

AUTOEVALUANDO ENTRE LETRAS.

Stefania Gómez Pabón.

Monografía para optar al título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades:  
Español e Inglés.

Asesor  
José Ignacio Correa Medina

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

## **Dedicatoria.**

A Dios, principio y fin de todas las cosas, guía en mi camino por el mundo y dador de aliento, amor e infinitud de bendiciones.

A mi amada familia, mi pilar y mi impulso para seguir adelante. Especialmente a mi padre Diego y a mi madre Nancy, quienes han sacrificado sus vidas para construir un mejor futuro para mi hermano y para mí. Es por ello que este triunfo es principalmente por y para ellos, quienes en el año 2016 con lágrimas y amor, abrazan con orgullo a su primera hija profesional.

A mis amigos y compañeros de carrera quienes han aportado inmensamente para mi crecimiento como estudiante, docente y persona. Principalmente a Claudia y a Gerson, quienes llamo con honra mis mejores amigos, hermanos del alma y colegas de vocación.

A mi amado Christian, mi compañero de sueños, logros y vida. Infinitas gracias por el apoyo, la paciencia y el inmenso amor compartido cada segundo.

A mi amada Universidad Pedagógica Nacional, sus docentes y al tan amable y sabio, el doctor José Ignacio Correa.

Muchas gracias a todos.

## Resumen analítico de educación- RAE

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
<b>Título del documento</b>	Autoevaluando entre letras.
<b>Autor(es)</b>	Gómez Pabón, Cindy Stefania.
<b>Director</b>	Correa Medina, José Ignacio.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 90 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	ESCRITURA COMO PROCESO, AUTOEVALUACIÓN, AUTORREGULACIÓN, METACOGNICIÓN.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado titulado “Autoevaluando entre letras”, originado por la curiosidad investigativa y pedagógica, tiene como objetivo el divulgar los resultados alcanzados por medio del ejercicio de observación e intervención, en la población de segundo grado de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Todo ello, a través de la realización de un proyecto de aula, compuesto por fases, emergido con el fin de superar las barreras en torno a la escritura, haciendo uso de la autoevaluación como herramienta educativa. Originando así, reconciliación, fortalecimiento y vínculo significativo entre la producción escrita y las estudiantes, para un desarrollo fructífero y provechoso en pro de la vida escolar, personal y social, acompañado de componentes y hábitos auto regulativos y reflexivos.</p>

3. Fuentes
<p>Burón, J. (1996): <i>Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición</i>. Bilbao: Mensajero Crespo.</p> <p>Calatayud, A. (2002): <i>La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación</i>. Revista Educadores. Num 204.</p>

- Cassany, D. (2008): *Describir el escribir: cómo aprender a escribir*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Barcelona, España: INDE publicaciones.
- Flórez, R. (2000). *Autorregulación, metacognición y evaluación*. Antioquia, Colombia: Acción Pedagógica, Vol 9, Nos 1 y 2.
- Flower, L., y Hayes, J. (1996). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contextos, los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Providencia, Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Colombia: MEN.
- Pintrich, P. (2000) *The role of goal orientation in self-regulated learning*. UK: Academic Press;
- Santiago, Castillo, y Ruiz. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá, Colombia: Alejandría Libros.

#### 4. Contenidos

La monografía se estructuró por medio de una serie de apartados con el fin de desarrollar y exponer el trabajo investigativo y práctico realizado a través de “Autoevaluando entre letras”. En primer lugar, encontramos el capítulo correspondiente a la descripción del problema, compuesto por la caracterización de las estudiantes del grado 203, donde se les detalla a nivel cognitivo, social y comunicativo, para seguidamente formular las directrices del proyecto por medio de la pregunta problema y sus objetivos. En el segundo capítulo, correspondiente al marco de referencia, incluye los antecedentes y el marco teórico, dando soporte a la investigación y su aplicación. En el tercer capítulo, se describe todo lo referente al diseño metodológico, permitiendo estructurar el proyecto a nivel investigativo (teniendo en cuenta el tipo de investigación, el paradigma, el enfoque y sus instrumentos). En el cuarto capítulo, se realiza una descripción de las fases del proyecto, en el que se exhibe lo realizado de forma sistemática y sustentada.

Posteriormente, se expone todo el análisis realizado, que gira en torno a los dos elementos base del proyecto, la escritura y la autoevaluación, para así generar sus resultados, conclusiones y recomendaciones correspondientes (a lo largo del capítulo quinto, sexto, séptimo y octavo). Finalmente se presenta la bibliografía y los anexos que dan sustento a la monografía.

### 5. Metodología

El proyecto se desarrolló con el tipo de investigación acción, el cual pretende realizar un trabajo de planificación, observación, reflexión y ejecución, para así poder producir vías alternas de solución al problema descrito. Junto con un paradigma socio-crítico de corte cualitativo, que permite la exploración del contexto, se busca dar respuesta a las necesidades detectadas, constituyéndose como un proceso flexible y de perspectiva holística. Todo ello, con la elaboración de diversos instrumentos de recolección (entrevistas, encuestas, diarios de campo y talleres), permitiendo abarcar el fenómeno desde diversos puntos de vista.

### 6. Conclusiones

Tras la culminación de “Autoevaluando entre letras”, se puede concluir que es posible fortalecer la escritura, en términos de producción, junto con la autoevaluación, recibiendo beneficios a nivel académico, social y personal. Esto se vería sustentado en el notable avance por parte de las estudiantes, quienes mejoraron en primer lugar, la forma y el contenido de sus producciones, eliminando el miedo hacia el mundo de las letras en papel; en segundo lugar la autoevaluación les permitió un acercamiento a la cultura autorreflexiva y autorreguladora, con las cuales son capaces de generar juicios de valor propios y ejecutar acciones en pro de su progreso. Igualmente, la aplicación de los procesos de escritura con la autoevaluación, propició un mejor ambiente de estudio, en el que cada estudiante se configuró como un ser autónomo, responsable y respetuoso con los demás. De esta manera se desarrolló la competencia productiva en las estudiantes, quienes iniciaron su proceso en el mundo de la autoevaluación entre letras, conociendo y disfrutando de todos los beneficios que hay tras él.

**Elaborado por:**

Gómez Pabón, Cindy Stefania.

<b>Revisado por:</b>	Correa Medina, José Ignacio.
----------------------	------------------------------

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	31	05	2016
----------------------------------------------	----	----	------

## **Tabla de contenido**

### **1. Problema**

1.1. Contextualización institucional.

1.2. Caracterización de la población.

1.3 Diagnóstico.

1.4. Delimitación del problema.

1.5. Pregunta problema.

1.6. Objetivos.

1.7. Justificación.

### **2. Marco de referencia.**

2.1. Antecedentes (Estado del arte)

2.2. Marco teórico.

### **3. Diseño metodológico.**

3.1. Tipo de investigación.

3.2. Enfoque de Investigación-acción.

3.3. Técnicas e instrumentos.

3.4. Categorías de análisis y matriz categorial.

3.5. Población.

#### **4. Fases del proyecto.**

4.1. Fases desarrolladas.

4.2. Descripción propuesta de intervención.

#### **5. Organización y análisis de la información.**

5.1. Organización de la información.

5.2. Análisis de la información.

#### **6. Resultados.**

#### **7. Conclusiones.**

#### **8. Recomendaciones.**

#### **Bibliografía.**

#### **Anexos.**

## **1. Problema.**

### **1.1 Contextualización institucional.**

El presente trabajo de investigación e intervención tuvo lugar en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicada en la Avenida Caracas N° 23-24, en el barrio San José Sur, perteneciente a localidad de Rafael Uribe Uribe.

Ésta, en sus inicios, en el año de 1916, se constituyó como una institución de carácter privado. No obstante, en el año 2002 pasó a ser propiedad del Distrito, lo cual permitió que el colegio siguiera en pie y así pudiera prolongar su trabajo educativo en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media, bajo la adopción del calendario A, en las jornadas de mañana y tarde, posibilitando la acogida de una gran cantidad de estudiantes en el plantel.

Es así como, la reflexión acerca de lo realizado durante los años de funcionamiento del Liceo Mercedes Nariño, posibilitó la definición de una Misión que se concreta en el trabajo por la formación de mujeres autónomas, responsables, justas, sabias, creativas, respetuosas y críticas, que sean capaces de constituirse como alumnas competentes y verdaderas ciudadanas activas comprometidas con su sociedad, tal como lo define el Proyecto Educativo Institucional (2015).

Todo lo anterior, se entreteje en una práctica con enfoque de enseñanza-aprendizaje que, siguiendo los principios del modelo pedagógico holístico, implementa el aprendizaje significativo y cooperativo, además del desarrollo del pensamiento creativo en todas sus estudiantes Liceístas.

Finalmente, cabe mencionar que la Institución, para la ejecución de su labor de enseñanza-aprendizaje, en pro del desarrollo físico, mental y psicológico de las estudiantes, cuenta en su planta física con un área administrativa, biblioteca, cafetería, laboratorios, teatro,

biblioteca, sala de sistemas, capilla, canchas, zonas verdes y los distintos edificios en los que se encuentran los salones de primaria y bachillerato.

## **1.2 Caracterización de la población.**

Con el fin de caracterizar a las estudiantes del grupo 203, de la jornada mañana de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, se procedió a realizar una encuesta (Anexo 1) con la cual se recolectó información general (nombre, edad y núcleo familiar) y personal (pasatiempos y gustos). Todo lo anterior, acompañado de una serie de diarios de campo que permitieron profundizar el conocimiento sobre la población en tres aspectos fundamentales, a saber: el cognitivo, social y comunicativo.

En primer lugar, por medio de la encuesta mencionada, se encontró que las 35 niñas que conforman la población observada se encuentran entre los 6 y los 8 años y, en su mayoría, se podrán clasificar, según Piaget y su teoría del desarrollo cognitivo, dentro de la etapa pre operacional. Como es sabido, esta etapa se caracteriza por el evidente desarrollo del lenguaje, el aprendizaje acumulativo, el pensamiento unidireccional, el florecimiento de la memoria (específicamente con las imágenes), las relaciones que establecen entre causa- efecto y el carácter egocéntrico.

Dicha información es fundamental, puesto que brinda un bosquejo y una orientación clara sobre los tres diversos aspectos aludidos previamente. El primero de ellos, referido al componente cognitivo, específicamente en relación con el lenguaje (tanto oral como escrito), se halló que las estudiantes se encuentran en un proceso de reconocimiento y afianzamiento del mismo, en el que prima la atención sobre los aspectos formales de la lengua, con dificultades en su apropiación y manejo. En consecuencia, las imágenes se configuran como una estrategia

importante para superar dichas barreras (ya que funcionan como referentes informativos e interpretativos, además de ayudar a trabajar la motricidad fina), e igualmente para acompañar la vida extra escolar de las alumnas, propiciando con ello el florecimiento del lenguaje visual de las estudiantes y reafirmando su importancia en esa etapa de desarrollo cognitivo.

En relación con dicha dimensión cognitiva, es primordial hablar sobre el manejo del tiempo que se da en el aula, el cual se vincula con los procesos de aprendizaje que se dan en ella. Por ejemplo, se pudo observar que se emplean abundantes periodos temporales para la realización de tareas, en los cuales es común que se atrasen y por tanto se dediquen a adelantarse durante las clases, desencadenando de esta manera, la fragmentación del ritmo de estudio grupal. Como consecuencia, dicha realización de actividades solo se logra si la maestra se encuentra vigilante continuamente, debido a que la relación de las niñas con estrategias de regulación, dirección y supervisión propias es nula, generando así dependencia total hacia la docente.

En segundo lugar, en relación con la dimensión social, específicamente con las interacciones que se dan en el aula, se pudo encontrar que las niñas, pese a que comparten mesas (3 niñas en cada una) no trabajan en equipo, dado que las actividades desarrolladas en clase privilegian la labor individual. Adicionalmente, a la escasa posibilidad de interactuar y compartir para la construcción de conocimiento, se suma el estadio de desarrollo preoperacional de las estudiantes (marcadamente egocéntrico), el cual llega incluso a generar algunas problemáticas de convivencia. Como resultado, en ocasiones se les dificulta considerar al otro y sus diferencias, a causa de que suponen que las demás piensan y saben lo mismo que ellas. Sin embargo, se debe recalcar que no todas las estudiantes presentan dicha conducta y que, incluso, algunas aconsejan a sus compañeras en esos casos de discusiones.

Por otra parte, en cuanto a la relación estudiante-maestra, se observó que esta se basa en la supervisión de actividades y el control de la disciplina, pero en general es buena, ya que a ellas les agrada su docente y la respetan.

Otro elemento de la dimensión mencionada, tiene que ver con el hecho de que la disciplina es regida por llamados de atención verbales, los cuales en algunas ocasiones se reiteran con la motivación de continuar las tareas propuestas para la clase. Naturalmente, las estudiantes necesitan de la supervisión constante y firme de la profesora, no solo para la ejecución de actividades, sino también para posibilitar que en el aula se propicie un ambiente de aprendizaje aceptable.

Por último, en relación con la dimensión comunicativa, se pudo apreciar que las interacciones con la docente son satisfactorias, aunque no lo son tanto cuando interactúan ellas mismas, debido –tal vez– a que, como se refirió anteriormente, las niñas se encuentran en una etapa en la que el componente egocéntrico aún es latente y deben esforzarse mucho más para poder entender a sus compañeras y resolver conflictos. En consecuencia, son notorias las dificultades para interactuar y reconocer al otro como un ser diferente en su modo de pensar y actuar, siendo esto más marcado, en la forma de comunicarse con las compañeras que no pertenecen a su círculo social de amigas. Igualmente un factor significativo corresponde a que, en la mayoría del tiempo, se encuentran copiando en sus cuadernos y no se crea un espacio durante las clases en el que las voces de las estudiantes sea materializada y escuchada por las demás. Es por eso que, en el aula, se puede evidenciar el alto grado de irritación al recibir críticas y apreciaciones que no se consideran satisfactorias, lo que enmarca aún más la postura individual y no colectiva.

### **1.3 Diagnóstico.**

Para poder comprender y analizar a las estudiantes y su proceso de aprendizaje se llevó a cabo un diagnóstico que consistió en la realización de una prueba (Anexo 2), con la que se pretendió reconocer el estado en el que se encontraban las diferentes competencias comunicativas, específicamente lectura y escritura. Por otro lado, oralidad y escucha se examinaron por medio de las observaciones y dinámicas producidas en clase. Todo lo anterior, bajo la guía de una rúbrica (Anexo 3) y en relación con lo planteado en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2003) para el grado segundo.

En primer lugar, con base en los resultados arrojados por la prueba diagnóstica, para la habilidad lectora, se pudo encontrar que, en términos generales en cuanto al componente literal el 78% de las estudiantes posee un nivel alto, el 69% posee un desempeño medio en el nivel inferencial y un 70% de desempeño medio en el nivel crítico (Anexo del 4 al 7). Estos datos revelan que la mayoría de las niñas ha desarrollado la habilidad para captar la información que se encuentra explícita en un texto, mientras que las demás aún poseen dificultades para percibirla. Por otro lado, en cuando al nivel inferencial y crítico, se encontró que las estudiantes realizan conjeturas simples y emiten juicios valorativos que, aunque presentan pequeñas dificultades, pueden ser trabajadas para lograr una lectura que vaya más allá de la decodificación, es decir que propicie una genuina construcción de sentido.

Así mismo, en cuanto a la lectura de imágenes, se evidenció que las estudiantes poseen una habilidad alta, lo cual podría deberse a la proliferación de las mismas en la sociedad contemporánea. Por otro lado, se encontró que leen y entienden las instrucciones que les son dadas, pero necesitan que la docente guíe y repita continuamente, ya que —como se mencionó anteriormente— dependen mucho de ella para proceder.

En segundo lugar, en cuanto a la escritura, se pudo evidenciar que las niñas se encuentran en un proceso de perfeccionamiento, por lo que es posible encontrar falencias ortográficas, confusión de letras, omisión de mayúsculas, desconocimiento en la separación adecuada de palabras e inconvenientes para relacionar ideas. Pero sobre todo, las estudiantes presentaron un nivel bajo en el uso de la escritura para expresar sus ideas y en la producción de un cuento propuesto como producto de la actividad.

Esta dificultad para producir texto escrito de manera autónoma, puede estar auspiciada también por el hecho de que, en la mayor parte del trabajo en el aula, las estudiantes deben transcribir del tablero al cuaderno, configurando una actividad mecánica y casi estéril que deja de lado espacios para la creación y la exploración cognitiva. En otras palabras, la escritura, en su aspecto formal, presenta varios inconvenientes que, aunque son comunes en la etapa en la que se encuentran las niñas, pueden ser superados en función de una labor docente que reconozca la escritura como herramienta de pensamiento, conocimiento y, por qué no, de catarsis.

En tercer lugar, respecto a la oralidad, a través de las observaciones y el taller, se pudo apreciar que las estudiantes son capaces de responder verbalmente a las preguntas que les son realizadas, aunque no siempre empleando el volumen adecuado (a veces muy alto, a veces muy bajo), ni la fluidez y la vocalización esperadas. Si a lo anterior adicionamos la situación mencionada en párrafos anteriores, que las niñas están atravesando por un proceso de identificación y reconocimiento del otro como un ser singular, se deduce que es imprescindible explorar más la oralidad como instrumento de mediación y de construcción de conocimiento del mundo y de los demás.

Por último, en cuanto a la habilidad de la escucha, se puede decir que las estudiantes se encuentran ubicadas en un nivel de desempeño medio-bajo, dado que necesitan escuchar varias

veces una instrucción para poder ejecutarla con cierta seguridad. De la misma manera, aún les falta escuchar plenamente al otro para asumir las críticas, ideas y sugerencias recibidas.

En definitiva, el diagnóstico proporcionó información valiosa para el proceso de reconocimiento de las estudiantes, no solo en el ámbito académico sino también en el personal, lo que permitió un acercamiento hacia a las niñas, para así poder entender su mundo y permitir demarcar las necesidades que pueden ser trabajadas y expelidas en un futuro. En este caso la habilidad que presenta mayor dificultad corresponde a la escritura que, al ser potenciada, posibilitaría el desarrollo de estructuras mentales más complejas, las cuales a su vez fortalecerían el ámbito académico, según lo propuesto en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2003).

Las otras habilidades, lectura, escucha y oralidad, poseen algunos inconvenientes, pero se considera que estas irán siendo moldeadas en el paso por las diversas etapas de desarrollo y con el mismo ejercicio por mejorar la habilidad de la escritura, concibiendo así un trabajo articulado, puesto que ninguna de estas habilidades se podría desarrollar aisladamente, sino que todas forman un gran componente que se interrelaciona todo el tiempo y en todo lugar. De esta manera, el lenguaje en el curso 203, sería fortalecido y visto como herramienta creadora y reguladora de conocimiento (de lo abstracto y lo concreto), además de convertirse en un compromiso político, social y cultural, con el cual se crearía identidad, comprensión de la vida y todo lo que esta implica.

#### **1.4 Delimitación del problema.**

Teniendo en cuenta la problemática y las necesidades que presentan las estudiantes del curso 203 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, se considera que la dificultad más relevante se

relaciona con la producción escrita y los procesos de reflexión acerca de los mismos. Al efecto, se pudo constatar que la escritura no solo posee inconvenientes en cuanto a su forma, sino también en su contenido, los cuales entorpecen el proceso de acceso y exploración del código escrito en que se encuentran las niñas. Todo ello se manifiesta en la dificultad notoria para la traducción y el desarrollo de sus pensamientos e ideas en palabras, produciendo temor y bloqueo frente a la producción autónoma y a la exploración de la imaginación. Lo cual es entendible, teniendo en cuenta que en el aula, la escritura se concibe como un mecanismo de transcripción del tablero al cuaderno, apreciada solo por la norma, su carácter de producto final y su consecuente valoración numérica. Esta valoración de la escritura resulta perjudicial, puesto que se la despoja de su naturaleza de proceso y creación, de transformación de pensamiento e interacción con el mundo, generando así el riesgo de acentuar inconvenientes en el desarrollo de las habilidades y competencias que proponen la escolaridad y la vida misma.

Es así como el nivel de escritura encontrado se convierte en un problema, debido a su distanciamiento con lo propuesto por los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2003) y a la teoría pedagógica al respecto. Además de la forma en la que ésta es apreciada en el aula, puesto que su evaluación y valoración proviene únicamente por vía del docente, en la cual prima el interés por su apariencia, rapidez de transcripción y resultado final, dejando de lado toda posibilidad auto-reflexiva sobre dicho acto y el proceso de expresar por medio de las letras.

Por lo tanto, el segundo componente que acompañaría al problema principal, se relacionaría con la ausencia de procesos evaluativos, específicamente de los autoevaluativos. Ello se refleja en la dependencia total de las niñas hacia su profesora, el frágil desempeño en las actividades, la falta de criterios para evaluarse y valorarse e, incluso, en el ambiente de aprendizaje, en el cual escasean la realimentación, la confianza y la autorregulación. Y aunque todas estas características

son comunes en todos los estudiantes que se encuentran en esta etapa cognitiva, aquí se propone a la autoevaluación como elemento educativo que posibilitaría la superación de varios de los obstáculos que se encuentran en cuanto a la escritura. Además de permitir el desarrollo de conductas y procesos cognitivos que faciliten, desde temprana edad, la motivación, la autonomía, la exploración de raciocinios avanzados, lo cual es posible si se aprovecha todo el potencial que poseen las niñas y no se les limita por su naturaleza de infantes, asumiendo –como suele suceder– que no son conscientes y no pueden emitir juicios valorativos sobre su realidad y sus actos, desaprovechando con ello la oportunidad de crear conocimiento, reflexión, procesos autorreguladores y exploración de capacidades y talentos

### **1.5 Pregunta de investigación.**

¿Cuáles son los aportes de la autoevaluación a los procesos de escritura en las estudiantes del curso 203 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño?

### **1.6 Objetivos.**

#### **Objetivo general.**

Establecer el efecto de la autoevaluación en los procesos de escritura de las estudiantes del curso 203 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño.

#### **Objetivos específicos.**

- ✓ Describir los procesos de escritura de las estudiantes del curso 203, durante la intervención.
- ✓ Fortalecer los procesos de autoevaluación por parte de las estudiantes.
- ✓ Determinar y analizar los progresos, si los hay, de los procesos de escritura, a partir del uso de la autoevaluación como recurso educativo.

## 1.7 Justificación.

Desde los primeros pasos por el mundo escolar, como individuos y estudiantes nos hemos visto enfrentados a una gran diversidad de dificultades, las cuales, con frecuencia, se relacionan con la escritura, ya sea por conflictos o desconocimiento de las normas gramaticales, dificultad para expresarse, falta de espacios para explorar la escritura o falta de motivación. Todo esto ha ido generando vacíos y rupturas en los ciudadanos, quienes solo se relacionan con la escritura para cumplir con la academia o efectuar requisitos sociales, dejando de lado toda interacción con el mundo y exploración del ser por este medio.

Por esa razón, este proyecto busca realizar un análisis de las prácticas escriturales, específicamente en el curso 203 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, para así poder ayudar, como maestra en formación, futura docente e investigadora, a regenerar y fortalecer el vínculo de la escritura con las estudiantes y el aula, otorgándole el lugar que merece. Asimismo, se trabajará con la escritura debido a la necesidad de estimular y explotar la capacidad productiva de las estudiantes, de tal forma que esta se transfigure en un componente para acceder a la vida cultural y social, además de permitir ver, sentir y pensar el mundo, y no como un elemento imperativo de la asignatura o la academia.

Por otro lado, en esta investigación surge un elemento clave, la autoevaluación, la cual parece haber sido olvidada del panorama educativo nacional, puesto que aunque a que se encuentra estipulada en los planteamientos sobre la evaluación según el Ministerio de Educación Nacional, en su artículo “Autoevaluación en el aula” (2010, p. 01), esta no se ejecuta realmente en el aula, sino que se concibe a la evaluación desde la mirada del profesor, dejando de lado todo proceso auto reflexivo sobre el trabajo que realiza el alumno. Lo cual se considera grave, puesto que en el estudiante se genera la idea de que la única persona que tiene el juicio y el derecho a

evaluar su desempeño es el maestro. Propiciando así, el desentendimiento sobre el proceso de aprendizaje y el reconocimiento de su propio ser en el contexto escolar.

Es así, como este proyecto, nacido de la curiosidad investigativa y pedagógica, efectuó una búsqueda sobre una vía alterna en el camino de la enseñanza del español, específicamente de la escritura, por medio de la realización de prácticas autoevaluativas. Como resultado, se estaría dando respuesta no solo a la problemática que reside en la población estudiada, sino que se contribuiría a subsanar las brechas existentes entre teoría y realidad educativa, específicamente con la competencia comunicativa a desarrollar.

Cabe señalar que, esta renovación en las prácticas de la escritura propuesta aquí, brindaría una serie de estrategias pedagógicas, que permitirían a las estudiantes no solo la producción textual, sino el fortalecimiento de la consciencia sobre su elaboración, todo lo que esto implica y su participación activa en el acto de aprendizaje. Adicionalmente, propiciaría la producción de conocimiento en torno a la autoevaluación: su funcionamiento, su practicidad y sus efectos en escenarios pedagógicos, que de acuerdo con la revisión de documentos oficiales y teóricos, resulta escasa tanto en investigaciones nacionales como internacionales.

Por lo tanto, resulta oportuno y más que pertinente el trabajo y fortalecimiento de la escritura, a través de los procesos autoevaluativos. Con ello, no solo fomentaría un desenvolvimiento óptimo en la escuela, sino que posibilitaría un andamiaje entre la regulación de los aprendizajes y el mismo ser. Adicionalmente, se estaría rompiendo con la idea de que en la escuela se enseña a escribir o a “pasar materias”, más no a crear o a educar para la vida.

Ahora bien, en términos de pertinencia del presente proyecto, se espera que a través del mismo se origine conocimiento en torno a los dos elementos claves, escritura y autoevaluación

que pueda ser de utilidad para el aula, la Institución y, de ser posible, otros planteles educativos, con el ánimo de fomentar una cultura de la autoevaluación que cualifique la escritura como proceso, promoviendo la autorregulación en el campo escolar y, a través suyo, llevándola a un nivel personal y social.

Finalmente, respecto a su impacto, a gran escala, en el ámbito nacional, se considera que este trabajo se presentaría como el reflejo de una de las posibles soluciones que se podría incidir en la formación de futuros escritores y creadores de conocimiento, a la vez que se destaca el papel de la autoevaluación en la estructura de pensamiento y acción social. Todo lo anterior, resultaría beneficioso para la nación futura, de la que hagan parte sujetos autorregulados, capaces y consecuentes con su razonamiento y actos.

## **2. Marco de referencia.**

### **2.1. Antecedentes**

Para el desarrollo de la presente monografía, es necesario conocer las investigaciones y experiencias educativas que han girado en torno a la autoevaluación y la escritura, para así poder reconocer las formas en las que se han presentado dichos procesos en la escuela. Además de apreciar las diversas vías de solución que se han adelantado al respecto. No obstante, se debe aclarar que los estudios relacionados bajo la denominación de autoevaluación y vinculados con la escritura son escasos. Para efectos de este trabajo, durante la búsqueda de material para la conformación de los antecedentes, se encontró que hay otros trabajos relacionados, que bajo otros nombres y enfoques contribuyen a este proyecto.

En primer lugar, se encontró una investigación titulada “La evaluación de la escritura como proceso auto-reflexivo en los estudiantes del curso 301 de la IED Rafael Bernal Jiménez”, de la autoría de Adriana Marcela Cárdenas, licenciada de la Universidad Pedagógica Nacional (2009). Allí se realizó una propuesta de intervención pedagógica bajo una metodología organizada por fases, las cuales correspondían a: planeación, producción, reescritura y edición de texto. En efecto, la investigadora y docente, pudo dar cuenta del efecto positivo del seguimiento procesual y continuo en las cuatro fases de la escritura referidas previamente, demostrando avances tanto en su forma como en su contenido y complejidad (de oraciones a aproximaciones de texto). Además, como aporte significativo, Cárdenas (2009) pudo encontrar que la interacción de los procesos escriturales y la evaluación tiene un impacto relevante en la consciencia reflexiva de los estudiantes, por cuanto incide en la escritura para la creación de textos finales, a través de

la realimentación de sus compañeros y docentes, aparte de influir en un pensamiento más reflexivo, autónomo y auto evaluativo sobre su aprendizaje y su propio conocimiento.

Así mismo, se consideró el proyecto “La metaescritura como una didáctica para mejorar la composición escrita en los estudiantes del curso 801 de la IED Manuel Elkin Patarroyo” escrito por Edna Durán Cortes, licenciada de la Universidad Pedagógica Nacional (2009). Su propósito fue investigar el beneficio que recibe la producción textual orientada hacia procesos de metaescritura. En primera instancia, la docente realizó una exploración y fundamentación, seguida de una introducción sobre las estrategias metacognitivas presentes en la autocorrección y elaboración de textos. Como resultado, encontró que las dimensiones metacognitivas repercutieron positivamente en los procesos escriturales de los estudiantes, debido a la relación de los estudiantes con experiencias de autocorrección, autorregulación y elaboración de documentos (específicamente resúmenes). Concluye, resaltando la importancia de concebir a la escritura no como un elemento lineal y limitado sino como un proceso que fomenta el desarrollo de la autonomía, a través de procesos metacognitivos.

Por otra parte, la investigación de Yeny Paola Herrera (2012) titulada “Metaescritura: una estrategia metacognitiva para mejorar la producción textual desde el párrafo”, buscó también desarrollar estrategias metacognitivas, para así poder enriquecer la habilidad escrita, en estudiantes de séptimo grado de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para ello, trabajó con las 3 etapas correspondientes a la producción escrita según su metodología (antes, durante y después) y las implementó en la creación de párrafos. Como resultado, la docente encontró que la totalidad de las estudiantes logró desarrollar estrategias metacognitivas, las cuales se relacionan con los procesos de planificación, auto observación, revisión y corrección de textos.

La investigadora concluye que se van generando hábitos que marcarán la diferencia entre buenos y malos escritores, aunque es pertinente señalar que el proceso escritural no puede limitarse a esos 3 procesos, ya que la creación textual no se da de forma rígida o unidireccional, sino que todos los elementos pueden ser cambiantes y explorados simultáneamente.

Asimismo, cabe mencionar el trabajo titulado “Enseñar a escribir textos narrativos”, escrito por Susan Hocevar (2007), cuyo objetivo fue caracterizar el nivel de desarrollo discursivo y metadiscursivo de los niños de tercer grado de la educación general básica de dos escuelas urbanas y una especial de la ciudad de Mendoza, Argentina. Para ello, diseñó una secuencia didáctica, compuesta por 7 fases llamadas: Primera escritura (pretest), leemos comprensivamente antes de escribir, hablamos para escribir, escribimos juntos, reflexionamos y elaboramos una guía, escribimos con un compañero y escribimos solos un cuento. Hocevar (2007), en su trabajo investigativo, comprobó la existencia reflexiones metalingüísticas y metadiscursivas, además de un avance significativo en los procesos de textualización. Soportando así, todas las ideas anteriores sobre el beneficio de reunir elementos metacognitivos en la escritura, para generar prácticas y desempeños más fructíferos en la producción textual.

Continuando con la exploración del componente de la autorregulación, nace un proyecto pedagógico de aula producido desde la Universidad Pedagógica Nacional, llamado “Escribir, jugar y soñar: camino para construir una buena amistad” (2011) de la autoría de Rodrigo Andrés Tovar Méndez. El objetivo del proyecto consistió en mejorar los niveles de autorregulación en la tarea de producir textos escritos en el curso 607 de la jornada tarde de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño de Bogotá. Como resultado, encontró que el ejercicio de la autorregulación, ligado con la producción de textos escritos, fue exitoso, ya que logró reducir las falencias en las creaciones textuales, además de promover la autorreflexión en sus estudiantes.

En la misma dirección, pero en esta ocasión el área de inglés, se halló la investigación denominada “The self-regulation process in ninth grade students through the development of communicative based activities” (2008) realizada por la licenciada Yolima Sánchez Hurtado, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional. Allí, se trabajaron una serie de actividades comunicativas para mostrar el proceso de autorregulación que se generaba en ellas. Como resultado de su intervención, la investigadora menciona que el proceso de autorregulación permite el desarrollo de una autonomía por parte de los estudiantes hacia su proceso de aprendizaje. Además, señala la relevancia de crear en el salón de clase, un ambiente propicio para experimentar, asumir retos y tomar decisiones. Conviene anotar que la investigadora hace énfasis en este último elemento, pues marca la importancia de propiciar experiencias significativas, relacionadas con la realidad y la exploración del conocimiento, así obteniendo procesos y resultados más provechosos.

Finalmente, cabe mencionar una experiencia de estudio llamada “La autoevaluación: Una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula” de la autoría de Antonio Fraile Aranda (2009). Dicho proyecto exploró la autoevaluación en un grupo de estudiantes de segundo curso de la especialidad de educación física en la Universidad de Valladolid, para propiciar el fortalecimiento de sus capacidades interpersonales y su beneficio en el ejercicio de aprender. Para ello, Fraile (2009) diseñó una metodología que consistió, en primera instancia, en el establecimiento de acuerdos (entre alumnos y profesor) sobre los temas a tratar en la clase y su respectiva organización. Posteriormente, realizaron una serie de compromisos personales con la asignatura (en cuanto a aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales) los cuales eran autoevaluados permanentemente y consignados en informes o cuadernos de campo. Finalmente, se ejecutó una entrevista (al culminar el curso) en la que cada alumno presentó el reporte de su

autoevaluación y lo justificó ante el profesor y sus compañeros, quienes daban su valoración y opinión frente al informe del proceso autoevaluativo. No obstante, aunque dicho trabajo está orientado hacia otra área del saber, expone la idea de la transversalidad del lenguaje y su trascendencia en el crecimiento académico y personal. Además, ofrece una metodología interesante, de la cual se pueden tomar ciertos elementos que pueden ser moldeados en la investigación “Autoevaluando entre letras”.

Ahora bien, pese a que en las investigaciones referidas en el apartado de los antecedentes, en su mayoría, no emplean en su título la palabra autoevaluación, al abordarlas, se pudo apreciar que los proyectos en ciertos momentos de sus metodologías, iban dirigidos a la exploración de la escritura por medio de los procesos autoevaluativos. Todo lo anterior, resulta provechoso para este proyecto, puesto que se suscita la reflexión sobre la acción de aprender, pensar y ejecutar, la cual es reorientada, regulada y examinada por el individuo para una actuación óptima. Además de demostrar que sí es posible el fortalecimiento de este tipo de pensamiento desde temprana edad y, con ello, iniciar la exploración de una escritura concienzuda, organizada y ligada a la realidad.

Así mismo, se reivindica el papel de la autoevaluación ya que, por medio de los resultados obtenidos en los proyectos, se constató que posibilita el estímulo de aprendizaje significativo, la generación de calificaciones más objetivas, la pérdida del temor a ser evaluado y la promoción de un espíritu crítico, autónomo, responsable y honesto.

## **2.2 Marco teórico.**

Para el desarrollo y guía del siguiente proyecto, son necesarias ciertas fundamentaciones teóricas que se correlacionen y den soporte al tema de investigación y sus objetivos propuestos. En esta perspectiva, se establecieron unas categorías, en las que se incluyeron planteamientos sobre la evaluación, explorando su noción general y su relación con el aprendizaje y la educación; en segundo lugar, la autoevaluación como posibilitadora del conocimiento propio, acompañada de metacognición en la educación; posteriormente la escritura, referida a la producción textual y sus procesos requeridos y finalmente la práctica evaluativa que gira en torno a la escritura, acompañada de la noción de metaescritura.

### **La evaluación como examinadora del aprendizaje.**

La evaluación ha estado presente desde el inicio de la vida de los sujetos escolarizados, manifestándose de diversas formas, con números, letras o dibujos, además representando juicios valorativos sobre producciones, comportamientos, compromisos, desempeños, exámenes, etc. En términos generales, la evaluación es concebida como elemento regular del trabajo en el aula, que posibilita el aprendizaje efectivo, la comprensión de las metas del aprendizaje y la motivación del estudiante (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p.01). Además de, según el decreto 1290 (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 01), permitir la identificación de las características individuales de los alumnos (sus estilos y ritmos de aprendizaje), proporcionar la información para la implementación de estrategias pedagógicas y la determinación de la promoción de los estudiantes. Por lo tanto, debe ser de naturaleza formativa, motivadora, transparente, continua, realimentadora y participativa.

En efecto, la evaluación se erige sobre el suelo educativo, “cuyo objetivo central es el mejoramiento y la potencialización de los procesos de cambio. La evaluación es una instancia permanente de control para corregir y transformar las tareas de gestionar, enseñar y aprender” (Gvirtz y Palamidessi, 2016, p. 260). Es por ello que se configura como un componente básico de los currículos, ya que se concibe como un instrumento examinador de aprendizaje y mediador entre los objetivos y los contenidos propuestos para la clase y su metodología. No obstante, no es sorprendente encontrar que la evaluación, muchas veces, se ha convertido en elemento de intimidación en las aulas, dándole más peso a la nota que al mismo acto de aprender y crear conocimiento, propiciando así múltiples rupturas en el sentido del por qué y para qué aprender, negando la posibilidad de que la evaluación se asuma como una herramienta para avanzar hacia las metas propuestas, que deje de lado toda rigidez numérica y permita valorar los desempeños de forma dinámica, interactiva e interdisciplinar.

### **Autoevaluación para el conocimiento propio.**

Igualmente, volviendo a la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional (2010, p. 01), la evaluación se vincula con el sentido democrático y el aspecto autoevaluativo, con el cual el estudiante realizaría un proceso de autorreflexión permanente, dinámico y flexible sobre sus acciones, para reconocerse como sujeto activo en el proceso de aprendizaje.

A propósito del aspecto auto-reflexivo, mencionado anteriormente, la autoevaluación, nace como propuesta complementaria a la evaluación tradicional. A su vez, pensada como recurso educativo, facilitador de logros académicos y procesos constructores en el aula, con la mediación de metas, planes de acción y apreciación permanente sobre todo lo que se pueda encontrar en el camino formativo. En otras palabras, “la autoevaluación es un espacio potencial para el disenso y para la expresión y el mejoramiento de los criterios de valoración del aprendiz.

El objetivo de la autoevaluación es el aprendizaje, el desarrollo de las capacidades de comprender y elaborar criterio para evaluar y evaluarse” (Santiago, Castillo, y Ruiz, 2005, p. 205 citando a Blázquez y Lucero, 2002, p. 263)

En consecuencia, la autoevaluación brinda beneficios tales como la ampliación de la conciencia acerca del qué, el por qué, el cómo y el para qué aprender, así como propicia el incremento de la responsabilidad, el mejoramiento de la autoestima y la autonomía, entre otros que van más allá del ámbito académico, puesto que “la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad” (Díaz, J, 2005, p. 55 citando a Santos Guerra, 1993, p. 29).

No obstante es pertinente aclarar, que pese a que la autoevaluación se concibe como la capacidad de reflexionar sobre el propio actuar, relacionándola con el aspecto individual, esta puede ser regulada colectivamente, dado que la autonomía puede ser construida con ayuda del otro. Ahora bien, la autonomía, acompañada de la autorregulación y la autoevaluación, conforman una tríada favorable y orientadora del proceso de aprendizaje, con la cual el alumno cumple un rol activo y se configura como el eje central en la búsqueda de conocimiento. Para ello, debiera otorgársele el peso y la seriedad que merece, puesto que en múltiples ocasiones, la autoevaluación es tomada como “salvavidas” para subir las calificaciones, relegándola al plano de lo inútil y lo vano, todo lo cual impide que el estudiante pueda autorregular y evaluar su aprendizaje de manera significativa.

En efecto, la autoevaluación permite una mirada apreciativa del sujeto, el cual no solo observa sino también opera una serie de acciones para establecer lo que es y lo que quiere llegar a ser, permitiéndole reflexionar sobre sus destrezas y debilidades, encontrando soluciones a las diversas problemáticas a las que se ve enfrentado y sabiendo cuándo usarlas y sacar el provecho

de ellas. Como resultado, esta herramienta pedagógica implica una transformación a partir del conocimiento propio y la regulación interna, configurándose como un agente de cambio que se adapta a la realidad cultural, social y personal de los individuos, a la vez que se constituye en “la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente” (Calatayud, 2002; 1999).

### **Metacognición en la enseñanza.**

Teniendo en cuenta todo lo anterior, resulta vital la mención de la metacognición en el presente proyecto, puesto que, para hablar y reflexionar sobre autoevaluación, es necesario explorar lo que hay tras ella. Es así, como la metacognición se plantea como “...el conocimiento que tenemos de todas las operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan/interfieren en su operatividad, etc.” (Santiago, Castillo, y Ruiz, 2005, p. 38 citando a Burón, 1996, p. 17). Es decir, que es el conocimiento reflexivo que se tiene sobre la propia cognición y el monitoreo que se ejerce sobre ella, para lo cual es esencial el reconocimiento de dos elementos claves: el conocimiento declarativo y la regulación procedimental. El primero de ellos corresponde a lo que sabe el individuo, además del reconocimiento de sus procesos cognitivos. El segundo, alude a las estrategias que emplea para aprender, es decir la autorregulación, la que permite fomentar el desarrollo de estrategias cognitivas más estables (Larraz, N, 2015, p. 179 citando a Brown, 1987)

Ahora bien, llevada al plano educativo, la metacognición ejercida como herramienta pedagógica, proveería de conocimiento a los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje. Proceso en el que se ejecutarían acciones autorreguladoras encaminadas a resolver conflictos de manera eficiente y coherente, motivarse para descubrir y explorar lo que desconoce y lo

insatisface y modificar sus procesos de aprendizaje a través del autoconocimiento. Todo ello “hasta convertirlos en pensadores competentes” (Flórez, R, 2000, p. 7 citando a Resnick y Klopfler, 1997, p. 15).

De esta manera, teniendo en cuenta dicha concepción, la escuela debería convertirse en un ambiente cognitivo de exploración, donde se permita verdaderamente aprender a aprender, aprender a pensar, conocerse y comprenderse por medio de prácticas autorreguladoras, evaluarse y reflexionarse. Además de servir como puente para mediar los estímulos internos y externos y así impulsar el crecimiento intelectual.

### **La escritura y su incidencia en el individuo.**

Desde el inicio de la vida humana, el hombre se ha enfrentado a la necesidad de comunicar; para ello se ha valido de múltiples formas, una de estas, la escritura, la cual desde su aparición en Mesopotamia ha venido transformando y reestructurado la consciencia humana. Como lo menciona Ong, la escritura es, "en el sentido estricto de la palabra, la tecnología que ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre..." (1987, p. 86), configurándose como sello personal primordial en la escuela, puesto que reorganiza el mundo de los estudiantes y les posibilita nombrar y transformar el pensamiento, constituyéndose así como una práctica significativa. Ya que “no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que la vez es social e individual en el que se configura un mundo”. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 27)

Por lo tanto, no resulta sorprendente, que la escritura sea un componente de considerable influencia en la vida del ser humano, dado a que permite explorar y crear conocimiento,

desarrollar las diversas habilidades comunicativas, potenciar aspectos cognitivos, acceder al mundo social, explorar y sublimar emociones, producir y recrear el mundo, entre otros.

En consecuencia, es fundamental rescatar y recalcar el rol de la escritura en nuestra vida, la cual no solo tiene un carácter individual, como comúnmente se cree, sino que es una acción social y cultural, de relación y entendimiento con los otros y consigo mismo a través de las letras, además de generar el sentido de pertenecer y de descubrir el sentido de la existencia humana.

De esta forma, consideramos que la creación textual no solo ayuda a depurar el alma y aliviar las tensiones terrenales, sino que impulsa el crecimiento de la dimensión cognitiva, imaginativa y comunicativa, lo cual resulta provechoso para potenciar el desarrollo intelectual, afectivo y procedimental de los estudiantes.

### **La escritura como un proceso.**

A partir de los primeros contactos con la escritura, comienza a hacerse notoria su complejidad, en la medida en que estamos trabajando con palabras que evocan conceptos, ideas, conocimiento, para construir significado, ¿significado de qué?, del mundo, del pensamiento. Es por esto, que su trabajo y uso no es nada fácil, ya que la escritura requiere ser reflexionada, trabajada y vista como un proceso complejo que va desde el acceso y manejo del código escrito hasta la composición de textos, como lo sugeriría Cassany (2008, p. 27)

Ahora bien, en la cotidianidad, cuando nos es solicitado un texto escrito, nos llega a la mente la idea de que para elaborarlo lo único que se necesita es un momento y una página (ya sea digital o física). Todo esto proviene de la relación que se establece en la escuela con la escritura, en la que se ignora el proceso que conlleva traducir ideas en palabras. No hay que olvidar que, no

pocas veces, lo que se estimula desde temprana edad es la transcripción sin siquiera haber sido guiados por el camino de la producción textual, con sus rumbos y sus movimientos.

Pues bien, la escritura, al ser una acción compleja de producción, requiere de ciertos momentos y disposiciones para ser creada, ya que ésta no es un producto acabado que nace y se configura en la inmediatez. Igualmente, no solo es necesario saber el código escrito, sino que también es fundamental el desarrollo de estrategias para su evolución. Es así, como para componer escritos, son indispensables ciertas micro habilidades o estrategias, que al ser dominadas enriquecen al texto y hacen de este un proceso más claro y dinámico. Por ejemplo, según Cassany (2008, p. 102), es fundamental la conciencia de los escritores sobre la audiencia a la cual se van dirigir, ya que al poseer claridad sobre la situación comunicativa y su respectivo receptor, nacen la gran mayoría de las ideas. En segundo lugar, se hace referencia a la planificación, donde es el momento para recoger ideas, tomar notas, estructurar el texto, en otras palabras pensar antes de escribir, permitiendo así, generar un panorama mental sobre el futuro texto a redactar. Posterior a ello, se hace referencia a la relectura y revisión del texto, en la que el autor menciona la significación de estos elementos, para el juego de “moldear” y examinar el texto, y así efectuarle los cambios necesarios (no sólo en términos de forma, sino en significado, contenido y relación entre líneas).

Específicamente, una de las teorías que habla sobre el proceso referido previamente es el modelo cognitivo sobre la escritura propuesto por Flower y Hayes (1996), en el que se establecen unos procesos escriturales, los cuales corresponden a planificación, transcripción y revisión. En la primera de ellas, el individuo realiza una proyección sobre el texto que desea o requiere materializar, para ello erige una serie de metas, en las cuales contempla y decide el tema a tratar, su forma y el público al cual irá dirigido. Además, se inicia una búsqueda de fuentes o

exploración de las mismas experiencias que puedan contribuir a la realización del texto. En el segundo proceso, la transcripción, el sujeto inicia la acción de escribir como tal, por consecuencia empleará su conocimiento léxico, sintáctico y semántico para tejer su texto y poder encadenar y concretar, dichos elementos, a través de la actividad motriz. En el tercer proceso, relacionado con la revisión, el escritor examina su invención para poder ajustarla y pulirla, teniendo en cuenta su planeación y reflexiones nacidas en el proceso de escribir. Por lo tanto, el sujeto realizaría procesos de lectura, edición y reedición, en los que evalúa su creación y ejecución que lo ha llevado a culminar su obra final. De igual manera, cabe señalar la existencia de ciertas estrategias para la producción textual, como lo son: hacer uso del código adquirido, emplear las reglas gramaticales, consultar fuentes externas, realizar esquemas y lecturas, hacer resúmenes, entre otros.

Todo lo anterior, se da de forma cíclica y recursiva, es decir, que el proceso de redacción no acaba en un punto y termina en otro de forma lineal y rígida, sino que puede detenerse en cualquiera de los “pasos” anteriores para volver a ser iniciado. En otras palabras “El proceso es muy parecido al que utiliza el niño para jugar con un juego de construcción. Como sabe lo que quiere construir, añade y retoca las piezas hasta que consigue exactamente la forma que tienen en el pensamiento”. (Cassany, D, 2008, p. 101 citando a Pickett y Laster 1984).

### **Prácticas evaluativas de la escritura.**

En lo que respecta a la evaluación de la escritura en la academia, como ya se ha referido, ésta es apreciada frecuentemente por su carácter de producto, olvidando que conlleva múltiples procesos, momentos y tiempos, porque “escribir no es sólo inspiración, sino también transpiración. La buena escritura es el resultado de muchas horas de trabajo, de armar y desarmar, de coser y remendar, de podar y reescribir, no una sino muchas veces” (Peña, 2007, p. 01). Por

eso es que por medio de documentos oficiales, como por ejemplo en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2003), se propone y orienta al docente sobre algunos criterios a tener en cuenta para la evaluación del lenguaje. Específicamente, en el ciclo 1, se propone que en cuanto a la producción textual, debe haber elaboración de textos que respondan a diversas necesidades comunicativas, para las cuales se debe tener en cuenta el posible lector, la búsqueda sobre diferentes fuentes de información, la elaboración de planes y la producción de un texto el cual va guiado bajo la revisión propia.

Es por eso que la evaluación de la producción textual debería ir encaminada hacia las propuestas que conciben la escritura como proceso cognitivo, permitiendo la instauración de diversas estrategias de aprendizaje de la escritura, cuya práctica “debería ayudarles a los maestros y a los jóvenes a descubrir esta dimensión de rebeldía, de aventura, de experimento y de juego incierto que tiene el acto de escribir” (Peña, 2007, p. 01). Tal vez, con ello, pueda apartarse la idea de que la gramática y la forma son los únicos componentes relevantes en la enseñanza de la lengua y tal vez, también, pueda comenzar a verse el estudiante como escritor y juez de sus propios procesos. Además, como menciona Jolibert, en dichas prácticas no solo es necesaria la creación de “... estrategias pedagógicas coherentes y eficaces, que permitan a los niños no sólo producir en clase textos variados, adaptados a situaciones reales y lo más personalizados que sea posible, sino sobre todo aprender a elaborarlos, de tal manera que luego sean capaces de producirlos solos, sin tutelas y adaptándose a las múltiples situaciones que deban encontrar” (2002, p. 14).

Finalmente, cabe mencionar que para dicha transformación de la evaluación de la lengua “... es necesario cambiar el modelo pedagógico, el currículo y la manera de enseñar: Enseñar,

aprender y evaluar son tres procesos inseparables, no se puede cambiar uno solo sin cambiar los demás” (Flórez, 2000, p. 09)

### **La conciencia sobre la escritura: La metaescritura.**

Para apoyar y dar soporte a las prácticas evaluativas de la escritura, es necesario retomar el aspecto metacognitivo mencionado anteriormente, el cual –una vez transferido y unido a la producción textual- podrá conformarse como la práctica que constituye “conocimiento del objetivo final de la escritura, junto con la autoobservación y autorregulación que realizamos durante la acción continuada de escribir, y la evaluación final del resultado” (Carrasco, 1997, p. 146 citando a Burón, 1993).

Del mismo modo, la metaescritura también se puede definir como “el objetivo de la escritura, la autoobservación y autorregulación de los procesos implicados en la acción de escribir con propósitos definidos” (Mayor, Suengas y González, 1996, p. 37)

Como resultado, se facilita la elaboración de la escritura, dado el conocimiento que se tiene de ella, el reconocimiento y claridad sobre la finalidad perseguida (el por qué y el para qué), el dominio de las estrategias para conseguirla, así como la apropiación de los procesos de producción (planificación, escritura y revisión), su regulación y la conciencia del proceso. De acuerdo con estas ideas, el individuo apropiaría las estrategias metacognitivas, que le llevarían a convertirse en un escritor experto.

Cabe precisar que los procesos metacognitivos son inobservables, pero sí se manifiestan en ejercicios o actividades tales como, hacer resúmenes, mapas conceptuales o lluvias de ideas; la realización de múltiples borradores; la selección de ideas principales y la escritura del producto final, entre otros.

De esta manera, la metacognición y su naturaleza reflexiva encaminan el proceso autoevaluativo, en el que todo el desarrollo y crecimiento escritural es examinado, reflexionado de manera crítica y perfeccionado en la conformación de conocimiento a través de la producción textual. De esta manera, queda en evidencia la importancia de la “cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento” (Santiago, Castillo, y Ruiz, 2005, p. 38 citando a Mayor, Suengas y Gonzáles, 1993, p. 51) y su gran incidencia en la subjetividad que comunica.

### 3. Diseño metodológico

#### 3.1 Tipo de investigación.

El presente trabajo, se desarrolló con el enfoque de investigación acción, definida por McKernan (2011) como:

“el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio –en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción” (p. 25).

Consecuente con lo anterior, se buscó realizar un trabajo de planificación, observación, reflexión y ejecución, para así poder producir vías alternas de solución al problema de la producción escrita determinado anteriormente. Además, unida a la educación, la investigación acción le posibilita al docente no solo observar desde los ojos de maestro, sino tomar el rol de investigador, para así poder repensar la práctica educativa y crear espacios de enseñanza-aprendizaje significativos y promotores de cambios provechosos para una sociedad que los requiere.

### **3.2. Enfoque de Investigación-acción.**

Igualmente, el proyecto es direccionado con el paradigma socio-crítico, con el que se exploran y analizan diversos caminos para solventar problemas específicos, en este caso educativos, y así poder transformar sociedad a través del aula, dado a que dicho enfoque:

“considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social” (Alvarado y García, 2008, p. 190)

Por consiguiente, se genera un proceso de auto-reflexión sobre las dinámicas que se dan en la escuela, generando procesos críticos y emancipadores, además de fortalecer el vínculo entre la teoría y la práctica, consolidando con ello una comunidad cimentada en principios, valores, opiniones y acciones, para la transformación y mejoramiento social y político.

Todo lo anterior con un enfoque cualitativo, generador de procesos flexibles de investigación, bajo el método inductivo y una perspectiva holística. Configurando así, un trabajo de descripción y análisis del fenómeno (teniendo en cuenta su contexto), para generar teorías, conocimiento y reflexión sobre el mismo, con miras a lograr una plena aproximación a la realidad. Por lo tanto, la interacción en el entorno de investigación y sus individuos, en este caso las estudiantes, será crucial, además del conocimiento y relación con ellas. En otras palabras posibilitando “la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva” (Martínez, J, 2011, p. 19).

### 3.3 Técnicas e instrumentos.

Los instrumentos de recolección de datos, base del análisis y reflejo de todo el proceso realizado durante todo el proyecto, se componen de una serie de encuestas efectuadas para la caracterización de la población; observaciones realizadas en el aula de clase, materializadas en diarios de campo; los diversos talleres y actividades propuestas para las estudiantes, no solo relacionados con el proyecto como tal, sino con el trabajo en el área de español propuesto para las niñas; las diversas producciones textuales realizadas, con la recopilación de sus borradores y productos finales.

### 3.4 Categorías de análisis.

Como base de estudio y guía del presente trabajo, se establece una matriz categorial que posee como unidad de estudio o de análisis la escritura, la cual es abordada desde dos componentes: el primero de ellos, la producción escrita, conformada por sus procesos de planificación, transcripción y revisión; por el otro lado, la autoevaluación, acompañada de los componentes autorreguladores y valorativos, como se puede ilustrar en el siguiente cuadro:

#### Matriz.

Unidad de análisis.	Categoría	Subcategoría	Indicadores.
Escritura. ESC	Producción escrita. Pres	Planificación. PI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determina el tema, el posible lector de su texto y el propósito comunicativo de su producción.</li> <li>- Realiza una búsqueda de fuentes de información para la futura realización textual.</li> <li>- Elabora un plan para organizar sus ideas.</li> </ul>

		<b>Transcripción.</b> <b>Trans</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolla el plan (previo) para la realización de la producción textual.</li> <li>- Elabora borradores que permitan explorar la escritura.</li> <li>- Conoce y usa la estructura de la tipología textual con la que trabaja.</li> </ul>
		<b>Revisión.</b> <b>Rv</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisa y evalúa el texto producido bajo las metas propuestas inicialmente.</li> <li>- Corrige el texto, en términos de forma y contenido.</li> <li>- Realiza la versión final del texto.</li> </ul>
	<b>Autoevaluación.</b> <b>Aut</b>	<b>Autorregulación.</b> <b>Ar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crea y ejecuta estrategias de monitoreo sobre su desempeño (teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades).</li> <li>- Orienta y controla los procesos de: planeación, producción y revisión.</li> <li>- Fortalece su autonomía</li> </ul>
		<b>Valoración.</b> <b>VI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establece criterios de evaluación propios sobre su desempeño y actuación.</li> <li>- Es capaz de autojuzgarse.</li> <li>- Reflexiona sobre los resultados obtenidos y los procesos para llegar a ellos.</li> </ul>

### 3.5 Universo poblacional.

Es primordial aclarar que el presente proyecto se inició con el curso 203, perteneciente a la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, y se terminó en el grado tercero, debido al cambio de año. El grupo es conformado por un total de 40 niñas, entre los 8 y 10 años, quienes en el

transcurso de grado, estuvieron acompañadas de la docente Patricia Góngora, quien ha sido soporte y guía no solo para ellas sino para esta investigación.

Respecto a la competencia comunicativa, las estudiantes se caracterizan por ser un grupo que posee un desempeño aceptable respecto a la oralidad, escucha y lectura, que aunque poseen ciertas dificultades se pueden ajustar y superar. Sin embargo, en cuanto a la habilidad de la escritura, ésta es la que representa el mayor inconveniente, no solo en términos gramaticales (léxico, conformación de palabras e ideas, etc.), sino principalmente en su creación, debido a que su producción textual se ve obstruida al no reconocer claramente cómo, cuándo y para qué escribir.

En términos generales, es un grupo que responde ante los estímulos ofrecidos por el docente, son niñas que se destacan por ser participativas y atentas, con necesidad de trabajar un poco más la responsabilidad y el trabajo en equipo.

## **4. Fases del desarrollo.**

### **4.1 Fases desarrolladas.**

“Autoevaluando entre letras” se cimentó bajo ciertas directrices y etapas, guiadas por el enfoque de la investigación acción, como se refirió previamente. Todo ello, con el fin de ejecutar un proyecto que correspondiera a las necesidades y objetivos planteados, de manera sistemática y estructurada. El trabajo investigativo se efectuó de acuerdo con el diseño de una serie de fases de desarrollo, organizadas en un cronograma (Anexo 8) y descritas a continuación:

Primera fase: Comprende la realización y actualización de la caracterización y el diagnóstico a través de encuestas, diarios de campos y talleres valorativos. Todo ello, con el consentimiento informado de los padres.

Segunda fase: Abarca la fundamentación teórica con la que se inició el recorrido investigativo con base a los resultados arrojados durante la fase 1. Para ello, se emprendió una búsqueda de todo el material existente, en torno a la pregunta problema, consolidando así el marco teórico. Igualmente, se procedió a explorar diversos recursos literarios y didácticos, seleccionando los más favorables para el provecho del proyecto de aula y la investigación.

Tercera fase: Consistió en la selección final de los recursos y la consolidación e implementación de la propuesta de intervención. Para lo cual, fue fundamental la elección del proyecto de aula, el cual se dividió en 3 fases (fundamentación, aplicación, autoevaluación y socialización), dando forma al proyecto y encaminándolo hacia la elaboración de un producto final fruto de la implementación pedagógica e investigativa. (Asimismo, con la ejecución de diversos talleres que reforzaron el proceso). Cabe mencionar que desde esta tercera fase de implementación, se inició

con el proceso descriptivo de los procesos de escritura de las estudiantes a lo largo de toda la intervención, desde el periodo del 2015-02 al 2016-01. De esta manera, se fueron recolectando datos de manera permanente, a través de diversos instrumentos, para construir la base a estudiar de los impactos de la autoevaluación y su incidencia en la escritura.

Cuarta fase: Consistió en el análisis de la información y los resultados, los cuales en el ejercicio de su interpretación y reflexión orientaron la construcción de la conclusión de la práctica investigativa, obteniendo de esta manera, la conformación de conocimiento en torno a la autoevaluación y su influencia en la escritura. En esta cuarta fase, se determinaron, analizaron y establecieron los progresos y el impacto de la autoevaluación como recurso educativo en la escritura de las estudiantes. Todo lo anterior se relaciona con el objetivo general propuesto en el proyecto, sobre el establecimiento del efecto de la autoevaluación en los procesos escriturales.

Quinta fase: Se relaciona con la conformación de la etapa de conclusión sobre todo el trabajo realizado previamente y su consolidación escrita, con el fin de exponer sus resultados, sugerencias y comentarios, que giran en torno a la exploración de la autoevaluación y la escritura.

#### **4.2 Descripción de propuesta de intervención pedagógica.**

Con el fin de desarrollar el presente trabajo de orden investigativo y pedagógico, se procederá a describir la formulación del proyecto de aula, con el cual se establecieron procesos educativos significativos y una resignificación del rol del estudiante (como agente activo), quien de mano del profesor, emprendió un camino de exploración de la escritura, acompañada del componente autoevaluativo.

Dicho proyecto de aula se desarrolló bajo el nombre de “Autoevaluando entre letras”, compuesto por tres fases principales:

- Fase 1. Fundamentación: En esta fase, se pretendió realizar un acercamiento a las estudiantes hacia el término de la autoevaluación, su objetivo y ejecución. Por otro lado, para trabajar la escritura, se efectuó una charla grupal, con el fin de conocer sus intereses en cuanto a la producción textual y así poder plantear el producto final del proyecto de aula, configurado bajo la creación de un libro de pócimas y un libro de cuentos. Además, se emprendió la exploración de los procesos que conlleva la creación textual (planificación, producción y revisión), teniendo en cuenta la labor de la creatividad.
- Fase 2: Aplicación: En esta fase, se procedió a dar comienzo al proceso de escritura del producto elegido. Para ello, se exploró la escritura en términos de forma y contenido, en relación con lo que exponen los estándares para grado tercero, a medida que se iba entretejiendo gradualmente con la autoevaluación, su conciencia y reflexión. Dichos contactos con la autoevaluación, no solo se daban con relación al ejercicio de producción textual, sino que en cada sesión se incorporaba esta herramienta educativa, para dar cierre a las clases y valorar el ejercicio logrado en el aula.
- Fase 3: Autoevaluación y socialización: En esta última etapa, se realizaron las correcciones pertinentes del producto del proyecto de aula para, posteriormente, realizar un ejercicio autoevaluativo sobre su resultado y proceso. Por último, el trabajo producto del proyecto se socializó con la comunidad educativa.

## **5. Organización y análisis de la información.**

A lo largo del proceso investigativo se llevó a cabo la recolección de toda la información, la cual fue organizada y estructurada, para poder tener un panorama claro y coherente de los fenómenos y para trazar una estructura en la que la teoría y la postura del investigador se integren junto con la información obtenida, dando forma al proyecto, teniendo en cuenta sus objetivos planteados y para así garantizar su validez.

Específicamente el proyecto “Autoevaluando entre letras”, guiado con la investigación cualitativa y ligado al método de investigación-acción, requirió indudablemente de la técnica de la triangulación para el proceso de organización y análisis de la información, en el que diversas fuentes de datos fueron puestas a dialogar entre sí, para orientar el proceso de validación de los resultados o hallazgos. Por esta razón, talleres, diarios de campo, productos textuales, teoría y posición investigativa, interactúan como soportes de la investigación e interpretación de los resultados del proyecto, cuya interacción respalda el estudio del fenómeno con validez, soportado por varias fuentes y perspectivas.

A fin de realizar dicho ejercicio, se planteó una matriz categorial, cuya unidad de análisis comprende los procesos de escritura (ESC), compuesta por la categoría de producción escrita (pres) y autoevaluación (aut). La primera de ellas, conformada por las subcategorías de planificación (pl), edición (edi) y revisión (rv) y la segunda de ellas, por autorregulación (ar) y valoración (vl), como se puede apreciar a continuación:

Unidad de análisis	Categoría	Subcategoría	Fuentes
<b>Escritura (esc)</b>	Producción escrita ( pres)	Planificación (pl)	Producciones escritas/ diarios de campo.
		Transcripción (trans)	
		Revisión (rv)	Referentes teóricos.
	Autoevaluación (aut)	Autorregulación (ar)	Opinión del investigador.
	Valoración (vl)		

### **Escritura (esc)**

Como se refirió previamente en la matriz categorial, la unidad de análisis la constituye la escritura, vista como el ámbito de acción cognitiva que se eligió para trabajar con las estudiantes, debido a la problemática que esta les representa. En lo que respecta a las alumnas, se entiende que ellas, por tratarse de seres sociales, necesitan de formas de expresión para relacionarse con su contexto y las personas que habitan en él, donde indudablemente descubren la escritura, cuya interacción inicia en la escuela a través de planas o ejercicios mecánicos, muchas veces sin propósito alguno, desligado de su realidad. En consecuencia desde temprana edad, los niños encuentran grandes choques con el mundo letrado, relacionados con el uso del código alfabético y el desarrollo de la habilidad motriz; pero ello no se queda allí, sino que se prolonga a lo largo de toda su vida académica, donde deben elaborar escritos sin fin, evaluados por su sintaxis, su ortografía y su longitud. De ahí, que no sea sorprendente encontrar respuestas como las dadas por las niñas el primer día de la intervención pedagógica al preguntarles ¿qué es la escritura?, hallando que “las niñas tendían a relacionarla con el orden, la ortografía y la caligrafía bonita y su tamaño”, como se puede observar en el diario de campo 1 (en lo sucesivo DC). Con esta concepción de lectura, se desconoce que hay algo más en el acto de escribir, algo que se relaciona

con un verdadero uso en contexto, placer y satisfacción de necesidades, en la medida en que se trata de un ejercicio significativo que une subjetividades y ofrece otras alternativas de comprensión, diferentes a las de la vida cotidiana.

Es por ello, que a través de las diversas fases que comprenden este proyecto, se emprendió un viaje en torno a la escritura, vista como un proceso rico en saberes, objetivos, crecimiento y conocimiento. Para alcanzar dicha aventura, se trabajaron los dos grandes componentes mencionados previamente: los procesos de escritura y la autoevaluación. No obstante, es pertinente aclarar que como es sabido, la autoevaluación es un componente que, de acuerdo a la teoría, debe estar presente a lo largo del proceso de producción textual, pero que específicamente en el proyecto “Autoevaluando entre letras”, fue separado para el análisis y así evidenciar la reflexión acerca de dicho ejercicio textual.

Por esta razón, por medio de las tres fases planteadas en la propuesta de intervención (fundamentación, aplicación, autoevaluación y socialización), se inició la labor de acercamiento de las estudiantes en el mundo de la escritura. Dicha aproximación se efectuó mediante la reflexión sobre la producción textual, acompañada de la enseñanza de los procesos autoevaluativos para, posteriormente, llevar a cabo los ejercicios escriturales con base en el conocimiento construido hasta ahora y los aportes de nuevos hábitos reflexivos, autoevaluativos y autorreguladores. Todo ello, configurado bajo la producción diversos textos, pero específicamente de tres: cartas, un libro de pócimas y otro libro de cuentos, los cuales materializaron el proyecto de aula, como se expone a continuación.

### **Producción escrita (pres)**

Como se planteó previamente en el marco teórico, para la formación de textos es fundamental el conocimiento sobre todo lo que implica el trabajo con la habilidad de la escritura, específicamente el proceso para llegar a conformación de productos finales. Es así como en la producción escrita, se postulan una serie de principios o estrategias a seguir, para hacer de este un ejercicio compacto y completo: la planificación, transcripción y revisión (Flower y Hayes, 1996).

Inicialmente, encontramos un primer momento en el que los escritores “planifican la estructura del texto, hacen un esquema, toman notas y piensan un rato en todos estos aspectos antes de empezar a redactar” (Cassany, D, 2008, p. 103). Este aspecto es fundamental, ya que es en ese momento en el que se percibe el texto, teniendo en cuenta la orientación del tema, el propósito comunicativo que se desea y la exploración de la información que se desea incorporar, entre otros factores constitutivos.

Lo anterior, se puede ver reflejado en la actividad de creación de las cartas, la pócima mágica y el cuento basado en estímulos auditivos. El primer ejercicio, fue realizado durante la etapa de fundamentación, es decir durante los primeros encuentros con la escritura como proceso. Dicho trabajo consistió en la elaboración de una carta, en la que las estudiantes debían contar lo realizado durante las vacaciones de semana santa. Para ello, tuvieron un tiempo para pensar cómo estructurar la carta teniendo en cuenta su respectivo receptor (el cual fue dado aleatoriamente). Posteriormente realizaron un cuadro en el que plasmaron una serie de ideas que correspondían a la posible estructura, el destinatario y su propósito comunicativo (Anexo 9).

En forma similar, en la actividad de la pócima, efectuada durante la fase de producción, se elaboró un texto expositivo, en el que formularon ciertas indicaciones para realizar un encanto

mágico y, en consecuencia, debieron esbozar las primeras ideas de la composición, teniendo en cuenta la posición de cada estudiante como escritora (desde el rol de hada madrina) y propósito de elaborar dicha pócima.

Finalmente, en el ejercicio, ejecutado a finales de la intervención, de la escritura de un cuento a partir de estímulos auditivos (en los que se narraba un accidente a través de sonidos). Allí, las estudiantes debieron charlar en sus grupos de trabajo, para seguidamente redactar la planeación en la que diseñaron el esbozo de la historia, considerando los personajes (principales y secundarios), la planeación del inicio, nudo y desenlace, y el propósito del cuento como tal (Anexo 10).

Vistos estos tres ejercicios desde la etapa de la planeación, vemos cómo se hacen presentes elementos como: la identificación del destinatario, el tema, el objetivo comunicativo, el contenido; también el reconocimiento del tipo de texto que se empleará, los instrumentos que se necesitan, la exploración de las diversas fuentes de información (conocimiento propio, libros, personas de su entorno, entre otros) y la misma proyección textual de estos planteamientos.

Ahora bien, tomados por separado, fue notorio encontrar que al entrar en contacto con la tarea de pensar y planificar el texto, se tornó difícil para ellas el reflexionar sobre el por qué y para qué escribir, dado que tras la ejecución del primer ejercicio de las cartas, se halló que algunas niñas no realizaron la planeación completa, lo que dificultó el ejercicio posterior. Pero al realizar el segundo ejercicio, les resultó más fácil proyectar su escrito, concibiéndolo como un producto real que sería leído no solo por ellas, sino por toda la institución al ser exhibido en la biblioteca; fue por ello que en dicha labor fue evidente su progreso desde el comienzo.

Finalmente, con la tercera actividad, es fundamental señalar que el manejo de la planeación fue

apropiado por las estudiantes, quienes vislumbraron su texto de una manera más amplia, teniendo en cuenta más aspectos y cuidando cada componente necesario para la creación del cuento.

En efecto, dichos ejercicios se constituyeron como la materia prima sobre la que se cimentó la construcción de los diversos textos. Es a partir de allí donde se inicia la ejecución o transcripción, momento en el que los escritores plasman sus ideas, desarrollando su plan escritural, teniendo en cuenta la superestructura, la coherencia y cohesión textual, las relaciones sintácticas, entre otros, conformando así la primera versión del producto deseado (Anexos 11,12 y 13). En lo que respecta a esta etapa fue evidente observar el reto que implica el primer contacto con la producción del escrito como tal, específicamente en la escritura de la carta, donde hubo dificultad para traducir sus ideas y expresarlas; fue por ello, que la dependencia hacia la docente fue total, manifestando cierta desconfianza por explorar la habilidad por su cuenta. Como era previsible, en dicho ejercicio, el número de fallas fue numeroso (en término de contenido y forma). Pero al ir trabajando la producción a lo largo de la intervención, se encontró que los diversos niveles lingüísticos de la textualización: superestructura, lingüística textual y lingüística oracional (Jolibert, 2002, p. 29) fueron apropiados por las estudiantes, demostrando un uso más eficaz y armonioso, particularmente en el último de los ejercicios. A este respecto, vale la pena mencionar que, tras dar a conocer el ejercicio y su objetivo, las estudiantes empezaron su escrito con menor dificultad, generándose un trabajo más autónomo y rico en ideas.

Junto a la transcripción se hace consciente la revisión, aunque debemos reconocer que está presente todo el tiempo, no necesariamente en forma explícita. En esta revisión, “mientras escribe y relee los fragmentos del texto, el autor los revisa y va introduciéndoles cambios. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del resto, al significado” (Cassany, 2008, p. 117). Por consiguiente, la revisión permite repensar, ordenar, ajustar y evaluar el texto, para que concuerde

con el producto por realizar, considerando todos los elementos surgidos durante su proceso. Como se ha anotado, la primera versión del escrito sufre cambios considerables a lo largo de la revisión, dado que al emplear estrategias de monitoreo y verificación se propicia el desarrollo y maduración deseada. Para el efecto, se produjeron varios borradores que fueron revisados, corregidos y perfeccionados, no solo en términos de retoques formales (redacción, gramática y ortografía), sino también en su contenido, desarrollo de ideas y estructura.

En lo que respecta a la fase anterior, es importante mencionar que dicha etapa de transcripción, se debe dar de manera recursiva y no lineal, como lo expone Cassany (2008, p. 106), debido a que el proceso no se da paso a paso, finalizando una etapa para continuar con la otra, sino que cada acto de revisión, de relectura, de planeación, de corrección y escritura, se da de manera cíclica y flexible, encaminado a la obtención de un producto que satisfaga al escritor.

La revisión puede parecer –en un primer momento– extraña y tediosa para los estudiantes, dado al uso y contacto que han tenido con la escritura, como se pudo observar en la actividad de la elaboración de la carta, en la que varias estudiantes manifestaron su desacuerdo ante la propuesta de reescribirla, por lo que preguntaban: “¿para qué volverla a hacer si ya la hicimos?” (DC 19), demostrando así, la falta de un verdadero vínculo con dicha habilidad. No obstante, una vez empezaron a trabajar con la idea de la escritura como evolución, desarrollo y proceso, se empezó a manifestar mejoría en el hábito de la creación y la corrección de borradores, los cuales se realizaron repetidas veces, apuntando a la mejora de la calidad gramatical y a la exploración y materialización de ideas. En dichas actividades las estudiantes realizaban esbozos de su escrito, los cuales iban puliendo con sugerencias suministradas por la maestra y los direccionamientos provenientes de ellas. Esto se vio reflejado principalmente en la creación de pócimas y los cuentos suscitados por los estímulos auditivos, donde se puede apreciar la

evolución de la composición a lo largo de los diversos borradores. Gracias a todo lo expuesto, fue posible evidenciar que cada vez más era menor el número de errores gramaticales, más rica la narración y más frecuente el uso de la creatividad, todo ello encaminado al cumplimiento del objetivo comunicativo.

Esta verificación constante de sus ejercicios por parte de las alumnas, se puede ver evidenciada en los diversos borradores, en los que se iban mejorando las producciones, mostrando un cambio notorio desde el primer al último planteamiento. Esta revisión, es un elemento clave para el desarrollo de la composición textual, ya que sin él, el texto quedaría simplificado a una pequeña versión de lo que podría llegar a ser. Es gracias a esta revisión y monitoreo, que el escritor pule o arregla a nivel conceptual como lingüístico, hasta alcanzar lo propuesto.

Por otro lado, como lo menciona Cassany (2012), “Durante la composición el autor también utiliza unas estrategias de apoyo para solucionar las contingencias que se le presenten. En general, suele consultar gramática o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesitaba” (p. 117). Ello pareciera una acción simple y recurrente en la escritura, pero cabe señalar que estas estrategias de apoyo fueron bien empleadas por las estudiantes, quienes en un comienzo se limitaban a esperar este tipo de información de parte del docente. Mas, con este nuevo hábito de uso del diccionario y la consulta propia, fueron solventando las dificultades narrativas y, a su vez, desarrollando autonomía en su propia escritura.

En pocas palabras, tras el ejercicio de planeación, transcripción y revisión, presente a lo largo de la intervención pedagógica durante las tres fases (fundamentación, aplicación y autoevaluación y socialización), se produjeron diversos tipos de materiales, que luego se

transformaron en los tres ejercicios mencionados previamente ( Anexos 14, 15 y 16). Estas producciones, empoderaron a las estudiantes en el rol de escritoras competentes que conciben esta habilidad como un proceso de transformación, contemplando sus diversos ángulos, el propósito comunicativo, la audiencia y el contexto, a la vez que fueron comprendiendo que la escritura requiere de trabajo y tiempo constantes.

Con lo expuesto, se evidencia que los instrumentos aplicados sí surtieron el efecto esperado en las estudiantes, en especial en lo referido a estructuración del texto, objetivo claro y vinculación con su realidad. Adicionalmente, pudo ponerse de manifiesto que, como lo sugiere Jolibert (2012), desde temprana edad las niñas pueden ser asumidas como personas, capaces de apropiarse el mundo a través de la escritura, como productoras de creaciones cuyas competencias están en constante crecimiento y como aprendices que regulan sus aprendizajes, producen estrategias, y son críticas con su trabajo y su progreso ( p.26).

### **Autoevaluación (au)**

En segunda instancia, se encuentra la categoría de la autoevaluación, la cual contempla las subcategorías de autorregulación (ar) y valoración (vl). Esta categoría (au), es fundamental y se constituye como base del proyecto “Autoevaluando entre letras”, ya que como se mencionó anteriormente, este trabajo busca reevaluar el rol que ejerce la autoevaluación en los procesos escriturales. Procesos que, idealmente hablando, deberían poseer este componente, pero que, como es sabido, en la práctica, terminan por desvanecerse y desaparecer. Es por ello que, desde el marco teórico, se plantea a la autoevaluación con el componente autorreflexivo que permite valorar y examinar el propio actuar, permitiendo la construcción de estrategias de aprendizaje que

son reguladas por el individuo, quien en un ejercicio consciente toma el rol de observador, hacedor y líder de su propio aprendizaje.

Ahora bien, el proceso evaluativo en la educación, de acuerdo con el decreto 1290 del año 2009, se realiza con los fines de identificar las características de los estudiantes, su desarrollo y aprendizaje; aportar la información necesaria para encaminar los procesos educativos y crear estrategias pedagógicas; promover a los estudiantes y brindar información para el ajuste del plan de mejoramiento institucional. A su vez, se plantean ciertos derechos relacionados con el ser evaluado de forma integral, estar informado sobre los mecanismos, instrumentos y criterios de evaluación, conocer sus resultados y recibir la realimentación y acompañamiento necesario en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en los documentos oficiales que rigen la educación sí es posible encontrar referencias a la autoevaluación, mencionando que esta debe estar presente en el PEI y en el sistema de evaluación institucional. No obstante, su existencia se encuentra ligada, en su mayoría, con la evaluación interna de las instituciones como tal y, en la práctica, no se le apuesta los ejercicios introspectivos, posiblemente por considerarlos pérdida de tiempo y sentido. Es por ello que aquí se propone un tratamiento de la autoevaluación diferente, vista como una herramienta pedagógica, fomentándola como un derecho que brinda la posibilidad de generar espacios de conocimiento propio, de aprender a aprender, de formación para la construcción de criterios propios, no solo para el aula, sino para la vida.

En consecuencia la autoevaluación, en el grupo de las estudiantes, se incorporó de forma gradual, debido a que ellas nunca habían tenido contacto con ejercicios autorreflexivos; fue así como se les presentó este aspecto con la ayuda del “Muro de la estrellas” (Anexo 17), una

herramienta evaluativa, compuesta por las semanas de trabajo en el mes y su respectiva valoración, además de una serie de criterios conformados y deliberados por todas (respeto de las reglas de clase, participación, ambiente de estudio, comportamiento y compromiso). Dicho ejercicio, permitió el acercamiento de las estudiantes con la evaluación de su propio ser, ya que el resultado obtenido en cada sesión iba acompañado de su respectiva reflexión, es por ello que se pudo encontrar que las niñas sí responden a este tipo de dinámicas, como se pudo observar en varias clases donde ya no solo se quedaba en el indicar en que se había fallado, sino qué se podía hacer para mejorar.

Posteriormente, la autoevaluación fue introducida en el mundo de la escritura, presentándola en a lo largo de su producción, recalcando la importancia de un ejercicio consciente y valorativo del mismo quehacer. Todo ello, durante las tres fases y los tres momentos de la escritura, con el fin de crear y emplear los hábitos autoevaluativos permanentemente y no solo al final; acompañando la idea de enaltecer el proceso y no solo la culminación de este. Es así, como durante las diversas producciones se realizaba una charla grupal en la que se daba cierre, teniendo en cuenta todo el recorrido y evolución para llegar a sus creaciones, al inicio de forma verbal y posteriormente de manera escrita. Por ejemplo, tras la culminación de la carta, las estudiantes debían colorear los pétalos de diversas flores que contenían determinados criterios (Anexo 18); proponiendo cinco elementos a evaluar, pero dejándoles uno en blanco para que ellas mismas crearan su propio criterio, además de un espacio donde podían manifestar lo que debían mejorar y las estrategias para lograrlo. En segundo lugar, se les pidió a las estudiantes que escribieran la nota que se merecían en la escritura de la pócima, valorando su trabajo mediante tres razones que sustentaran el porqué de su estimación (Anexo 19). En último lugar, al concluir con la elaboración de las versiones finales de los cuentos, se procedió a preguntar sobre los

elementos que se deberían tener en cuenta para valorar dicho proceso, lo que originó una rúbrica autoevaluativa que reflejaba, por medio de las luces de un semáforo, el desempeño que consideraba cada una de las estudiantes ( Anexo 20).

Estos ejercicios autoevaluativos, propiciaron la exploración de la autorregulación del aprendizaje, rescatando el papel activo del estudiante y su capacidad para realizar juicios valorativos sobre su propio actuar, así como para crear estrategias para superar las dificultades que se les presentan el día a día.

En relación con lo anterior, se hace presente en el proceso autoevaluativo, la autorregulación (au), referida a la capacidad que tiene un individuo para dirigir y ajustar su conducta, para lo cual cuenta con ciertas estrategias de monitoreo, que nacen de la reflexión sobre su desempeño, fortalezas y debilidades, el conocimiento propio, entre otras. Es decir que dicha autorregulación se manifiesta en el control que posee cada sujeto sobre su propia cognición.

Trasladada a la enseñanza, (au) permite la instauración de “un proceso activo y constructivo por el cual el estudiante establece sus propios objetivos de aprendizaje, procurando monitorizar, regular y controlar sus pensamientos, su motivación y su comportamiento de acuerdo a dichos objetivos” (Pintrich, 2000, p. 459), accediendo al mundo del aprendizaje autónomo, de forma dinámica, e intencional, cuyo fin desembocaría en un auténtico aprender a aprender.

Es en ese mismo proceso de aprender a aprender que las estudiantes evalúan y regulan su proceso de creación textual, a la vez que exploran las estrategias pertinentes para responder a cada necesidad escritural. Esto se ve reflejado en el ejercicio de autoevaluación de la carta (Anexo 18), donde las niñas manifestaron sus estrategias, actitudes necesarias para escribir,

fortalezas y debilidades, además del futuro compromiso para superarlas. Por ejemplo, ante la pregunta ¿qué debo mejorar?, las respuestas de las estudiantes se relacionaban con el uso de la ortografía, la letra, la escritura, entre otros; seguidamente al preguntarles ¿cómo lo puedo mejorar?, manifestaron que por medio de la práctica, el estudio, siendo más juiciosas, repasando, viendo el diccionario, leyendo y esforzándose más. De igual forma, en la autoevaluación de la pócima, encontrando en las justificaciones sobre la nota otorgada personalmente fueron relacionadas con la conducta responsable, creativa, juiciosa y autónoma, que les implicó la tarea de escribir (Anexo 19)

Es gracias a este tipo de ejercicios que las estudiantes aprenden a “autoevaluarse de manera permanente, a asumir la responsabilidad de la calidad y la eficiencia de su aprendizaje y autoevaluar el uso y la calidad de las estrategias metacognitivas que usan en cada situación de aprendizaje” (Santiago, Castillo y Ruiz, 2005, p. 204 citando a Flórez, 1999, p. 102). Con ello, queda claro, se incentivan el conocimiento propio, la valoración de éste y el trabajo constante en la obtención de metas.

Esa valoración (v1), es un componente crucial que, a través de procesos metacognitivos, habilita al individuo a apreciarse como sujeto activo en el rol de estudiante, escritor y ser humano, le permite reflexionar y autoevaluarse o, en otras palabras, acceder al autoconocimiento y la retroalimentación. Aquí cabe aclarar que esta valoración no se da únicamente en el orden individual, pero que sí es a partir de la reflexión propia como se puede llegar a apreciar al otro. Por ejemplo, al inicio del proceso de escritura del cuento, se propuso realizar en grupo la actividad. En efecto las estudiantes debieron considerar las capacidades de las demás para dividir funciones y optimizar el ejercicio. Pero esta valoración no nació de la nada, sino que desde el inicio del proyecto se les recalcó que ellas tienen el poder de juzgarse, apreciarse y estimarse y

que los demás también, desde una posición crítica y con respeto, entablando relaciones con los otros a partir de las relaciones establecidas consigo misma.

Este ejercicio generó sentimientos de: a) motivación, al recibir reconocimiento de sus pares; b) compromiso con sus actividades, en la medida en fueron apreciadas y buscaron explotar de mejor manera sus habilidades; c) actitud positiva frente a futuras tareas; y d) exploración creativa del ambiente académico, comunicativo e individual.

## **6. Resultados.**

Con base al análisis realizado previamente, se procede a exhibir los resultados obtenidos a lo largo de la investigación pedagógica, ejecutada durante el segundo semestre del año 2015 y el primero del 2016, es decir, en la transición de las estudiantes desde el grado segundo al grado tercero. El fin del proyecto residió en la exploración de los aportes de la autoevaluación en los procesos de escritura de la población del curso 203 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para ello se desarrollaron tres fases denominadas: fundamentación, aplicación y autoevaluación y socialización, como se refirió previamente. Como resultado de ello, se elaboró una serie de ejercicios que incorporó dinámicas de producción de texto y autoevaluación, con la directriz rigurosa de los tres objetivos específicos: la descripción de los procesos de escritura de las estudiantes, el fortalecimiento de los procesos de autoevaluación por parte de las estudiantes y la determinación y análisis de los progresos de los procesos de escritura. Todo ello a partir del uso de la autoevaluación como recurso educativo.

En primer lugar, tomando como referente la categoría de los procesos de escritura, durante el inicio de la fase de fundamentación, fue notoria la dificultad en la creación textual, dado a la poca disposición para producir textos propios, mostrando problemas en la consumación del contenido y su forma. Como se puede observar en el anexo 21, estos escritos corresponden a un ejercicio en el que debían crear el final de un cuento llamado “La escalera misteriosa”, que a pesar de contar con la guía constante de la docente, no obtuvo buen resultado, puesto que la mayoría de las estudiantes entregó el ejercicio por entregarlo, sin dedicarle el tiempo y esfuerzo necesario para llevarlo a cabo. Es fundamental decir, que dicho ejercicio se realizó junto con otros a lo largo de la intervención, con el fin de iniciar el camino hacia la exploración de la

creación y creatividad, dado que como se indicó antes, las estudiantes no se encontraban tan familiarizadas con este aspecto de la escritura, sino más con su carácter mecánico y de transcripción.

Es así, como el paso a seguir, fue la elaboración de la carta con el propósito de contar sobre las vacaciones, para ello se exploró la carta, su uso, sus partes y características. En esta segunda actividad, fue evidente la motivación y el avance en relación con la escritura del final de “La escalera misteriosa”, porque este poseía de una finalidad real que era entregarla a una compañera del salón. Sin embargo, cabe mencionar que, al ser este el primer contacto con la cultura de la creación de borradores y las “facetas en la escritura”, la transición del borrador al producto final no fue tanta, pero se debe rescatar que el desarrollo de ideas y de gramática sí sufrió un cambio significativo (tendiendo a prestarle más atención a este último aspecto).

En un tercer momento, con la creación de la pócima, se encontró que al propiciar ambientes de cambio de rol (de estudiantes a magas o hechiceras) la motivación aumenta considerablemente, viéndose reflejada en el aumento de borradores y ajustes a la pócima, la que, al contrario de la anterior sí tuvo más meditación sobre su contenido; igualmente, dicho ánimo se relacionó con la enfatización de su rol como escritoras y autoras del libro, lo cual permitió crear una actividad que implicaba no solo al grupo como tal, sino a los posibles lectores de dicha obra.

Finalmente, en la escritura de los cuentos, fue sorprendente encontrar que las estudiantes iniciaron el desarrollo de la producción textual con lluvias de ideas y planeación verbal de forma más autónoma, lo cual no era usual en los trabajos anteriores ni se tomaban el tiempo y la reflexión necesaria para iniciar los escritos como una actividad autónoma. De la misma manera, con la creación de borradores fue evidente que, aunque fueran modificados de tres a cuatro veces, no lo tomaron como una tarea agobiante, sino que por el contrario lo hacían con gusto porque

estaban interesadas y orgullosas de sus narraciones. Fruto de ello, surgieron cuentos excelentes, tales como los titulados: “La muerte de Lucía”, “La otra oportunidad”, “El accidente de Lisa”, “La vida es importante”, “Yuri y su milagro” y “Amor accidentado”, todos ellos con historias distintas, pero con el fin de promover la reflexión sobre el cuidado en la vía y la responsabilidad como conductor y peatón.

En términos generales, constituye un reto para las estudiantes concebir, escribir, pulir y determinar el éxito de su producción escrita, puesto que este es un proceso de autoconocimiento, aprendizaje, crecimiento y compromiso. Para el efecto, vale anotar que el cambio es verdaderamente significativo, si se comparan los primeros escritos con los finales (Anexo 21 y Anexo 16) pues, como se puede observar, en los primeros trabajos no hubo planificación, ni revisión. Caso diferente a los productos finales, donde es evidente la evolución en términos del apropiación de los tres momentos de la composición escrita ( Flower y Hayes, 1996). Allí, es notorio el respeto por las características de los diversos tipos de texto en cuanto a su forma y contenido, el progreso en términos de coherencia, cohesión, apropiación y corrección gramatical, la pertinencia de trabajar con un propósito real y significativo y, por último, pero no menos importante, la trascendencia de concebir la escritura como un verdadero proceso comunicativo, manifestado a través del esfuerzo, la responsabilidad y el dominio de las diversas estrategias de producción.

En una comparación visual de los diversos productos generados durante la intervención, entre los periodos 2015-02 y 2016-01 y teniendo en cuenta a Casanny (2008, p. 118), quien tomó como referencia el esquema realizado Barbara Fassler (1986), se puede apreciar claramente que las estudiantes, se fueron alejando progresivamente de las características del individuo “incompetente”, referido por Fassler, para iniciar su camino de exploración por el mundo del

escritor experimentado, capaz de enfrentarse a la producción textual, por medio de diversas estrategias ,de las que se sirve con habilidad, que apropia y modifica dependiendo de la situación comunicativa.

DIFERENCIAS DE COMPORTAMIENTO ENTRE ESCRITORES COMPETENTES E INCOMPETENTES	
COMPETENTES	INCOMPETENTES
— Conciben el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo ideas sobre la audiencia, el propósito comunicativo y el contexto.	— Conciben el problema de manera simple, sobre todo en términos de tema de redacción.
— Adaptan el escrito a las características de la audiencia.	— Tienen poca idea de la audiencia.
— Tienen confianza en el escrito.	— No aprecian demasiado el escrito.
— Normalmente quedan poco satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado del texto. Revisan extensamente la estructura y el contenido.	— Fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar es cambiar palabras, subrayar fragmentos y perder el tiempo. Revisan solamente palabras sueltas y frases.
— Están preparados para dedicarse selectivamente a las distintas actividades de la composición, según la etapa del proceso.	— A menudo intentan hacerlo todo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de las palabras o en la puntuación, incluso en las primeras etapas, cuando los escritores competentes trabajan en el contenido.

Gráfica 1: Tomada del esquema de Barbara Fassler (en un artículo de Williams Griffin, 1982), citado por Cassany (2008, p.117)

Producto de ello, su visión de escritura ha cambiado significativamente, puesto que en un ejercicio hecho para identificar lo que les significaba la escritura, tras todo el desarrollo del proyecto, se encontró que las estudiantes ya no solo la relacionaban con su forma, ortografía y organización (como sucedió el primer día de clases, cuando aún se encontraban en el grado segundo), sino que vinculaban a la escritura con la imaginación y creación, la formación de pensamiento, vista como herramienta para aprender, expresarse, comunicarse y crear, además de ser contemplada como arte y magia. Lo cual no solo se relaciona con el ámbito académico sino

que les sirve como medio para conocerse como persona, para relajarse e inspirarse, para cumplir sueños y convertirse en escritoras (Anexo 22), lo cual es ampliamente relevante, comprobando que el cambio de pensamiento en la escritura, desde los primeros grados escolares, si es pertinente; si cambia la forma de concebirse como persona; si estructura la mente; si permite trascender en la vida de los estudiantes, quienes pueden manifestarse, idear y transmitir por medio de dicha habilidad, porque “en definitiva, se trata que para cada alumno el escribir no sea sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso, sino que evoque más bien proyectos realizados gracias a la escritura” (Jolibert, 2002, p. 24), en proyectos que a la par de enseñar, estructurar mente, desarrollar procesos cognitivos y metacognitivos, concedan la oportunidad de sublimación a través de la escritura como catarsis y ventana abierta a la expresión e imaginación, como se evidencia en algunas producciones extras que las niñas entregaban libremente a la docente porque deseaban que fueran leídas (Anexo 23), o en la elaboración de un cuaderno viajero que acompañó a todas las estudiantes. En él se crearon cuentos, se narraron experiencias, se hicieron descripciones (sobre ellas mismas) y se dejaron mensajes a sus compañeras, explorando así la imaginación, la expresión y su misma subjetividad (Anexo 24).

De esta manera, se llevó a cabo el ejercicio de descripción de los procesos de escritura que, como se puede inferir, se relaciona con el primer objetivo específico de la monografía. Posteriormente, se dio cabida al componente autoevaluativo como tal, el cual fue trabajado desde el inicio de la intervención como una herramienta reflexiva y valorativa del propio quehacer, materializada en el muro de las estrellas que -de principio a fin- sirvió para exhibir el desempeño de las estudiantes, con criterios y valoraciones dadas por ellas mismas. Desde el comienzo de dicha dinámica, las estudiantes fueron relacionándose con la introspección y apreciación, no solo individual sino también grupal, donde sus juicios fueron despojándose del acto de señalar el

error, y se fueron encaminando a contemplar compromisos y estrategias para mejorar. Así mismo, se hablaba de cómo resaltar sus habilidades y logros, generando juicios autocríticos y coherentes con los resultados, que se iban enriqueciendo a medida que transcurrían las tres fases del proyecto.

Con base al desarrollo de esa valoración (vl) propia, se generó la vinculación con la autoevaluación de la escritura como tal, un elemento nuevo para ellas, puesto que como se ha referido previamente, las estudiantes recibían juicios evaluativos únicamente por vía de la docente titular. Sin embargo, gracias al trabajo realizado a través del muro de las estrellas, las charlas y consejos, para las estudiantes fue grata la acogida de autoevaluarse. Claramente sus apreciaciones iniciaron relacionándose únicamente con el orden y los aspectos gramaticales de la escritura, pero poco a poco fueron dándose cuenta que había mucho más por valorar. Como ellas mismas lo sugieren en un ejercicio en el que se les preguntaba por la autoevaluación y su incidencia en la escritura (Anexo 25), donde las respuestas fueron asociadas con la superación de dificultades en la creación, la reducción de errores en la producción textual, la voluntad de mejorar, el aporte de uno mismo para mejorar la ortografía y el orden, además del aprender y respetar a sus compañeras. A este respecto, resulta primordial señalar que, aunque la autoevaluación estaba dirigida formalmente a los ejercicios escriturales, se encontró que trascendió el plano académico y se instauró en el aspecto actitudinal, mostrando mejoras y permitiendo la instauración de un ambiente de aprendizaje más respetuoso, participativo y responsable, reflejado en algunos de los escritos en el cuaderno viajero y los compromisos acordados a principio del año lectivo (Anexo 26). Con todo lo expuesto, queda en evidencia que, en el proceso de autoevaluación, surgen meditaciones que se transforman en convenios o pactos propios para progresar.

Por otro lado, se halló que el grupo con el que se inició el proyecto, el curso 203, apropió de una forma más óptima la autoevaluación a diferencia de las niñas que entraron nuevas, al curso 303; revelando que si hay una diferencia significativa en términos de incidencia de la autoevaluación, dado que a las estudiantes nuevas se les dificulta el examinarse críticamente y valorar sus obras, sin realizar el ejercicio consciente de su producción, exiliándolas hacia el territorio de las actividades imperativas de la escuela, desconociendo todas las posibilidades que ofrece la escritura y la autoevaluación de estas.

En términos generales, el grupo demostró que gracias a la implementación de “Autoevaluando entre letras” es posible desarrollar la capacidad de orientar y controlar los procesos de aprendizaje, fortaleciendo la autonomía, el compromiso y la autorregulación en el aula, mediante la reflexión de los resultados obtenidos y su proceso respectivo, aprendiendo a evaluarse y a ser evaluado. Por consiguiente, dando respuesta a los objetivos específicos planteados, fue posible fortalecer los procesos de autoevaluación de las alumnas y apoyarlas en la construcción de sus espacios de autorregulación, valoración y autonomía. Todo ello, reflejado en los progresos expuestos anteriorente, en los que las estudiantes no solo hicieron uso de la autoevaluación por sugerencia de la docente, sino que se fue introduciendo en las prácticas diarias de la escuela, en la asignatura de español y en las relaciones inter e intra personales. Así mismo, se permitió evidenciar la autoevaluación como recurso promotor de cambio social y educativo, que exalta al estudiante como guía, creador, evaluador, recordándole el derecho y el deber que tiene consigo mismo, con su futuro y la sociedad.

## 7. Conclusiones.

Tras el trabajo realizado, se puede inferir que el proceso de aprendizaje de la escritura se debe dar con genuino sentido y significado; configurando una práctica estructurada, orientada, amena y productiva. Esto se puede lograr a través de ejercicios que contemplen los tres momentos de la producción textual, como elementos guía para su alcance, a la vez que con la renovación de las prácticas de su enseñanza. Por ejemplo, con la exploración de los diversos géneros literarios, objetivos y dinámicas, con el empleo de diversos recursos (yendo más allá del uso cotidiano del cuaderno), con tareas prácticas y con valoraciones que permitan una evaluación más objetiva de los textos, que generen cambio y evolución, que guíen la atención hacia el autor y sus procesos reflexivos y, por último, que permitan llegar a la autoevaluación. Es así como la escritura, de la mano de la autoevaluación, presentada como herramienta pedagógica, fue asumida como una apuesta en la que las alumnas emprendieron una travesía hacia la exploración de su ser como individuos autónomos, críticos, responsables y reflexivos que, aunque no fue fácil, comprueba que educar en autoevaluación y escritura como proceso sí se puede, aportando nuevos espacios de interacción entre dicha habilidad que crean un sinfín de posibilidades de exploración del mundo académico, social y personal.

De igual manera, “Autoevaluando entre letras”, le apostó a la idea de trabajar con consideraciones autorreflexivas desde temprana edad, evidenciando que sí es viable su empleo para formar individuos que, desde la escuela, estén en constante interacción con hábitos y prácticas autorreguladoras que, luego, serán trasladadas a su mundo intelectual, social y familiar y, posiblemente, a su futuro como adultos. Como puede apreciarse, esta voluntad formadora resulta altamente provechosa si se tiene en cuenta que, como docentes no educamos infantes que

van a serlo para siempre, sino que estamos educando el futuro, representado en adultos competentes, responsables, autónomos, críticos y no violentos. Dicho de otra manera, como docentes estamos formando adultos idóneos para solventar y aprovechar las situaciones que les presenta la vida cotidiana, en cada momento y con cada interacción comunicativa.

Se puede decir, que el proyecto propició la materialización de la voz de las estudiantes que, por lo general, es silenciada debido a que los mecanismos de enseñanza giran en torno a los juicios del maestro y los dictados de la norma nacional, olvidando que se trabaja con seres humanos, seres sociales que necesitan expresar. Es por ello que la intervención y la investigación adyacente, durante el año de ejecución, posibilitaron la configuración de una relación más amena con el mundo del lenguaje escrito, la exploración de la libre expresión y la creatividad y el reconocimiento como actor social, productor y pensante. En pocas palabras se puede manifestar que sí fortaleció la escritura en la población del proyecto que, ligada a la autoevaluación, les representó a las estudiantes cambios en la forma de interactuar con el mundo y con los demás, el reconocimiento de sus capacidades intrapersonales y contacto con el pensamiento autorregulado y autorreflexivo. Todo lo cual reafirma lo que se mencionó en el capítulo del análisis, que la escritura y la autoevaluación están plenamente interrelacionados porque al planificar, componer y revisar se está realizando un ejercicio de valoración propia para alcanzar el objetivo, donde “cada persona es capaz de lograrlo con éxito cuando conoce sus mecanismos y sus criterios de realización” (Jolibert, 2002, p. 25). En conclusión, digamos que la interacción de estos dos procesos conformaría un escrito y un actuar valorizante, nacido de la oportunidad de formar en autonomía para la vida y no solo para la inmediatez.

Por consiguiente, tras la ejecución de “Autoevaluando entre letras” se corrobora que los estudiantes son capaces de controlar su comportamiento y alcanzar metas sin tener que estar

presionados por un adulto o profesor y se corrobora, así mismo, que no se trata de establecer un modelo de acción obligatorio (porque existen diversas rutas de aprendizaje para cada persona), sino de asumir ese mismo componente como provechosa exploración del conocer, abriendo diversas puertas para alcanzar metas, creando un puente entre el individuo y la evaluación, permitiendo superar las brechas, vacíos y temores que se tienen sobre el mismo proceso de ser calificado y de escribir, transformando toda esa energía en proyectos grandes y extraordinarios reconocidos por su creatividad y empeño. En síntesis, se corrobora que la autoevaluación no significa aislamiento ni individualidad sino que, por el contrario, propicia un aprendizaje guiado que resulta positivo en la relación con los otros y en el entendimiento de sí mismo y los demás.

Por último, no sobra acotar que “Autoevaluar entre letras” significa tomar la decisión de aventurarse por el mundo de los significados, del saber y de la libre expresión para configurarse como ser pensante y autónomo, a través del poder que le otorgan el lenguaje y el juego catártico y formativo entre letras.

## 8. Recomendaciones

Dando cierre a este proceso investigativo y pedagógico, es preciso señalar una serie de recomendaciones para que, si son de recibo, sean tenidas en cuenta en próximos estudios o en acciones pedagógicas de la misma institución y, por qué no, de la educación colombiana, en general.

En primer lugar, resulta indispensable la reflexión y replanteamiento de las prácticas escriturales que se dan en las instituciones, ya que estas distan de las necesidades de los estudiantes e incluso de lo mismo referido por las autoridades educativas, puesto que estas terminan configurándose como actividades mecánicas, estériles y sin sentido.

Por consiguiente, se recomendaría ejercer una escritura ligada a contextos significativos y ricos en experiencias, facilitadores de creación y exploración. De igual manera, se sugiere tomar con la seriedad que amerita, el componente autoevaluativo en la educación, no solo en la institución donde se realizó la práctica, sino en general. Para nadie es un secreto que este componente es empleado dos o tres veces durante la vida escolar, sin argumentos válidos ni norte claro. Siendo no solo responsabilidad de las instituciones y el manejo que le dan sus directivos, sino de los mismos docentes, ya que son ellos los encargados de direccionar la dinámica en las aulas. Es por ello que sería saludable actualizar a la comunidad escolar en autoevaluación, para así garantizar la calidad educativa, brindar mejoras al sistema escolar y para redefinir “el proceso de enseñanza-aprendizaje y plantear modelos dinámicos de evaluación que correspondan con las prácticas que la sociedad y la escuela de hoy exigen” (Santiago, Castillo y Ruiz, 2005, p.194), dejando de lado los procedimientos que asumen la calificación como centro y fin único de la educación.

Por otro lado, también podría recomendarse la creación de más instrumentos y estrategias para fomentar la autorregulación en los procesos de escritura y, de ser posible, de las otras habilidades comunicativas, desde las perspectivas del aprendizaje autónomo. Quizá, en esa dirección, proyectos como “Autoevaluando entre letras” se revitalicen en futuros estudios, referidos a los dos grandes componentes que sustentaron este trabajo.

### **Bibliografía.**

Alvarado, L., y García, M. (2008) *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Venezuela: Sapiens.

Burón, J. (1996): *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero Crespo.

Calatayud, A. (2002): *La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación*. Revista Educadores. Num 204.

Cassany, D. (2008): *Describir el escribir: cómo aprender a escribir*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Barcelona, España: INDE publicaciones.

Decreto N° 1290 (2009). *Ministerio de Educación. Bogotá, Colombia, 2009, 16, abril*.

Flórez, R. (2000). *Autorregulación, metacognición y evaluación*. Antioquia, Colombia: Acción Pedagógica, Vol 9, Nos 1 y 2.

Flower, L., y Hayes, J. (1996). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contextos, los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida.

Fuente, J., y Justicia, F (2003). *Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad*. España. EOS.

Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina. Aique.

García, I. (2003). *La autorregulación del aprendizaje escolar*. Cuba: CIPS.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Providencia, Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Jorba, J., y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación. continua: Propuestas didácticas para las áreas de las ciencias de la naturaleza y matemáticas*. Madrid, España: MEC.

Larraz, N (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Madrid, España : Dykinson.

Liceo Femenino de Cundinamarca (2015). Proyecto Educativo Institucional, en: Agenda Estudiantil. Clsse Editorial XXI.

McKernan, J ( 2001). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Morata.

Martín, E. (2008). *La autoevaluación, nuevas consideraciones sobre un viejo tema*. España: Universidad de Alicante.

Martínez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Silogismos de investigación.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Evaluación en el aula*. Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares*. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Colombia: MEN

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Peña, L. (2007). *¿Qué significa escribir?* Colombia: Altablero No 40.

Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaria de Educación Distrital.

Pintrich, P. (2000) *The role of goal orientation in self-regulated learning*. UK: Academic Press

Santiago, Castillo, y Ruiz. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá, Colombia: Alejandría Libros.

## Anexos.

### Anexo 1: Encuesta.



### Encuesta.

- ♥ Nombre: \_\_\_\_\_
- ♥ Edad: \_\_\_\_\_
- ♥ ¿Con quién vives? \_\_\_\_\_
- ♥ ¿Cómo te describirías en 3 palabras?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- ♥ ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- ♥ ¿Qué te gustaría aprender?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- ♥ ¿Cuál es tu materia favorita y por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Anexo 2: Prueba diagnóstica.

Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Grado: 203

Nombre: \_\_\_\_\_



1. Lee la siguiente historieta.



Responde.

- a. ¿Quiénes son los personajes principales de la historieta?

\_\_\_\_\_

- b. ¿Cuál es el consejo que dan los niños al final de la historieta?

\_\_\_\_\_

- c. ¿De qué trata la historieta?

\_\_\_\_\_

- d. ¿Qué pasa si no limpiamos?

\_\_\_\_\_

- e. ¿Qué consejo le darías a una persona que ensucia su barrio, casa o colegio?

\_\_\_\_\_

- f. ¿Qué haces tú para cuidar el medio ambiente?

\_\_\_\_\_

2. Escribe un cuento corto en el que los personajes principales sean estos pequeños súper héroes.

\_\_\_\_\_

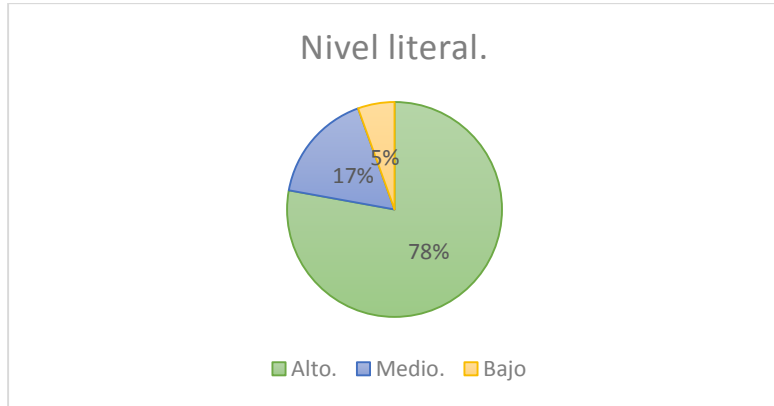


\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Anexo 3: Rúbrica del diagnóstico.

Categoría.	Indicadores.	Evaluación.
<b>Lectura.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante realiza lectura de imágenes.</li> <li>✓ El estudiante lee y entiende las instrucciones que le son dadas.</li> <li>✓ El estudiante lee y reconoce la organización lógica de un cuento (inicio, nudo y desenlace)</li> </ul>	<p>El estudiante presenta un desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo.</li> <li>• Medio.</li> <li>• Alto.</li> </ul>
<b>Escritura.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante escribe un cuento a través del estímulo visual.</li> <li>✓ El estudiante emplea la escritura para expresar sus ideas.</li> <li>✓ El estudiante emplea la escritura para realizar la primera versión de un cuento.</li> </ul>	<p>El estudiante presenta un desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo.</li> <li>• Medio.</li> <li>• Alto.</li> </ul>
<b>Oralidad.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante expresa sus ideas y comparte un producto escrito (cuento) a sus compañeros por medio de la oralidad.</li> <li>✓ El estudiante responde oralmente a preguntas que le son realizadas.</li> <li>✓ El estudiante emplea el tono adecuado al leer o expresarse en voz alta.</li> </ul>	<p>El estudiante presenta un desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo.</li> <li>• Medio.</li> <li>• Alto.</li> </ul>
<b>Escucha.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante entiende y sigue las instrucciones que le son dadas.</li> <li>✓ El estudiante escucha al otro.</li> <li>✓ El estudiante escucha las críticas y sugerencias que recibe.</li> </ul>	<p>El estudiante presenta un desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo.</li> <li>• Medio.</li> <li>• Alto.</li> </ul>

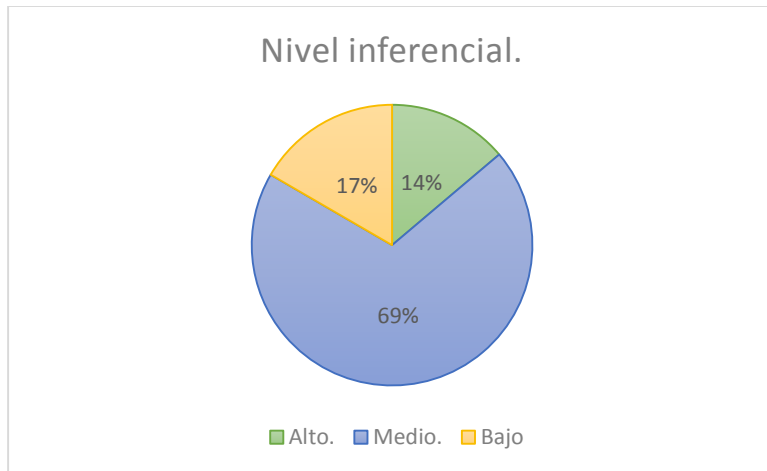
**Anexo 4. Resultados del nivel literal.**



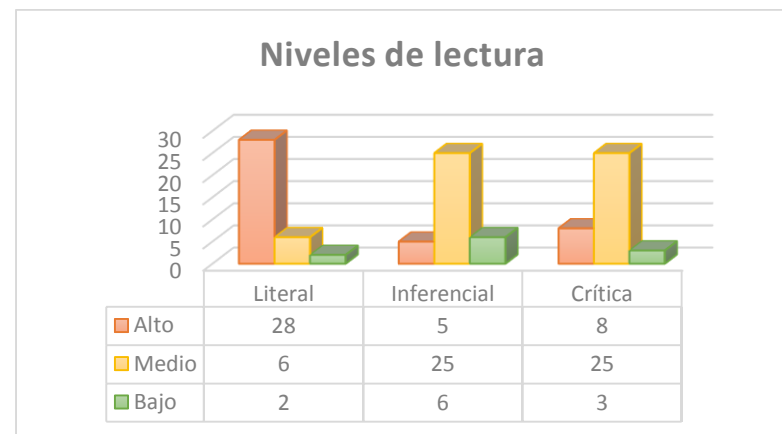
**Anexo 6: Resultados del nivel crítico.**



**Anexo 5: Resultados del nivel inferencial.**



**Anexo 7: Resultados generales de los niveles de lectura.**



**Anexo 8: Cronograma de investigación.**

	<b>2015.</b>					<b>2016.</b>	
<b>Etapas.</b>	<b>Julio.</b>	<b>Agosto.</b>	<b>Septiembre.</b>	<b>Octubre.</b>	<b>Noviembre</b>	<b>Febrero</b>	<b>Marzo</b>
Actualización de la caracterización y el diagnóstico.							
Identificación de las prácticas escriturales.							
Recolección de datos.							
Implementación de la propuesta de intervención.							
Análisis e interpretación de resultados.							
Conclusiones.							

Anexo 9: Planeación carta.

Nombre Daniela Cordero  
Planeación:

Pregunta	Respuesta
¿Qué día es hoy y donde escribo?	13 de octubre del 2018 Bogotá D.C.
¿A quién voy a escribir?	Janna Zuleyma Vargas
¿Cómo la saludo?	Querida Janna buenos días
¿Para que le escribo? (propósito)	Para contarte sobre mis vacaciones
¿Cómo me voy a despedir?	Buenas noches que pases Janna

Anexo 10: Planeación del cuento.

Nombres: Juliett Sofía Calderón  
Ledy García  
Alison Sarmiento niño prete  
Danna Gutiérrez  
Danna Sofía Gutiérrez

Planeación

personajes principales: Paula

personajes secundarios: Jenny, el joven lino que atropello paula, los doctores, el padre de la iglesia

¿Qué sucede al inicio?  
Paula se levató de la cama, después fue a ducharse, cogió las llaves de su carro, y sale al trabajo

¿Cuál es el problema?  
Paula tomó vino con Jenny y cuando iba manejando atropello a un joven y lo llevo al hospital.

¿Cómo se resuelve el problema?  
Los médicos lo atienden rápido, paula mientras tanto ora en la iglesia y después de 3 días el joven se cura

¿Que queremos comunicar?

Que debes tener mucho cuidado al conducir y no tomar vino o cerveza antes conducir, ya cuando llegues a tu casa si puedes tomar lo que quieras, antes jamás porque te emborrachas y puedes atropellar a las personas y terminar en la cárcel. También que el amor a primera vista existe.

Anexo 11: Borrador de la carta.

13 de octubre del 2015  
Bogotá D.C.

Buenos días querida Janna.  
Te quiero hablar sobre mis vacaciones.

Hice tareas, fui a Granada Condinamarca desde el lunes hasta el domingo. Me ayude a mi abuelito a llevar piedras, resaca + muchas cosas más. Resulta que a los pollitos ni abuelito les esta arreglando el nido y aunque los amarramos de los piestita pajara se soltó.

Finalmente fui a Chinata con los vecinos y almorzamos, después fuimos a piscina, por ultimo nos devolvimos para la casa.

Posdata: Quiero salir contigo el jueves a descansar.

Te amo y abrazos, te quiero mucha. *Amor*

Anexo 12: Borrador de la pócima.

Nombre: *Li*seth *G*amila *F*rancia *V*esga  
Fecha: 03 de Noviembre 2015.  
Nombre mágico: *la* muñeca maravilla

1. Nombre de la receta: *la* pócima de dulces.  
2. Ingrediente

1. Un Perro
2. 50 Lágrima
3. Un color
4. Una Persona
5. Cartuchera

Primero, abraza al perrito,  
Segundo, congela las 50 lagrimas.  
Después le digo a la persona

## Anexo 13: Borrador del cuento.

## La muerte de Lucia

En una casa había una niña llamada Lucia, ella se levantó a bañarse, luego se vistió, salió a tomar el bus de repente un SITP que venía muy rápido la atropello, el conductor se bajó preocupado. Llegó a revisarla vio que ella no respiraba. Las ambulancias llegaron lo más rápido posible pero era tarde ya que había fallecido.

Luego medicina legal cubrió el cuerpo con una sábana blanca. Algunos familiares de Lucia fueron al lugar del accidente y al ver todo lo que pasó, empezaron a llorar.

Desde ese día, en la ciudad salió en las noticias que a los conductores les iban a poner multas de \$3.000.000 por ir tan rápido y causar daño a la gente. Los familiares de Lucia, siguen muy tristes pero sienten alivio que se haya hecho justicia.

## Anexo 14: Carta finalizada.

15 de octubre del 2011  
Bogotá

Buenos días Nora:

Hola Nora, quiero contarte sobre mis vacaciones. Fueron maravillosas me fui a villeta, también al salitre mágico y por último al parque, allí jugué baloncesto y tuve un accidente un señor me lastimó el dedo con un balón aunque ya me está sanando.

Hasta pronto Nora.

Sara





**Anexo 17: Muro de las estrellas.**



**Anexo 18: Autoevaluación de la carta.**

Nombre: Maria Valentina  
 Fecha: 15 de octubre del 2016

Colorea los pétalos de las flores según corresponda tu desempeño en el ejercicio de escritura de la carta, teniendo en cuenta que:

- 1 pétalo significa: Desempeño malo.
- 2 pétalos significan: Desempeño malo.
- 3 pétalos significan: Desempeño regular.
- 4 pétalos significan: Desempeño bueno.
- 5 pétalos significan: Desempeño excelente.



Realicé la planeación antes de escribir la carta.



Cuidé mi ortografía.



Utilicé todas las partes de la carta.



Presentación



Revisé y corregí el borrador de mi carta antes de darla por terminada.

¿Qué debo mejorar?  
poner comas y punto.

¿Cómo lo puedo mejorar?  
practicando, estudiando.



Teniendo en cuenta mis correcciones, escribí la versión final de la carta para mi compañera.

## Anexo 19: Autoevaluación de la pócima.

Nombre: M Michelle Stacy Castro Perez

Mi nota en la escritura de la pócima es: 40 porque

Por que no me olvidaron que añadir en la pócima y porque estoy segura que me quedo bien bien

~~Nombre: D Diana Sofia Enrique Bliceño 203~~

mi nota en la escritura de la pócima es 5 porque

1 Fui juiciosa

2 mi ortografía la hice un poquito linda

3 escribi sola mi poción

## Anexo 20: Autoevaluación del cuento.

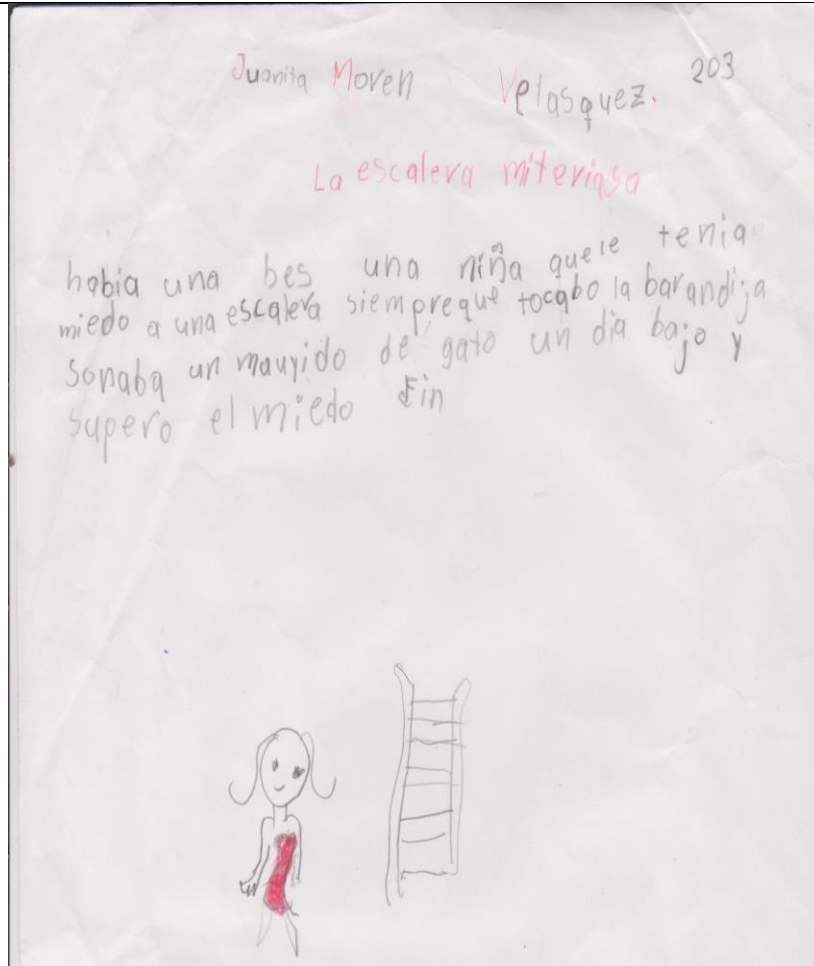
Nombre: D Diana Reina Olivera

AUTOEVALUACIÓN.  
¿Cómo lo he hecho?

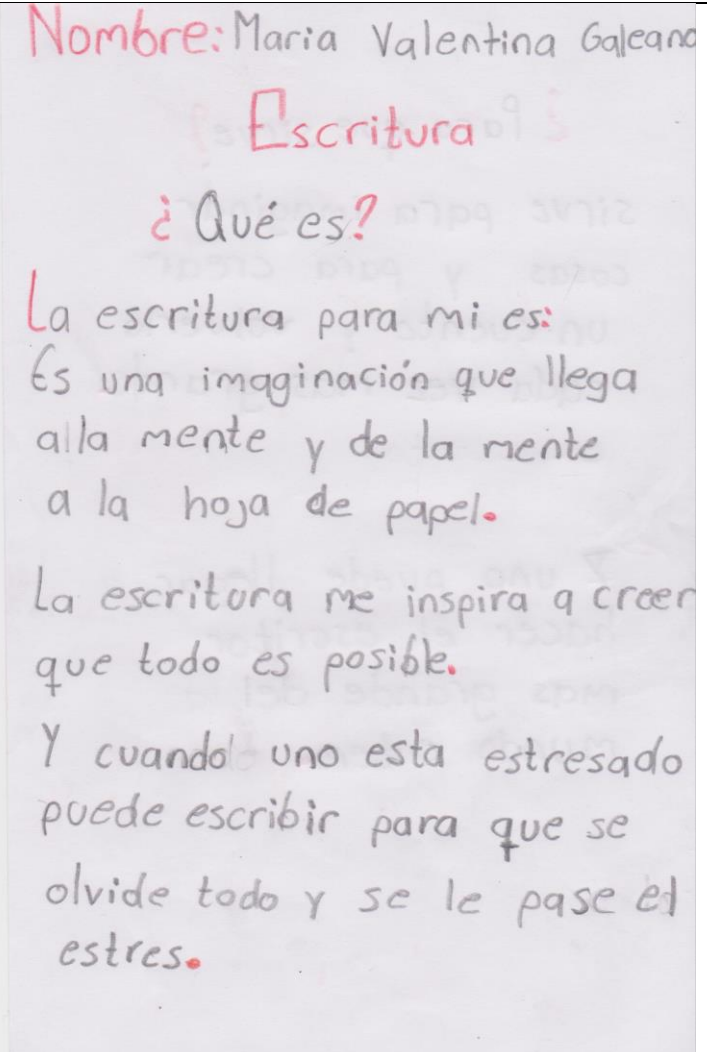
Verde: Muy bien  Naranja: Regular  Rojo: Mal

<input checked="" type="radio"/>	Realicé la planeación para escribir el cuento.	<input checked="" type="radio"/>	Realicé el cuento final, teniendo en cuenta los borradores y revisiones.
<input checked="" type="radio"/>	Realicé los borradores necesarios para perfeccionar el cuento.	<input checked="" type="radio"/>	El tema y las ideas del cuento son claras y entendibles.
<input checked="" type="radio"/>	Hice las correcciones y revisiones necesarias para perfeccionar el cuento.	<input checked="" type="radio"/>	Respeté la estructura del cuento (inicio, nudo y desenlace)
<input checked="" type="radio"/>	Usé un vocabulario adecuado	<input checked="" type="radio"/>	Cuidé mi ortografía y trabajé para mejorarla

### Anexo 21: La escalera misteriosa.



### Anexo 22: ¿Qué es la escritura?





### Anexo 25: ¿Qué es autoevaluación?

Hoja 1 de 2

Nombre: Dayana Peña Orozco

1. ¿Qué es autoevaluación?

R/A Autoevaluación es cuando tu te empiezas a hacer una evaluación de actitud de que bien en el estudio eres o en los cosas que tienes mal te ayuda a mejorar a autoevaluación te ha servido a ti si no para que

A mi me a servido para la escritura aunque todavía me hace falta un poquito

El profesor tiene en cuenta tu autoevaluación

Mi profesora si tiene en cuenta mi autoevaluación

Crees que el uso de la autoevaluación en la escritura es importante? Si NO por que

Si siero porque gracias de que nos ayude a mejorar puede hacer bien en el futuro

Los tres momentos en la escritura Planificación producción y revisión son importantes SI NO Porque

Si son importantes porque en la vida wo un

### Anexo 26: Compromisos.



<p><b>IED Liceo Femenino Mercedes Nariño</b>  <b>Jornada:</b> Mañana  <b>Curso:</b> 203  <b>Fecha:</b> 13 de agosto de 2015.  <b>Hora de inicio:</b> 7:15  <b>Hora de finalización:</b> 9:15  <b>Temática:</b> La escritura, reglas de clase y oraciones creativas.</p>	<p><b>Diario de campo # 1</b>  <b>DC1</b>  <b>Práctica asistida.</b></p>
<p><b>Descripción.</b></p>	
<p>Se da inicio a la clase con la presentación respectiva hacia las niñas, dando un breve resumen de lo que se hará a lo largo del año, específicamente en el área de escritura y explicando su porque. Para iniciar esta parte de sensibilización, se reflexionó sobre la escritura, preguntando ¿qué es?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se escribe?</p> <p>Posterior a ello, se inició con el establecimiento de una serie de reglas para el funcionamiento de la clase; las niñas postulaban las reglas y estas se iban escribiendo en el tablero, después de tener las reglas más importantes, se procedió a la creación de los afiches que sirvieran como recordatorio para el resto del semestre.</p> <p>Para iniciar el proceso de creación escrita, se inició con un juego de palabras con las que ellas debían armar pequeñas oraciones, (dichas palabras fueron recortadas de revistas previamente). Al finalizar la creación de las oraciones, debían situarlas en un cartel y mostrarlas a sus compañeras, para que las demás pudieran apreciar y finalmente, con ello hacer una historia oral, usando algunas de estas oraciones.</p>	
<p><b>Reflexión.</b></p>	
<p>Al inicio de la clase, al preguntar sobre la escritura, <b>las respuestas de las niñas tendían a relacionarla con el orden, la ortografía y la caligrafía bonita y su tamaño</b>, dejando de lado el proceso de composición que este comprende y su trasfondo de comunicar y crear. Desde la perspectiva docente, se les expuso la idea de que escribir es como cuidar una flor, poco a poco, esta se va transformando hasta llegar a ser lo que es, al igual que la escritura, esta se logra poco a poco, cuidándola y regándola a diario, ya que no es un proceso que ocurre en un día ni en una noche, sino que conlleva tiempo, dedicación y amor.</p> <p>En la construcción de las reglas de clase, se percibió un alto grado de participación y emoción al sentirse parte de las decisiones del aula,</p>	

aunque cabe mencionar que con presencia de indisciplina y desorden.

En un segundo momento, en la creación de los afiches, se notó la falta de escucha y atención de las estudiantes, al pedir la repetición de las instrucciones en varias ocasiones o solicitando más hojas porque habían hecho el ejercicio mal.

Finalmente, con la creación de los carteles se pudo observar que la conformación textual, incluso de oraciones simples, constituyen un gran obstáculo para ellas, por eso fue necesario de la ayuda y poco a poco se fue despertando la creatividad de las niñas, aunque este último elemento fue más notorio en la creación oral.

<p><b>IED Liceo Femenino Mercedes Nariño</b>  <b>Jornada:</b> Mañana  <b>Curso:</b> 203  <b>Fecha:</b> 15 de octubre de 2015.  <b>Hora de inicio:</b> 7:15  <b>Hora de finalización:</b> 9:15  <b>Temática:</b> Corrección del borrador, versión final y autoevaluación.</p>	<p><b>Diario de campo # 19</b>  <b>DC19</b>  <b>Práctica asistida.</b></p>
<p><b>Descripción.</b></p>	
<p>Como el tiempo es corto, se inicia con la corrección del borrador. A medida que iban terminando sus producciones la docente iba revisando y hablando con las niñas sobre su desarrollo. Al aprobar los borradores, se daba aval para continuar con la versión final. Para ello, se les entregó una hoja de papel iris para iniciar con la escritura de la carta. Al finalizarla, se inició con su respectivo decorado y sobre.</p> <p>Al reunir todas las cartas, las niñas reciben la carta que les habían mandado.</p> <p>Se prosigue a realizar una charla en la que se hable sobre las impresiones de las cartas recibidas, el proceso que tuvieron que realizar ellas mismas para llegar al producto final y las dificultades y avances que ellas mismas percibían, para así dar paso a la autoevaluación de la</p>	

carta, la cual era su primer contacto escrito con ella.

En la autoevaluación de la carta se les presentó a las niñas en forma de flor, allí debían colorear los pétalos según su desempeño (nulo, malo, regular, bueno y excelente) en criterios tales como la planeación, el uso adecuado de la estructura, la realización de borradores y su respectiva corrección, la escritura de la versión final de la carta, el cuidado de la ortografía y otro criterio que proponían ellas mismas.

Se da cierre a la clase con “El muro de las estrellas”

### **Reflexión.**

La reescritura y corrección de las cartas tomó más de la mitad de la clase, pero valió la pena, porque en la mayoría de los escritos se puede evidenciar el progreso y el esfuerzo en presentar un buen trabajo, aunque este proceso parece ser tedioso para algunas, ya que algunas preguntaban *¿para qué volverla a hacer si ya la hicimos?*

Al recibir las cartas, se despertó la indisciplina, pero se pudo controlar. Respecto al recibimiento de la carta correspondiente, algunas niñas se quejaron porque habían recibido cartas con mala ortografía y pequeñas, lo que podría suponerse en la percepción de la importancia del esfuerzo en la forma y el contenido de las producciones escritas.

Igualmente, cabe mencionar que se encontraron muy buenos trabajos realizados que recibieron el elogio de las demás.

En la parte de la autoevaluación, se observó entre ellas miraban y comparaban los números de pétalos coloreados, a la vez que un grupo empezó a criticar porque algunas de sus compañeras habían coloreado pétalos de más. Al acontecer esto, se recordó que la autoevaluación es un acto autónomo que realiza cada quien, en el que uno mismo se evalúa teniendo en cuenta su proceso, por eso si se hacía trampa en realidad no se engañaba a la docente sino a ellas mismas. Al escuchar esto, muchas cambiaron su veredicto en la autoevaluación.

La calificación del día de hoy fue de 4.