

**Estrategias Metacognitivas Y Relatos Autobiográficos Para Fortalecer La Producción
Textual**

Ángela Patricia Delgado Arango

Monografía para optar por el título de Licenciado en Español e Inglés

Asesor

Andrés Tarsicio Guerra

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Humanidades

Departamento De Lenguas

Licenciatura En Español E Inglés

Bogotá D.C.

2020

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

DEDICATORIA

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios por empezar esto junto a mí, por su amor inagotable, su ayuda en los tiempos difíciles, su provisión y por darme las fuerzas necesarias para vivir este momento.

A mis padres Sandra y Mauricio por todo su esfuerzo, su apoyo, su sacrificio, su dedicación y por motivarme siempre a seguir, aún en los momentos de debilidad. A mi hermano Edward por ser uno de los mejores regalos que Dios me ha dado, por ser mi compañero de vida y estar siempre para mí.

Los amo con todo mi corazón, este logro, no es solamente mío, es de todos nosotros; sé que sin ustedes nunca habría podido alcanzarlo.

*Me fue bien en la competencia: he peleado bien, he terminado la carrera y no he perdido la fe.
2 Timoteo 4:7*

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la oportunidad de cumplir esta meta y ayudarme a lograrlo.

A mis padres, por ser mi ejemplo y mi inspiración, por su apoyo incondicional, su amor y cada sacrificio que hicieron, para que yo pudiera cumplir con mis obligaciones en la universidad.

A mi hermano, por motivarme a cada día ser mejor y no permitir que me rindiera.

A mis compañeros, por hacer de esta experiencia algo inolvidable y por apoyarme en mis malos momentos, los llevaré en mi corazón.

A la Universidad Pedagógica Nacional, mi alma mater, donde pasé unos de los mejores años de mi vida.

A todos los docentes del Departamento De Lenguas, quienes contribuyeron a mi crecimiento académico y profesional, gracias porque sus enseñanzas cambiaron mi pensamiento y mi forma de ver el arte de enseñar.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1. Contextualización.....	1
1.1.1. La localidad.....	1
1.1.2. Caracterización de la institución	1
1.1.3. Caracterización de la población escolar.	3
1.2. Diagnóstico	5
1.2.1. Lectura	7
1.2.2. Escritura.....	8
1.3. Delimitación del problema	10
1.4. Justificación	12
1.5. Pregunta problema	13
1.6. Objetivos de investigación	14
1.6.1. Objetivo general	14
1.6.2. Objetivos específicos.....	14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	16
2.1. Antecedentes.....	16
2.2. Referente teórico.....	19
2.2.1. Escritura.....	20
2.2.1.1. Proceso de producción escrita.....	21
2.2.1.2. Características textuales.....	21
2.2.2. Metacognición.....	22
2.2.2.1. Estrategias metacognitivas.....	24
2.2.3 Autobiografía.....	24
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	26
3.1 Enfoque y tipo de investigación.....	26
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección	28
3.3. Universo poblacional.....	30
3.4 Muestra.....	30
3.5 Unidad de análisis y matriz categorial	30
3.6 Consideraciones éticas	32
CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	33
4.1 Sensibilización: “Preparémonos para la acción”	34
4.2 Intervención: “Mi vida en letras”.....	35
4.3 Evaluación: “Soy un autor”	35

CAPÍTULO V: ORGANIZACIÓN, ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	36
5.1 Escritura.....	37
5.2 Metacognición	53
5.3 Autobiografía.....	61
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	65
CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES	67
REFERENCIAS	69
ANEXOS.....	72
Anexo uno: encuesta	72
Anexo dos: gráfica de la encuesta	74
Anexo tres: prueba diagnóstica	76
Anexo cuatro: rúbrica de evaluación	77
Anexo cinco: gráficas del diagnóstico	78
Anexo seis: diarios de campo	79
Anexo siete: consentimiento informado	¡Error! Marcador no definido.
Anexo ocho: propuesta de intervención.....	84
Anexo nueve: escala de Liker.....	86
Anexo diez: taller de conectores y de planeación.....	87
Anexo once: rúbrica de autoevaluación en el texto	89

LISTAS ESPECIALES

TABLAS

Tabla 1: matriz categorial.

GRÁFICAS

Gráfica 1: organiza la información de modo que crea relación entre los elementos del texto y es entendible para el lector.

Gráfica 2: usa adecuadamente los signos de puntuación y los conectores textuales para unir oraciones y párrafos de manera clara y precisa.

Gráfica 3: el texto se adapta de acuerdo con la situación comunicativa.

Gráfica 4: tiene en cuenta aspectos gramaticales en la producción de su relato.

IMÁGENES

Imagen 1: borrador del segundo taller.

Imagen 2: versión final.

Imagen 3: carencia de conectores gramaticales.

Imagen 4: uso de conectores.

Imagen 5: adecuación en el texto.

Imagen 6: ortografía y gramática.

Imagen 7: lluvia de ideas.

Imagen 8: línea de tiempo.

Imagen 9: esquema del texto.

Imagen 10: planeación.

Imagen 11: ejecución.

Imagen 12: reflexión.

Imagen 13: pocos detalles.

Imagen14: hechos narrados.

Imagen 15: reflejo de la subjetividad.

Imagen 16: muestra su personalidad.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Contextualización

1.1.1. La localidad

El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) está ubicado en la localidad de Usaquén al nororiente de la ciudad de Bogotá. Limita al occidente con la localidad de Suba; al sur con la localidad de Chapinero; al norte, con los municipios de Chía y Sopó y al oriente, con el municipio de la Calera. Usaquén es denominada la localidad número uno del Distrito Capital y es uno de los municipios circunvecinos incorporados a Bogotá. Asimismo, está dividida en nueve UPZ (Unidades de Planeamiento Zonal): Paseo Los Libertadores, Verbenal, La Uribe, San Cristóbal Norte, Toberín, Los Cedros, Usaquén, Country Club y Santa Bárbara.

Por otra parte, la localidad tiene 472,278 habitantes. El 5,93% de la población de Bogotá viven allí. Según el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), la estratificación socioeconómica de Usaquén está organizada desde el estrato uno (1) hasta el seis (6). Los usuarios de clase social media y alta corresponden al 81,52% de la población, quienes pertenecen al estrato 4, 5 y 6. Mientras que, en los estratos más bajos se halla el 18,48% de la población en el estrato 1, 2 y 3.

1.1.2. Caracterización de la institución

El Instituto Pedagógico Nacional se encuentra situado en la Avenida Calle 127 número 12A20, en el barrio Bella Suiza perteneciente a la Unidad de Planeamiento Zonal Country Club, ubicado en Usaquén. El IPN limita con la Institución Educativa Distrital Usaquén y el

Centro Educativo y Cultural Español Reyes Católicos. El IPN hace parte de la Universidad Pedagógica Nacional y es la sede principal de las prácticas pedagógicas de los estudiantes que se forman en las diferentes licenciaturas. Igualmente, el colegio ofrece los niveles de Preescolar, Básica primaria, Básica secundaria, y Media en jornada única.

Históricamente inició el 9 de marzo de 1927, gracias a la cooperación de la segunda misión alemana con Franzisca Radke como directora. Gracias al decreto 145 del 28 de enero de 1927 la institución se volvió de carácter mixto. Posteriormente, emergieron los diferentes programas que buscaban cubrir todos los niveles educativos entre ellos: la formación de maestras (1927), la escuela anexa primaria (1929), la escuela Montessori para maestras de kindergarten (1933), el primer jardín infantil en Colombia (1934) y la Primera facultad de educación para mujeres (1934) iniciando la Universidad Pedagógica Nacional en el año 1955 con todos los programas organizados por el Instituto.

En 1962 la institución se convirtió en sede principal para dictar cursos y capacitaciones intensivas a maestros, asimismo, asesorías para fundar y orientar el funcionamiento de jardines infantiles. Seguidamente, en 1975 amplió la cobertura educativa implementando la doble jornada. En los años noventa da lugar a programas de bachillerato para reinsertados y madres comunitarias. Finalmente, en la última década del 2000 implementó la jornada única.

Por otra parte, en su infraestructura el Instituto Pedagógico Nacional está dividido en cinco secciones: preescolar, educación especial, bachillerato y media, áreas comunes y zonas administrativas. La primera sección dedicada a preescolar es llamada “el paraíso”, donde se ubican los grados de jardín conformado por cinco cursos; la zona dos comprende la sección de

educación especial en tres niveles; seguidamente, la tercera división para los grados de transición y primaria (1°-5°), cada uno integrado por 4 cursos de 35 a 37 estudiantes. Por último, la cuarta zona pertenece a los grados superiores, es decir bachillerato (cursos de 6° a 11°).

El IPN cuenta con gimnasio, salas informáticas y de medios audiovisuales, aula de música, granja, laboratorio de bioquímica, química y física. Igualmente, tiene dos canchas de fútbol, una de tenis y una de baloncesto, dos casetas de venta de comida y un patio central donde se realizan todos los eventos culturales de la institución. Los estudiantes tienen acceso al servicio de cafetería y de biblioteca, que cuenta con un espacio de lectura infantil, una sala de discusión y computadores con acceso a internet.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se centra en la innovación e investigación como fundamento esencial para la formación del ser. En este sentido, su misión se concentra en el liderazgo de procesos que permitan desarrollar en los estudiantes habilidades para enfrentar los retos de la sociedad actual. De igual forma, en su visión se proyecta a ser una institución líder en la calidad educativa, dando lugar a ciudadanos con valores éticos que fortalecen la edificación de una sociedad democrática (Instituto Pedagógico Nacional, 2001).

1.1.3. Caracterización de la población escolar.

La caracterización de los estudiantes del grado 701 se realizó durante el primer semestre del 2019, esta se llevó a cabo a partir de la técnica de observación participante apoyada de un diario de campo. Lo anterior, con el propósito de conocer el ambiente, las dinámicas de clase, la actitud de los participantes y las relaciones en el aula. Asimismo, se

aplicó una encuesta (ver anexo 1) que tenía como fin conocer aspectos familiares, personales y académicos del grupo.

Respecto a los datos obtenidos en la encuesta, el curso estaba conformado por 28 estudiantes, el 48% hombres y el 52% mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 14 años; el 67% de los escolares tenían 12 años, el 30% 13 y el 4% 14 años.

Relativo al aspecto familiar, el 41% de los estudiantes vivían en una familia nuclear (papá, mamá y/o hermanos(as), seguido por el 26% en familia extendida (mamá, papá, hermanos(as) y abuelos). De igual manera, habían familias de carácter mixto, el 15% conformadas por mamá y otros familiares y el 7% con papá y otros familiares. Finalmente, existían 4% de núcleos compuestos por familias monoparentales (sólo mamá o solo papá).

En cuanto a las actividades más realizadas por los estudiantes durante su tiempo libre se encontraban: escuchar música 81%, hacer deporte 74%, compartir con su familia 70%, ver televisión y entrar a redes sociales 63%. Por otro lado, solo al 22% les gustaba salir a sitios de recreación. Otras actividades realizadas por el 22% eran leer, jugar videojuegos, ir a fiestas y bailar.

Por otra parte, el 74% de los estudiantes manifestaron que les gustaba leer en su tiempo libre, ya que podían usar su imaginación, aprender conceptos y palabras nuevas, mejorar su lectura en voz alta y usar bien su tiempo. No obstante, el 26% de los jóvenes no sentían agrado por la lectura y preferían utilizar su tiempo en otro tipo de actividades; algunos de ellos no tenían el hábito de leer y sentían que debían hacerlo solo por cuestiones académicas.

Acerca de su interés por la escritura, la mayoría del curso declaró que la escritura no era objeto de su interés, el 52% de los estudiantes explicó que no sabían organizar sus ideas para crear un texto, se consideraban “malos” para redactar, no tenían creatividad e imaginación y en muchas ocasiones no tenían deseo de escribir. No obstante, el 48% del grupo deseaba mejorar su producción textual, puesto que apreciaban la escritura como una herramienta que les permitía expresar sus sentimientos, mejorar su ortografía y crear textos nuevos (ver anexo 2).

1.2. Diagnóstico

Con el fin de detectar las falencias que presentaban los estudiantes del curso 701, se realizó una encuesta enfocada en conocer sus percepciones y sus experiencias a nivel académico. De igual forma, aplicó una prueba de lectura y una de escritura para saber el nivel de los estudiantes. A continuación, se presentan los resultados hallados:

Respecto al ámbito académico, el 100% de la población pensó que el acto de leer contribuye a su desarrollo personal, ya que les permitía adquirir conocimientos que podían ser puestos en práctica durante su vida. De igual forma, los estudiantes opinaron que al identificarse con elementos de las obras que leían, podían imaginar mundos nuevos e incluso conocerse a sí mismos.

El 56% de los escolares tenían temor al hablar en público, puesto que, se sentían inseguros, intranquilos y les era difícil expresarse cuando debían exponer un tema frente a sus compañeros. Por el contrario, al 44% de los estudiantes no se les dificultaba comunicarse

frente a una audiencia, muchos de ellos sentían confianza y les gustaba participar en las sesiones de clase.

Por otro lado, para acceder a los libros que deseaban o debían leer el 41% de los jóvenes prefirieron adquirir libros electrónicos, debido a su fácil acceso en términos económicos y de movilidad. Contrariamente, al 59% de los encuestados no les gustaba obtener sus libros a través de la internet y elegían comprarlos, porque se sentían más motivados para leer, se concentraban mejor y no afectaban su salud visual. Al 52% de la población no les agradaba asistir a la biblioteca, ya que, consideraban que era una actividad aburrida. Entretanto, el 48% pensaban que era un lugar tranquilo y con una gran variedad de libros y actividades para realizar.

Frente a la pregunta de cuáles textos habían sido utilizados durante la clase de español, el 89% de la población manifestó que las fábulas, los mitos y las leyendas habían sido los escritos que más habían abordado, seguido por los cuentos con un 81% y las novelas fantásticas o históricas con un 70%. Por otro lado, los textos que menos se emplearon en sus clases fueron las obras con contenido religioso (22%) y los ensayos (37%).

Finalmente, sobre los temas que les gustaría trabajar en sus clases de español se halló: la influencia de las redes sociales (59%), sucesos sobre adolescentes de su edad (63%), guerra y violencia (33%), relaciones interpersonales (30%), el ciberacoso (26%) y temas sobre religión y política (22%). De igual forma, los estudiantes señalaron que las actividades que más llamaron su atención para la clase de español fueron: películas con contenido literario (85%), lecturas en voz alta (41%), talleres de escritura (26%), talleres de expresión oral (22%) y talleres de comprensión de lectura (19%). (Ver anexo 2)

1.2.1. Lectura

Se empleó una prueba de lectura utilizando como herramienta un texto narrativo llamado “*Hasta que la muerte nos separe*” escrito por Tes Nehuén (ver anexo 3). Los estudiantes debían responder una serie de siete preguntas organizadas de la siguiente manera: cuatro pertenecían al nivel literal, tres eran de tipo inferencial y una pregunta del nivel crítico, esta última fue abordada por medio de un escrito. Se utilizó una rúbrica de evaluación en la escala de 1 a 5, siendo 1 la calificación más baja y 5 la más alta. (ver anexo 4).

Por medio de los resultados obtenidos que arrojó la prueba fue posible decir que en el nivel literal el 48% de los estudiantes identificaron los hechos del texto, obteniendo una calificación de 5 puntos, el 23% reconocieron casi todos los sucesos de la historia alcanzando 4 puntos, el 14% sintieron confusión acerca del desarrollo del relato y consiguieron 3 puntos, el 9% distinguieron algunos de los hechos y tuvieron 2 puntos, mientras que el 6% no identificaron los acontecimientos que dieron lugar a la narración y adquirieron solo un punto.

Posteriormente, en el nivel inferencial, el 18% de la población reconocieron detalles proporcionados por la narración, que les permitió deducir información sobre un acontecimiento específico y obtuvieron 5 puntos. El 33% lograron emitir conclusiones respecto a lo que no estaba en el relato, logrando 4 puntos. El 41% de los estudiantes divagaban acerca de las ideas proporcionadas y tuvieron 3 puntos, el 9% plantearon ideas partiendo de su punto de vista, alcanzando 2 puntos. El 6% presentaron partes del texto que no tenían relación con el cuestionamiento que se les presentó y solo adquirieron un punto.

Para terminar, en el nivel crítico el 10% de los estudiantes juzgaron el contenido del relato de forma coherente y presentaron una posición crítica, logrando 5 puntos. El 35%

dieron a conocer su punto de vista, pero no lograron sustentar su perspectiva, por lo cual alcanzaron 4 puntos. El 28% argumentaron algunas ideas frente al texto, pero no emitieron ningún juicio de valor al respecto, adquiriendo así, 3 puntos. Por otra parte, el 17% intentaron argumentar algunas ideas, pero no tuvieron una perspectiva definida y tuvieron 2 puntos. El 10% restante no manifestaron ninguna opinión frente a la lectura y obtuvieron un punto (ver anexo 5).

Al observar los porcentajes obtenidos por medio de la prueba, fue posible concluir que los estudiantes lograron identificar y dar cuenta de los elementos esenciales del texto. Sin embargo, a pesar de reconocer la información presentada, tuvieron dificultad para realizar inferencias y emitir juicios de valor sobre este.

1.2.2. Escritura

Los estudiantes escribieron un texto en el que dieron a conocer su opinión acerca de la lectura “*Hasta que la muerte nos separe*”. Cabe resaltar que, se realizó una rúbrica de evaluación en la que se tuvo en cuenta aspectos como la adecuación, la coherencia, la cohesión y la puntuación. La escala de valoración se dio del 1 al 4, siendo 1 la calificación más baja y 4 la más alta (ver anexo 4).

Al estudiar los escritos de los estudiantes se encontró que: en términos de adecuación el 32% usaron vocabulario amplio y variado que les permitió enriquecer su escrito, alcanzando así, 4 puntos. El 54 % emplearon vocabulario coherente con relación al tipo de texto que estaban redactando y lograron 3 puntos. Mientras que, el léxico empleado por el 14% fue aceptable y obtuvieron 2 puntos. Finalmente, no se halló porcentaje en la puntuación más baja.

Seguidamente, acerca de la coherencia, el 15% de los estudiantes sabían ordenar de manera lógica y comprensible la información de su texto, logrando 4 puntos. El 38% organizaron la información relevante de acuerdo con el propósito de su escrito y alcanzaron 3 puntos. El 42% estuvieron en un nivel regular al organizar sus ideas y obtuvieron 2 puntos. Por último, El 5% no sabían organizar el contenido de su texto y tuvieron 1 punto.

Con relación a la cohesión, ninguno de los estudiantes utilizó los conectores de manera clara y oportuna, por lo tanto, nadie obtuvo 4 puntos. El 65% emplearon conectores para enlazar sus párrafos y lograron 3 puntos. El 21% usaron los elementos que consideraron necesarios para conectar su texto, alcanzando 2 puntos y el 14% no sabían cómo enlazar su escrito (muchos de los ellos solo utilizaban la conjunción “y”) así que solo tuvieron un punto.

En términos de ortografía y puntuación ningún estudiante logró usar los signos de puntuación adecuadamente, por consiguiente, nadie logró obtener 4 puntos, el 34% utilizaron los que creían esenciales, sin presentar mayores errores y tuvieron 3 puntos. El 53% acentuaron algunas palabras y reconocieron el uso de algunos signos, logrando 2 puntos. Por último, el 13% no identificaron sus dificultades ortográficas y cometieron varios errores, alcanzando solo un punto (ver anexo 5).

Para concluir, es preciso afirmar que los participantes no tenían suficiente vocabulario que les ayudara a enriquecer su texto, asimismo, no sabían organizar sus ideas coherentemente y no utilizaron conectores para crear cohesión en su escrito. De igual forma, no sabían tildar las palabras, cometían errores en el uso de algunas letras y evitaban el uso de los signos de puntuación.

Dicho lo anterior, se concluyó que a partir de los resultados obtenidos en la encuesta y prueba diagnóstica los estudiantes tenían más dificultades en su producción textual. Por ende, este proyecto se centró en el fortalecimiento de la habilidad de escritura.

1.3. Delimitación del problema

Pese a las metas planteadas por el Ministerio De Educación a través de los Estándares Básicos De Competencias Del Lenguaje (2006), documento en el que se planteó contribuir al desarrollo de las competencias que los estudiantes requieren para participar efectivamente en una situación comunicativa, no se ha evidenciado un avance significativo en las aulas de clase, afectando su procesos académicos y posteriormente profesionales. Lo anterior, puede ser debido a que en las instituciones educativas la enseñanza del español como lengua materna ha girado en torno al estudio de la gramática y la ortografía, dejando de lado la lengua como objeto social y de uso. Al respecto se podría decir que:

La enseñanza de la lengua es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico, enseñar a dominar el sistema de comunicación-representación que constituye una lengua natural (Lomas y Osoro, 1993, p.18).

De acuerdo con lo planteado anteriormente, la escuela ha olvidado fomentar en los estudiantes el desarrollo de capacidades que les permitan interactuar y comunicarse fácilmente en su entorno, enfocándose principalmente en darles a conocer el sistema formal de la lengua. Ya que, si bien es importante estudiar la estructura formal que constituye el sistema de signos utilizado por ellos, también es de vital importancia que desarrollen sus competencias comunicativas de manera que puedan ser sujetos activos en la sociedad.

Dentro de las competencias comunicativas se encuentra la competencia textual, definida como la capacidad de crear y construir textos bien formados de manera oral o escrita (Adam 1992). Es decir que, el ser humano tiene la posibilidad de generar contenido que puede ser ordenado de modo que dé lugar a un escrito. Esto permite que se desarrolle su pensamiento y pueda explorar y conocer sus propias habilidades.

Por el contrario, si no se le da importancia a esto, puede ser un obstáculo para que pueda conocerse a sí mismo, reconocer sus capacidades e incluso interactuar de manera acertada en su contexto. Es así como, durante las observaciones realizadas en la clase de lengua castellana del curso 701, se pudo evidenciar que existían diversos factores que impedían el desarrollo y la exploración de la habilidad de expresión escrita en los estudiantes.

De acuerdo con lo dicho previamente, se evidenció la falta de interés del grupo hacia la producción escrita durante las sesiones de clase. Ya que, los estudiantes habían tenido que usar la escritura sólo para cumplir una tarea escolar y no para crear nuevo contenido, dar a conocer su interpretación del mundo o para expresar sus propias emociones y sentimientos. Igualmente, manifestaron por medio de la encuesta realizada que contemplaban la escritura como una obligación académica.

Por otra parte, a pesar del esfuerzo realizado por la docente para explicar la estructura formal de la lengua (como la correcta escritura de las palabras), las categorías gramaticales y la estructura de algunos textos abordados en clase. No se vieron reflejados estos saberes adquiridos durante las sesiones de clase en la prueba diagnóstica.

Otro de los factores evidenciados en la encuesta realizada a los estudiantes, es el hecho de que se consideraron a sí mismos malos escritores, faltos de creatividad y escasos de

conocimientos para organizar y expresar acordemente sus ideas. De acuerdo con esto, los estudiantes podían sentir rechazo por la escritura y no fortalecer sus habilidades discursivas.

Por consiguiente, teniendo en cuenta las observaciones realizadas durante las sesiones de clase, la prueba diagnóstica y la encuesta; se hizo necesario aproximar más a los estudiantes al proceso íntimo de la escritura por medio de elementos cercanos a su contexto y su realidad. De este modo, se propuso trabajar la producción escrita por medio de relatos autobiográficos, éstos tomados como una herramienta que les permitiera dar paso a su subjetividad y les ayudara a mejorar sus habilidades como escritores (Álvarez,1989).

Para finalizar, ligado a la escritura autobiográfica se planteó el uso de estrategias metacognitivas. Esta última herramienta resulta importante y valiosa al potencializar el aprendizaje, ya que permite que los individuos puedan regular sus procesos y estrategias de composición escrita, sean más conscientes de los textos que elaboran y puedan mejorar la calidad de estos.

1.4. Justificación

La presente investigación encaminada en la línea de español como lengua materna, pretendió mejorar los procesos de producción escrita de los estudiantes del curso 701 del Instituto Pedagógico Nacional. Es a partir de esto, que se fomentaron espacios donde pudieran mejorar sus habilidades comunicativas y expresarse por medio de la escritura. Asimismo, con el objetivo de regular sus procesos y explorar sus propias vivencias fortaleciendo su habilidad escrita, se propuso utilizar las estrategias metacognitivas y los relatos autobiográficos como herramientas que permitieran alcanzar la meta planteada.

De acuerdo con los Estándares Básicos de competencias en lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (2006), se debe incentivar la capacidad productiva de los estudiantes y estimular la escritura de forma que puedan dar a conocer su forma peculiar de pensar y su visión del mundo, mejorando así sus capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas.

Dicho lo anterior, es importante abordar la escritura en la escuela de modo que se le brinde al estudiante la libertad de manifestar su subjetividad y explorar sus habilidades como escritor. En este sentido, los relatos autobiográficos contribuyen a la expresión de los diversos temas relacionados con el individuo y al autoconocimiento por medio de la escritura (Laguna,2005).

Este proyecto buscó que el estudiante concibiera la escritura como un proceso en el que interactúan sus saberes, su imaginación y sus intereses configurados por su contexto sociocultural (Lineamientos curriculares, 1996). Asimismo, que fuera consciente de los aprendizajes adquiridos por medio de herramientas que le ayudaran a reconocer y regular sus propios procesos mentales, tales como las estrategias metacognitivas.

Para concluir, esta propuesta basada en estrategias metacognitivas y relatos autobiográficos buscó que los estudiantes lograran fortalecer sus habilidades de producción textual y reconocieran la escritura como un instrumento que les aportara a su futuro personal y profesional.

1.5. Pregunta problema

¿De qué manera el uso de las estrategias metacognitivas y los relatos autobiográficos contribuyen al fortalecimiento de los procesos de producción textual de los estudiantes del grado 701 del Instituto Pedagógico Nacional?

1.6. Objetivos de investigación

1.6.1. Objetivo general

Fortalecer los procesos de producción textual a través de estrategias metacognitivas y relatos autobiográficos en los estudiantes del curso 701 del Instituto Pedagógico Nacional.

1.6.2. Objetivos específicos

- Reconocer el uso de los relatos autobiográficos como un recurso didáctico que incide en la producción escrita.
- Identificar cómo el uso de las estrategias metacognitivas influye en el mejoramiento de la coherencia, cohesión y adecuación.
- Valorar la influencia del uso de las estrategias metacognitivas y de los textos autobiográficos en la producción escrita de los estudiantes.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Con el propósito de conocer acerca de estudios realizados previamente en torno a la producción autobiográfica y los procesos metacognitivos en la escritura, se realizó una revisión documental de cinco investigaciones a nivel nacional e internacional. Así pues, se consultó a nivel nacional dos tesis de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional, una tesis de maestría de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y una tesis de pregrado de la Universidad Libre de Colombia. Igualmente, a nivel internacional se tomó en consideración un estudio de la Universidad del Norte en Estado Zulia, Venezuela.

A continuación, se presentan los datos encontrados en dichas investigaciones, primero acerca de la autobiografía y seguidamente de las estrategias metacognitivas.

En primer lugar, la investigación realizada por Diego Andrés Ruiz Soto con el título *“Otra historia que contar: estrategias para motivar escritura y autoconocimiento”* de la Universidad Pedagógica Nacional, dio a conocer la elaboración de una autobiografía ficticia con el objetivo de generar estrategias que incentivaran los procesos de escritura y autoconocimiento de las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño. El proyecto buscó implementar estrategias apoyadas en la creación literaria y la interdisciplinariedad, utilizando como soporte el diario personal, el desarrollo de talleres de escritura y la elaboración de un blog. Este estudio fue abordado a partir de un enfoque cualitativo y se desarrolló desde la investigación acción educativa.

Se determinó que el diario como estrategia para mejorar la producción textual, permitió un acercamiento de los estudiantes a la escritura de una forma positiva, lo que provocó mejoras y motivación en sus procesos discursivos. De este modo, esta tesis le aportó al presente proyecto el conocer cómo los relatos autobiográficos contribuyeron a que los participantes se aproximaran a la escritura con más confianza y mejorando su competencia textual.

La investigación “*La autobiografía como estrategia pedagógica para el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes de la cátedra de lineamientos de investigación I de la Facultad De Ciencias De La Educación De La Universidad Libre*” desarrollada por Cesar Augusto Páez Cabra y Juan Alejandro Castiblanco Salas de la Universidad Libre de Colombia, buscó una integración de la comprensión y la producción de textos basados en historias de vida. El objetivo de esta investigación-acción fue fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes por medio de la construcción de textos autobiográficos.

Se concluyó que, los textos autobiográficos permitían que los sujetos pudieran descubrirse a ellos mismos y fortalecer su identidad. Asimismo, este tipo de textos aportó información sociocultural valiosa que contribuyó a crear una relación más estrecha entre el docente y los estudiantes, creando puentes de comunicación significativos en el aula de clase. En este sentido, el uso de los relatos autobiográficos contribuyó de manera valiosa al ambiente de aprendizaje, ya que el docente conoció mejor a sus estudiantes y encaminó su enseñanza de modo que pudiera solventar sus necesidades en el desarrollo de sus procesos de lecto-escritura. Esta investigación permitió conocer cómo el uso de los relatos autobiográficos

aportó a la construcción de la identidad por medio de la escritura y de qué manera el docente pudo utilizarlos como herramientas para mejorar la producción textual en sus estudiantes.

Seguidamente, en el proyecto *“La autobiografía en los procesos de formación en talleres de escritura creativa”* realizado por Diego Ortiz Valbuena de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, fue llevado a cabo con la finalidad de utilizar la autobiografía como una herramienta que incentive el estilo personal en la escritura creativa. Este trabajo se desarrolló por medio de la lectura de textos narrativos y se enfocó en la escritura creativa basada en las experiencias individuales. En este sentido, se definió que el texto autobiográfico puede ser un camino para descubrir el estilo del escritor al conectar sus sentimientos con su producción textual. Esta investigación aportó una idea de cómo los estudiantes del grado 701 a través de la autobiografía podían cambiar su percepción frente a la escritura, expresar sus emociones en sus escritos y hallar su propio estilo.

Con relación a las estrategias metacognitivas, el estudio *“Estrategias metacognitivas para mejorar procesos de escritura creativa”* efectuada por Yenny Beltrán de la Universidad Pedagógica Nacional, implementó el uso de las estrategias con la intención de mejorar los procesos de escritura, respecto a la macroestructura y microestructura de los textos realizados por los estudiantes de grado séptimo del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Se determinó que el uso de las estrategias metacognitivas contribuyó a que comprendieran la escritura como un proceso y no como un resultado, lo cual ocasionó progresos en la composición de sus escritos.

Los aportes de esta tesis dan a conocer cómo al guiar a los estudiantes por medio de las estrategias en sus producciones discursivas, pueden mejorar en la estructuración de sus

textos y en la organización de sus ideas. De igual manera, ser más conscientes del proceso que conlleva el acto de escribir.

Por último, el estudio “*Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado*” de Nuris M. Chirinos Molero, docente de postgrado en Estado Zulia, Venezuela; tuvo como fin aplicar el uso de estrategias metacognitivas en la escritura y comprensión de lectura de los estudiantes de postgrado de la Universidad Nacional Experimental de modo que pudieran reflexionar individual y analíticamente sobre sus procesos de escritura en la elaboración de sus proyectos de grado.

El estudio determinó que los estudiantes mejoraron su producción textual en términos de redacción y lenguaje, al reflexionar constantemente sobre sus propios procesos. De igual forma, obtuvieron una comunicación más fluida y técnica en sus proyectos de grados. Esta investigación demostró cómo las estrategias ayudaron a mejorar los procesos de escritura en los estudiantes y permitieron que fueran más conscientes de sus habilidades discursivas.

Finalmente, los resultados encontrados en estas investigaciones ayudaron a orientar el presente proyecto, puesto que dieron a conocer una manera más efectiva de abordar las estrategias metacognitivas y los textos autobiográficos frente a las problemáticas encontradas en los procesos de producción textual de los estudiantes del curso 701.

2.2. Referente teórico

Se presentan las unidades de análisis: escritura, metacognición y autobiografía con el fin de responder la pregunta de investigación y dar cumplimiento a los objetivos planteados. En primera instancia, se aborda la unidad *escritura* desde la perspectiva del autor Daniel Cassany (1999) y Halliday & Hasan (1976). Luego, se estudia la idea de *metacognición* desde

la visión de Flower & Hayes (1981), John Flavell (1987) , Javier Burón (1993) y, finalmente, el estudio de la *autobiografía* es abordado desde los autores James Olney (1991) y María Álvarez (1988).

2.2.1. Escritura

Por naturaleza el ser humano posee cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. En primer lugar, la escucha y el habla, son destrezas adquiridas en los primeros años de vida, por medio de la interacción con el mundo y la experiencia. Mientras que, la lectura y la escritura son habilidades obtenidas posteriormente bien sea en la academia o en otro ambiente de aprendizaje y deben ser desarrolladas a lo largo de la vida (Chub, 2012). En este sentido se hace imprescindible que existan espacios donde el individuo pueda fortalecer y dominar dichas facultades. Para efectos de esta investigación se abordará la escritura y algunos aspectos relacionados con esta.

Según Lledó (1998) “La escritura es producto de la experiencia y, a su vez, la experiencia está constituida por la memoria individual” (p.2). Es decir, que el sujeto por medio del acto de escribir refleja sus recuerdos, sus vivencias, su subjetividad y sus conocimientos construidos por la realidad en la que ha vivido, convirtiendo a la escritura en el resultado del conjunto de nociones que ha adquirido a lo largo de su vida.

Por otra parte, Cassany (1999) toma la escritura como una manifestación de la actividad lingüística humana, puesto que comparte los rasgos fundamentales de la comunicación verbal al usar el lenguaje con un objetivo o propósito, bien sea para hacer una petición, enunciar una idea, expresar una emoción o dar información. Esto conlleva un

proceso en el que el escritor debe realizar algunas actividades cognitivas durante su producción.

2.2.1.1. Proceso de producción escrita

De acuerdo con Cassany (1994), el acto de escribir requiere tres procesos básicos. El primero es *hacer planes*, en este se genera una representación mental sobre el tema que se quiere escribir y cómo se va a realizar, durante este proceso existen tres subprocesos: generar, organizar y formular objetivos. El segundo momento es *redactar*, donde se transforma en discurso verbal lineal y se ordena jerárquicamente según el esquema semántico o la representación mental producida en el primer momento. Finalmente, en el proceso de *revisar* el autor contrasta el escrito realizado con los objetivos planificados previamente y corrige el texto con el fin de mejorarlo.

Al realizar un escrito se deben considerar factores que permiten que este sea entendible para el lector, tales como la organización de los elementos que lo constituyen, la relación entre estos y su adaptación. En otras palabras, es preciso tener en cuenta la coherencia, la cohesión y la adecuación.

2.2.1.2. Características textuales

Para que un escrito sea tratado como un todo es necesario que este tenga unidades de sentido y forma. Por consiguiente, es pertinente hablar acerca de la cohesión, la coherencia y la adecuación textual como elementos que dan lugar a un registro más formal y específico en la escritura.

Según Cassany (1999), la coherencia es una propiedad textual que organiza la información de un modo definido y crea relación entre los elementos del texto. Algunos de los

aspectos de la coherencia son el propósito del autor, su contenido semántico, la situación comunicativa y la correlación que se origina entre estos. De igual forma, la construcción del significado por medio de la elección del contenido informativo de acuerdo con el contexto y el conocimiento enciclopédico del interlocutor. La estructura y la progresión de la información, donde se da el orden lógico de los datos según el interlocutor y el género. Por último, los párrafos y apartados en los que se organizan las oraciones en el interior del párrafo y dan lugar a un contenido en unidades compactas, jerárquicas y gráficas.

Por otra parte, Halliday, Hasan y Mederos (como se citó en Cassany 1999) afirman que la cohesión hace referencia al conjunto de relaciones de significado que se establecen entre distintos elementos o partes del texto como palabras, oraciones y apartados que permiten al lector interpretarlo con eficacia. Cassany (1999) define la adecuación como la adaptación del escrito de acuerdo con la situación comunicativa. En este sentido, Halliday y R. Hasan (1976) propusieron años antes, que la adecuación contiene cuatro elementos: el primero es el *tema*, que se refiere acerca de qué trata el escrito; el *registro* que puede ser tanto oral como escrito, pero se debe tener en cuenta el grado de formalidad; el *lector* o *emisor*, es decir hacia quién va dirigido el texto. Por último, el propósito o intención del escritor, el cual puede ser narrar, informar, persuadir, etc.

2.2.2. Metacognición

La metacognición es un concepto que ha tomado importancia durante los últimos años y ha sido abordado en la escuela con el fin de que los estudiantes puedan ser conscientes de los conocimientos que adquieren y de su propio aprendizaje. Galvis, Castillo, & Mateus

(2014) la definen como “un conocimiento que le permite al individuo ejercer control directo sobre su propio aprendizaje y sobre la actividad cognitiva en general” (p.91). En este sentido, el conocimiento metacognitivo permite que una persona regule y supervise sus propios procesos al realizar una tarea cognitiva. (Santiago, Castillo & Ruiz, 2010).

Por otra parte, Wellman (1985) expone que la metacognición se origina a partir del conocimiento del sujeto y la manera cómo evalúa sus procesos mentales, este usa la información procedente de sus propias experiencias y nociones para comunicarse de manera que da cuenta de sus procesos cognitivos. Asimismo, existen estrategias metacognitivas que permiten al individuo ser consciente de sus propios procesos metacognitivos tales como la memoria, la atención, el conocimiento, el juicio y la ilusión.

John Flavell es uno de los exponentes más conocidos al hablar de los de los procesos cognitivos por parte de los estudiantes y los mecanismos de control que se deben ejercer, ya que en muchas ocasiones los niños tenían la habilidad para memorizar la información, pero no sabían cómo hacer uso de ella, lo cual revelaba lo que denomina Flavell como “deficiencias de producción”. En este sentido, afirma que el proceso de metacognición es intencional, consciente, tiene un propósito o un resultado (Flavell, 1971). Este resultado al que se refiere Flavell habla sobre controlar los avances que se tienen a nivel cognitivo “Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante” (Flavell, 1996 p.160).

Burón (como se citó en Santiago, Castillo & Ruiz, 2010) habla de cuatro aspectos esenciales de la metacognición: el conocimiento de los objetivos que persigue la actividad mental que se realiza, la elección de estrategias que contribuirán al alcance de esos objetivos, la autoobservación de la ejecución de las estrategias elegidas y la evaluación de los resultados obtenidos. Estos elementos se pueden ver reflejados en las estrategias metacognitivas enfocadas en el proceso de escritura.

2.2.2.1. Estrategias metacognitivas

Flower & Hayes (1981) destacan tres subprocesos que se pueden considerar dentro del proceso de escritura: en primer lugar, se halla la *planificación*, definido como el momento en que el individuo genera, organiza y formula los objetivos que persigue su texto.

Seguidamente, la *transcripción o ejecución*, donde los objetivos y las ideas planteadas son tomadas y organizadas en un escrito y, por último, en la *revisión o evaluación* se contrastan los objetivos propuestos con el contenido del escrito, evaluándose de modo crítico y reflexivo para mejorarlo y autorregular el aprendizaje alcanzando.

2.2.3 Autobiografía

Olney (1991) a través de su estudio divide la palabra autobiografía en tres etapas: el “bios”, el “autos”, y el “grafe”. En la primera etapa denominada el “bios” se crea una relación entre la historia y el texto, es decir la experiencia y la memoria que constituyen la vida humana toman lugar en la construcción del escrito. La segunda etapa es el “autos” donde el texto se enlaza con el sujeto, sus sentimientos se exponen y da a conocer su singularidad.

Finalmente, la etapa “grafe” en la que se da lugar al lenguaje y por medio de este se proporciona al destinatario la representación del yo.

Tomando la autobiografía como género literario Álvarez (1988) afirma que la autobiografía permite conocer y explorar los sucesos más profundos que han marcado los recuerdos, haciendo memorable todas aquellas experiencias que permanecen vivas en el ser humano. Es así como una auténtica autobiografía involucra la reconstrucción de una parte real de la vida. En este sentido, el centro de interés es el yo y su intercambio producido con el mundo exterior.

De acuerdo con Laguna (2005), la escritura autobiográfica es apreciada como la literatura de lo íntimo, que permite realizar una investigación introspectiva donde se analizan los propios pensamientos, sentimientos y recuerdos, emergiendo así, los diversos temas relacionados con el individuo, su forma de ser, sus sentimientos y sus ideas. Finalmente, la escritura autobiográfica como género literario es una forma de expresión que se puede presentar de diversas maneras y su intencionalidad es adjudicada por el autor.

Por otra parte, Álvarez (1989) enfatiza en algunas generalizaciones sobre tres aspectos comunes en un texto autobiográfico. La primera hace referencia al autor o autobiógrafo como fuente, estructurador del tema y organizador único de su texto; la segunda generalidad es la relación que existe entre el autor y los hechos narrados y la tercera se posiciona en la narración y su poder de convencimiento ante el lector.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque y tipo de investigación

El proyecto de investigación en el aula “*Estrategias metacognitivas y relatos autobiográficos para fortalecer la producción escrita*” pertenece a un enfoque cualitativo bajo el paradigma de investigación crítico-social y fue llevado a cabo con una metodología de investigación-acción educativa.

Esta investigación fue realizada mediante el enfoque cualitativo, ya que deseaba estudiar una realidad educativa dentro de su contexto. En este sentido, la investigación cualitativa es de carácter inductivo al proceder por medio de la recolección y el análisis de datos con el fin de estudiar y tratar de dar solución a una problemática. Asimismo, la investigación es dinámica y puede variar de acuerdo con los resultados que se obtienen durante su desarrollo (Sampieri, Fernández & Bautista, 2010). En relación con lo anterior, se evidenció que el curso 701 tenía dificultades en sus procesos de escritura y necesitaba herramientas que le permitiera fortalecer su expresión escrita.

De la misma forma, este enfoque asume generalmente la naturaleza del conocimiento como fluida y subjetiva. Así, es enriquecido por los múltiples puntos de vista que son utilizados para ayudarlo a construirlo (Phillips and Carr, 2010). Por ende, se buscó que cada estudiante pudiera construir su propio conocimiento al dar lugar a su subjetividad en cada uno de sus escritos.

La metodología de este proyecto se enmarcó en la investigación acción educativa (IAE) puesto que fue realizada con el fin de crear estrategias de acción que permitieran optimizar los procesos de formación en los estudiantes. Asimismo, es una forma de exploración que permitió no solo crear un plan de acción en torno a la solución de un problema, sino también hacer una reflexión acerca de las prácticas educativas y sociales por parte de los implicados. Es decir que, en la investigación acción todos los involucrados tienen la misma participación durante el proceso (Kemmis, S. 1998).

Para efectos de esta investigación se consideraron las fases de la IAE identificadas por Latorre (2005) “se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo” (pág. 39). Dichas fases fueron organizadas por Latorre, basado en el proyecto de investigación-acción para Escudero (1990):

Identificación: se aclara y diagnostica una situación problemática observada en la práctica educativa “Identificación inicial de un problema, tema o propósito sobre el que indagar” (Latorre, 2005, pág. 40). En este aspecto, fue necesaria la inmersión del investigador en el aula con el propósito de identificar las problemáticas del grupo 701. Por medio de la observación registrada en diarios de campo, una encuesta y una prueba diagnóstica se dieron a conocer las necesidades de los estudiantes.

Planeación: se formulan las estrategias que serán implementadas para resolver el problema, estas estrategias son evaluadas por medio de la observación con el fin de

comprobar si eran adecuadas para la intervención. “Elaborar un plan estratégico razonado de actuación (crear las condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo), controlar el curso, incidencias, consecuencias y resultados de su desarrollo” (Latorre, 2005, pág. 40). De este modo, esta propuesta partió de la problemática hallada y tomó los relatos autobiográficos y las estrategias metacognitivas como herramientas pedagógicas que permitieran fortalecer los procesos de producción escrita.

Reflexión: “reflexionar críticamente sobre lo que sucedió” (Latorre, 2005, pág. 40). Se sistematizan y analizan los resultados obtenidos y se elaboran las conclusiones. En esta última etapa, se reflexionó acerca del impacto del uso de las estrategias metacognitivas y la autobiografía en el mejoramiento de la producción escrita de los estudiantes del grado 701.

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección

Según Latorre (2005): “las técnicas de recogida de datos son los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que los investigadores sociales utilizan en la recogida de la información: entrevistas, observaciones, diarios, grabaciones en video, análisis de documentos, etc.” (Pág.53). Se puede afirmar que los instrumentos para la recolección de datos son esenciales para un registro efectivo de la información, dado que permiten reconocer de forma más clara y objetiva la realidad y la problemática que afecta el objeto de estudio. De igual manera, los datos recolectados contribuyen a un diagnóstico más acertado y a la toma de decisiones. Para efectos de este proyecto, las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos fueron la observación, la encuesta y la prueba diagnóstica. Asimismo, los instrumentos fueron los diarios de campo y el cuestionario.

Observación participante: la observación es definida como el proceso en el que el investigador está atento a los detalles, sucesos e interacciones que se dan en el fenómeno que es objeto de estudio. Esto implica involucrarse al interior de las situaciones sociales y mantener un papel activo durante la recolección de datos (Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M, 2010). En la observación participante el investigador interactúa activamente con el grupo con el fin de obtener información y comprender el fenómeno estudiado en profundidad. Ésta se utilizó para recolectar información durante las sesiones de clase y se registró por medio de los diarios de campo (ver anexo 6).

Encuesta: “la recolección sistemática de datos en una población o en una muestra de la población” (Cerdeña, 1993, pág.267). Esta técnica fue utilizada para saber más acerca del contexto de cada estudiante: su estrato socioeconómico, su familia y sus preferencias entre otras cosas. Esto con el fin de conocer más acerca de la población que será objeto de estudio y encaminar la investigación de acuerdo con esta comunidad (ver anexo 1).

Prueba diagnóstica: es un instrumento que permitió conocer las fortalezas y debilidades que tenían los estudiantes a nivel de escritura, lectura y oralidad (ver anexo 3)

Diario de campo: de acuerdo con Latorre (2005) es un instrumento que “recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido” (pág.60). En las clases este instrumento fue útil para registrar los hechos que ocurrían durante las sesiones y de este modo, identificar las necesidades de los estudiantes (ver anexo 6).

3.3. Universo poblacional

Esta propuesta de intervención fue diseñada para llevarse a cabo en el grado séptimo de las instituciones educativas públicas o privadas de Colombia.

3.4 Muestra

El presente proyecto se llevó a cabo en el curso 701 del Instituto Pedagógico Nacional, conformado por 28 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 14 años.

3.5 Unidad de análisis y matriz categorial

Teniendo en cuenta el diagnóstico y la pregunta de investigación, se establecieron tres unidades de análisis que fundamentaron este estudio: *escritura*, *metacognición* y *autobiografía*; enfocadas en fortalecer los procesos de producción escrita.

Las categorías de análisis surgen de las unidades de análisis presentadas anteriormente. En la unidad de análisis de *escritura*, se consideró la categoría denominada, categorías textuales con las subcategorías: coherencia, cohesión y adecuación.

De igual importancia, la unidad de análisis de la *metacognición* tomó la categoría de estrategias metacognitivas y contenía las subcategorías planificación, ejecución y evaluación. Finalmente, en la unidad de análisis *autobiografía* se encontraba la categoría etapas de la autobiografía y las subcategorías: bios, autos y grafe.

Tabla 2: matriz categorial

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES DE LOGRO	FUENTES
ESCRITURA	Características textuales	❖ Coherencia ❖ Cohesión ❖ Adecuación	❖ Organiza la información de modo que crea relación entre los elementos del texto y es entendible para el lector. ❖ Usa adecuadamente los signos de puntuación y los conectores textuales para unir oraciones y párrafos de manera clara y precisa. ❖ El texto se adapta de acuerdo con la situación comunicativa. ❖ Tiene en cuenta aspectos gramaticales en la producción de su relato.	(Cassany, 1994) (Halliday y Hasan (1976)
METACOGNICIÓN	Estrategias metacognitivas	❖ Planificación ❖ Ejecución ❖ Evaluación	❖ Reconoce los objetivos que persigue su escrito y crea lluvia de ideas. ❖ Redacta un texto coherente y adecuado a sus fines. ❖ Observa el proceso de sus propias estrategias y evalúa los resultados obtenidos.	(Flavell, 1987) (Flower & Hayes, 1981)
AUTOBIOGRAFÍA	Etapas de la autobiografía	❖ Bios ❖ Autos ❖ Grafe	❖ Cuenta las experiencias de su vida. ❖ Expresa su subjetividad. ❖ Crea una relación entre su historia y el texto.	(Olney 1991) (Álvarez 1989)

3.6 Consideraciones éticas

Por medio de un consentimiento informado se solicitó a los padres de familia la autorización para realizar este proyecto con los estudiantes del grado 701. Dado que, toda la población para esta investigación era menor de edad. De igual forma, se garantizó que toda la información solicitada sería manejada sólo para los fines académicos e investigativos descritos en este documento y no sería divulgada en ninguna circunstancia. Cabe resaltar que, los participantes tuvieron la posibilidad de retirarse del proyecto, si así lo consideraban. Finalmente, los derechos de la propiedad intelectual utilizada para este documento serán garantizados por medio de las respectivas citaciones y referencias.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

El proyecto de investigación en el aula *Estrategias Metacognitivas y Relatos Autobiográficos Para Fortalecer La Producción Escrita* fue originado con el fin de crear una estrecha relación entre los estudiantes y sus procesos de aprendizaje en el fortalecimiento de su competencia textual. En este sentido, se tomaron en consideración las necesidades manifestadas por ellos, sus intereses, gustos y aptitudes de modo que se pudiera contribuir eficazmente a su formación tanto personal como académica. Por lo cual, se propuso este proyecto basado en estrategias metacognitivas y relatos autobiográficos.

Al realizar una revisión documental no existieron antecedentes que hablaran explícitamente de la metacognición y la autobiografía como una herramienta didáctica. Sin embargo, al tener en cuenta los cuatro aspectos esenciales de la metacognición propuestos por Burón (como se citó Santiago, Castillo & Ruiz, 2010) y la forma en que la autobiografía permite que el estudiante sea el estructurador del tema y organizador único de su texto. Fue posible utilizar estos dos elementos como una estrategia de enseñanza que permitiera mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en producción escrita.

En primer lugar, en la metacognición se hallan cuatro pasos esenciales para llevar a cabo una tarea metacognitiva: el objetivo que persigue la actividad mental, en este caso cada estudiante podía plantear qué deseaba lograr con su texto; la elección de las estrategias que permitirían que el escrito cumpliera con los objetivos propuestos; la autoobservación del propio proceso de escritura, para comprobar si las estrategias elegidas eran las adecuadas y evaluar los resultados obtenidos. A partir de esto, es posible resaltar que a pesar de que la

metacognición no es una didáctica, sus elementos pueden ser tomados en la enseñanza como un camino o técnica que permita optimizar los procesos de aprendizaje.

Seguidamente, la autobiografía fue planteada como una estrategia de enseñanza que ayudaba a mejorar las competencias de escritura de los estudiantes y tomaba como base el contacto con sus vidas para acercarlos al acto de escribir. De este modo, los educandos como autores de su texto debían ser conscientes de su escrito y estructurarlo de acuerdo con las características textuales, es decir, debían aplicar la coherencia, la cohesión y la adecuación en sus relatos.

Esta propuesta de intervención se desarrolló dando orden a la enseñanza de modo que facilitó el aprendizaje de conocimientos específicos tanto conceptuales como procedimentales (Moreira 2012). En ese marco, se presentó por medio de una serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, aportan al fortalecimiento de la competencia escrita de los estudiantes (Frade, 2010). Dicha propuesta es distribuida en tres fases: sensibilización, intervención y evaluación.

4.1 Sensibilización: “Preparémonos para la acción”

La primera fase de este proyecto se tituló “*Preparémonos para la acción*”, ésta se basó en la aproximación de los estudiantes a los relatos autobiográficos, en primer lugar, se les explicó qué son, cuáles son sus objetivos, su estructura y cuál es su diferencia con las biografías. Asimismo, se les habló sobre autores que han marcado la historia por medio de sus autobiografías, todo este proceso se llevó a cabo por medio de lecturas y recursos audiovisuales. De igual forma, se habló acerca del proceso de escritura (planificar, escribir y revisar) ligado con el concepto de metacognición de manera que los participantes tuvieran la

posibilidad de reconocer su propio proceso y ser conscientes de su aprendizaje. Finalmente, conocieron acerca de la coherencia, la cohesión y la adecuación como elementos esenciales en un escrito.

Con respecto a la dinámica de la clase, la docente en formación orientó las actividades propuestas y los estudiantes fueron sujetos activos durante el desarrollo de cada sesión (ver anexo 8).

4.2 Intervención: “Mi vida en letras”

Se llevó a cabo por medio de un taller llamado “*Mi vida en letras*”, los estudiantes escribieron acerca de sus vivencias más significativas, su familia, los momentos más intensos de su vida, sus sentimientos, sus primeros pasos en su etapa escolar y sus sueños para el futuro. Con el fin de elaborar cada uno de sus escritos los educandos conocieron acerca del proceso de escritura: cómo planear un texto, formular objetivos, estructurarlo de forma organizada, revisarlo y evaluarlo, teniendo en cuenta la intención que habían pensado.

De igual forma, la docente en formación los orientó para hacer uso de las estrategias metacognitivas de modo que lograron evaluar cada uno de ellos y reconocer los errores que cometieron. Igualmente, investigaron acerca de su propia vida tomando como fuente sus familiares, sus recuerdos y el contexto en que vivían (ver anexo 8).

4.3 Evaluación: “Soy un autor”

En la última fase del proyecto, los estudiantes se enfocaron en revisar sus escritos, evaluar su progreso con relación a las primeras intervenciones y reflexionar acerca de su proceso. Finalmente, recopilaron en su libro autobiográfico, todos los relatos realizados durante las sesiones de clase y sus reflexiones (ver anexo 8).

CAPÍTULO V: ORGANIZACIÓN, ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Este capítulo corresponde a la organización, el análisis de los datos y los resultados obtenidos durante el proceso de intervención llevado a cabo en el Instituto Pedagógico Nacional en el curso 701.

Durante la intervención pedagógica se desarrollaron diferentes talleres de escritura y actividades con el fin de orientar a los estudiantes en sus procesos discursivos y en la creación de textos. Asimismo, los datos fueron recolectados por medio de los diferentes instrumentos mencionados en el capítulo sobre el diseño metodológico. Es así como, para efectos de este análisis se seleccionaron tres talleres por cada estudiante, con el fin de comparar la información obtenida y de esta forma, conocer el alcance que tuvo la propuesta pedagógica en el fortalecimiento de los procesos de escritura en los participantes. Se tomó como punto de partida para este análisis: el primer taller de la fase de sensibilización (taller 1), un taller intermedio en la fase de intervención (taller 2) y una evaluación final (taller 3).

El análisis de la información fue realizado con base en las unidades de análisis: *escritura*, *metacognición* y *autobiografía*, ubicadas en la matriz categorial con sus respectivos indicadores de logro. Cabe destacar que cada uno de los indicadores de la categoría *escritura* fueron evaluados por medio de una escala Likert, esta herramienta de medición permitió conocer el grado de alcance que tuvo cada estudiante y fue estructurada conforme a niveles de desempeño de la siguiente manera: insuficiente corresponde al valor de 1, regular pertenece al valor de 2. Mientras que, bueno y excelente tiene las valoraciones 3 y 4 respectivamente (véase anexo 9).

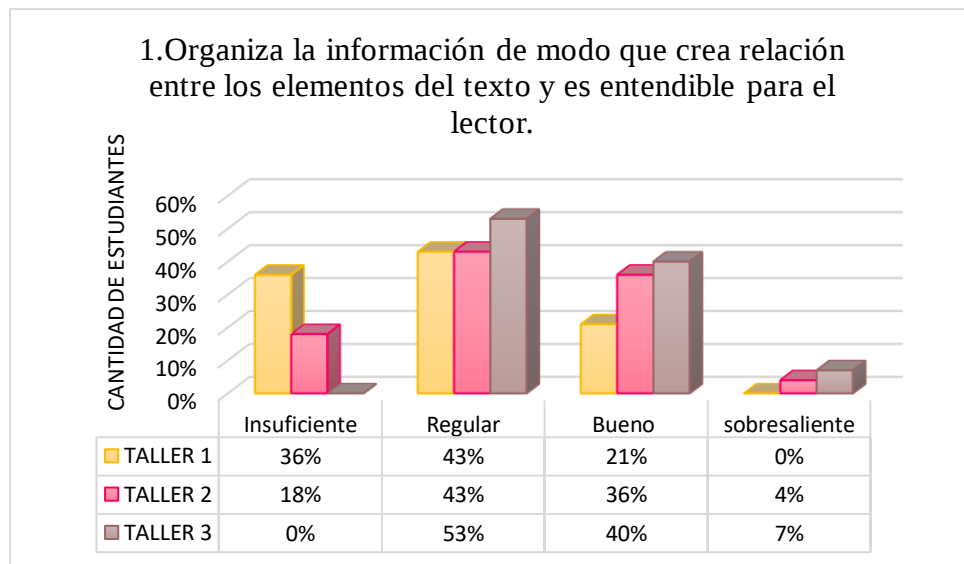
Finalmente, las categorías *metacognición* y *autobiografía*, fueron analizadas de forma totalmente cualitativa, tomando como referencia los talleres mencionados anteriormente y los diarios de campo.

A continuación, se exponen los resultados recolectados durante las tres fases de la investigación.

5.1 Escritura

Por medio de las siguientes gráficas se exponen los resultados obtenidos en los cuatro indicadores de la categoría *escritura*, al analizar los tres talleres realizados por 28 estudiantes, durante las tres fases de la investigación.

El primer indicador se denomina “*Organiza la información de modo que crea relación entre los elementos del texto y es entendible para el lector*” y los resultados son los siguientes:



Gráfica 1: organiza la información de modo que crea relación entre los elementos del texto y es entendible para el lector.

Como se puede apreciar en la Gráfica 1, en el primer taller el 36% de los estudiantes estuvo en el nivel insuficiente, el 43% en regular y el 21% llegó al nivel bueno. Mientras que, ningún estudiante alcanzó el nivel sobresaliente. Seguidamente, en el segundo taller, el desempeño del 18% fue insuficiente, del 43% fue regular, el 36% logró llegar al nivel bueno y el 4% estuvo en sobresaliente. En el tercer taller, ninguno de los participantes fue evaluado en insuficiente, el 53% estuvo en el nivel regular, el 40% en bueno y el 7% en sobresaliente.

Al analizar los datos recolectados de los tres talleres llevados a cabo durante la intervención, se observó que los estudiantes mejoraron en su producción textual. Ya que, al inicio de la intervención el 36% se hallaban en insuficiente y avanzaron de modo que al final del proyecto ningún estudiante se encontraba en este nivel.

En regular se localizaba el 43% de la población y al final, este porcentaje aumentó hasta alcanzar el 53%, esto se debió a que muchos de los estudiantes que se hallaban en insuficiente mejoraron hasta alcanzar el siguiente nivel y algunos llegaron a los niveles más altos. En el nivel bueno, donde había 21% de los participantes, incrementó al 40%, al igual que en el nivel sobresaliente que llegó al 7%.

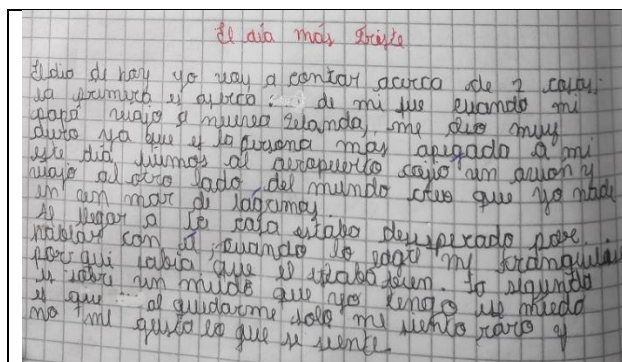
Teniendo en cuenta que en este primer indicador se evaluó la forma en que los estudiantes organizaban sus ideas en el texto de modo que este fuera coherente y entendible para el lector, fue posible percibir por medio de los resultados hallados que a la mayoría de los participantes se les dificultó ordenar la información en su escrito. Puesto que, no tenían el hábito de realizar planeaciones antes de crear su texto. En este sentido, muchos de los ellos tuvieron algunas falencias en el primer proceso que conlleva el acto de escribir: *hacer planes*.

De acuerdo con Cassany y como se expuso anteriormente en el marco teórico, al realizar un escrito primero se crea una representación mental sobre el tema que se desea

escribir, asimismo, la manera en que este será desarrollado. A partir de esto, se generan, organizan y formulan los objetivos que guiarán la producción del texto.

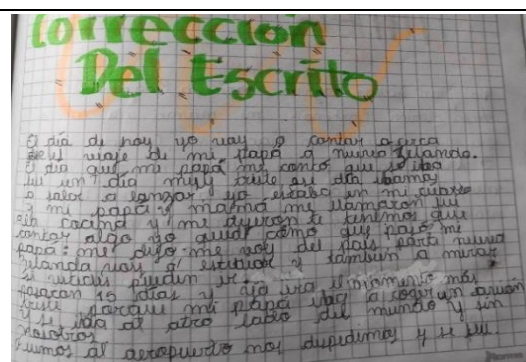
Durante las sesiones de clase se le dio importancia a este proceso y la docente en formación orientó a los estudiantes, tomando en consideración los aspectos señalados previamente (ver anexo 6). Aunque, en las actividades de planeación en las que debían crear el borrador de su relato, algunos manifestaron que no tenía sentido para ellos, ya que demandaba más tiempo realizarlo; muchos de ellos tuvieron avances positivos en la organización de su texto.

En consecuencia, al realizar una lluvia de ideas y crear un borrador durante el primer y segundo taller, se vio evolución en los procesos de los estudiantes (ver imagen 1 y 2). Es preciso señalar que, algunos de ellos tuvieron falencias, ya que no tenían el hábito de crear y producir textos, como mencionaron durante el diagnóstico y solían escribir relatos basados en otros escritos.



El día de hoy yo voy a contar acerca de 2 cosas; la primera es acerca de mi fue cuando mi papá viajó a nueva Zelanda, me dio muy duro ya que es la persona mas apegada a mi este día fuimos al aeropuerto cojio un avión y viajó al otro lado del mundo creo que yo nade en un mar de lagrimas. Al llegar a la casa estaba desesperado por hablar con el; cuando lo logre me tranquilize por que sabia que el estaba bien. La segunda es que a quedarme solo me siento raro y no me gusta lo que se siente.

Imagen 1: borrador del segundo taller



El día de hoy yo voy a contar acerca del viaje de mi papá a Nueva Zelanda. El día que mi papá me contó que se iba fue un día muy triste, ese día íbamos a salir a lanzar, yo estaba en mi cuarto y mi papá y mi mamá me llamaron, fui a la cocina y me dijeron, te tenemos que contar algo, yo quedé como que pasó, mi papá: me dijo; me voy del país para Nueva Zelanda, voy a estudiar y tambien a mirar si ustedes pueden ir. Pasaron 15 días y ya era el momento más triste porque mi papá iba a coger un avión y se iba al otro lado del mundo y sin nosotros. Fuimos al aeropuerto nos despedimos y se fue.

Imagen 2: versión final

En el texto imagen 1, borrador del texto perteneciente al segundo taller. El estudiante organizó su texto con base a la sucesión de hechos que deseaba narrar, esto se reflejó por medio de las palabras que usó, tales como: **“voy a contar acerca de 2 cosas”, “la primera es acerca de” y “La segunda es que”**. Por medio de estas frases el escritor dio a conocer que su texto estaba dividido en dos secciones.

De igual manera, hay una introducción específica, la cual permitió conocer la intención del escritor, que en este caso es contar respecto al día que su padre se marchó a otro país: **“acerca de mi fue cuando mi papá viajó a nueva Zelanda”**. Sin embargo, en esta última frase hay un error de coherencia **“acerca de mi fue”**, esto puede confundir al lector respecto a la intención del escritor, hablar sobre sí mismo o el viaje de su papá.

La narración de los hechos es muy corta y poco detallista, lo cual dificulta crear una imagen más exacta de la situación en la que se desarrolla el texto: **“este día fuimos al aeropuerto cojio un avión y viajó al otro lado del mundo creo que yo nade en un mar de lagrimas”**. En efecto, la cita anterior no profundiza sobre quiénes realizan las acciones, el momento o el modo cómo estas ocurren. No se halla una secuencia narrativa que permita conectar el relato con el fin de crear una idea general y coherente para el lector. Por último, la frase final: **“La segunda es que a quedarme solo me siento raro y no me gusta lo que se siente”**, no es desarrollada y el lector debe efectuar una inferencia para relacionarla con el contenido texto.

Seguidamente, al observar la versión final (imagen 2) del escrito anterior. Es una historia un poco más detallada y con una progresión de los hechos más definida. Desde el inicio el estudiante da a conocer la intencionalidad de su escrito, esto se vio reflejado por medio de la frase: **“El día de hoy yo voy a contar acerca de el viaje de mi papá a Nueva**

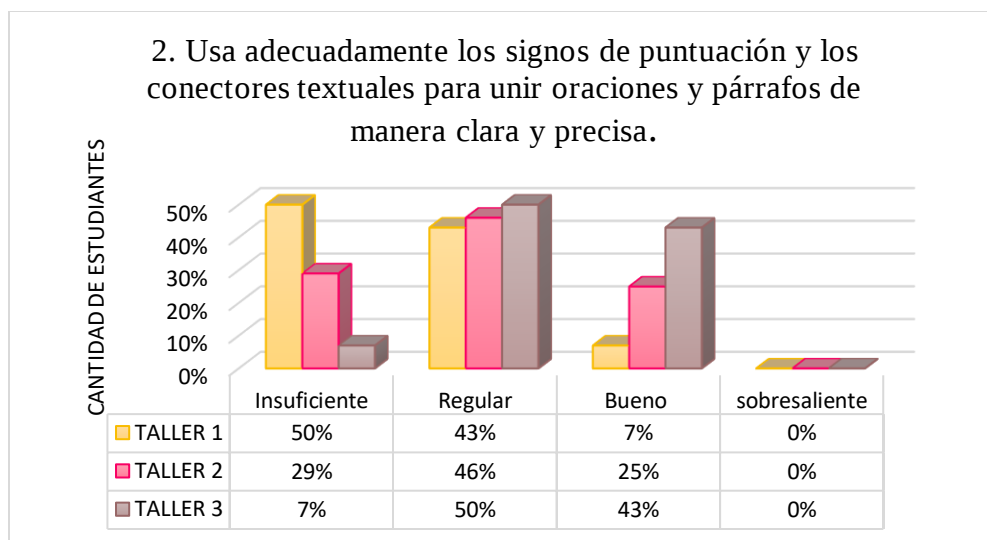
Zelanda”. De igual manera, es más específico acerca del espacio en el que se sitúan los sucesos narrados, “**ese día íbamos a salir a lanzar, yo estaba en mi cuarto y mi papá y mi mamá me llamaron, fui a la cocina y me dijeron**”. Lo anterior, produce que la descripción del entorno cree en el lector una representación mental más definida.

Según Cassany, en la escritura existe la posibilidad de modificar, ampliar y resumir los datos con el fin de obtener el objetivo deseado, esto quiere decir que los estudiantes tuvieron la posibilidad no solo de cambiar y mejorar su texto, sino a la vez de precisar la información de forma que fuera posible para el lector conocer más detalles acerca de su historia.

Asimismo, podían tomar en consideración los objetivos planeados para su texto, de modo que la narración se realizara con base en estos y fuera más coherente al tener un propósito claro, tal como se observó anteriormente en la *imagen 2*.

Cabe resaltar que, a pesar de las correcciones realizadas, se notó que al estudiante se le dificultó organizar algunas ideas en su texto y la forma de expresarlas, por ejemplo: “**yo quedé como que pasó**”, aunque en esta frase se observó que el personaje solicitaba más información acerca de la situación, la forma en que se manifestó no fue la más apropiada debido al modo cómo se organizaron los elementos. Esto se reflejó en los escritos de varios estudiantes.

A continuación, se presentan los datos del segundo indicador (ver gráfica 2).



Gráfica 2: Usa adecuadamente los signos de puntuación y los conectores textuales para unir oraciones y párrafos de manera clara y precisa.

En el segundo indicador “*usa adecuadamente los signos de puntuación y los conectores textuales para unir oraciones y párrafos de manera clara y precisa*” se observó que: en el primer taller el 50% de los estudiantes estuvo en el nivel insuficiente, el 43% en regular y el 7% en bueno. En el segundo taller, el 29% se halló en el nivel insuficiente, el 46% en regular y el 25% en bueno. Finalmente, en el tercer taller, el 7% de los participantes estuvo en el nivel insuficiente, el 50% en regular y el 43% en el nivel bueno. Es preciso señalar que, en los tres talleres, ningún estudiante alcanzó el nivel sobresaliente.

De acuerdo con los datos obtenidos, en el primer taller, el 50% de los estudiantes fue evaluado en insuficiente, mientras que en el tercer taller sólo se halló el 7%. Seguidamente, en el nivel regular no hubo una variación significativa con relación a la cantidad de estudiantes que se encontraban en este nivel, es decir que existió una pequeña diferencia del 43% al 50%. Por otra parte, el 7% de la población comenzó su proceso en el nivel bueno e incrementó al

47% en el último taller. No obstante, ningún estudiante logró ubicarse en el nivel sobresaliente.

Es necesario mencionar que, al iniciar el proyecto varios estudiantes manifestaron que no sabían qué eran los conectores o los utilizaban inconscientemente. Por esta razón, se realizaron dos actividades enfocadas en los conectores gramaticales y cómo usarlos en sus textos (ver anexo 10). Esto contribuyó a que en el transcurso de las sesiones de clase los participantes comenzaran a utilizarlos con el fin de mejorar sus producciones (ver imagen 3 y 4).

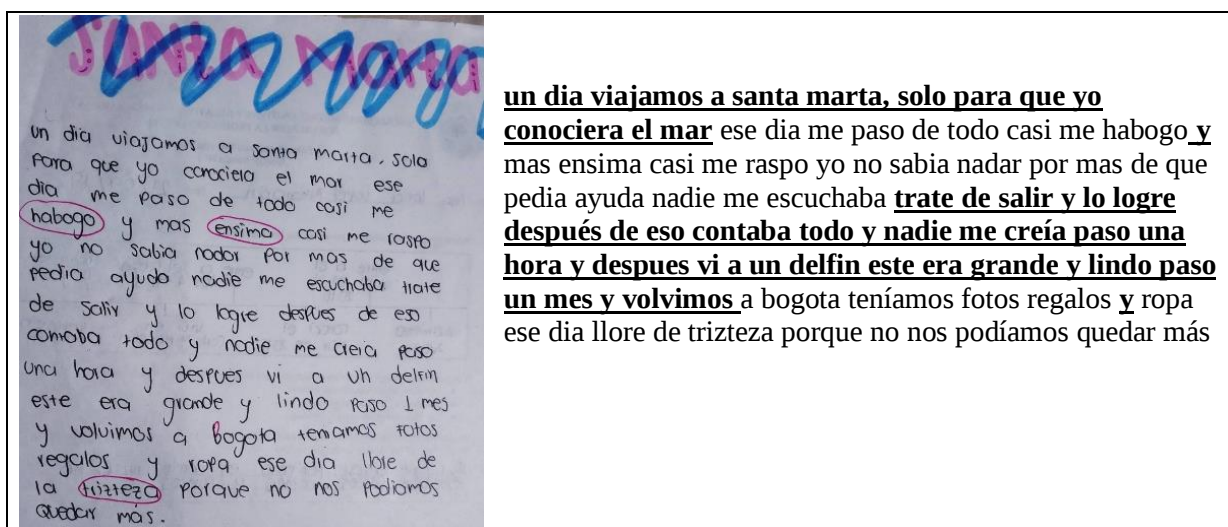


Imagen 3: carencia de conectores gramaticales

En el escrito *imagen 3* realizado durante el primer taller, es posible detallar la ausencia de conectores en el texto, muchos estudiantes utilizaron principalmente los adverbios “*entonces*”, “*después*” y la conjunción “*y*” para relacionar los hechos de su historia. Esto se reflejó en la primera línea que expone la imagen, “*trate de salir y lo logre después de eso contaba todo y nadie me creía paso una hora y despues vi a un delfin este era grande y*

lindo paso un mes y volvimos” Como se observó, la estudiante incidió en el uso de “y” varias veces, siendo este el único elemento que utilizó para darle cohesión a su texto.

De igual manera, se evidenció la falta de signos de puntuación, ya que usó solo una coma para delimitar una frase: *“un dia viajamos a santa marta, solo para que yo conociera el mar”*, lo cual indicó una gran falencia en el manejo de la ortografía, al ser el único signo que se halló a lo largo del escrito. Es preciso mencionar que al iniciar las intervenciones estos problemas relacionados con los conectores gramaticales y los signos de puntuación se evidenciaron en la mayoría de los estudiantes. Incluso, aunque muchos de ellos manifestaron que en años anteriores sus docentes les habían enseñado sobre este tema.

Tomando la cohesión según lo proponen Halliday, Hasan y Mederos (como se citó en Cassany 1999) como el conjunto de relaciones que existe entre los diferentes elementos del texto, varios de los estudiantes mejoraron su escritura y utilizaron los conectores como herramientas que les permitieron unir su relato (ver imagen 4).

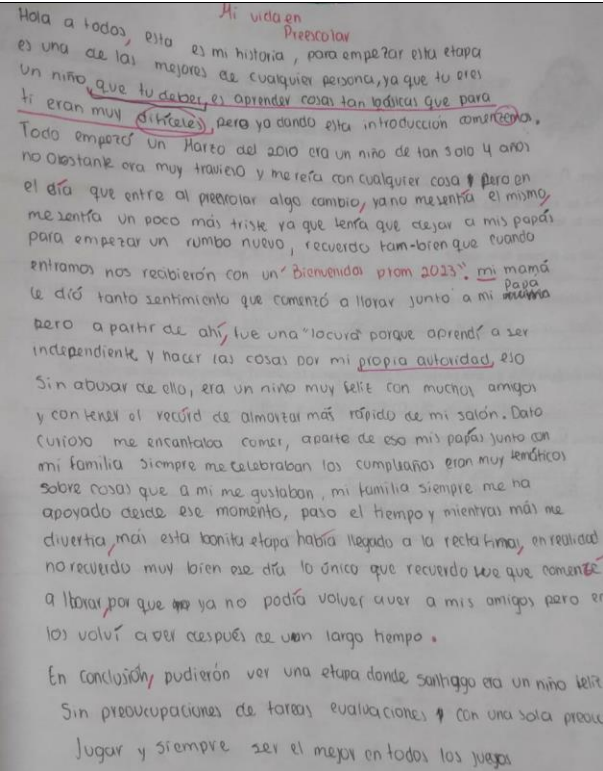
 <i>Handwritten text by a student titled "Mi vida en Preescolar". The text describes the student's experience starting preschool, mentioning their mother's support, the "Bienvenidos prom 2023" event, and their feelings of happiness and independence. The text is written in Spanish and includes several connectors like "pero", "ya que", "también", and "a partir de".</i>	Hola a todos, esta es mi historia. <u>Para empezar esta etapa es una de las mejores de cualquier persona</u>, ya que tu eres un niño que tu deber es aprender cosas tan básicas que para ti eran muy difíciles, <u>pero</u> ya dando esta introducción comencemos. Todo empezó un Marzo del 2010 era un niño de tan solo 4 años <u>no obstante</u> era muy travieso y me reía con cualquier cosa pero en el día que entre a preescolar algo cambio ya no me sentía el mismo, <u>me sentía un poco más triste ya que tenía que dejar a mis papás</u> para empezar un rumbo nuevo, recuerdo <u>también</u> que cuando entramos nos recibieron con un "Bienvenidos prom 2023". Mi mamá le dio tanto sentimiento que comenzó a llorar junto a mi papá, pero <u>a partir de</u> ahí, fue una "locura" porque aprendí a ser independiente y hacer las cosas por mi propia autoridad, eso sin abusar de ello, era un niño muy feliz con muchos amigos y con tener el record de almorzar más rápido de mi salón. Dato curioso me encanta comer, aparte de eso mis papás junto con mi familia siempre me celebraron los cumpleaños eran muy temáticos sobre cosas que a mi me gustaban, mi familia siempre me ha apoyado desde ese momento, paso el tiempo y mientras más me divertía, más esta bonita etapa había llegado a la recta final. <u>En conclusión</u>, pudieron ver una etapa donde Santiago era un niño feliz sin preocupaciones de tareas evaluaciones, con una sola preocupación jugar y siempre ser el mejor en todos los juegos.
---	---

Imagen 4: uso de conectores

En el escrito *imagen 4*, llevado a cabo en el tercer taller, *muestra* que este estudiante usó algunos conectores: **“para empezar”, “no obstante”, “ya que”, “también”, “a partir de”** y **“pero”**. De modo que, hay una organización más estructurada, el relato no se tornó repetitivo y fue más fácil de entender.

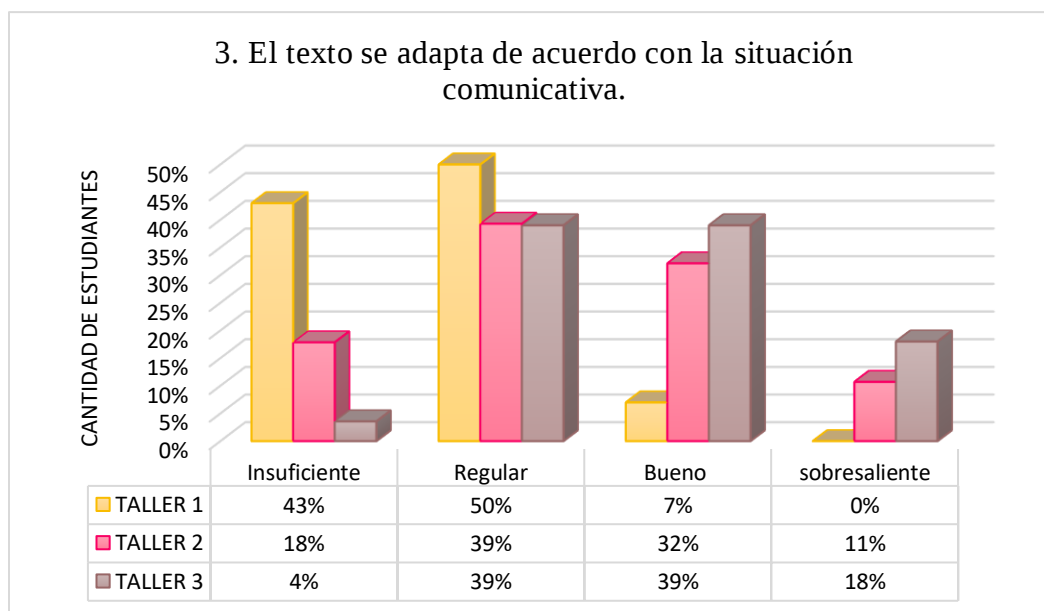
Sin embargo, se observó que aún presentó muchas falencias al utilizar los signos de puntuación, ya que omitió el uso de la coma y el punto en varias partes del texto, por ejemplo, en la siguiente frase: **“Para empezar esta etapa es una de las mejores de cualquier persona”**, en este caso, era preciso ubicar una coma entre las palabras **“empezar”** y **“esta”**, puesto que, después del enlace **“Para empezar”** debe ubicarse este signo. De igual forma, en la oración **“me sentía un poco más triste ya que tenía que dejar a mis papás”**, el estudiante

debió utilizar coma entre la palabra “triste” y “ya”, dado que deseaba introducir una nota aclaratoria a su sentimiento. Los errores mencionados anteriormente, se vieron reflejados en los escritos de varios estudiantes.

Cabe resaltar que se realizó un taller de ortografía en el que los participantes por medio de juegos conectaron frases utilizando los signos de puntuación. Durante las sesiones de clase, la mayoría respondió positivamente, siendo esto evidencia de que el tema había sido aprendido, pero al ver los resultados finales esto no se demostró en sus escritos.

Uno de los factores que pudo haber influido en los niveles alcanzados por los estudiantes, fueron algunos problemas que tuvieron para organizar sus ideas, mencionados en el primer indicador. Ya que, si no podían ordenar la información, era más difícil crear relaciones entre los elementos del texto.

Posteriormente, se dan a conocer los resultados del tercer indicador:



Gráfica 3: el texto se adapta de acuerdo con la situación comunicativa.

Al estudiar los resultados del tercer indicador designado: “*el texto se adapta de acuerdo con la situación comunicativa*”, presentados en la gráfica 3. Se halló que, en el primer taller, el 43% de los participantes fue evaluado en el nivel insuficiente, el 50% en regular, el 7% en bueno. Mientras que, ningún estudiante estuvo en el nivel sobresaliente. De igual importancia, en el segundo texto, el 18% estuvo en el nivel insuficiente, el 39% en regular, el 32% en bueno y el 11% en sobresaliente. Por otra parte, se encontró que, en el tercer texto, el 4% de los estudiantes se estimó en el nivel insuficiente, el 39% en regular y el mismo porcentaje en bueno. Finalmente, el 18% en sobresaliente.

Conforme a los datos reunidos, es posible apreciar el progreso de los estudiantes desde el primer taller, en el que se hallaba al 43% de la población en el nivel insuficiente y solo el 7% en bueno. Al contrastar con el tercer taller, solo el 4% permaneció en insuficiente, mientras que, en el nivel bueno se halló un progreso del 39%.

Es preciso resaltar que la adecuación es la forma como el texto se adapta a la situación comunicativa (Cassany, 1999). Es decir que, en la adecuación se consideran los elementos del contexto en el que se llevará acabo el escrito y el proceso comunicativo de este. Asimismo, Halliday y R. Hasan (1976) hablan acerca de cuatro elementos que conforman la adecuación, dichos aspectos se tomaron en consideración al analizar los escritos de los estudiantes (ver imagen 5).

bueno, sho me acuerdo y me acabo de acordar que estos
 dos años los cruce con martín, un pelado bien torcido pero
 no sé si ahora está en 8 o ya salió también estuve con matiu sofia
merchan y samuel. en ese momento no habían salidas pedagógicas
 así de "entretenimiento" solo pedagógicas, los museos o cosas así, bueno
 mis padres me hicieron repetir transición así que pues...

Bueno, sho me acuerdo y me acabo de acordar que estos dos años los cruce con martin un pelado bien torcido pero no se si ahora esta en 8 o ya salió tambien estuve con matiu sofia merchan y samuel. en ese momento no habían salidas pedagógicas así de "entretenimiento" solo pedagógicas, los museos o cosas así, bueno mis padres me hicieron repetir transición así que pues.....

Imagen 5: adecuación en el texto

El primer elemento mencionado por Halliday y Hasan es *el tema*, es decir, acerca de qué trata el texto. En este caso, se les propuso a los estudiantes realizar un escrito sobre su etapa preescolar, como se puede observar en el fragmento de un borrador *Imagen 5* realizado para el taller número tres; el niño escribió respecto a los amigos que conoció y algunas actividades que llevó a cabo durante esta época: ***“estuve con matiu sofia merchan y samuel. en ese momento no habían salidas pedagógicas así de “entretenimiento” solo pedagógicas”***. Los estudiantes no tuvieron dificultades con este aspecto, ya que reconocieron los temas que la docente en formación les propuso y elaboraron sus relatos con base en estos.

Seguidamente, el segundo aspecto considerado en la adecuación es *el registro* el cual puede ser tanto oral como escrito. Al ser un texto, es preciso considerar que se utiliza un léxico más formal, que el utilizado en un registro oral. Como se puede observar en este fragmento *Imagen 5*, se hallan algunas variables lingüísticas tales como: ***“sho”***, ***“me acabo de acordar”*** y ***“un pelado bien torcido”***, entre otros. Estas palabras no se adaptan a la situación comunicativa, ya que son términos más cercanos al habla y en este caso el registro es escrito.

Al respecto se puede decir que al ser la escritura y la oralidad una manifestación de la actividad lingüística humana, comparten rasgos. Ya que, emplean el lenguaje con un objetivo

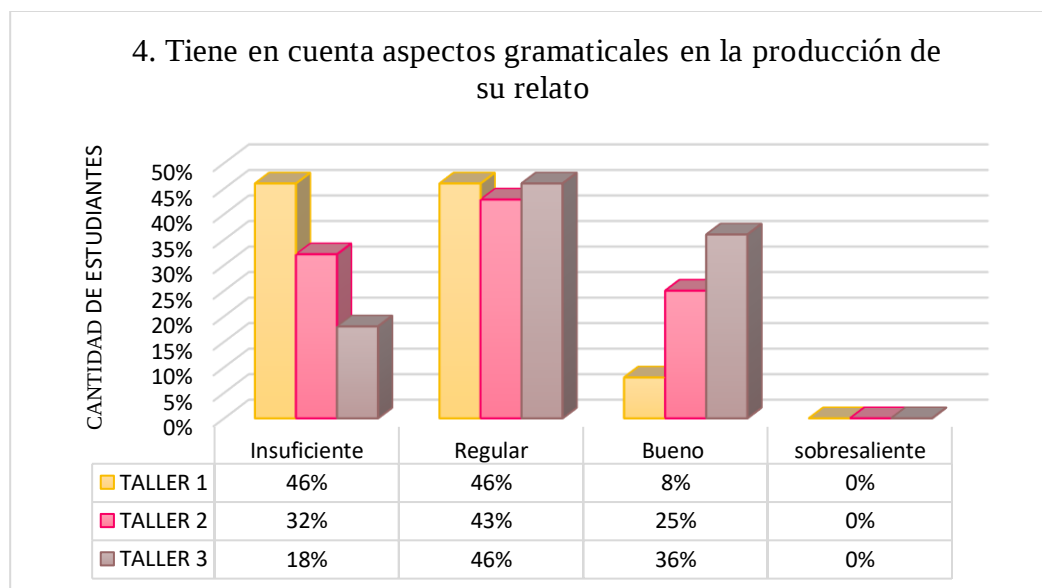
o propósito, Cassany (1999). De esta manera, para muchos de los estudiantes fue natural escribir disponiendo de las palabras que usan normalmente en su comunicación verbal y olvidaron que, a pesar de narrar una experiencia de sus vidas, debían utilizar un vocabulario más formal en sus textos.

El tercer componente de la adecuación es el *lector o emisor*, es decir tener presente hacia quién va dirigido el texto y ajustarlo para que sea entendible. Este aspecto está un poco ligado con la coherencia y es hacer que el lector comprenda su narración. En el escrito *Imagen 5*, el estudiante no consideró al receptor debido a las expresiones que utilizó, por ejemplo: **“un pelado bien torcido”**, en esta frase el escritor no da el significado de esta expresión y tampoco un contexto claro, lo cual puede ocasionar que el escrito no sea comprensible.

Muchos estudiantes tuvieron problemas con el aspecto anterior, ya que, en términos generales, no tenían suficiente vocabulario para producir su escrito, tendían a repetir palabras, no completar algunas oraciones y ser pocos detallistas al describir los hechos que estaban narrando. Esto provocó que el contenido de algunos textos no fuera muy claro.

El último apartado hace referencia al propósito o intención del escritor. Con respecto a este, la intencionalidad de los textos desarrollados por los estudiantes era narrar, todos los participantes se enfocaron en contar su historia y muchos de ellos compartieron su forma de pensar y sus sentimientos. Es decir que, en este aspecto no tuvieron dificultades, ya que reconocieron la intención y los objetivos que perseguían en su escrito.

Por último, se presentan los resultados del cuarto indicador:



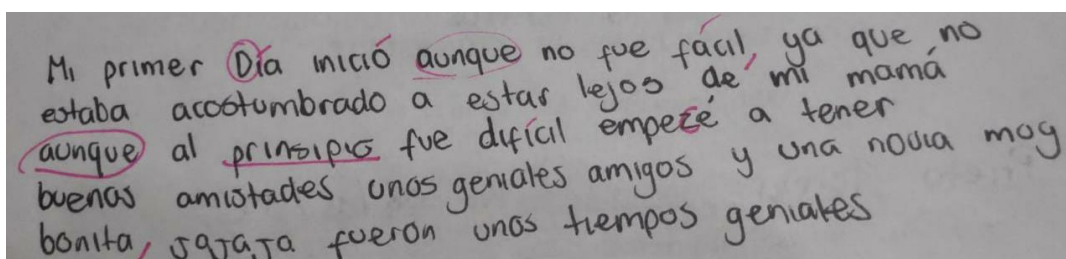
Gráfica 4: *tiene en cuenta aspectos gramaticales en la producción de su relato*

Como revela la *gráfica 4*, acerca de los aspectos gramaticales que los estudiantes debieron tener en consideración para la realización de su escrito, se encontró que en el primer taller el 46% estaban en el nivel insuficiente y regular, mientras que, el 8% logró el nivel bueno. Seguidamente, en el segundo taller el 32% se evaluó en el nivel insuficiente, el 44% en regular y el 25% en bueno. En el tercer texto, el 18% de los educandos fue evaluado en el nivel insuficiente, el 43% en regular, el 39% en bueno y finalmente, ningún estuvo en sobresaliente durante la elaboración de los tres talleres.

En este indicador es posible detallar un leve avance en los procesos de escritura de los participantes, al estudiar los datos obtenidos durante el desarrollo de los tres talleres. Puesto que, en el primer taller el 46% estaban en el nivel insuficiente, al finalizar las sesiones de clase, este porcentaje se redujo al 18%. Asimismo, en el nivel bueno solo estaba el 7% de la población y al final se hallaba el 39%, con lo cual se puede deducir el progreso en la escritura de los participantes.

Durante la intervención se destinaron dos sesiones para abordar aspectos gramaticales y ortográficos, en los que los participantes trabajaron en parejas con el fin de apoyarse y corregirse el uno al otro. En estas dos clases, los estudiantes conocieron acerca de la escritura capitalizada de las palabras, el uso de “b” o “v”, de “mb” o “nv”, la diferencia entre “c”, “s” y “v”, el empleo de las palabras homógrafas y homófonas, entre otras reglas de escritura. Asimismo, la docente en formación ayudó a resolver sus dudas y corregir las fallas que tuvieron en sus escritos a nivel ortográfico.

No obstante, a pesar de haber visto reglas gramaticales durante su recorrido escolar y haber realizado varios escritos, los estudiantes presentaron muchas falencias en sus composiciones y cometieron errores ortográficos reiteradamente (ver imagen 6).



Mi primer Dia inicio aunque no fue facil ya que no estaba acostumbrado a estar lejos de mi aunque al prinsipio fue difícil empeze a tener buenas amistades unos geniales amigos y una novia bonita jajaja fueron unos tiempos geniales.

Imagen 6: ortografía y gramática

Cómo se puede ver en este fragmento *Imagen 6* de un texto elaborado en el tercer taller, el estudiante cometió alrededor de 6 errores ortográficos en las tres líneas que componen el escrito. Entre las palabras escritas de forma equivocada están: “**prinsipio**” y “**empeze**”, estas fueron causadas debido a la confusión que les generó a muchos de los participantes el uso de la “c”, “s” y “z”. Seguidamente, se encuentran “**inicio**” que al ser una palabra aguda terminada en “o” con vocal tónica, lleva tilde; “**facil**” y “**difícil**” que no

finalizan en “n”, “s” o vocal y son graves por lo tanto tienen tilde y finalmente, “**Dia**”, palabra que debe llevar tilde en la “i” y a la vez no necesitaba estar capitalizada, según su posición en este texto.

Después de varias sesiones aún se hallaron escritos como el anterior, con fallas en la capitalización de las palabras, confusión en el uso de algunas letras y especialmente problemas en el uso de tildes. Para los estudiantes fue muy difícil tener en cuenta estos aspectos cuando realizaron su texto, debido a que les costó memorizar dichas reglas y aplicarlas según el contexto. Al respecto se puede afirmar que:

La cantidad de convenciones que requiere el acto de escribir es muy elevada. Primeramente, tenemos que conocer la *ortografía* convencional y arbitraria de las palabras. Las reglas de ortografía no nos ahorran el trabajo de tener que memorizar las letras y los acentos que forman una palabra porque tienen utilidad relativa. Cada regla tiene sus excepciones que debemos recordar si queremos aplicarla y, a menudo, estas excepciones son muy numerosas y suelen coincidir con las palabras más usuales. Además, determinados aspectos de la ortografía no tienen regla gramatical y la única posibilidad de dominarlos es memorizar palabra por palabra. (Cassany, 1989, p.64).

En este apartado Cassany habla acerca de la complejidad de la escritura y cómo al individuo se le dificulta aprender las distintas reglas ortográficas que conlleva el acto de escribir, debido a la pluralidad de estas. Es decir que, a pesar de que a lo largo de su vida escolar los estudiantes han conocido acerca de las diferentes reglas ortográficas, también se debe tener en cuenta la forma como ellos retienen la información y la emplean en sus escritos. Cabe resaltar que, han tenido estos errores durante mucho tiempo y pese a que se dedicaron

algunas sesiones con el fin de mejorarlos, esto no garantizó que dichos conocimientos se hayan consolidado.

Considerando lo anterior, al finalizar la intervención la mayoría de los estudiantes permanecieron en los niveles insuficiente y regular, lo cual indicó que no hubo un avance significativo en sus procesos a nivel gramatical.

Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos la categoría *metacognición*.

5.2 Metacognición

El estudio de los resultados hallados en la unidad de análisis *metacognición* se realizó con base en sus respectivas subcategorías: *planeación*, *ejecución* y *evaluación*. Estas contienen los siguientes indicadores: la primera subcategoría *planificación* comprende el indicador “*Reconoce los objetivos que persigue su escrito y crea lluvia de ideas*”. *Ejecución* atiende al indicador “*Redacta un texto coherente y adecuado a sus fines*”. Finalmente, en la subcategoría “*evaluación*”, “*observa el proceso de sus propias estrategias y evalúa los resultados obtenidos*”. El análisis de esta unidad es de tipo cualitativo y se tomó como referencia el primer taller de la fase de sensibilización, un taller intermedio en la fase de intervención y la evaluación final.

En primer lugar, al examinar los resultados hallados en la subcategoría *planificación*, entendida como el proceso en que el estudiante genera, organiza y formula los objetivos que persigue su escrito (Flower & Hayes, 1981). Se encontró que, para los participantes este proceso era nuevo y no tenían mucho conocimiento sobre cómo realizarlo. Por ende, muchos de ellos tendieron a considerarlo poco necesario para elaborar su escrito y manifestaron que antes ya habían realizado textos sin necesidad de utilizar tantas “reglas” (ver anexo 6).

No obstante, con el fin de guiarlos en la planeación y obedeciendo al indicador “reconoce los objetivos que persigue su escrito y crea lluvia de ideas” se gestionaron dinámicas de discusión sobre su texto. De modo que, los estudiantes pensaran en la intención y los objetivos, con el fin de crear una lluvia de ideas (ver imagen 7).

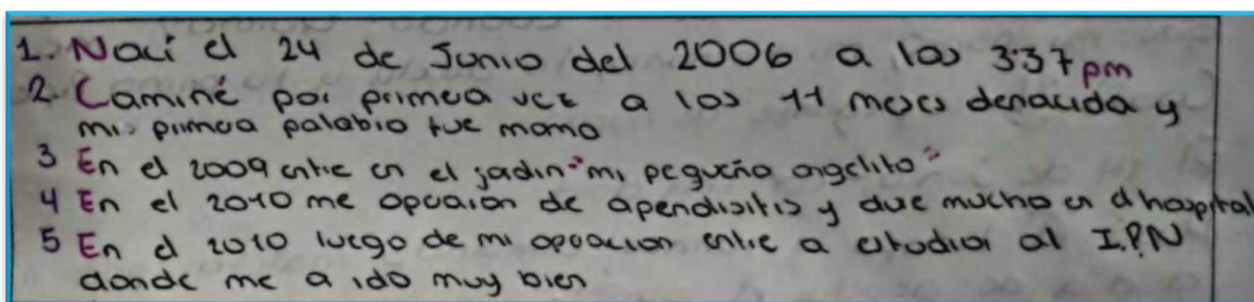


Imagen 7: Lluvia de ideas

Como se puede ver en la Imagen 7, el estudiante pensó qué quería transmitir al lector y manifestó sus pensamientos y recuerdos por medio de una lluvia de ideas. En este caso, todas las ideas son relacionadas al mismo tema, sus primeros años de vida. De igual forma, se notó que la intención del estudiante era contar algunos hechos que se destacaron durante esta etapa y trató de ponerlos en orden.

La lluvia de ideas se tomó entonces, como un modelo en el que el conocimiento es transformado, ya que el autor reelabora sus ideas y su texto, lo cual permite que genere conocimiento nuevo (C. Bereiter y M. Scardamalia, 1987). En este sentido, al pensar en el tema de su texto y conforme a esto, originar y seleccionar la información que querían mostrar al lector, los estudiantes originaron nuevas nociones respecto a la producción de textos.

Por otra parte, la docente en formación los orientó en el proceso, ayudando a que se cuestionaran a sí mismos constantemente y fueran conscientes de escribir ideas que realmente

estarían en su escrito. (véase anexo 6). Puesto que, en los procesos metacognitivos es preciso orientar las decisiones que realizan los estudiantes durante la planificación (Monereo 1994).

De igual forma, se realizaron distintas actividades, tales como: cuestionarios cortos, esquemas, líneas de tiempo y mapas mentales. De modo que, pudieran organizar su lluvia de ideas y escoger las que consideraban más pertinentes para su texto. A continuación, se presenta una línea de tiempo *imagen 8* y un esquema *imagen 9* realizado por los estudiantes, con el fin de dar orden a la sucesión de los hechos que se desarrollaron en su historia.

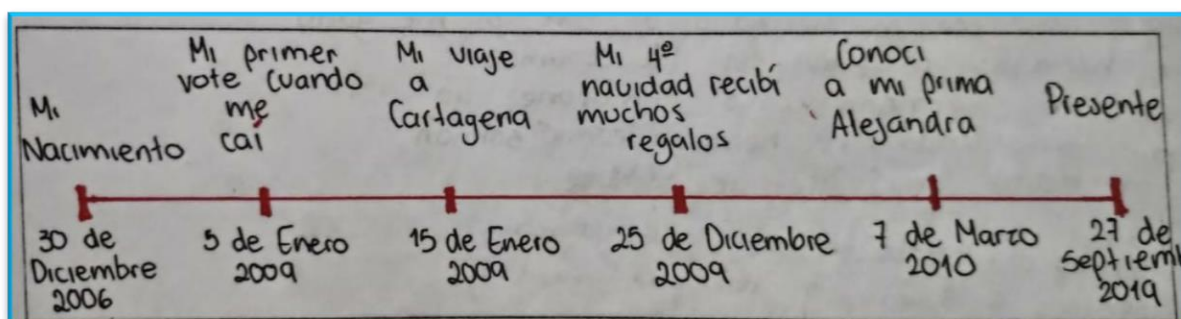


Imagen 8: línea de tiempo

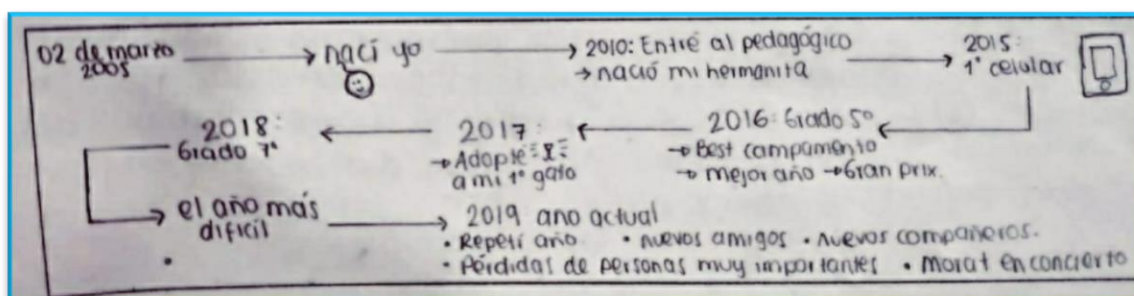


Imagen 9: esquema del texto

De acuerdo con la información hallada en la *imagen 8* y la *imagen 9*, los estudiantes tomaron sus ideas y las estructuraron en orden cronológico, seleccionando cada evento que deseaban dar a conocer al lector y cómo querían proyectarlo en su texto. Esto permitió que crearan una representación mental sobre el tema que iban a escribir y a partir de esto planearan su escrito (Cassany, 1994). Es preciso mencionar, que este proceso fue nuevo para

ellos, ya que antes no contemplaban la posibilidad de organizar su información en un esquema y tampoco habían creado una planeación. Es decir, no tomaban la escritura como un proceso, sino como un producto que debía ser entregado al finalizar la clase.

Seguidamente, en la subcategoría *ejecución*, la cual obedece al indicador “*redacta un texto coherente y adecuado a sus fines*”. Los estudiantes tomaron las ideas que habían creado anteriormente y las redactaron en sus textos. Al principio se notó que no conocían mucho del tema, ya que, al componer su escrito, varios de ellos se sentían incómodos y a la vez inseguros sobre cómo abordarlo, esto se vio reflejado por medio de las preguntas que realizaban.

Aunque tenían la información que iban a plasmar y habían escogido las ideas que consideraban pertinentes, al organizar todo esto en una unidad textual para algunos fue difícil dar más detalles al realizar el escrito. Seguidamente, se presenta una planeación y la creación del texto basado en esta (ver imagen 10 y 11).

1. ¿Cuál es el tema de tu texto? <u>El día que entre al colegio</u>		
2. ¿Qué objetivos persigue tu relato? (qué pretendes conseguir: expresar, informar, persuadir, etc...) <u>contar el día en que entre al colegio y lo que hice</u>		
3. ¿Qué imagen tuya quieres proyectar? ¿Qué impacto (o efecto) quieres provocar en el lector? <u>Que se sienta o sepa mi historia</u>		
4. Escribe las ideas que tienes para escribir tu texto. 1) <u>Describir que hice para entrar</u> 2) <u>Hablar sobre que paso al llegar</u> 3) <u>Que paso en todo el día</u>		
5. Organiza las ideas planteadas en un esquema (puede ser un mapa, una línea de tiempo, etc...)		
200-2012	Aproximadamente Marzo 2012	Aprox. Nov-Dic
Este día presente el examen para entrar, además, conocer todo el colegio. En este examen cobree un arbol y dibuje a mi familia	Dicho día entre a transición y al cerrar la puerta me puse a llorar y un niño llevo y jugamos.	Ese día mis papas se pusieron felices, porque aprendi a escribir

Imagen 10: planeación

En la planeación *imagen 10* se puede observar que el objetivo del estudiante fue contar el día en que entró al colegio y lo que hizo. Asimismo, realizó una lluvia de ideas y posteriormente las organizó de manera cronológica en un cuadro con el fin de dar orden a su narración. Las ideas planteadas por el estudiante fueron planeadas en el siguiente orden: primero, el día que entró al colegio y sobre qué trataba su examen de admisión, después, cómo se sintió cuando cerraron la puerta del salón y el niño que conoció. Finalmente, lo felices que estaban sus padres porque aprendió a escribir. Apartir de esta organización el estudiante creó su texto (ver *imagen 11*).

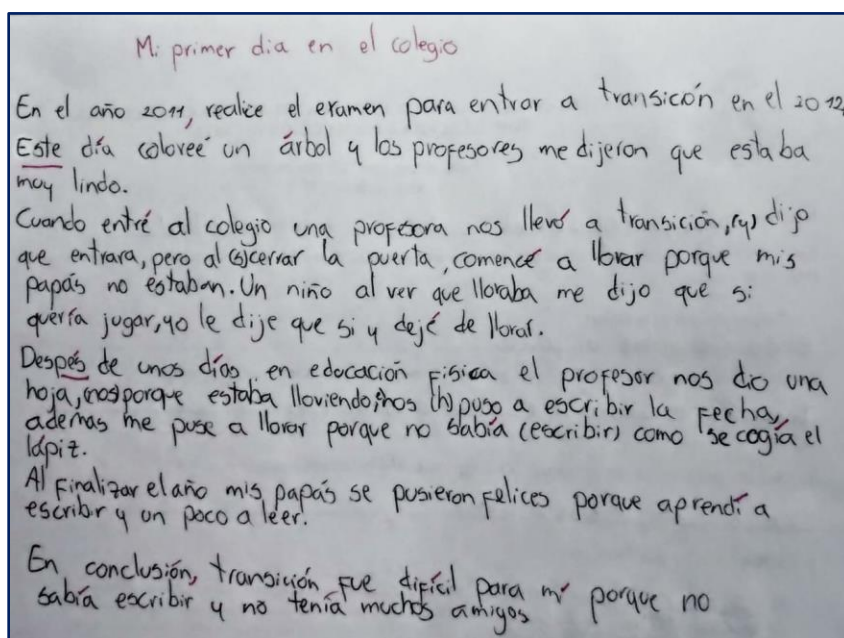


Imagen 11: ejecución

Seguidamente, en la ejecución *imagen 11* el estudiante tomó las ideas que estaban en su planeación *imagen 9* y redactó su texto. La primera idea de su esquema fue evidenciada en el texto así: ***“realice el examen para entrar a transición en el 2012. Este día coloreé un árbol y los profesores me dijeron que estaba lindo”***. La segunda, con la frase ***“dijo que entrara, pero al cerrar la puerta, comencé a llorar porque mis papás no estaban. Un niño al***

ver que lloraba me dijo que si quería jugar”. La última idea fue: *“al finalizar el año mis papás se pusieron felices porque aprendí a escribir y un poco a leer”*.

Es posible ver que el estudiante realizó un proceso en el que generó las ideas a partir de un tema y un objetivo que planteó, luego las organizó en un texto y desarrolló dichas ideas, dando más detalles acerca de los sucesos que narró. Esto reveló cómo tomó la información procedente de sus experiencias y nociones para producir su texto de modo que dio cuenta de sus procesos cognitivos a través de este (Wellman, 1985).

Por otra parte, durante la realización de los textos, la docente en formación apoyó a los estudiantes para que ellos cuestionaran su propio proceso de escritura y su percepción con respecto a este. De este modo, los participantes realizaron un taller individual en el que debían escribir su relato y resolver algunas preguntas.

Al analizar los talleres, se halló que varios de los participantes tenían problemas para contar su historia, ya que no sabían cómo exponer sus ideas de manera sencilla y clara para el lector; asimismo, afirmaron que no era usual expresarse por medio de la escritura, por lo tanto, fue difícil dar a conocer sus sentimientos textualmente. No obstante, la mayoría afirmó que sabían redactar bien y que el hecho de organizar sus ideas antes de crear un relato contribuyó a tener una visión más clara del contenido. De igual modo, declararon que, al escribir sobre una experiencia vivida, era más fácil crear el texto y mostrar sus recuerdos, porque conocían el contenido.

Es preciso mencionar que las diferentes perspectivas que tomaron los estudiantes hacia el acto de escribir se deben a que la escritura es resultado de la experiencia individual (Lledó, 1998), es decir, que al enfrentarse a realizar un escrito los educandos proyectaron no

solo sus vivencias y sus recuerdos, sino también, los conocimientos contruidos por la realidad en que han vivido y su subjetividad.

Para la subcategoría *evaluación*, se realizaron varias actividades con el fin de que los estudiantes tomaran una actitud de crítica personal (Dorado, 1996), donde les fuera posible contrastar los objetivos propuestos en la *planeación* con el resultado final de sus textos. En este sentido, se tomó la *evaluación* como la correspondencia entre los propósitos y los resultados alcanzados, así como la toma de mejores decisiones y la valoración de las estrategias aplicadas (Ríos, 1999).

Entre las actividades realizadas para llevar a cabo este proceso se realizó un cuestionario con preguntas acerca de su propio texto, una coevaluación en la que se usó como herramienta una rúbrica de evaluación (ver anexo 11). En ese marco, al revisar los relatos de sus compañeros y volver sobre sus propios escritos, los estudiantes tomaron una posición crítica frente a estos, percibiendo las falencias que ellos mismos tenían a nivel de coherencia y cohesión.

Asimismo, los estudiantes redactaron un texto reflexivo apoyado en criterios de evaluación que les otorgó la docente en formación. Dichos criterios fueron basados en aspectos de gramática, ortografía, uso de las mayúsculas, puntuación, caligrafía, conexión entre las oraciones y el sentido general del texto. En esta reflexión, la mayoría de ellos aceptaron sus falencias a nivel gramatical y ortográfico, examinando así, su propia escritura. De igual forma, hablaron acerca de sus problemas de coherencia y cohesión (ver imagen 12)

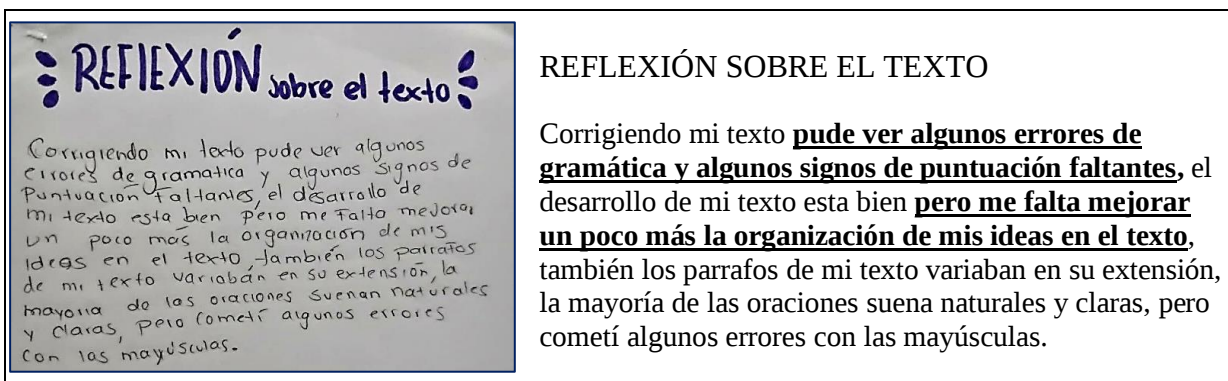


Imagen 12: reflexión

Como se puede observar en la reflexión del texto *imagen 11*, la estudiante examinó uno de sus escritos y detalló los errores que había cometido, en la afirmación “***pude ver algunos errores de gramática y algunos signos de puntuación faltantes***”, se puede notar que comprendió sus errores a nivel gramatical. Asimismo, evidenció sus problemas de coherencia: “***pero me falta mejorar un poco más la organización de mis ideas en el texto***”. Por medio de esto, es posible afirmar que los estudiantes fueron más conscientes de los errores que cometieron al escribir, lo cual provocó que en la medida que escribieron más textos, fortalecieron sus procesos discursivos, como se evidenció al estudiar la unidad de análisis *escritura*.

Los estudiantes revisaron la composición de sus textos y tomaron como referencia las ideas creadas en la *planificación* para evaluar si estaban o no ordenadas, o si habían desarrollado bien sus ideas conforme a lo que habían proyectado. De esta manera, cumplieron con el indicador “*observa el proceso de sus propias estrategias y evalúa los resultados obtenidos*”, al volver sobre sus propios procesos cognitivos y examinar sus escritos.

Seguidamente, se evalúan los resultados hallados en la unidad de análisis *autobiografía*.

5.3 Autobiografía

La revisión de la información encontrada en la unidad de análisis *autobiografía*, fue basada en las subcategorías: “*bios*”, “*autos*” y “*grafe*” con sus respectivos indicadores. En “*bios*”, estaba el indicador “*Cuenta las experiencias de su vida*”. Por otra parte, en “*autos*”, “*expresa su subjetividad*”. Finalmente, en “*grafe*” se hallaba el indicador “*Crea una relación entre su historia y el relato*”. Dichas subcategorías se evaluaron de forma cualitativa, considerando los tres talleres mencionados en *escritura y metacognición*.

La subcategoría “*bios*”, definida por Olney (1991), como la relación que existe entre la historia y el escrito, hace referencia a la forma en que las experiencias y los recuerdos de los estudiantes se reflejaron en sus textos. Cabe resaltar, que para este aspecto se consideran principalmente los hechos del relato (la historia) y no se involucran las emociones.

Es así como, los relatos creados por los participantes se enfocaron principalmente en su vida y en algunos acontecimientos que les han impactado. Algunos sucesos sobre los que escribieron son: sus primeros años, su etapa en preescolar, el mejor viaje que han realizado, su graduación de primaria y el día más feliz de su vida.

Después de escribir especialmente sobre temas académicos, para muchos de ellos fue difícil descubrir sus experiencias y permitir que alguien más leyera su historia. Por esto, algunos estudiantes no quisieron entrar en detalles y dar mucha información en su escrito (ver imagen 12).

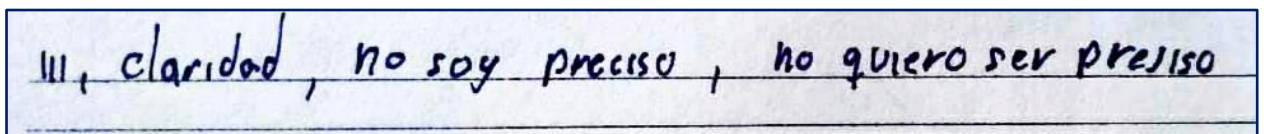


Imagen 13: pocos detalles.

En la *imagen 12* se mostró la respuesta de un estudiante al evaluar uno de sus textos: “claridad, no soy preciso, no quiero ser preciso, por medio de esta afirmación se infirió que el estudiante no quería detallar su historia por cuestiones de privacidad. En este sentido, el lector llega hasta el lugar que el autor lo permite, al ser el protagonista y el creador de su propio relato puede tomar decisiones sobre qué desea que el lector conozca.

Por el contrario, la mayoría de los estudiantes estaban dispuestos a hablar de sus vivencias, algunos realizaron preguntas a sus padres para saber más información acerca de memorias que no tenían, un ejemplo de ello se vio en el texto “*mis primeros años*” realizado en el tercer taller, donde preguntaron a sus progenitores acerca de su nacimiento y el inicio de su infancia (anexo 6). De esta manera, la escritura de los relatos autobiográficos contribuyó a que los participantes conocieran más acerca de su propia vida y su historia, creando así, una relación entre ellos y los hechos narrados (Álvarez, 1989). A continuación, es posible evidenciar cómo un estudiante cuenta un suceso de su vida (ver imagen 13).

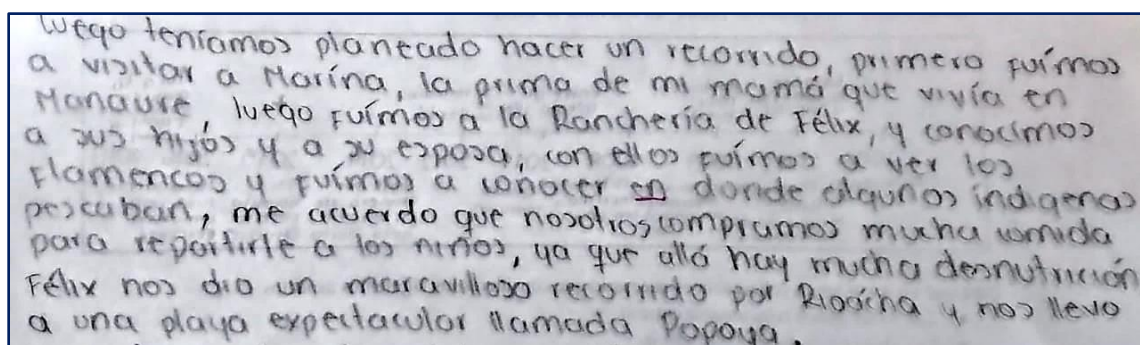


Imagen 14: hechos narrados.

En este fragmento *imagen 13*, el estudiante habla acerca del recorrido que realizó en un viaje, las personas que estuvieron con él, las cosas que conoció y las actividades que realizó. Él pudo haber contado otra parte de su vida, quizás el mismo momento, pero con otros detalles. Sin embargo, entre las ideas que deseaba expresar, estas fueron las que

seleccionó por lo cual se pudo inferir que esto es lo que más recuerda o lo que más marcó su vida. Es así como de acuerdo con Álvarez (1989), la autobiografía permite conocer los sucesos que han marcado los recuerdos del ser humano, haciendo memorables todas aquellas experiencias que viven en él.

Seguidamente, la subcategoría “*autos*” es definida como el momento en que el texto se enlaza con la singularidad del sujeto. Esto quiere decir que el sujeto no solo cuenta su historia, sino que a la vez muestra al lector, su personalidad, sus sentimientos y todo aquello que lo define a sí mismo. Considerando esto, muchos estudiantes expresaron cómo se sentían en las situaciones que narraban (ver imagen 14).

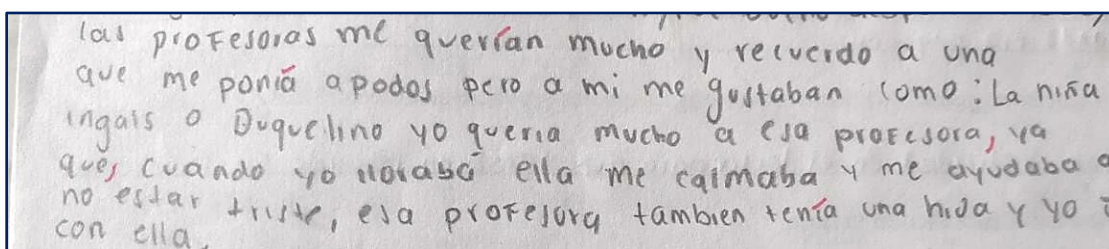


Imagen 15: reflejo de la subjetividad

En la Imagen 14 se reflejó la subjetividad de la estudiante por medio de las siguientes frases: “*recuerdo a una niña que me ponía apodos pero a mi me gustaba*”, “*yo quería mucho a la profesora, ya que, cuando yo lloraba, ella me calmaba y me ayudaba a no estar triste*”, Las palabras “*me gustaba*”, “*yo quería mucho*”, “*yo lloraba*” y “*no estar triste*”; evidenciaron claramente una alusión a los sentimientos y las emociones. Esto revela cómo el sujeto se enlaza con el escrito, de modo que lo convierte en una forma de expresión.

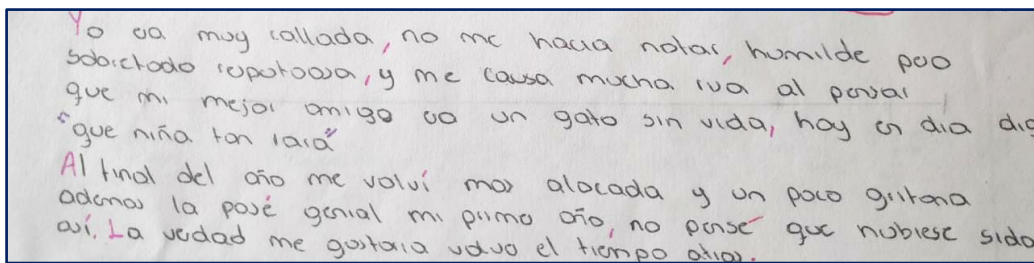


Imagen 16: muestra su personalidad

Seguidamente, en la *Imagen 15* la estudiante dio a conocer rasgos de su personalidad, esto se evidenció por medio de las siguientes oraciones: “yo era muy callada, no me hacia notar, humilde pero sobre todo respetuosa”. La estudiante se dio énfasis, en lo que ella era y en su subjetividad. A través de esto, se confirmó que la autobiografía, se enfoca en la vida individual y es la historia de la personalidad del ser (Lejeune,1975).

Como se observó, por medio de sus letras los participantes expresaron sus emociones, sus gustos y sus virtudes entre otros aspectos. En este sentido, la autobiografía permite conocer los propios pensamientos, sentimientos y recuerdos (Laguna, 2005). De este modo, se concluyó que si se cumplió con el indicador “expresa su subjetividad”.

Finalmente, “grafe” es la unión de “bios” y “autos” en una sola unidad, es decir en un solo texto. Aquí, es donde el autor de la autobiografía, en este caso los estudiantes, se mostraron a sí mismos como el centro de su texto, permitieron conocer acerca de su vida y los diversos temas relacionados con ellos como individuos. De igual manera, dieron lugar al lenguaje y por medio de este, proporcionaron al destinatario o lector de su escrito la representación del yo (Olney,1991). Permitiendo a un agente externo como el lector, involucrarse en sus vidas, establecer contacto directamente con ellos y ser parte del escrito.

Cabe resaltar, como se especificó anteriormente, que cada participante mostró por medio de sus letras la perspectiva de sus vidas que deseaban dar a conocer y proyectaron la imagen que ellos deseaban acerca de sí mismos. Igualmente, crearon un estilo propio de escritura al momento de expresar sus ideas desde la experiencia.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Después de haber organizado y analizado los resultados hallados durante las diferentes fases de la propuesta de intervención pedagógica, realizada con el fin de mejorar los procesos de producción textual en el curso 701 del Instituto Pedagógico Nacional, por medio del uso de las estrategias metacognitivas y los relatos autobiográficos es posible concluir que:

- Mediante el uso de las estrategias metacognitivas y los relatos autobiográficos si es posible contribuir al fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes. Por un lado, las estrategias les permitieron conocer los procesos cognitivos que envuelven el acto de escribir y seguir su metodología contribuyó a crear, organizar y mejorar sus producciones textuales. Asimismo, reflexionar acerca de sus propios textos y reconocer su progreso a nivel discursivo.

Por otro lado, en los relatos autobiográficos, en comparación con los primeros escritos, los estudiantes evidenciaron mejoras en términos de: cohesión, dado que en estos textos se podía ver una secuencia lógica en las ideas por el uso de conectores; coherencia, al narrar sus experiencias en una secuencia temporal lineal y, adecuación, ya que definieron el tema y el objetivo del texto. Adicionalmente, con la creación de estos relatos los estudiantes pudieron recordar experiencias y emociones que en la producción del texto evidenciaron su individualidad. De igual manera, es pertinente mencionar que su deseo por contar hechos importantes de su pasado los motivó a escribir.

- Los relatos autobiográficos pudieron ser utilizados como un recurso didáctico que permitió a los estudiantes estructurar el texto de forma comprensible ya que conocían la secuencialidad de los hechos que estaban narrando, justamente porque eran parte de su propia vida. De igual modo, fue una herramienta que enriqueció la experiencia de escritura de los estudiantes al crear contenido que era significativo para ellos. Puesto que, cambiaron la perspectiva negativa que tenían sobre la escritura al convertirla en una forma de expresión que les dio la posibilidad de ser autores de su propia historia.
- Por medio de las estrategias metacognitivas los estudiantes reconocieron la escritura como un proceso, es decir que implica un paso a paso, y que involucra aspectos de coherencia, cohesión y adecuación. Al verificar y corregir sus propios escritos, los estudiantes lograron reconocer los errores cometidos y hacer las correcciones pertinentes. Una vez corregidos por ellos, los textos evidenciaron mejoras en cuanto a: su cohesión (con ideas conectadas apropiadamente), coherencia (con un contenido claro) y, adecuación (al definir los objetivos del texto).
- Por medio de los relatos autobiográficos y las estrategias metacognitivas de planificación, ejecución y evaluación los estudiantes cambiaron su perspectiva acerca de la escritura. Al inicio de las observaciones ellos manifestaron ver la producción de textos como un requisito más para la clase, sin embargo, finalizando las intervenciones sus opiniones evidenciaron que reconocían la escritura como otra forma para expresarse porque consiguieron exteriorizar sus pensamientos, emociones y vivencias. Asimismo, los estudiantes lograron: primero, reconocer pasos y aspectos necesarios para la creación de sus textos lo que resultó en una mejora en cuanto a la forma de sus escritos y, segundo, ampliar el contenido al narrar con detalle sus experiencias.

CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES

- Se recomienda trabajar la metacognición en la creación de textos, desde la planificación, ya que de esta manera los estudiantes pueden crear bases que les permitan estructurar su escrito. Puesto que, al tener la posibilidad de generar una imagen anticipada de lo que desean escribir, pueden organizar sus ideas en una secuencia lógica, pensar en la intencionalidad de su texto, los objetivos que este persigue y la imagen que desean proyectar ante el lector. Lo cual, podría causar mejoras en términos de coherencia, cohesión y adecuación.
- Se pueden llevar a cabo actividades de producción escrita en grupo, usando las estrategias metacognitivas de modo que los estudiantes compartan sus procesos, examinen entre ellos sus falencias a nivel textual y vuelvan a sus propios ejercicios individuales. Esto permitirá que puedan ver sus fortalezas y debilidades por medio de su compañero y luego, al examinarse a ellos mismos, consideren sus falencias de modo que puedan mejorar en sus procesos discursivos.
- Es preciso considerar el estado anímico de los estudiantes frente al contenido que se desea enseñar, ya que por medio de la autobiografía se pueden tocar aspectos sensibles de sus vidas. En este sentido se sugiere que el docente sea cuidadoso en la planeación de sus intervenciones y trate de anticipar las dificultades que podrían presentar sus estudiantes a nivel emocional frente a los temas que serán presentados. Asimismo, que pueda realizar un ejercicio de retroalimentación no solo enfocado en las dificultades que presentan durante el proceso de escritura, sino también en el esfuerzo y los aspectos positivos.

- Se sugiere que en las sesiones de clase se considere el tiempo que se utilizará para llevar a cabo las intervenciones, puesto que esto puede influir en los procesos cognitivos de los estudiantes. Ya que, como se mencionó antes, se debe tener en cuenta que la escritura es un proceso y como tal es necesario enfatizar en cada acción que se llevará a cabo para la ejecución de un escrito. De esta manera, se pueden crear textos bien estructurados en cuanto a la organización de las ideas y los estudiantes pueden interiorizar su aprendizaje y su formación acerca de la escritura.

REFERENCIAS

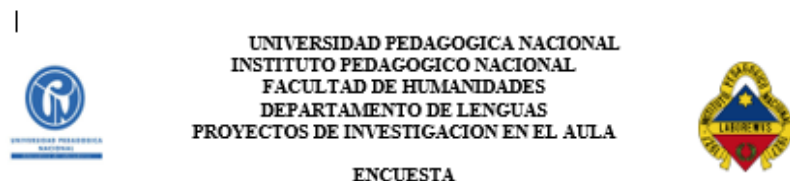
- Adam, J.M. (1992). Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). Alcaldía Mayor de Bogotá. Obtenido de <http://www.bogota.gov.co/localidades/usaquen>
- Álvarez M. (1989) La autobiografía y sus géneros afines. Revista de filología (5) Epos.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). Tice Psychology of Written Composition, Hillsdale, N. J., Erlbaum. Versión castellana de un fragmento: dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, infancia y aprendizaje, 58, pp. 43-64.
- Burón, J. (1993). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Cassany, D. (1989). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, España. Editorial Paidós. SAICF
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona, España: Editorial Paidós, SAICF.
- Chirinos Molero, M. Nuris. (2012). Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado. Venezuela. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte.
- Chub, A. (2012). El Monitoreo Sobre el Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas de Estudiantes y Docentes. Tesis de Grado. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Dorado, C. (1996). Aprender a aprender. Estrategias y técnicas. Barcelona: Universidad Autónoma.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? Human Development, 14, 272-278.
- Flavell, J. H. (1987) Speculation about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp.21 - 29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.

- Frade, R. L. (2010). Planeación por competencias. México: Ed. Inteligencia educativa. 1a. Edición 2004. Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. SEP.
Disponible en:
<http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/39526/1/matematicas.pdf>
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). Cohesion in English. Londres: Longman.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México. Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2001). Plan Educativo Institucional. Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Obtenido de Instituto Pedagógico Nacional:
<http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/ORIGINAL%20PEI%202001.pdf>
- Instituto Pedagógico Nacional. (2019). Instituto Pedagógico Nacional. Recuperado el 16 de abril de 2019, de Pedagógica: <http://ipn.pedagogica.edu.co/>
- Kemmis, S. (1998): El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Laguna, M. (2005) La escritura autobiográfica. Lindaraja Revista de estudios interdisciplinarios, 3. Recuperado el 5 de mayo de 2007 en
<http://www.filosofíayliteratura.org/Literatura/escrituraautobiografica.html>
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción, Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España. Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Lejeune, P. (1975). El pacto autobiográfico y otros estudios. Madrid, España: Megazul-Endymion.
- Lledó, E. (1998). El silencio de la escritura. Madrid, España. Editor digital: mjge ePub base r1.2
- Lomas, C. (1993). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: editorial Paidós,
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Recuperado el 20 de abril de 2019, de
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- Monereo, C. (1994). Enseñar a conciencia (en línea). Disponible en <http://seneca.uab.es/monereo/>

- Moreira, Marco Antonio. (2012). Unidades de enseñanza potencialmente significativas-UEPS, Instituto de Física da UFRGS, Porto Alegre. pp. 22.
- Olney, James. 1991. "Algunas versiones del bios: la ontología de la autobiografía." En: La autobiografía y sus problemas teóricos. Barcelona: Suplementos Antropos. N. 29, diciembre.
- Ortiz, D. (2017). La autobiografía en los procesos de formación en talleres de escritura creativa. (Tesis de posgrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia.
- Páez, C., y Castiblanco, J. (2011). "La Autobiografía Como Estrategia Pedagógica Para El Desarrollo De La Lecto-Escritura En Los Estudiantes De La Cátedra De Lineamientos De Investigación I De La Facultad De Ciencias De La Educación De La Universidad Libre". Bogotá, Colombia. Universidad Libre de Colombia.
- Ríos, P. (1999). Resolver problemas. En P. Ríos (Eds), La aventura de aprender. Caracas: Cognitus, C.A
- Ruíz Soto, D. (2016). Otra historia que contar: Estrategias para motivar escritura y autoconocimiento. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional
- Santiago Galvis, Á. W., Castillo Perilla, M. C., & Mateus Ferro, G. E. (2014). Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición. Bogotá: Alejandría Libros.
- Santiago, W., Castillo, M., & Ruiz, J. (2010). Lectura, Metacognición y Evaluación. Bogotá: Alejandría Libros.
- Secretaría de Educación. (2016). Educación Bogotá. Recuperado el 16 de abril de 2019, de Educación Bogotá:
https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2017/1-Perfil_localidad_de_Usaquen_2016.pdf
- Wellman, H. (1985). The origines of metacognition. En Metacognition, cognition, and human performance, Vol 1, Theoretical Perspectives. Orlando: Academic Press. 1-31.

ANEXOS

Anexo uno: encuesta



Eres de gran importancia para la investigación que se está realizando en el curso 701. Por este motivo, deseo que respondas la siguiente encuesta con el fin de conocer tus opiniones, gustos e intereses personales. Solicito tu veracidad y compromiso, completando un cuestionario que solo tomará 15 minutos. Agradezco tu colaboración y participación.

1. DATOS PERSONALES

- 1.1 Género: F ___ M ___ 1.4 ¿En cuál localidad vives? _____
1.2 Edad: _____
1.3 Estrato: _____

Responde las siguientes preguntas con una X de acuerdo con tu criterio.

1.5 ¿Quiénes viven contigo?

- A. Madre _____ E. Tíos _____
B. Padre _____ F. Primos _____
C. Hermanos _____ G. Otro ¿Quién? _____
D. Abuelos _____

1.6 De los siguientes servicios ¿cuáles están en tu casa?

- A. Internet _____ C. Netflix _____
B. Televisión por cable _____ D. línea telefónica _____
E. Otro ¿cuál? _____

2. GUSTOS E INTERESES PERSONALES

2.1 ¿Cuáles son las actividades que desarrollas durante tu tiempo libre?:

- A. Ver televisión. _____ E. Salir a sitios de recreación _____
B. Salir con tus amigos. _____ F. Escuchar música. _____
C. Compartir con tu familia. _____ G. Entrar en tus redes sociales _____
D. Hacer deporte. _____ H. Dibujar o escribir _____
I. Otra ¿Cuál? _____

Responde SÍ o NO según corresponda, argumenta tu respuesta

- 2.2 ¿Lees en tu tiempo libre? SÍ ___ NO ___ ¿Por qué? _____
2.3 ¿Qué te gusta leer? ¿Por qué? _____
2.4 ¿Te gusta escribir? SÍ ___ NO ___ ¿Por qué? _____

2.5 Respecto a la lectura y la escritura ordena de 1 a 5 las siguientes opciones según tus preferencias:

ENCABEZADO	1 - 5
A. Leer un libro	
B. Que te lean un libro	
C. Contarles a tus amigos acerca de las lecturas que realizas	
D. Escribir por placer	
E. Ver booktubers	

- 2.6 ¿Cuál crees que es tu mayor cualidad? ¿por qué? _____
2.7 ¿Cuál crees que es tu mayor defecto? ¿por qué? _____
2.8 ¿Qué opinas de tus compañeros de clase? _____

3. FORMACIÓN ACADÉMICA

- 3.1 ¿Quiénes te apoyan en tu proceso académico? _____
¿cómo lo hacen? _____

Responde SÍ o NO según corresponda, argumenta tu respuesta.

- 3.2 ¿Crees que leer contribuye a tu desarrollo personal? SÍ ___ NO ___ ¿Por qué? _____
3.3 ¿Sientes temor al hablar en público? SÍ ___ NO ___ ¿Por qué? _____
3.4 ¿Sueles acceder a e-books (libros por internet)? SÍ ___ NO ___ ¿Por qué? _____
3.5 ¿Te gusta asistir a la biblioteca? SÍ ___ NO ___ ¿Por qué? _____

3.6 ¿Cuáles bibliotecas has visitado? ¿Qué tipo de actividades realizas? _____

3.7 ¿En tu colegio incentivan la lectura? SÍ ____ NO ____ ¿Cómo? _____

3.8 ¿Relacionas los textos que lees con tu vida cotidiana SÍ ____ NO ____ ¿Por qué? ¿cómo? _____

3.9 ¿Qué tipo de libros lees? ¿Cuáles te gustan más? _____

3.10 ¿Fomentan la lectura en tu casa? SÍ ____ NO ____ ¿Cómo? ¿Por qué? _____

3.11 ¿Fomentan la escritura en tu casa? SÍ ____ NO ____ ¿Cómo? ¿Por qué? _____

Responde las siguientes preguntas con una X de acuerdo con tu criterio.

3.12 ¿Qué tipos de textos recuerdas haber abordado en el colegio?



- A. Cuentos infantiles ☐
B. Fábulas, mitos y leyendas ☐
C. Textos religiosos ☐
D. Novela de terror ☐
Otro ¿Cuál? _____

- F. Historietas ☐
G. Textos biográficos ☐
H. Ensayos ☐
I. Novelas fantásticas o históricas ☐

3.13 ¿Cuál de las siguientes actividades te gustaría realizar en clase?

- A. Taller de escritura ☐
B. Lectura en voz alta ☐
C. Taller de comprensión de lectura ☐
Otra ¿cuál? _____

- D. Crear mapas (conceptuales o mentales) ☐
E. Películas con contenido literario. ☐
F. Taller de expresión oral ☐

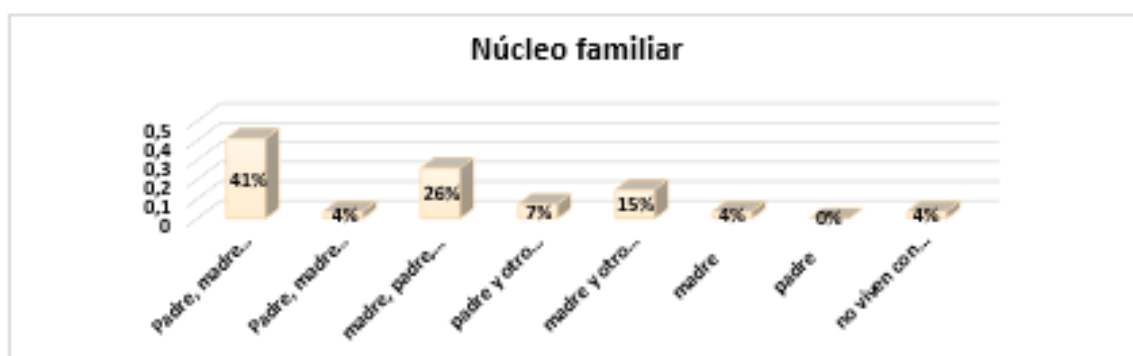
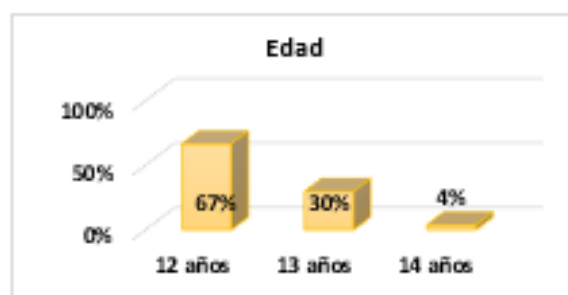
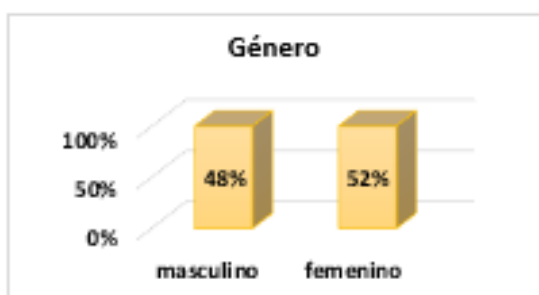
3.14 ¿sobre cuáles de los siguientes temas te gustaría leer o escribir en clase?

- A. La influencia de las redes sociales ☐
B. Relacionados con el ciberacoso ☐
C. Sobre las relaciones interpersonales ☐
Otro ¿cuál? _____

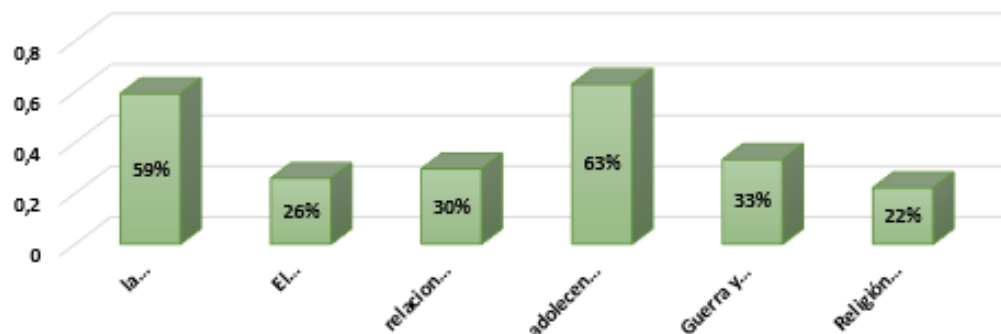
- D. Sobre adolescentes como tú ☐
E. Acerca de la guerra y la violencia ☐
F. Sobre religión y política ☐



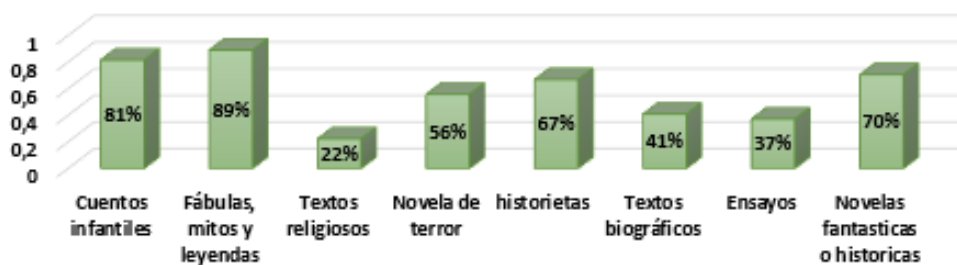
Anexo dos: gráfica de la encuesta



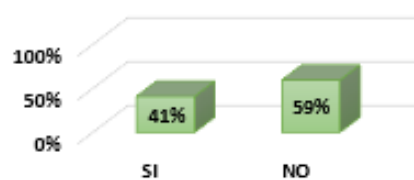
TEMAS SOBRE LOS QUE LES GUSTARIA ESCRIBIR



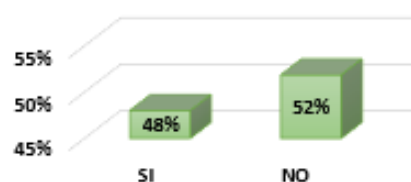
TIPOS DE TEXTOS ABORDADOS EN EL COLEGIO



¿prefiere acceder a libros por internet?



¿asiste regularmente a la biblioteca?



Anexo tres: prueba diagnóstica



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
Elaborado por: Ángela Delgado



PRUEBA DIAGNÓSTICA

Lee detenidamente el siguiente texto:

HASTA QUE LA MUERTE NOS SEPARA

Ezra era un joven que vivía anticipándose a las pérdidas. Se había pasado la mitad de su infancia deseando que ese período no terminara, y el resto de su vida, añorando esos instantes de belleza y libertad. Su hermano Amos era absolutamente diferente, lo único que le importaba era el presente y vivía cada instante como si fuera el último.



Entre Amos y Ezra había una extrema conexión; tal es así que cuando eran pequeños solían incluso enfermar juntos. El primero en indisponerse siempre era Ezra y a los pocos días su hermano aparecía a con los exactos síntomas y era diagnosticado y tratado de la misma manera que él. Amos culpaba a Ezra por enfermarse y pasarle su mal; sin embargo, no había días que disfrutara más que aquéllos que transcurría encerrado junto a su hermano.

El tiempo pasó y las circunstancias provocaron que entre los hermanos se abriera un abismo. La muerte de los padres fue un detonante importante de aquella separación ya que a Ezra le costó mucho aceptarla y cada vez que se veían se echaba a

llorar desconsoladamente como cuando era niño. Amos decidió que no podía seguir viéndolo porque tarde o temprano conseguiría que también él cayera en ese pozo oscuro del que Ezra no mostraba indicios de querer salir. Además, Amos pensó que si dejaba de ver a su hermano evitaría morir de joven, cosa a la que le tenía muchísimo miedo. Estaba convencido de que por la forma de ser de Ezra pronto enfermaría de algo grave y si él lo sabía, posiblemente desarrollaría la misma dolencia. Y si de algo estaba seguro era de no querer morir.

Amos no estaba tan equivocado; Ezra enfermó gravemente a los treinta años y debió someterse a dos largos años de tratamiento y sufrimiento, en la más absoluta soledad. Al regresar a su casa, el mismo día en el que le habían dado el alta, encontró un mensaje en el contestador de su teléfono: su hermano, Amos acababa de fallecer de la misma enfermedad que él había vencido.

TOMADO DE "CUENTOS PARA REFLEXIONAR", Escrito por Tes Nehuén

Responde las preguntas del 1 al 5 de acuerdo con el texto anterior:

1. ¿Cuál es el tema principal de la historia? ¿Con cuál personaje te identificas más? ¿Por qué?

2. ¿Con cuál personaje te identificas más?

3. ¿Por qué? ¿Qué harías en el lugar de Amos?

4. ¿Caracteriza la personalidad de Ezra?

5. La frase "*entre los hermanos se abriera un abismo*" indica qué:

- a. Amos y Ezra habían sido afectados por un terremoto.
- b. Amos y Ezra vivían muy lejos y no podían verse.
- c. Amos y Ezra tenían muy mala relación.

6. ¿Cuál es el clímax (el momento más intenso) de la historia:

- a. La muerte de los padres de Amos y Ezra.
- b. El fallecimiento de Amos
- c. Cuando Amos se alejó de Ezra.

7. ¿Cuál crees que es la relación de la imagen con el texto:

8. Escribe tu opinión sobre la historia ¿Qué enseñanza te deja?

Anexo cuatro: rúbrica de evaluación

LECTURA

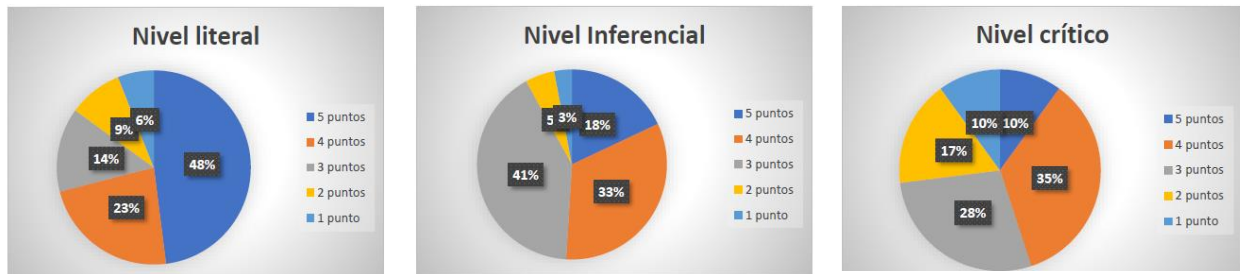
Escala: 5= excelente, 4=muy bueno, 3=bueno, 2= insuficiente 1= deficiente o muy pobre.

CRITERIO	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Identifica la tipología textual del texto.						
Reconoce la estructura del texto.						
Reconoce el significado de una palabra o frase en el contexto del texto.						
Identifica, ordena e integra las ideas y conceptos explícitos del texto.						
Define perfectamente a los personajes, el entorno y plantea los contenidos.						
Resalta el tema y su desarrollo						
Cuida que la relación entre imagen visual y lenguaje verbal sea coherente.						
Demuestra a través de la historieta interés por expresar sus propias ideas y sentimientos.						
Reconoce el significado global del texto						
Utiliza la información del texto para identificar el mensaje implícito.						
Emite juicios de valor a partir del texto leído						

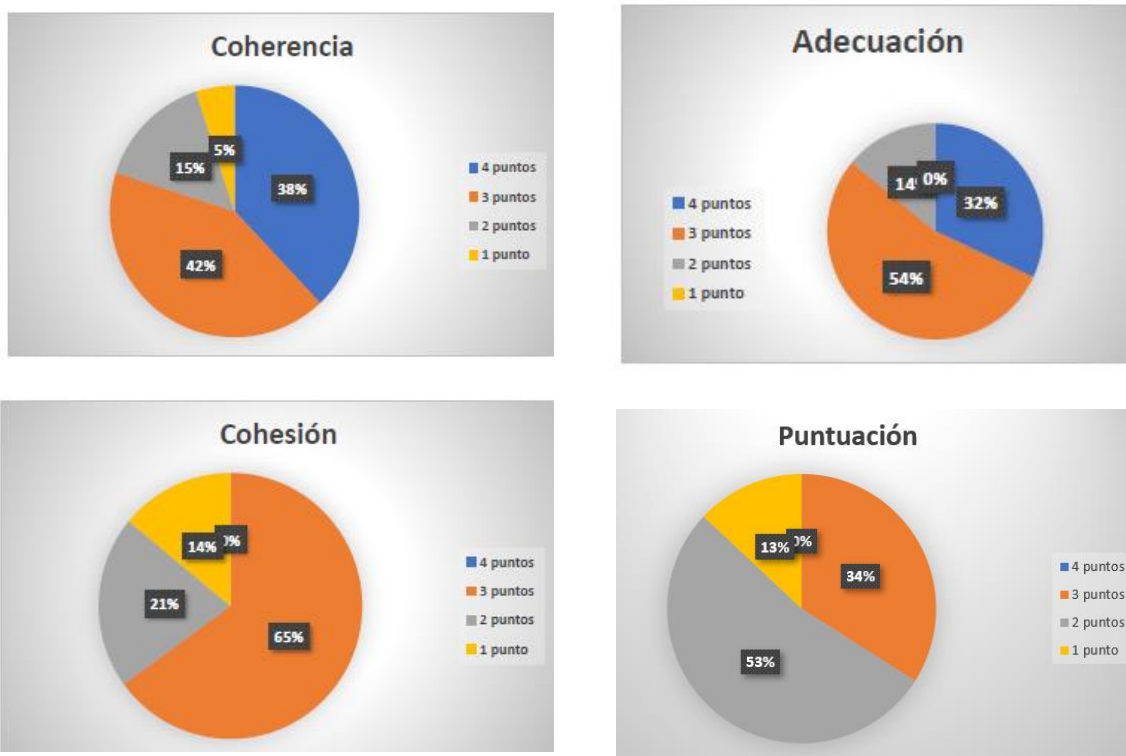
Indicadores	1 punto = elemental	2 puntos = Regular	3 puntos = bueno	4 puntos = excelente
Adecuación	No encuentra palabras que puedan mejorar su texto.	Usa vocabulario aceptable.	Usa un vocabulario amplio coherente con el tipo de texto.	Usa un vocabulario amplio y variado para enriquecer el texto de acuerdo con su tipo.
Coherencia	No entiende la diferencia entre información relevante e irrelevante ni logra organizar el contenido del texto.	Ordena la información relevante.	Organiza la información relevante y se ajusta a lo que propone escribir.	Ordena de manera lógica y comprensible la información relevante, precisa e imprescindible para que se entienda por cualquier lector.
Cohesión	No distingue correctamente los conectores empleados en las oraciones.	Emplea los conectores que logra encontrar como necesarios.	Emplea el uso de conectores para conectar oraciones y párrafos.	Emplea el uso de conectores para unir oraciones y párrafos de manera clara, precisa y oportuna.
Ortografía	No identifica las dificultades ortográficas.	Acentúa solamente algunas palabras y algunas veces reconoce el uso de "b, v, s, c, z", por ejemplo.	Resuelve dificultades ortográficas acentuando palabras y usando "b, v, s, c, z", pero sin presentar mayores errores.	Resuelve todo tipo de problemas ortográficos, así como entiende el uso de "b, v, s, c, z". Acentúa todas las palabras que lo requieren.

Anexo cinco: gráficas del diagnóstico

Resultados prueba diagnóstica de lectura:



Resultados prueba diagnóstica de escritura:



Anexo seis: diarios de campo

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Fecha: 14/05/2019	Diario de campo: #2
	Hora: 7:00am – 8:30am	Observador: Ángela Delgado
	Lugar: Instituto Pedagógico Nacional	Curso: 701
	Observación	Comentarios
La docente llega a las 7:00am. Todos los estudiantes se organizan rápidamente en filas y guardan silencio. La docente les informa que aprenderán acerca del verbo y sus modos verbales, les ordena que saquen su cuaderno y se preparen para la clase. Los estudiantes se disponen para la clase y prestan atención a la docente. La docente da la explicación del tema y les solicita a los estudiantes que busquen en un texto brindado por ella, todos los modos verbales que encuentren y los organicen una tabla. Les pide que busquen en la parte trasera del libro, allí van a encontrar la información que necesitan para completar y les da cinco minutos para organizar la información en sus cuadernos. Luego les dice que algunos pasaran al tablero para socializar lo que encontraron Los estudiantes se disponen a realizar la actividad solicitada por la profesora, muchos de ellos toman útiles escolares que les permitan organizar la información en sus cuadernos. Durante la sesión de clase la docente pasó por los puestos de los estudiantes respondiendo sus inquietudes. Los estudiantes organizaron los verbos en la tabla según lo había solicitado la docente. Se les pide que para la próxima clase lleven el libro de ciencia ficción que abordaran para su proyecto final de la clase de español.		- Los estudiantes que llegan tarde deben ir a coordinación por una anotación. - Se refleja en el rostro de los estudiantes que el tema de la clase no llama su atención. - Los estudiantes obedecen rápidamente a la docente. - Los estudiantes usan recurrentemente el celular - Durante la actividad - Algunos estudiantes no desarrollaron la actividad planteada y en lugar de ellos copiaron de sus compañeros las respuestas. - Muchos de los estudiantes hacen gestos ante la petición del libro que hace la profesora

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Fecha: 11/09/2019	Diario de campo: #6
	Hora: 7:00am – 8:30am	Observador: Ángela Delgado
	Lugar: Instituto Pedagógico Nacional	Curso: 701
	Observación	Comentarios
La docente llega a las 6:50am, los estudiantes interactúan entre ellos. Al sonar el timbre que indica el inicio de la jornada, todos los estudiantes se ubican en sus respectivos puestos. La practicante realiza un corto repaso de la clase anterior acerca de personas famosas que han realizado una autobiografía, varios de los estudiantes levantan la mano para contestar. Este día la clase de desarrollará en el aula inteligente, ya que realizarán un taller de planeación textual en el que deben ingresar a una plataforma de la Universidad Nacional donde encontrarán un módulo con actividades interactivas acerca del proceso de escritura, especialmente la planeación. En la actividad los estudiantes abordaron actividades relacionadas con su aproximación al acto de escribir, organización de la información en el texto, la intencionalidad de su escrito y la forma de estructurarlo ordenadamente. La practicante estuvo atenta a sus preguntas durante el desarrollo de la actividad interactiva. Seguidamente, después de terminar las actividades, todos regresan al salón de clases. Se les pregunta que hallaron en el módulo y cómo se sintieron, los estudiantes hablaron acerca de los temas que vieron y sobre los aspectos más relevantes para ellos. Se les pide a los jóvenes que piensen acerca del viaje que más ha marcado su vida y escriban en una hoja todo lo que recuerdan. Los estudiantes escriben activamente y escriben bastante contenido. Posteriormente, se les pide que piensen sobre quién quieren que lea el texto y a partir de esto, imaginen que reacción quiere que esta persona tenga. Con base en eso deben escribir tres objetivos para su escrito. Finalmente, la practicante les solicita que seleccionen las ideas que escribieron y consideran		- Hay algunos estudiantes que se acomodan en sus respectivos asientos, pero siguen hablando con sus compañeros y causando desorden. - Se puede resaltar que los estudiantes son muy activos para participar. - Los estudiantes están animados al salir del salón y dirigirse a la sala inteligente. - Realizan varias preguntas en las que demuestran su interés por el tema. - Al decirles el tema del texto que deben crear los estudiantes se muestran animados.

aquellas que pueden cumplir con el objetivo planteado. Siendo las 8:25 am los estudiantes deben prepararse para salir a descanso.	
---	--

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Fecha: 10/10/2019	Diario de campo: #7
	Hora: 7:00am – 8:30am	Observador: Ángela Delgado
	Lugar: Instituto Pedagógico Nacional	Curso: 701
	Observación	Comentarios
Los estudiantes ven llegar a la docente y a la practicante a las 7:00am y se organizan rápidamente en sus puestos. La practicante les explica el tema de los conectores gramaticales por medio de ayudas visuales, tales como carteles y figuras. Se realiza una actividad en la que los estudiantes debe pasar al tablero y organizar algunas frases teniendo en cuenta la explicación. Posteriormente, se les entrega un guía del taller de escritura “<i>Mi vida en letras</i>”, donde hallan algunas frases que deben enlazar haciendo uso de los conectores y lo deben resolver de manera individual. Durante la sesión de clase la practicante pasó por los puestos de los estudiantes respondiendo sus inquietudes y muchos de ellos mostraron su guía de trabajo con el fin de saber si estaba bien o no. Se realiza una integración en la que los estudiantes deben compartir las respuestas dadas y la practicante les preguntan si son correctas o no. Los estudiantes pasan al frente y solucionan la actividad, varios de ellos levantan la mano para participar. Se realiza un juego en que los estudiantes se dividen en grupos y la docente les dice un		- Los estudiantes participan activamente. - Se les pregunta sobre el tipo de conector según el caso y tratan de dar la respuesta correcta. - A pesar de que la actividad era individual muchos de los estudiantes conversan entre ellos y comparten las respuestas. - Durante el desarrollo de la guía los estudiantes estaban desordenados. - Los estudiantes son competitivos y se sintieron atraídos por el juego en equipos. - Todos los estudiantes finalizaron la guía de trabajo.

conector y los estudiantes dicen la categoría a la pertenece. Se les dice que deben organizar el salón para salir a descanso, todos se disponen a limpiar los papeles y ubicar las sillas.	
--	--

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Fecha: 11/09/2019	Diario de campo: #11
	Hora: 7:00am – 8:30am	Observador: Ángela Delgado
	Lugar: Instituto Pedagógico Nacional	Curso: 701
	Observación	Comentarios
La docente llega y los estudiantes organizan rápidamente el salón y se ubican en sus puestos. Les comenta que el día de ayer estuvo en una reunión de rendimiento académico. Inicia la clase acerca de un problema de solución de conflictos que se presentó días anteriores en el colegio y debe ser estudiando en todos los cursos, La practicante inicia la sesión a las 7:30am y se proyecta un audio en el que suena el tema instrumental “La marcha triunfal de Aida” y se les pide que recuerden su el día de su graduación de quinto, cómo se vistieron, cómo se sintieron, recordaran el lugar en el que estaban, qué les dijeron sus papás, etc. Seguidamente, se les solicita que realicen la lluvia de ideas y la planeación como se les había enseñado en los dos textos anteriores, Muchos de ellos mencionaron que antes ya habían realizado su escrito sin la necesidad de tanto protocolo solo habían escrito sobre los temas que les pedía y terminaban más rápido. Finalmente se dispusieron a escribir y organizar el escrito, la docente se percató de que realmente realizarán la actividad de planeación. Los estudiantes realizaron su escrito con base al tema que se les entregó y de igual forma la planeación realizada.		- Los estudiantes tienen una actitud de respeto o miedo hacia la docente. - Durante la intervención de resolución de conflictos los estudiantes se reían de algunos comentarios que realizaba la docente. - Algunos estudiantes comentan entre ellos el día de su graduación especialmente las niñas, otros no le dieron mucha importancia y creen que es más importante su graduación de bachillerato para dejar finalmente el colegio. - A pesar de no tener buena actitud sobre la actividad de planeación todos los estudiantes la llevan a cabo.

La practicante les pidió que incluyeran todos los detalles que fueran necesarios y recordaran pensar en el lector de su texto.	
--	--

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Fecha: 15/11/2019	Diario de campo: #14
	Hora: 7:00am – 8:30am	Observador: Ángela Delgado
	Lugar: Instituto Pedagógico Nacional	Curso: 701
	Observación	Comentarios
La practicante llega al aula de clase y realiza una dinámica con el fin de romper el hielo, todos los estudiantes participan y posteriormente se organizan en sus respectivos asientos. Se les pregunta acerca del tema anterior sobre la adecuación de sus textos y muchos de ellos participan activamente, nombrando los aspectos que se habían hablado en la clase y que habían aprendido sobre la adaptación del texto en una situación comunicativa. Los estudiantes realizaron su texto acerca de sus primeros años de vida y lo entregan a la practicante. Seguidamente, se les entrega una guía en la que encontraran preguntas acerca de la estructuración de las ideas en su texto, asimismo sobre los objetivos y la intencionalidad. Los estudiantes solucionan la guía de trabajo del taller de escritura "Mi vida en letras" y notan que encuentran actividades acerca de los textos realizados en clase. Se realiza un ejercicio de “mesa redonda” donde los estudiantes después de analizar sus propios textos comparten con sus compañeros las falencias que se tuvieron. Finalmente, suena la campana y todos se disponen a salir a descanso.		- Muchos de los estudiantes comentaron que tuvieron que hacer preguntas a sus padres porque no recordaban muy bien algunos temas de sus vidas. - Algunos estudiantes dan su opinión acerca del tema de la clase y cómo se sintieron al realizar el escrito - Los estudiantes se sintieron identificados con los errores de sus compañeros.

Anexo ocho: propuesta de intervención

FASE 1: SENSIBILIZACIÓN	
LOGROS	• Identifica los relatos autobiográficos y su estructura. • Reconoce la importancia del relato autobiográfico en la historia. • Participa y socializa acerca de sus propias vivencias. • Crea lluvia de ideas para su texto. • Clasifica la información. • Piensa en los objetivos de su composición • Reflexiona acerca de sus experiencias.
ACTIVIDADES	• Integración grupal por medio del juego “memoria en cadena” con cada una de las características que identifica a cada estudiante. • Explicación acerca de las diferencias de los relatos autobiográficos y las biografías. • Presentación de los relatos autobiográficos por medio de una lectura grupal. • Socialización acerca de las características de los relatos autobiográficos. • Galería de la fama con los relatos autobiográficos más famosos. • Explicación acerca de cómo planear un texto. • Creación del primer relato “mis primeros pasos” (borrador) • Guía de investigación para conocer más sobre sus primeros años de vida y lugar de procedencia.
RECURSOS	• Ejemplo de relato autobiográfico de Gabriel García Márquez https://educacion.elpensante.com/autobiografia-de-gabriel-garcia-marquezwhat • Cuadros relativos a 10 autobiografías que dejaron huella en la Historia. • Cuestionario para la investigación.

FASE 2: INTERVENCIÓN (Taller de escritura “mi vida en letras”)	
LOGROS	• Reconoce el uso de los conectores gramaticales y signos de puntuación. • Redacta un texto coherente y adecuado a sus fines. • Elige las estrategias que le ayudarán a cumplir sus objetivos. • Reflexiona acerca de su escrito. • Da a conocer su experiencia de forma ordenada y coherente.
ACTIVIDADES	• Taller de escritura (explicación de conectores y signos de puntuación) • Corrección del escrito “mis primeros pasos” • Reflexión acerca de los errores cometidos en el primer escrito. • Segundo escrito “mi familia y yo” (borrador) • Reflexión (los errores cometidos en el segundo escrito) • Taller de escritura • Tercer escrito "mi mejor experiencia" • Reflexión acerca del proceso de escritura. • Taller de escritura (paratextos) • Producción de prólogo y epílogo.
RECURSOS	• Lista de conectores http://www.psicologiauv.com/palfa/Arch/Conectores_textuales.pdf • Presentación en power point (sala de informática) • Juego de agrupación de acuerdo con los conectores vistos.
FASE 3: EVALUACIÓN	
SUBCATEGORIAS	• Revisar (producción escrita) • Evaluación (metacognición) • Grafe (autobiografía)
LOGROS	• Comparte con sus compañeros su trabajo como escritor. • Reconoce su proceso de escritura. • Crea su propia autobiografía.
ACTIVIDADES	• Recopilación de escritos. • Diseño de portada de libro autobiográfico. • Presentación del trabajo final. • Lectura y socialización de algunos relatos (sólo los estudiantes que quieran).

Anexo nueve: escala de Liker

1. Organiza la información de modo que crea relación entre los elementos del texto y es entendible para el lector.				
	INSUFICIENTE	REGULAR	BUENO	EXCELENTE
	No entiende la diferencia entre información relevante e irrelevante, ni logra organizar el contenido del texto	Ordena la información relevante	Organiza la información relevante y se ajusta a lo que se propone escribir	Ordena de manera lógica y comprensible la información relevante, precisa e imprescindible
1		1		
2			1	
3		1		
4		1		
5	1			
6	1			
7			1	
8		1		
9		1		
10			1	
11		1		
12	1			
13			1	
14		1		
15			1	
16			1	
17	1			
18		1		
19	1			
20	1			
21		1		
22	1			
23		1		
24		1		
25	1			
	8	11	6	

2. Usa adecuadamente los signos de puntuación y los conectores textuales para unir oraciones y párrafos de manera clara y precisa.				
	INSUFICIENTE	REGULAR	BUENO	EXCELENTE
	No distingue correctamente los conectores empleados en las oraciones, no usa signos de puntuación	Emplea los conectores que logra encontrar como necesarios y usa un signo de puntuación o lo usa incorrectamente.	Emplea el uso de conectores para conectar oraciones y párrafos, comete uno o dos errores de puntuación	Emplea el uso de conectores para unir oraciones y párrafos de manera clara, precisa y oportuna, no tiene errores de puntuación
1	1			
2	1			
3		1		
4	1			
5	1			
6		1		
7		1		
8		1		
9		1		
10		1		
11	1			
12	1			
13		1		
14	1			
15	1			
16			1	
17	1			
18	1			
19		1		
20	1			
21	1			
22		1		
23		1		
24	1			
25			1	
	13	10		

Anexo diez: taller de conectores y de planeación



“ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN ESCRITA”

Taller de escritura “Mi vida en letras”
Guía de trabajo N° 3

Nombre: _____ Fecha: _____

Escribe un relato acerca del tiempo que estuviste en Preescolar. Sigue los siguientes pasos de escritura para realizar tu texto.

1. ¿Cuál es el tema de tu texto?

2. ¿Qué objetivos persigue tu relato? (qué pretendes conseguir: expresar, informar, persuadir, etc...)

3. ¿Qué imagen tuya quieres proyectar? ¿Qué impacto (o efecto) quieres provocar en el lector?

4. Escribe las ideas que tienes para escribir tu texto.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

5. Organiza las ideas planteadas en un esquema (puede ser un mapa, una línea de tiempo, etc...)

6. ¡Estás listo para escribir tu texto! La introducción la puedes escribir en un párrafo; el desarrollo, en dos o tres párrafos, y la conclusión, en uno o dos. (No olvides utilizar conectores gramaticales para unir las partes de tu escrito y crear una relación lógica entre ellas)



“ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN ESCRITA”

Taller de escritura “Mi vida en letras”
Guía de trabajo N° 2

Nombre: _____

Fecha: _____

TALLER DE APLICACIÓN: CONECTORES GRAMATICALES

1. Busca en la sopa de letras los conectores y realiza una oración donde utilices cada uno de ellos. Son quince en total.

- PERO
- SIN EMBARGO
- AUNQUE
- LUEGO
- DE LO CONTRARIO
- FINALMENTE
- POR LO TANTO

M	R	T	D	A	N	I	P	L	Ñ	B	F	G	A	E	I	S
O	P	A	U	M	D	S	R	L	A	U	C	O	L	R	O	P
R	M	U	P	N	O	E	U	L	R	I	P	S	A	E	R	O
Y	N	S	E	S	P	T	M	A	S	A	U	N	N	W	I	R
U	P	I	T	S	F	C	O	A	P	I	C	U	A	R	Y	L
M	A	E	T	U	I	B	C	O	S	A	O	N	A	U	F	O
P	A	S	R	N	N	I	M	C	A	T	N	R	U	M	R	T
O	I	I	E	O	A	O	N	R	A	E	T	P	N	C	D	A
A	T	N	G	L	L	I	F	D	H	N	O	I	Q	I	A	N
E	F	E	I	A	M	M	V	S	O	C	D	E	U	L	F	T
M	U	M	N	T	E	N	A	C	R	A	O	A	E	D	V	O
L	A	B	Y	M	N	E	O	N	A	M	O	R	S	D	Z	W
N	U	A	T	I	T	L	V	M	R	B	F	E	T	V	X	S
I	K	R	F	A	E	Y	B	L	I	I	R	I	O	A	G	I
D	E	G	C	D	I	N	S	A	E	O	G	D	E	I	V	X
F	O	O	N	M	E	M	A	R	N	H	N	O	S	O	A	T

- AHORA BIEN
- MÁS AÚN
- EN CAMBIO
- POR LO CUAL
- PUES
- ESTO ES
- ADEMÁS
- CON TODO

2. Busca un conector sinónimo de los conectores que aparecen subrayados.

- a) María barre la casa cada día; incluso, la friega.
b) No sé cómo hacer este ejercicio, pero lo solucionaré.
c) A pesar de que éramos amigos, Juan me traicionó.
d) No quiero saber nada más de ti. Por lo tanto, borra mi teléfono de tu memoria.
e) Los dialectos son variantes geográficas de un idioma, es decir, variantes de una misma lengua, que cambian según el lugar donde se utilicen.
f) Abandonó la dieta porque no perdía ningún kilo.
g) Al principio, Dios creó a Adán...
h) Con respecto al código de tránsito, hay que saber qué significa cada señal de tráfico...
i) Ya saben el día del examen, de manera que ya pueden preparar los documentos para la inscripción.
j) No tenía ni un peso. Sin embargo, era una persona feliz.

- a. _____
b. _____
c. _____
d. _____
e. _____
f. _____
g. _____
h. _____
i. _____
j. _____

Anexo once: rúbrica de autoevaluación en el texto

Corrige tu texto a partir de los siguientes criterios:

ANA CONTRERAS

Gramática y Ortografía (Convenciones)	El escritor no comete errores de gramática u ortografía que distraigan al lector del contenido.	El escritor comete de 1-2 errores de gramática u ortografía lo que distrae al lector del contenido.	El escritor comete de 3-4 errores de gramática u ortografía que distraen al lector del contenido.	El escritor comete más de 4 errores de gramática u ortografía que distraen al lector del contenido.
Extensión de la Oración (Fluidez de la Oración)	Cada párrafo tiene oraciones que varían en su extensión.	Casi todos los párrafos tienen oraciones que varían en su extensión.	Algunas oraciones varían en su extensión.	Las oraciones raramente varían en su extensión.
Caligrafía (Convención)	El documento está nitidamente escrito o mecanografiado sin ninguna corrección que llame la atención.	El documento está nitidamente escrito o mecanografiado con 1 o 2 correcciones que llaman la atención (por ejemplo, tachaduras, manchones de corrección blancos, palabras escritas sobre otras).	La escritura en general es legible, pero el lector tiene que esforzarse un poco para comprender algunas palabras.	Muchas palabras son difíciles de leer o hay varias correcciones que llaman la atención.
Fluir y Ritmo (Fluidez de la Oración)	Todas las oraciones suenan naturales y son fáciles de entender cuando se leen en voz alta. Cada oración es clara y tiene un énfasis obvio.	Casi todas las oraciones suenan naturales y son fáciles de entender cuando se leen en voz alta, pero 1 o 2 son complicadas y difíciles de entender.	La mayoría de las oraciones suenan naturales y son fáciles de entender cuando se leen en voz alta, pero varias son complicadas y difíciles de entender.	Las oraciones son difíciles de leer en voz alta porque suenan complicadas, son repetitivamente molestas o difíciles de entender.
Uso de Mayúsculas y Puntuación (Convenciones)	El escritor no comete errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación, por lo que el trabajo es excepcionalmente fácil de leer.	El escritor comete 1 o 2 errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación, pero el trabajo todavía es fácil de leer.	El escritor comete pocos errores en el uso de mayúsculas y/o en la puntuación lo que llama la atención del lector e interrumpe el flujo de información.	El escritor comete varios errores en el uso de mayúsculas y/o en la puntuación lo que llama la atención e interrumpe en gran medida el flujo de información.

Corrige tu texto a partir de los siguientes criterios:

SOPHIA RIOS

Gramática y Ortografía (Convenciones)	El escritor no comete errores de gramática u ortografía que distraigan al lector del contenido.	El escritor comete de 1-2 errores de gramática u ortografía lo que distrae al lector del contenido.	El escritor comete de 3-4 errores de gramática u ortografía que distraen al lector del contenido.	El escritor comete más de 4 errores de gramática u ortografía que distraen al lector del contenido.
Extensión de la Oración (Fluidez de la Oración)	Cada párrafo tiene oraciones que varían en su extensión.	Casi todos los párrafos tienen oraciones que varían en su extensión.	Algunas oraciones varían en su extensión.	Las oraciones raramente varían en su extensión.
Caligrafía (Convención)	El documento está nitidamente escrito o mecanografiado sin ninguna corrección que llame la atención.	El documento está nitidamente escrito o mecanografiado con 1 o 2 correcciones que llaman la atención (por ejemplo, tachaduras, manchones de corrección blancos, palabras escritas sobre otras).	La escritura en general es legible, pero el lector tiene que esforzarse un poco para comprender algunas palabras.	Muchas palabras son difíciles de leer o hay varias correcciones que llaman la atención.
Fluir y Ritmo (Fluidez de la Oración)	Todas las oraciones suenan naturales y son fáciles de entender cuando se leen en voz alta. Cada oración es clara y tiene un énfasis obvio.	Casi todas las oraciones suenan naturales y son fáciles de entender cuando se leen en voz alta, pero 1 o 2 son complicadas y difíciles de entender.	La mayoría de las oraciones suenan naturales y son fáciles de entender cuando se leen en voz alta, pero varias son complicadas y difíciles de entender.	Las oraciones son difíciles de leer en voz alta porque suenan complicadas, son repetitivamente molestas o difíciles de entender.
Uso de Mayúsculas y Puntuación (Convenciones)	El escritor no comete errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación, por lo que el trabajo es excepcionalmente fácil de leer.	El escritor comete 1 o 2 errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación, pero el trabajo todavía es fácil de leer.	El escritor comete pocos errores en el uso de mayúsculas y/o en la puntuación lo que llama la atención del lector e interrumpe el flujo de información.	El escritor comete varios errores en el uso de mayúsculas y/o en la puntuación lo que llama la atención e interrumpe en gran medida el flujo de información.

20:14
2020/5/27