

EL PROCESO DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

VALERIA VACA ROJAS

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Español y lenguas extranjeras

**DIRECTOR
OLBERS GIRALDO DUQUE**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ
2018**

Página de aprobación

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA

Dedicatoria

Al universo, sus conspiraciones, a la vida, a mis padres, a mi hermano, mi prima y demás familia por el apoyo y credibilidad en el desarrollo de mi profesión.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El proceso de escritura a través del aprendizaje autorregulado
Autor(es)	Vaca Rojas, Valeria.
Director	Giraldo Duque, Olbers.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 89 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PROCESO DE PRODUCCIÓN ESCRITA; APRENDIZAJE AUTORREGULADO.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado desarrolla una propuesta de intervención pedagógica de carácter investigativa por medio de la cual se busca hacer uso de estrategias metacognitivas y motivacionales pertenecientes al aprendizaje autorregulado así como la implementación de estrategias de los procesos de producción escrita para mejorar el último factor mencionado en los estudiantes del curso 302, de la IED Rafael Bernal Jiménez. El objetivo es identificar la incidencia del uso de estrategias autorreguladoras dentro de las cuales se tuvo en cuenta el proceso de autoevaluación como estrategia fundamental, en los procesos de producción escrita que daban cuenta de un paso a paso en la escritura, comenzando por una planeación, seguido de una textualización y, por último, una revisión de textos de tipo narrativo como la fábula..</p>

3. Fuentes
<p>Alvarado, L., & García, M. (2008). <i>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</i>. Obtenido de file:///C:/Users/Vale/Downloads/Dialnet-CharacteristicsMasRelevantesDelParadigmaSociocriti-3070760%20(1).pdf</p> <p>Álvarez Angulo, T., & Ramírez Bravo, R. (Junio de 2006). <i>Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura</i>. Obtenido de Teorías o modelos de producción de</p>

- textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/33-teoras-o-modelos-de-produccion-de-textos-en-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-escritura.pdf-snqQb-articulo.pdf>
- Arias Valencia, M. (Abril de 1999). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Obtenido de La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones: <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>
- Blasco Mira, J. E., & Pérez Turpín, J. A. (2005). *Metodologías de investigación en la ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Obtenido de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Castrillón Rivera, C. M. (2006). La enseñanza e estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita: un estudio de caso sobre un modelo para la intervención educativa. Cali, Colombia. *Estándares Básicos de Competencias del lenguaje*. (s.f.). Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Flower, L., & Hayes, J. (s.f). Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires.
- García Gaitero, Ó. (2015). *El aprendizaje autorregulado en la enseñanza del inglés para la mejora de la producción escrita en el tercer ciclo de la educación primaria en la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García-Gaitero, Ó. (2014). La autorregulación en primaria. *Rastros Rostros*, 115-118.
- Lanz, M. Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos*, 121-132. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514131006>
- Murillo Torrencilla, F. J. (2011). *Investigación Acción*. Obtenido de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Piaget, J. (s.f.). *Teoría del desarrollo cognitivo*.
- Pico Manjarrez, C. L., & Palomo Llorente, E. (2013). Estrategias metacognitivas para el desarrollo y la promoción de la escritura en niños y niñas de grado cero. Lórica, Córdoba, Colombia.

4. Contenidos

Para la realización del trabajo de grado se realiza un proceso de contextualización local e institucional, luego, una observación para identificar las problemáticas entorno al lenguaje presentadas por los estudiantes, seguido de ello, se determina un impacto en relación con la producción escrita, a partir de allí se elige la temática a trabajar relacionada con la autorregulación para el **Capítulo I. Planteamiento del problema**. A continuación, se realiza una aproximación teórica de los conceptos de aprendizaje autorregulado, producción escrita y procesos de producción escrita, así como los antecedentes de la temática para el **Capítulo II. Marco teórico**. Luego de ello, se realiza una conceptualización en relación con la metodología, el universo poblacional, los instrumentos de recolección, las categorías de análisis y el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica desarrollada en tres fases. La primera fase buscaba realizar un proceso de sensibilización y diagnóstico para identificar los inconvenientes que manifestaban

los estudiantes en relación con la escritura y la autorregulación. La segunda fase buscaba realizar un proceso de aplicación, implementando estrategias de aprendizaje autorregulado y de producción escrita. Por último, la tercera fase de evaluación buscaba realizar un proceso de evaluación para determinar la incidencia en la aplicación de estrategias de ambos componentes teóricos, para el **Capítulo III. Metodología**. Posterior a ello se determinan unos resultados por y se realiza el análisis de los mismos en el **Capítulo IV. Resultados y análisis de resultados** para determinar el cumplimiento de los objetivos determinado para cada una de las fases:

Objetivo principal

Determinar la incidencia del aprendizaje autorregulado en los procesos de escritura de los estudiantes del curso 302 de la I.E.D Rafael Bernal Jiménez.

Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias metacognitivas y motivacionales que tengan impactos positivos para la construcción del aprendizaje autorregulado de los estudiantes entorno a la escritura.
2. Relacionar las estrategias de aprendizaje autorregulado y las estrategias utilizadas en los procesos de producción escrita.
3. Implementar estrategias metacognitivas y motivacionales del aprendizaje autorregulado en la construcción de textos.
4. Reconocer el impacto obtenido en los procesos de escritura al hacer uso de estrategias de aprendizaje autorregulado en los estudiantes.

Finalmente, las conclusiones determinadas por el alcance de los objetivos, la propuesta de intervención y la resolución a la pregunta problema. Asimismo, unas recomendaciones didácticas, pedagógicas, al docente y a la institución que emergieron de la aplicación de la propuesta. Y por último, las limitaciones de la práctica para el **Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones**.

5. Metodología

En relación con la metodología, el universo poblacional tomó como referencia los consentimientos informados de los padres de la familia de los estudiantes del curso 302 de la institución. En relación con los instrumentos de recolección para el desarrollo de la propuesta, se implementaron guías para la construcción de los procesos de producción escrita (elementos del texto y estructura textual) y rúbricas de autoevaluación para el resultado final de cada uno de los textos narrativos contruidos. Por otra parte, para los resultados y el análisis de los mismos los datos fueron organizados en rúbricas de Excel con el número de estudiantes y los indicadores evaluados correspondientes a las categorías y subcategorías a evaluar, determinando así un resultado cuantitativo y cualitativo por estudiante, así como un resultado grupal de acuerdo con cada uno de los indicadores. Dichos resultados se efectuaron de acuerdo con el sistema de evaluación del colegio por desempeños (Desempeño superior, desempeño alto, Desempeño básico y Desempeño bajo). Así, para efectuar el análisis de datos se usa la metodología de triangulación de instrumentos por cada una de las fases.

6. Conclusiones

1. Se identifica que las estrategias metacognitivas y motivacionales presentaban poca autorregulación entorno al proceso de producción escrita.
2. Se obtuvo un avance entorno a la relación e implementación de estrategias correspondientes al aprendizaje autorregulado y las estrategias del proceso de producción escrita.
3. Se evidencia un impacto positivo en relación con las categorías del aprendizaje autorregulado y las categorías de producción escrita. Asimismo, existe una influencia positiva en relación con los procesos conscientes de autoevaluación.
4. Resulta pertinente profundizar a detalle en los estudiantes, los logros y objetivos de la clase, así como la función de su propio proceso de aprendizaje para optimizar los resultados.
5. El uso de estrategias del aprendizaje autorregulado posibilita el mejoramiento del proceso de producción escrita.

Elaborado por:	VACA ROJAS, Valeria
Revisado por:	GIRALDO DUQUE, Olbers

Fecha de elaboración del Resumen:	21	11	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

Capítulo I. Planteamiento del problema	11
1.1 Contextualización del problema.....	11
1.1.1 Contexto local	11
1.1.2 Contexto institucional	11
1.1.3 Población escolar	14
1.2 Diagnóstico de la situación	15
1.3 Delimitación del problema	16
1.4 Justificación.....	17
1.5 Pregunta de investigación.....	18
1.6 Objetivo principal.....	18
1.6.1 Objetivos específicos	18
Capítulo II. Marco teórico.....	18
2.1 Antecedentes.....	18
2.2 Aprendizaje autorregulado	24
2.3 Producción textual.....	28
2.4 Modelos de producción de texto. El proceso de escritura.....	30
Capítulo III. Metodología	34
3.1 Enfoque metodológico.....	34
3.2 Matriz categorial de análisis	37
3.3 Instrumentos de recolección	39
3.4 Universo poblacional.....	40
3.5 Propuesta metodológica. Un, dos, tres un escrito yo crearé	41
3.5.1 Fase uno. Sensibilización. Identificando el terreno de escritura	41
3.5.2 Fase dos. Aplicación. Mi proceso de escritura y yo	43
3.5.3 Fase tres. Evaluación. Ya mi escrito creado	45
Capítulo IV. Resultados y análisis de resultados.....	47
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones	67

5.1 Conclusiones.....	67
5.2 Recomendaciones	69
VI. Referencias	73

Índice de tablas y anexos

Tablas.

Tabla 1. Unidad de análisis	37
Tabla 2. Sensibilización	42
Tabla 3. Aplicación	43
Tabla 4. Evaluación.....	46

Anexos.

Anexo 1. Cronograma	74
Anexo 2. Modelo de planeación de clase	78
Anexo 3	79
Anexo 4	79
Anexo 5	80
Anexo 6	80
Anexo 7	81
Anexo 8	82
Anexo 9	83
Anexo 10	84
Anexo 11	85
Anexo 12	88

Resumen

La producción escrita es una competencia fundamental en las primeras edades escolares, en las cuales, el área de comunicación y lenguaje empiezan a desarrollarse. Pese a esto y en concordancia con los objetivos de aprendizaje entorno a la escritura, en muchas ocasiones no se cumplen sus propósitos a cabalidad ya que la composición de textos no se desarrolla a profundidad y los estudiantes no manifiestan hábitos propios de escritura y construcción de textos. Por ello, se identifica una problemática en cuanto al proceso de escritura de textos y al tipo de aprendizaje que se utiliza para llegar a los mismos. En este sentido, el presente trabajo de investigación titulado “El proceso de escritura a través del aprendizaje autorregulado”, presenta una propuesta pedagógica que pretende contribuir al mejoramiento de la competencia escrita a partir del proceso y no del fin de ésta. Por otra parte, el aprendizaje autorregulado, es decir, la evaluación del propio proceso de cada estudiante permitirá el desarrollo satisfactorio y pertinente de dichos procesos de escritura.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1 Contextualización del problema

1.1.1 Contexto local

El colegio Rafael Bernal Jiménez I.E.D se encuentra ubicado en la localidad de Barrios Unidos, en el sector del Doce de Octubre específicamente en el barrio Jorge Eliécer Gaitán, actualmente cuenta con la sede A, en la cual se sitúan los ciclos III (quintos, sextos y séptimos), ciclo IV (octavos y novenos) y ciclo V (décimos y undécimos). La sede A se encuentra ubicada en la carrera 53 #75-17 y la sede B para el ciclo inicial (primera infancia, jardín y transición), ciclo I (primeros y segundos) y ciclo II (terceros y cuartos), ubicada en la carrera 54 #78-85.

La localidad de Barrios Unidos cuenta con una población de 254.162 habitantes aproximadamente y se ubica al noroccidente de la ciudad. El sector del Doce de Octubre cuenta con variedad de servicios enfocados en almacenes de muebles de madera y automovilísticos. Tanto en el territorio de El Salitre como en el Doce de Octubre predominan las áreas residenciales, áreas residenciales con actividad económica en la vivienda y áreas de comercio, servicios y dotacionales (recreativa y ambiental).

En cuanto a las rutas de acceso de la localidad, debido a que se encuentra ubicada en el noroccidente de Bogotá en una de las localidades más centralizadas de la capital gracias a las avenidas aledañas a la localidad, las cuales son la avenida 80, avenida calle 6, avenida carrera 68, calle 100, avenida La Esmeralda, avenida ciudad de Quito, la carrera 50 y la carrera 24.

1.1.2 Contexto institucional

Por lo que se refiere al colegio, la planta física de la sede B cuenta con tres pisos en cada uno de los cuales se ubican salones desde los cursos de primera infancia hasta cuarto de primaria, aproximadamente 12 salones, además de la sala de profesores, la sala de coordinación y un salón

en el cual realizan actividades con material audiovisual, allí los maestros proyectan videos a través de un computador portátil y la sala de tecnología en la cual tienen implementos como tablets y computadores. En la sede B hay una cancha pequeña en la cual los estudiantes salen a tomar su descanso, junto con un parque también pequeño y una cooperativa.

Posterior a una revisión general de la planta física de la institución educativa, se dará paso a un acercamiento interno del colegio comenzando por el proyecto educativo institucional titulado “Formación con trascendencia humana para el liderazgo en ciencia y tecnología” cuyo objetivo planteado en el año 2015 pretende consolidar la jornada única con base en la reformulación del horizonte institucional y la reestructuración administrativa para la actualización de una apuesta educativa más pertinente a las necesidades de formación de la comunidad.

La I.E.D Rafael Bernal Jiménez promueve como enfoque el aprendizaje significativo y la aplicación de diversas tecnologías que se asocian a las TIC. Por un lado, el aprendizaje significativo para el colegio, consiste en explicar o exponer hechos o ideas, en lugar del aprendizaje que implica memorizar, con el objetivo de producir conocimientos, habilidades y actitudes construidas que se interioricen, conserven y apliquen de forma significativa en el proceso de formación, buscando responder a preguntas tales como: ¿Qué hombre se quiere formar?, ¿qué experiencias educativas se deben tener?, ¿cómo deben ser las relaciones entre docente y estudiante?, ¿qué métodos o técnicas podemos utilizar?. Este modelo pedagógico busca desarrollar las estructuras cognitivas del estudiante para que sea el estudiante quien construye su propio conocimiento.

Paralelamente, la institución educativa posee programas de inclusión los cuales se enfocan en aspectos no sólo de salud sino también sociales, como la acogida de estudiantes extranjeros, específicamente venezolanos. Además, el colegio cuenta con proyectos transversales que buscan alternativas en algunas áreas que amplíen el conocimiento de cada uno de los estudiantes, entre

éstos se encuentra: el manejo del tiempo libre; lectura, escritura y oralidad, PRAE, democracia y derechos humanos; y proyecto de educación sexual. También, la institución cuenta con el apoyo distrital en un programa denominado Centros de Interés de parte de Pronartes, en el cual algunos maestros van a la institución y trabajan con un grupo de estudiantes de cursos diferentes actividades, entre ellas, robótica, música, teatro, danza, voleibol, baloncesto, judo, atletismo, fútbol y natación, entre otras.

Así mismo, la institución ha realizado algunos convenios con compensar para la práctica de los deportes mencionados anteriormente, al igual que la IDRD cuyo objetivo es el mismo. Para el centro de interés relacionado con el pensamiento tecnológico-robótico existe un convenio con compensar y la Escuela Pedagógica Experimental. En cuanto a las danzas, artes plásticas y teatro hay un convenio con IDARTES. Adicional a esto, existen los convenios con las Aulas de Inmersión para el fortalecimiento del inglés.

En relación con la Media Fortalecida, los programas más importantes son: CEA (Ciencias económicas y administrativas), MITI (Matemáticas, ingeniería y tecnologías de la información) en convenio con el Politécnico Grancolombiano.

Por otra parte, la institución tiene como misión formar personas competentes, gestoras de un proyecto de vida a través del pensamiento humanístico y del conocimiento tecnológico que las convierta en generadoras de una nueva sociedad crítica, constructiva y transformadora. En cuanto a la visión, en el año 2019 el colegio Rafael Bernal Jiménez, será reconocido a nivel distrital por su liderazgo en el uso pedagógico y administrativo de las TIC como herramienta tecnológica, motivadora e innovadora con perspectiva humanística en la apropiación del conocimiento para la gestión de la calidad institucional orientada a alcanzar la excelencia educativa.

Teniendo en cuenta el desempeño de los estudiantes con respecto a las pruebas saber 11 comparadas con colegios oficiales y no oficiales, se encuentra semejanza en los resultados que

van desde 51.53 hasta el 54.13 en el cual el mejor desempeño se obtuvo en el área de matemáticas paralelo a las instituciones no oficiales cuyo mejor resultado se encuentra en el área de inglés con 58.76. En la institución el puntaje más bajo se obtuvo en el área de inglés, esta información se remonta a los resultados obtenidos en el año 2014.

Con respecto a la escala de valoración de la institución, de acuerdo con el Decreto 1290 del 16 de abril de 2009, la escala del SIEEB evalúa de acuerdo con la escala de 1.0 a 5.0, siendo 5.0 el desempeño superior y 1.0 desempeño bajo a través del cual se pretende lograr un proceso evaluativo continuo, integral, dialógico y formativo que se ajuste a las maneras de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

1.1.3 Población escolar

De acuerdo con todo lo anterior, la población de enfoque de este proyecto se encuentra en la sede B de primaria, en el ciclo I con el curso 302. A nivel general, los padres de familia de los estudiantes se ubican en un nivel socioeconómico de 2 a 3 aproximadamente.

Así, el grado 302 es un grupo de 33, 19 niños y 14 niñas. En general, los estudiantes siguen las instrucciones dadas por la maestra titular para realizar las diferentes actividades en clase, en ocasiones, los estudiantes se levantan de sus puestos y comparten sus ideas con los compañeros de clase para hablar de temas relacionados o de otros que no tienen relación. Algunas veces, hacen uso de elementos extra escolares durante las clases cuando ya han finalizado las tareas a realizar. Se observa que, al momento que no se hace uso del tablero o de los cuadernos, los estudiantes participan de manera activa, por esta razón, los estudiantes están en constante interacción con sus pares durante las clases, aunque en ocasiones prefieren los trabajos individuales, constantemente están en comunicación. En relación con las tareas en clase, se apoyan mucho del maestro para poder realizar sus deberes y preguntan acerca de lo que deben hacer.

Con respecto a las edades de los niños, éstas oscilan entre los 6 y 8 años aproximadamente, en este sentido, basándonos en la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget, los niños de esta edad se encuentran entre dos etapas denominadas “Etapa preoperacional, el niño intuitivo” en la cual el niño usa símbolos y palabras para pensar, resuelven problemas de manera no intuitiva, sin embargo, el pensamiento está limitado por la rigidez y el egocentrismo, adicional a ésta, la “etapa de operaciones concretas, el niño práctico” es una etapa en la cual, el niño aprende operaciones de seriación, clasificación y conservación, adicional a ello, su manera de pensar y sentir está ligada a todo lo relacionado con el mundo real tal y como lo perciben.

1.2 Diagnóstico de la situación

Teniendo en cuenta la caracterización de la población en cuestión y de acuerdo con las observaciones realizadas, se evidencian algunas dificultades en los procesos de escritura y composición de los textos.

En este orden de cosas, de acuerdo con el diagnóstico realizado a los estudiantes enfocado hacia la escritura de un texto narrativo basado en una imagen, se analizan distintos factores que permiten evidenciar dificultades en la competencia de producción, específicamente en el proceso de escritura.

En este sentido, las dificultades se encuentran en la distinción de un género narrativo elegido de manera aleatoria como el cuento, por lo cual, los estudiantes no identifican fácilmente la definición de un cuento y sus componentes principales, así, se realiza un análisis de factores como uso de personajes, tiempo y espacio dentro del texto; la creación de un inicio, nudo y desenlace. De esta manera, se evidencia por medio del diagnóstico que los estudiantes no demuestran claridad a la hora de dar una explicación de un texto narrativo y el 29% de los alumnos se aproxima a la definición de la misma, el 46% de los estudiantes logra que su texto sea coherente en cuanto a aspectos formales, estructurales y ortográficos así como la coherencia de la historia

escrita por lo cual tampoco pueden diferenciar los componentes del mismo, por otro lado, el 87% de los estudiantes incluye personajes en el texto. Por otra parte, el 56% especifica el tiempo de la historia, igualmente el 56% hace referencia a un espacio determinado en el cual se desarrolla el texto narrativo. En cuanto a las partes del cuento, el 68% de los alumnos escribe de manera precisa el inicio del cuento, el 51% escribe de manera adecuada y coherente el nudo de la historia y el 50% realiza el final del cuento de manera congruente. De acuerdo con el análisis realizado, los estudiantes presentan confusión con respecto a las tipologías narrativas en lo que respecta a la definición, en cuanto a los componentes y partes del cuento no presentan claridad, por tanto, no se evidencian en los escritos en relación con la función de cada uno de ellos dentro del texto, siendo aproximadamente la mitad del curso quienes se acercan de manera precisa al cuento. Teniendo en cuenta lo anterior, los inconvenientes presentados obstruyen el proceso de escritura que se espera tengan en el ciclo en el cual se encuentran de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje en los cuales el estudiante debe tener un plan organizado en el cual se determine la temática y una estructura coherente en la realización de textos que respondan a diversos propósitos comunicativos. De esta forma, los estudiantes presentan dificultades al momento de construir un texto siguiendo una estructura determinada, persiguiendo un objetivo específico y unas estrategias que se evidencien a lo largo de la escritura del texto.

1.3 Delimitación del problema

De acuerdo con el diagnóstico realizado a los estudiantes, se evidencia que presentan algunos inconvenientes relacionados con la producción escrita que más allá de lo formal dejan de lado los procesos que posibilitan la escritura desde edades tempranas. Desde este punto de vista, para los estudiantes no es claro el procedimiento a llevar a cabo para lograr un objetivo específico en la escritura que cumpla a su vez con los procesos de aprendizaje de cada uno, por tanto, se identifica en los textos de los estudiantes la falta de estrategias propias para la construcción de un texto de

distintas tipologías que corresponda a sus necesidades de aprendizaje y que a su vez puedan ser desarrollada a través de un proceso constante en el cual puedan desarrollar estrategias que les permitan alcanzar los objetivos planteados.

1.4 Justificación

El presente trabajo tiene como objetivo mejorar los procesos de escritura de estudiantes desde edades tempranas a través del aprendizaje autorregulado, el cual, a su vez, tenga en cuenta las estrategias utilizadas por cada estudiante en sus procesos de aprendizaje desde aspectos cognitivos hasta la motivación para el mismo. En este sentido, esta investigación puede resultar útil para distintas instituciones educativas de la ciudad y del país en cuanto a la producción escrita en la medida en la que se incentiva a los estudiantes a que construyan procesos propios que cumplan con diversos objetivos en la escritura de distintas tipologías y que no se dedique únicamente a los aspectos formales y a cumplir un fin en cada uno de los textos, sino que por el contrario construya sus escritos de manera procesual y autónoma. A partir de esto, se pretende que el estudiante sea consciente de los componentes metacognitivos y motivacionales de manera individual y grupal que posibilitan la escritura y la formación de la misma, identificando de esta forma los elementos que la constituyen.

Una de las razones principales de esta investigación se basa en las problemáticas actuales a nivel de escritura de textos significativos para los estudiantes que cumplan con las necesidades de los mismos y que vayan más allá de la explicación de una estructura para lograr un fin determinado, además de situarse en contextos alejados de los estudiantes que no permiten que haya un verdadero aprendizaje de los procesos a llevar a cabo.

De acuerdo con lo anterior, se busca determinar el impacto que tiene el aprendizaje autorregulado en los estudiantes en la construcción de estrategias para llevar a cabo procesos de escritura de distinta índole que a su vez contribuyan al aprendizaje significativo de los textos que

perpetúe las prácticas de escritura en distintas edades y que sea propagada no solo en el aula de clase, sino que pueda llevarse a cabo en distintos contextos.

1.5 Pregunta de investigación

¿Cómo mejorar los procesos de escritura de los estudiantes del grado 302 de la institución educativa distrital Rafael Bernal Jiménez a través del aprendizaje autorregulado?

1.6 Objetivo principal

Determinar la incidencia del aprendizaje autorregulado en los procesos de escritura de los estudiantes del curso 302 de la I.E.D Rafael Bernal Jiménez.

1.6.1 Objetivos específicos

5. Identificar las estrategias metacognitivas y motivacionales que tengan impactos positivos para la construcción del aprendizaje autorregulado de los estudiantes entorno a la escritura.
6. Relacionar las estrategias de aprendizaje autorregulado y las estrategias utilizadas en los procesos de producción escrita.
7. Implementar estrategias metacognitivas y motivacionales del aprendizaje autorregulado en la construcción de textos.
8. Reconocer el impacto obtenido en los procesos de escritura al hacer uso de estrategias de aprendizaje autorregulado en los estudiantes.

Capítulo II. Marco teórico

2.1 Antecedentes

De acuerdo con los trabajos previos relacionados con la temática a trabajar en la presente investigación, se desarrollan a continuación los puntos más relevantes que se tratan en cada uno

de ellos con el fin de contribuir a los propósitos de la tesis y así, ampliar los horizontes de la misma.

Para comenzar, el trabajo de investigación titulado “El aprendizaje autorregulado en la enseñanza del inglés para la mejora de la producción escrita en el tercer ciclo de la educación primaria en la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid” de García, Oscar (2015) de la Universidad Complutense de Madrid se propone como objetivo principal la implementación de un programa de intervención para mejorar la competencia escritora en la lengua inglesa y la autorregulación desarrollada para llevar a cabo dicho proceso, para ello, el proceso de autorregulación es evaluado a través del diseño experimental pretest-posttest. Los participantes con los cuales se realiza el trabajo investigativo son 41 alumnos de las clases de 5ª y 5b de educación primaria. Como primera medida, la forma de evaluación de la competencia escrita de los estudiantes está basada en rúbricas, las cuales establecen 7 niveles de competencia con base en unos criterios de desempeño específicos. En cuanto a la evaluación del proceso de autorregulación se opta por una encuesta de nivel cognitivo, conductual y ambiental; en la cual los sujetos determinan si se desarrollan o no ciertas destrezas al momento de la producción escrita.

Desde esta perspectiva, el aporte que da esta investigación a la presente tesis se da en la importancia de la evaluación del propio aprendizaje desde la perspectiva de un antes y un después que tenga en cuenta los conocimientos y contextos de los estudiantes, del mismo modo, la evaluación de la competencia de producción escrita como aspecto fundamental justifica el proceso de autorregulación a través de unos desempeños establecidos. Finalmente, se da cuenta de la eficacia del aprendizaje autorregulado frente a la producción escrita.

Por otro lado, un artículo de investigación realizado en la ciudad de Madrid para la revista de Rastros Rostros titulado “La autorregulación en primaria” García-Gaitero (2014): 115-118,

propone la implementación de estrategias de autorregulación desde la primera infancia, puesto que, según el autor, es allí donde los niños desarrollan actitudes enfocadas a la autoeficacia.

Desde este punto de vista, el estudiante ejerce una labor de sujeto activo en su aprendizaje, responsable del mismo, participativo y reflexivo. Por tanto, el autor considera importante hacer uso de las estrategias de autorregulación desde edades tempranas de la enseñanza que se conviertan en un hábito para el aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Así mismo, el autor considera que dar a los estudiantes estrategias o conocimientos sobre cómo autorregular su aprendizaje les ayuda a mejorar su motivación, comportamiento y actividades metacognitivas con el fin de evaluar sus procesos.

Para ello, resulta indispensable conocer el tipo de estrategias autorreguladoras (cognitivas y motivacionales) que utilizan los estudiantes de primaria en cuanto a sus pensamientos, conducta, motivaciones y ambiente, así, partiendo de los resultados, se podrá diagnosticar el proceso de aprendizaje autorregulado del niño y qué estrategias lleva a cabo para lograr sus objetivos y así idear propuestas enfocadas en la autorregulación del aprendizaje que favorezcan a los estudiantes.

La propuesta que se plantea, toma como base los resultados obtenidos en el análisis de las propuestas de aprendizaje de cada estudiante para revisar los elementos teóricos que pueden aplicar para los mismos a partir del contexto de las escuelas de primaria en Madrid.

De lo anterior se destaca la importancia de las estrategias y el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como su motivaciones e intereses, desde este punto de vista, el aporte que arroja el artículo a la presente investigación parte desde el maestro quien debe hacer énfasis en aquello que es interesante para el estudiante, su manera de aprender y las herramientas que usa para alcanzar el aprendizaje para luego dar las bases de cómo autorregular su proceso.

En el contexto nacional, el uso de estrategias metacognitivas relacionadas con el aprendizaje autorregulado se ha convertido en un elemento fundamental para la escritura desde edades

tempranas. De acuerdo con lo anterior, un estudio realizado en la institución Sistemas de Universidades Estatales del Caribe colombiano SUE Caribe en la Universidad de Córdoba titulado “Estrategias metacognitivas para el desarrollo y la promoción de la escritura en niños y niñas de grado cero” Pico, Clelia & Palomo, Edilis del Carmen (2013) aplicado a los niños de grado cero de la Institución Educativa Román Chica Olaya de la Doctrina - Lórica, Córdoba, tuvo como objetivo principal el uso de estrategias metacognitivas en el desarrollo de los procesos de escritura de la primera infancia. El proceso de intervención se basó en las propuestas investigativas de Díaz y Echeverry (2004) a través de las cuales se incentiva el desarrollo de la escritura a partir de cuentos individuales y colectivos.

El objetivo principal del trabajo investigativo es determinar el alcance de la aplicación de estrategias metacognitivas en el desarrollo de los procesos de escritura de los estudiantes. Para ello, se realiza un análisis de las habilidades cognitivas a través de unas pruebas diagnósticas, las cuales posibilitaban la identificación del proceso metacognitivo llevado a cabo por cada estudiante en relación con aprendizaje de la escritura. Para ello, se hace uso de instrumentos de recolección de información de la escritura inicial de los estudiantes, la cual incluía dibujos como estrategia metacognitiva. Por último, se evalúan los resultados, determinando el impacto obtenido en la escritura en cuanto a la aplicación de las estrategias propuestas teniendo en cuenta habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes.

Este trabajo investigativo abre una perspectiva a la presente propuesta ya que pretende hacer uso de unas estrategias metacognitivas determinadas en edades tempranas que permita el desarrollo de un proceso de escritura enfocado en el paso a paso y apuntando a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes que permitan un mejoramiento en la competencia escrita desde la primera infancia.

Por otro lado, se toma en cuenta un artículo en el cual se desarrolla un programa de intervención educativo en cuanto a la enseñanza de estrategias metacognitivas que de manera similar a la previa investigación cumplen un papel fundamental en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, dicho artículo titulado “La enseñanza de estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita: un estudio de caso sobre un modelo para la intervención educativa” Castrillón, Carol (2006) de la Universidad Católica Popular de Risaralda, desarrolla un trabajo de investigación con cuatro estudiantes de cuarto grado de básica primaria de la Escuela Joaquín Caicedo y Cuero de la Normal Superior Santiago de Cali en la ciudad de Cali, el cual fue desarrollado a la luz de una intervención propuesta a lo largo de tres fases cuyo objetivo era realizar un seguimiento de los procesos identificación, realización y evaluación. En la primera fase, se realizó una caracterización de las actividades que la maestra titular del curso utilizaba en relación con los procesos de escritura, también las estrategias que utilizaban los estudiantes para la composición escrita, para esta última, se aplicó una prueba diagnóstica que evidenciaba dichas estrategias. Basado en los diagnósticos realizados tanto a la maestra como a los estudiantes, la investigadora diseñó una rejilla de rasgos generales que surgieron a la luz de las estrategias utilizadas por la maestra y los estudiantes en relación con aspectos tales como, planificación, generación y revisión del texto.

En cuanto a la segunda fase, junto con la maestra, la investigadora creó situaciones diversas que promovían las estrategias metacognitivas, dichas situaciones respondían a las preguntas de qué, cómo y cuándo enseñar estrategias, seguido de esto, la implementación del programa para la enseñanza de estrategias metacognitivas.

Con respecto a la tercera fase, el propósito era evaluar junto con la maestra el alcance de la enseñanza de estrategias para la composición de textos teniendo en cuenta el contenido y la organización de los mismos, para ello se hizo un análisis de la rejilla realizada en la primera fase;

y evaluación de estrategias metacognitivas que contribuyan al desempeño de la composición escrita.

Desde esta perspectiva, las estrategias metacognitivas en un análisis exhaustivo permiten identificar aquellas que pueden ser útiles en el proceso de enseñanza de la composición escrita que apunten hacia las mismas necesidades de los estudiantes en su aprendizaje y del mismo modo de determina la escritura como un proceso de construcción a la luz de dichas estrategias elaboradas a partir de los mismos estudiantes en su paso por la composición escrita.

Así, los puntos convergentes de cada una de las investigaciones evidencian que para una labor óptima en la enseñanza de la competencia escrita en los estudiantes desde edades tempranas se requiere, por parte de los educadores un trabajo riguroso que identifique y analice las estrategias utilizadas por los estudiantes para cumplir el objetivo de escritura, basado en ese trabajo de diagnóstico el profesor, debe seleccionar las estrategias de tipo metacognitivo y motivacional que más se adecúen a las necesidades de los estudiantes en relación con la producción escrita. También, es importante tener en cuenta que debe existir un proceso evaluativo por parte del profesor y también de los estudiantes. Por una parte, el profesor evalúa el alcance de sus propuesta en términos de un antes y después del proceso de escritura llevado a cabo por los estudiantes; por otra parte, los estudiantes se vuelven conscientes y participan en la evaluación de sus propios procesos, teniendo en cuenta los objetivos planteados en la clase y por ellos mismos para validarlos en términos de cumplimiento, adicional a esto, de las estrategias propuestas por el maestro, el estudiante toma las que necesite, las que resulten eficaces y relevantes en su proceso, elaborando un vínculo con los componentes motivacionales que hacen de la experiencia algo significativo, optimizando el alcance en términos de los objetivos planteados.

De acuerdo con los propósitos de la presente investigación, así como los trabajos elaborados previamente, dentro del marco conceptual que se utiliza como base para la construcción teórica,

se desarrollan los conceptos de aprendizaje autorregulado desde la perspectiva de Lanz (2006), para luego establecer una relación conceptual de la producción textual a partir de Cassany (1989) y, por último, los modelos de producción de textos en términos del proceso de escritura desde la teoría de Álvarez y Ramírez (2006), junto con Hayes y Flower (s.f) con el fin de evidenciar la relación entre términos que posibilite el desarrollo de la propuesta.

2.2 Aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado ha sido un concepto desarrollado por muchos teóricos en las últimas décadas, pese a esto, su conceptualización ha presentado confusiones debido a que dentro del mismo concepto se agrupan diferentes campos de estudio que permiten la comprensión del término de diversas maneras. En primer lugar, se habla de la metacognición abordando dentro de sí componentes fundamentales de la cognición en el ámbito escolar; en segundo lugar, los componentes motivacionales que contribuyen de manera positiva a los objetivos que se pretende alcanzar a partir de la metacognición.

En un primer momento, se evalúa el concepto de metacognición en controversia con la autorregulación a partir del trabajo investigativo realizado por Lanz (2006) quien considera que dentro del concepto de metacognición se reúne el conocimiento de cada ser humano junto con la regulación de la actividad cognitiva, en este sentido, dentro del término de metacognición, el individuo reconoce el qué basado en lo que conoce y el cómo, basado en cómo comprende, aprende y piensa.

Del mismo modo, el sujeto que aprende se convierte en un sujeto consciente de sus conocimientos, de las estrategias que puede utilizar para llegar a ellos, así como sus dificultades y fortalezas a lo largo del proceso, es decir, es el evaluador de su propio desarrollo, así, Flavell (1976) citado por Lanz (2006, p.122) justifica la anterior afirmación, al definir la metacognición como

(...) el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje. Así practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho... la metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de una meta u objetivo concreto.

Para alcanzar su objetivo de regular el proceso de su aprendizaje, Flavell (1976) citado en palabras de Lanz (2006), propone, luego de sus propias conceptualizaciones y previas investigaciones alrededor del concepto de metacognición, un modelo de cuatro componentes: 1) conocimiento metacognitivo en relación con la cognición dentro del cual se involucran aspectos como la persona, la tarea y las estrategias (dentro de las cuales se evalúa la efectividad de los procesos utilizados para cumplir con un objetivo). 2) La experiencia metacognitiva; 3) las metas cognitivas y 4) las estrategias en términos cognitivos, las cuales cumplen un papel de procesos empleados para el progreso de las capacidades intelectuales en pro de un objetivo, varían de un estudiante a otro; y las estrategias en términos metacognitivos cuya pretensión es evaluar dicho proceso en términos de efectividad con respecto a las metas cognitivas.

De acuerdo con el modelo anterior, el sujeto en su proceso metacognitivo debe tener claridad respecto a sí mismo con referencia a sus conocimientos, la tarea y los procedimientos o acciones que sean funcionales para su propósito. Luego de esto, hacer uso de su experiencia metacognitiva en relación con sus aprendizajes previos vinculados a los nuevos aprendizajes y los modos de llegar a ellos, tomando de los conocimientos previos las estrategias más eficaces en términos del

propósito, ya que, el uso dichos procedimientos y evaluación de los mismos posibilita la selección de aquellos que se adecúen a los nuevos conocimientos en pro de mejora. Por otro lado, proponer metas cognitivas que se visualicen desde la perspectiva de lo que el individuo pretende lograr en su aprendizaje. Por último, seleccionar las estrategias cognitivas más eficaces en el desarrollo intelectual para cumplir los objetivos de aprendizaje y metacognitivas para evaluar su alcance.

Por otra parte, el carácter regulador del proceso metacognitivo, pese a que diversos estudios afirman que resulta complejo diferenciar ambos conceptos, es propuesto por Brown (1978) citado por Lanz (2006, p.123), quien propone la relación de este término con el factor procedimental de la metacognición, basado en el conocimiento de la cognición (el saber qué), según la autora. El procedimiento regulador de lo cognitivo, depende del tipo de tarea a realizar, depende de cada persona en relación con los procedimientos que decida a usar para lograr el objetivo propuesto y puede llevarse a cabo en las diferentes edades de desarrollo del ser humano, por ello, es considerado como el proceso. Sin embargo, Zimmerman (1995) citado por Lanz (2006, p. 124) considera que, pese a que parte del proceso de autorregulación se ve involucrado con la metacognición, también, componentes como la autoeficacia, la motivación y el comportamiento desempeñan una labor fundamental dentro del aprendizaje autorregulado.

Basado en la concepción de Zimmerman, dentro de la teoría del aprendizaje autorregulado, se debe abarcar el concepto de motivación según “(...) Huertas (1997) se propone como un proceso que engloba factores cognitivos y afectivos que van a determinar la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado.”(Lanz, 2006, p.124), es allí donde se amplía el campo de la autorregulación, puesto que, el reconocimiento de los componentes metacognitivos, así como la aplicación de los mismos se ven impulsados por estrategias de tipo motivacional que posibilitan los aprendizajes.

Para desarrollar el concepto de motivación en relación con el aprendizaje autorregulado, según (Lanz, 2006) debe elaborarse a partir de tres factores; el primero, se refiere a la aproximación o la evasión de los objetivos propuestos que el individuo desea o no alcanzar; el segundo, el origen de la motivación, la cual puede surgir de intereses o necesidades personales o desde el exterior en la medida en que responda a las necesidades de la situación o entorno en el cual se encuentra el sujeto; y el tercero, de acuerdo con el carácter superficial o profundo de la motivación. De este modo, Lanz (2006) habla de una *regulación cognitiva de la motivación* desde la perspectiva de la aplicación de procedimientos tales como: la planificación del comportamiento del individuo frente a sus propósitos, el planteamiento de expectativas frente a la tarea a realizar, el análisis y comprensión de los objetivos que desea alcanzar, la creencia de la autoeficacia en relación con la capacidad que el individuo considera que posee para alcanzar sus metas, la motivación intrínseca en función de intereses propios y deseo de alcanzar un propósito, según Huertas (1997) citado por Lanz (2006, p.125), la motivación intrínseca se caracteriza por la autodeterminación controlada por el mismo sujeto, la competencia que es la capacidad que el individuo considera que posee para desarrollar una actividad y los sentimientos en relación con la satisfacción de cumplir los objetivos que se desean. Por otro lado, la motivación extrínseca la cual surge a partir de intereses condicionados por la situación en la que se encuentra el individuo motivados por recompensas o factores externos. A pesar de la distinción de la motivación intrínseca y extrínseca, ambas, se encuentran relacionadas directamente lo cual permite el incremento de la motivación desde un punto de vista que inicie desde lo intrínseco o extrínseco y culmine en su opuesto, de acuerdo con Lanz (2006) un continuo intrínseco-extrínseco.

En relación con el acercamiento o cumplimiento de los objetivos propuestos en relación con la motivación se reúnen diversas teorías relacionadas con las metas de la actividad escolar, dentro de las cuales, según Tapia (1995) citado por Lanz (2006, p.125) se encuentran: a) *aquellas*

relacionadas con la tarea motivadas por el mejoramiento de la competencia, de manera autónoma y experimentando el deseo por la realización de la misma, b) *las relacionadas con la autovaloración*, motivadas por el interés de lograr los objetivos planteados de manera exitosa y evitar el fracaso en su cumplimiento, c) *las relacionados con la valoración social*, motivadas por la búsqueda de aprobación de los otros y d) *las relacionadas con la búsqueda de recompensas externas*.

En relación con las metas y objetivos, se evalúan las propiedades de los mismos en cuanto al “grado de especificidad, proximidad en el tiempo y el nivel de dificultad” Bandura y (Cervone, 1983 citado por Lanz, 2006, p. 126), desde esta perspectiva, los propósitos se ven motivados a su vez por el planteamiento de objetivos específicos y no generales, los que motivan el aprendizaje a corto plazo y el grado de facilidad o dificultad (en relación con las fortalezas y debilidades) de los mismos.

Por último, se atribuye a los componentes motivacionales, el reconocimiento de las causas, a través de la autoevaluación, que promovieron el éxito o el fracaso del objetivo que se pretendía alcanzar, por medio de este procedimiento, el individuo es consciente del esfuerzo aplicado y el resultado obtenido.

2.3 Producción textual

Para desglosar el concepto de producción textual, resulta pertinente vincular la noción de código escrito, el cual comprende las normas lingüísticas generales utilizadas en una lengua determinada para la producción de textos diversos y el desarrollo de otras capacidades más profundas que dan sentido al código escrito.

De acuerdo con Cassany (1989), para lograr el propósito de la escritura en cuanto al enfoque formal, se debe partir por el reconocimiento de las partes de la lingüística que desempeñan

funciones determinadas en la producción textual, tales como, la sintaxis, la semántica, la morfología, el léxico y la ortografía. Sin embargo, más allá de lograr el reconocimiento de éstas, es necesario dominar otras habilidades, entre ellas la selección de la información que es relevante y la que no, la estructuración de la información de modo que sea comprensible para el lector, la elección de palabras, la conexión frases, la construcción de párrafos, etc. Así, el autor resalta que

Por un lado, tenemos operaciones simples y mecánicas que afectan a la producción física del texto: hacer la caligrafía clara, dejar los espacios necesarios entre palabra y palabra, aplicar correctamente las reglas gramaticales, etc. Por otro lado, en el acto de la expresión escrita intervienen, además, procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc. (Cassany, 1989, párr.4)

Partiendo de la visión de Cassany, las reglas gramaticales en sí mismas no dicen nada si no se utilizan en función de una significación del texto que se escribe, por tanto, para lograr el objetivo de escritura, el sujeto debe elegir los elementos que desea incluir en su texto, identificar la organización del escrito y construir ideas que cumplan un fin específico de acuerdo con el texto. Así, según Cassany (1989), se parte de conocer las reglas lingüísticas de la lengua como la gramática, la cohesión del texto, la coherencia de acuerdo con la tipología textual y los registros pertinentes, seguido de, la dominación de estrategias y procesos aplicados al código escrito, partiendo del conocimiento del contexto de comunicación, en términos de cómo serán los posibles lectores, la gestación y organización de ideas entorno a la planificación de la estructura global del texto, adicional a esto, la realización de procesos de revisión y corrección. Lo anterior sugiere un proceso efectivo de composición que facilite el buen uso del código escrito y viceversa.

Además, se propone una distinción entre el código escrito y el proceso de composición. De acuerdo con Cassany (1989), el código escrito corresponde a los conocimientos abstractos que tiene el individuo de la lengua escrita, de una u otra forma, son saberes que el individuo adquiere inconscientemente por medio de estrategias tales como: la lectura, la memoria de textos escritos previamente, el estudio de las reglas gramaticales y la transcripción de textos o fragmentos. En contraste, la composición de textos hace referencia al contenido del escrito, teniendo en cuenta las estrategias implementadas desde el momento en que se tiene la noción de iniciar con la escritura de un texto, hasta que se revisa y corrige, por tanto, el individuo se vuelve más consciente de su proceso de composición.

2.4 Modelos de producción de texto. El proceso de escritura.

Luego de realizar una aproximación a la noción de la producción textual, en relación con la forma y contenido indispensables para su cumplimiento satisfactorio, se resalta a nivel de contenido, la importancia de un proceso textual que construya desde un comienzo, bases sólidas para el desarrollo total del escrito que corresponda a los objetivos que se pretendan alcanzar a través de la escritura.

Partiendo de lo anterior, el modelo propuesto por Hayes y Flower, aproxima sus propuestas teóricas a la elaboración de procesos de producción escrita. Desde esta perspectiva, se parte de la generación de ideas y la organización de ellas como componentes iniciales para el comienzo de escritura del texto. Por otra parte, en el proceso de escritura se tienen en cuenta, los propósitos, planes, objetivos y los recursos discursivos en relación con las ideas generadas en el sujeto. En cuanto al modelo de Hayes (1996) citado por Álvarez y Ramírez (2006, p. 31), se considera pertinente desarrollar en los procesos de escritura, factores referentes a la memoria de trabajo, la motivación, las emociones, los procesos cognitivos de interpretación y reflexión, planteando así

una relación entre el contexto social (la audiencia) y el contexto físico (el texto y los medios de composición utilizados para llegar a él). Adicional a esto, se añade la noción de memoria a largo plazo para hacer referencia a: los conocimientos previos lingüísticos, extralingüísticos, los conocimientos sobre el tema y los conocimientos relacionados con el género textual, para la generación de ideas, así como la elaboración del texto.

En cuanto al modelo de producción escrita, Hayes y Flower (s.f) proponen un alejamiento del proceso tradicional, lineal por etapas estipulado en estudios previos; para los autores, el modelo de proceso, debe tener en cuenta procesos mentales, por ejemplo, el proceso de generación de ideas. Dichos procesos se organizan de manera jerárquica, con el fin de que puedan ser utilizados a lo largo de la composición del texto y no en un momento específico.

Para retomar, es indispensable acudir a la memoria de largo plazo, puesto que es allí desde donde surgen las ideas en relación con la temática a trabajar. En esta etapa, se da una reflexión entre los conocimientos nuevos y los previos, dicha reflexión hace parte de los procedimientos cognitivos que, de acuerdo con el modelo de Hayes y Flower (1980) citado por Álvarez y Ramírez (2006, p.33) se encuentran relacionados con las operaciones cognitivas mencionadas a continuación con el fin del proceso de producción textual:

- La planificación o planeación. Como lo menciona Hayes y Flower (s.f) “en el proceso de planificación, los escritores forjan una **representación** interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura” (p. 7). Por tanto, el escritor realiza una tarea de reconocimiento de los objetivos a alcanzar, luego de esto, inicia en él una labor de *generación de ideas, recuperación de ideas y organización de las mismas* con el fin de seleccionar los *elementos que resulten relevantes* para la elaboración de su texto, teniendo en cuenta los propósitos planteados, la estructura y la situación comunicativa, descartando aquellas ideas que se alejen de lo que se espera del texto. Como sugieren Hayes y Flower

(s.f), la concepción de ideas en muchas ocasiones se encuentra fragmentada, desorganizada o carente de una conexión que dé sentido al propósito de escritura, es allí donde aparecen subprocesos como la organización que favorecen al escritor, en la medida en que permite dar sentido a las ideas generadas para que alcancen una estructura significativa y funcional; categorizando las ideas y formando nuevos conceptos.

La planificación debe ser una estrategia dentro del proceso de composición, que resulte fundamental para alcanzar el propósito de escritura, también para los recursos utilizados, para las acciones y para la resolución de problemas. Este procedimiento se da durante el momento mismo de la escritura, es decir, es un trabajo constante de reconstrucción de ideas para el texto, por tanto, no se da a manera de etapa lineal. En este sentido, el concepto de proceso de escritura puede estudiarse en términos de evaluar al escritor mientras escribe.

- La textualización o traducción. Desde una noción básica, la textualización, es un proceso por medio del cual se convierten en tangibles las ideas seleccionadas para el texto. Desde esta perspectiva, el escritor debe otorgar significado a dichas ideas a través de un proceso que articule, por medio de una red compleja de relaciones correspondientes a la lengua de acuerdo con Hayes y Flower (s.f), las ideas y elementos seleccionados en función de un objetivo comunicativo. El escritor retoma el procedimiento previo para recuperar las ideas con fines semánticos también, para encontrar posibles formas de expresión dentro de un campo lingüístico amplio, evalúa los alcances en términos de los propósitos hacia los cuales va dirigido el texto, en relación con la estructura textual; y, si resulta pertinente para los objetivos de forma y contenido (en cuanto a la intención comunicativa de una tipología textual en específico), redacta su texto teniendo en cuenta las normas

lingüísticas, retóricas y pragmáticas de acuerdo con el modelo de Hayes y Flower (1980) citado por Álvarez y Ramírez (2006, p.33).

En relación con previas investigaciones, el proceso de redacción de los niños es distinto al de los adultos en la medida en que el niño, en su proceso de aprendizaje, debe aprender a enfocar su atención, en primera medida, hacia múltiples tareas individuales, es decir, representa para ellos (los niños), una labor compleja en el manejo de ideas (en términos formales, estructurales e intencionales) frente a la complejidad sintáctica de un lenguaje apropiado.

- La revisión. En este proceso se llevan a cabo dos subprocesos, de acuerdo con Hayes y Flower (s.f), los cuales son la evaluación y la revisión. En la revisión el escritor lee sus textos en función de mejoramiento para los escritos posteriores, también para evaluarlos de manera sistemática y para revisar su texto. Dichos procesos de evaluación pueden generar nuevos procesos de planeación y textualización del escrito. Del mismo modo, este proceso puede darse de manera espontánea, impulsado por la evaluación del texto o la planificación del mismo. Al igual que el proceso de planeación, la revisión y evaluación puede ocurrir durante la redacción del texto, es decir, en cualquier momento.

Además, en esta ocasión del proceso de escritura, de acuerdo con Álvarez y Ramírez (2006), el escritor se sitúa en tres planos. 1) El control estructural o esquema de la tarea, que hace alusión a la evaluación de la forma, coherencia y cohesión del texto en función de una tipología textual que responda a unos fines comunicativos determinados, dicho control, es más bien un monitoreo del cumplimiento de los aspectos antes mencionados. 2) Los procesos fundamentales de interpretación, reflexión y producción; en este sentido el autor realiza un proceso consciente entorno a su texto, mediante el cual revisa su escrito en términos de comprensión, analiza sus alcances y limitaciones con respecto a los

objetivos de escritura; y realiza una relación con su texto como un todo. 3) Hacer un análisis y revisión de los recursos, estrategias y sus conocimientos previos pertenecientes a la memoria a largo plazo en relación con el texto. Partiendo de lo anterior, se considera importante que el proceso de revisión se realice constantemente, es decir, a lo largo de la construcción del texto.

Hayes (1996) citado por Álvarez y Ramírez (2006, p.34) sugiere que la revisión del texto no se da únicamente para otorgar un significado al mismo en términos de organización de ideas, estructura, normas lingüísticas, etc, sino también para identificar fortalezas y debilidades en el proceso de producción escrita. De la revisión del texto se pueden tomar aspectos positivos en cuanto a la optimización y edición del texto, el mejoramiento de los problemas o debilidades encontrados y; la producción textual como proceso y producto de acuerdo con el tema que se determine.

En conclusión, para el desarrollo de la presente investigación, se adecuarán las categorías de planeación, textualización (en relación con la estructura textual) y revisión entorno a los procesos de producción escrita, por un lado. Por otro lado, se plantearán como categorías, los componentes metacognitivos y motivacionales de acuerdo con el aprendizaje autorregulado. De esta manera, se pretende que las categorías correspondientes a cada unidad de análisis generen una conexión que parta de lo cognitivo y lo motivacional hacia las operaciones cognitivas involucradas en el proceso de composición textual.

Capítulo III. Metodología

3.1 Enfoque metodológico

Teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación la cual surge de observaciones las cuales arrojan como resultado una problemática en el área de lenguaje en relación con la producción

escrita, pretendiendo así, brindar estrategias pertinentes para la solución del problema, teniendo en cuenta la participación activa de los procesos de composición escrita de los estudiantes y la evaluación de los mismos a través de estrategias autorreguladoras, a continuación se conceptualiza el enfoque metodológico utilizado para llevar a cabo tal fin.

El presente trabajo investigativo, se ubica bajo en marco de la investigación acción, término utilizado por primera vez en el año 1944 por el autor Kurt Lewis citado por Murillo (2011) quien indicaba que era posible conectar el enfoque experimental de las ciencias sociales con programas de acción social que respondieran a problemáticas sociales, para así lograr avances teóricos y transformaciones a nivel social. En este sentido, la investigación acción surge con el fin de buscar estrategias que contribuyan al mejoramiento del nivel educativo y social en distintas áreas.

A su vez Elliot, citado por Murillo (2011) principal representante de la investigación acción desde un enfoque interpretativo la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Según esta definición, este tipo de investigación permite identificar las problemáticas a la cuales se enfrentan los docentes en la enseñanza y así mismo proponer acciones que modifiquen dicha situación para llegar a comprender el problema y darle una solución.

Por otra parte, Kemmis y McTaggart citados por Murillo (2011) destacan algunas de las características más importantes de la investigación acción así: **a)** Es participativa ya que las personas que trabajan en ella lo hacen con el fin de mejorar sus propias prácticas, **b)** La investigación sigue un ciclo determinado que va desde la planificación, acción y observación hasta la reflexión, **c)** Es un proceso sistemático de aprendizaje orientado a la práctica, **d)** promueve la teoría basada en la práctica, **d)** Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones. **e)** realiza análisis críticos de las situaciones. En este sentido, la persona que

investiga tiene un plan organizado y una teoría que pretende llevar a la práctica y además analiza los resultados obtenidos de la aplicación de dicha teoría en contextos reales.

Según los mismos autores, los beneficios de la investigación acción son que permiten mejorar la práctica en el campo que se esté realizando, comprender la situación a la cual se enfrenta la práctica y mejorar dicha situación.

Desde esta perspectiva, luego de mencionar el tipo de investigación, se hace referencia al enfoque cualitativo en relación con el trabajo de campo realizado, así, teniendo en cuenta la definición dada por los autores Blasco y Pérez (2005), se estudia la realidad en su contexto natural dando una interpretación a los sucesos de acuerdo con las personas implicadas. Los instrumentos que se utilizan para recolectar información son entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida en los que se describen rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes. Según Taylor & Bodgan (1986), Miles & Huberman (1994), LeCompte (1995) citados por Blasco y Pérez (2005, p.17) la investigación con enfoque cualitativo es instigadora, los participantes y el escenario se consideran se vuelven una unidad, además de esto, explica la forma en que los participantes en situaciones particulares comprenden, relatan, actúan y se desenvuelven en las situaciones cotidianas, para ello debe haber un prolongado contacto con el campo de estudio o situación a investigar. Este tipo de enfoque posibilita la evaluación de los resultados a partir de los comportamientos y reacciones de los estudiantes frente a las diversas actividades, sin embargo, pese a que la investigación se posiciona dentro de este enfoque, también incluye elementos del enfoque cuantitativo al tomar muestras y estadísticas de los resultados obtenidos como argumento a la propuesta.

En otro orden de cosas, se posiciona dentro del marco del paradigma sociocrítico. Según Arnal (1992) citado por Alvarado & García (2008, p.190) este tipo de paradigma adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa,

sino que surge de los estudios comunitarios y la investigación participante. Sus objetivos principales son las trasformaciones sociales, dando respuestas y soluciones que se ubican en una determinada comunidad, pero con la participación de los miembros de la misma. Así, se fundamenta en la crítica social e individual y considera que el conocimiento se construye siempre intereses que parten de las necesidades de los grupos o comunidades.

Por tanto, las etapas a desarrollar dentro de la investigación van desde las pruebas diagnóstico a partir de las cuales se logra identificar las principales problemáticas presentes en el área de producción escrita en la clase de español del grado 302 de la I.E.D Rafael Bernal Jiménez, luego de esto, se realiza una propuesta pedagógica en la cual se utilizan algunas estrategias del aprendizaje autorregulado que posibiliten un desempeño avanzado en los procesos de producción de textos narrativos como la ´fabula. A partir de esto, se busca aplicar la propuesta por etapas de manera que los conceptos y las actividades permitan brindar de forma detallada los conocimientos y faciliten el aprendizaje dentro de la competencia de producción escrita de la fábula, enfocada en el proceso. Por último, evaluar el alcance de la propuesta en términos de los objetivos planteados.

3.2 Matriz categorial de análisis

A continuación, se presenta de manera detallada las categorías, subcategorías e indicadores a evaluar a lo largo de la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica:

Tabla 1

Unidad de análisis

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORIAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
PROCESOS DE PRODUCCIÓN ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> Planeación. 	<ul style="list-style-type: none"> Generación de ideas Elección de elementos relevantes. Organización de ideas 	<ol style="list-style-type: none"> Realiza un primer boceto para generar ideas a través de una estrategia de aprendizaje. Resuelve preguntas esenciales para elegir los elementos que harán parte de su texto (¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿qué?, etc) Determina los elementos que harán parte de su historia y lo plasma a través de un dibujo Reconoce y aplica sus saberes previos acerca de una tipología narrativa. 	Guías Hojas iris
	<ul style="list-style-type: none"> Estructura textual 	<ul style="list-style-type: none"> Inicio Nudo Desenlace Moraleja 	<ol style="list-style-type: none"> Identifica y aplica las partes de la estructura textual del texto en específico. Elabora la el texto teniendo en cuenta la estructura del mismo y la intención comunicativa. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Revisión 	<ul style="list-style-type: none"> Revisión estructural Reflexión 	<ol style="list-style-type: none"> Realiza una revisión y evaluación de la estructura del texto creado. Identifica las fortalezas y debilidades del texto de acuerdo con las explicaciones dadas en clases previas. 	

APRENDIZAJE AUTORREGUL ADO	<ul style="list-style-type: none"> Componentes metacognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> Objetivo Conocimientos previos Estrategias 	<p>9. Identifica el objetivo de las sesiones, es decir, el tipo de texto a escribir.</p> <p>10. Reflexiona acerca de los conocimientos que tiene acerca de la tipología textual.</p> <p>11. Elabora estrategias a utilizar para escribir el texto teniendo en cuenta la estructura textual del mismo.</p>	Rúbricas de autoevaluación
	<ul style="list-style-type: none"> Componentes motivacionales 	<ul style="list-style-type: none"> Intereses o necesidades personales Intereses y necesidades del exterior Acercamiento a los objetivos planteados. 	<p>12. Selecciona los personajes que quiere que hagan parte de la fábula.</p> <p>13. Selecciona el lugar, el tiempo y el problema a partir de una variedad de opciones dadas.</p> <p>14. Realiza una autoevaluación de las fortalezas y debilidades de acuerdo con los objetivos planteados, es decir, los objetivos de la clase.</p>	

3.3 Instrumentos de recolección

Teniendo en cuenta el propósito de la investigación, las herramientas a utilizar para este trabajo van desde pruebas diagnósticas que evidencien el estado en el cual se encuentra la escritura de un texto narrativo elegido de manera aleatoria para determinar las fortalezas y debilidades, teniendo en cuenta el texto escrito como producto final para determinar la etapa de escritura en la que encuentran los participantes y así identificar el estado en el cual se encuentra

el proceso de escritura. Por tanto, se hará uso de estrategias que cumplan la función de reforzar el proceso de escritura para cumplir el objetivo del producto final.

Desde este punto de vista, se busca que los estudiantes lleguen a la construcción del texto narrativo como la fábula a partir de los elementos que los constituyen tales como los personajes, el lugar y el tiempo, para luego desarrollar el mismo a la luz del inicio, desarrollo y final del texto. En la medida en que se avance en la escritura, se realizarán procesos de lectura y revisión de los mismos en la producción que se lleven hasta el momento, se harán aclaraciones necesarias en cuanto a los componentes del texto, los elementos construidos a partir de las clases previas y aspectos formales de la lengua de ser necesario. Luego de esto, los estudiantes realizarán una autoevaluación de su proceso de escritura llevado a cabo hasta el momento, la cual cumplirá la función de evaluación de aprendizaje autorregulado que responda a la estrategias metacognitivas y motivacionales utilizadas al momento de planear y construir el texto, este proceso de autoevaluación se llevará a cabo a través de una rúbrica en la cual se incluirán los aspectos mencionados anteriormente y que cumplirá la función de responder preguntas del desarrollo de texto de cada estudiante.

3.4 Universo poblacional

Para el desarrollo de la investigación y los procedimientos a realizar en la misma, se tiene en cuenta el consentimiento informado firmado por los padres de familia de los menores de edad en cuestión, correspondiente al grado 302 del I.E.D Rafael Bernal Jiménez, en correspondencia con la Constitución Política Nacional de Colombia en la ley 1098 de 2006-Código de la Infancia y la Adolescencia.

Los procedimientos a realizar con los estudiantes estarán bajo la supervisión del maestro titular y la coordinación de la Sede B del colegio. La recolección de la información, de los

escritos y demás elementos tendrá uso exclusivo para el trabajo de investigación en cuestión. Por tanto, los datos de los estudiantes no se usarán con fines externos al mismo.

3.5 Propuesta metodológica. Un, dos, tres un escrito yo crearé

Partiendo de la problemática encontrada acerca de los procesos de producción de textos en los estudiantes del curso 302 de la I.E.D Rafael Bernal Jiménez y también el uso de estrategias de cada uno de los estudiantes para crear un hábito en la escritura, se realiza una propuesta didáctica de intervención pedagógica a corto plazo que corresponda al objetivo inicial de la presente investigación la cual busca fortalecer en los estudiantes la composición de textos a través del proceso del mismo y la aplicación de estrategias de aprendizaje autorregulado que contribuyan a la construcción del texto de manera oportuna y con resultados favorables.

La propuesta de intervención fue dividida en tres fases cuyo propósito era alcanzar cada uno de los objetivos planteados en la presente investigación.

3.5.1 Fase uno. Sensibilización. Identificando el terreno de escritura

En esta primera etapa de intervención, se pretendía realizar un diagnóstico general a los estudiantes con el fin de visualizar los conocimientos previos y aproximación que tenían en relación con los procesos de producción escrita, por ello, se seleccionó el cuento ya que era el género narrativo más conocido por los estudiantes para identificar las estrategias metacognitivas, motivacionales, de planeación y reconocimiento de la estructura textual, utilizadas para la creación del mismo. Posterior a esto, se propone el objetivo principal a los estudiantes en el cual se da claridad acerca de la tipología narrativa a trabajar en las próximas sesiones enfocado en la fábula. Como herramienta de sensibilización y en relación con el aprendizaje autorregulado, se pide a los estudiantes que hagan uso de su objeto favorito para describirlo y visualizarlo desde

una perspectiva de posible personaje para sus escritos posteriores. Esta fase fue desarrollada en las primeras 4 sesiones y el fin principal era aproximar a los estudiantes de manera general a los procesos de producción textual. Cabe resaltar que en esta primera fase no se realizan procesos de revisión y autoevaluación debido a que se buscaba únicamente reconocer el acercamiento que tenían los estudiantes con la composición escrita. El proceso llevado a cabo en la primera fase se presenta a continuación en la **tabla 2**.

Tabla 2

Sensibilización

FASE	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	TEMA	METODOLOGÍA
Sensibilización: Identificando el terreno de escritura	❖ Identificar los conocimientos previos y las estrategias a utilizar al escribir un texto de cualquier tipo de género narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Los estudiantes escribirán un primer texto basado en una imagen cualquiera. ❖ Se realizará un trabajo grupal a través del cual los estudiantes deberán dibujar en un pliego de papel periódico personajes, lugares y acciones y luego de ello deberán escribir un cuento. ❖ Luego de lo anterior, se organizarán los estudiantes en mesa redonda y se leerá en voz alta una fábula, se pedirá que identifiquen en ella lo que conocen que la compone. ❖ Después los estudiantes deberán llevar su objeto o juguete favorito y deberán realizar una descripción de él. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Primer escrito de un texto narrativo cualquiera (cuento) ❖ Acercamiento a la construcción de un cuento. ❖ Diagnóstico de la fábula. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aprendizaje Cooperativo ❖ Metodología interactiva y didáctica

3.5.2 Fase dos. Aplicación. Mi proceso de escritura y yo

En esta fase, el enfoque principal fue la implementación de estrategias distintas que promovieran la construcción del texto en términos de los elementos que lo conformarían, la estructura textual en relación con el contenido que debía representarse en cada una de las partes de la fábula y, adicional a esto, las estrategias propuestas pretendían cumplir con los intereses de los estudiantes, al ser ellos quienes autónomamente, hicieran uso de las estrategias propuestas para seleccionar los componentes de sus escritos en relación con sus preferencias y el objetivo a alcanzar, además, se hizo uso de la lectura en voz alta de los textos, con el fin de que los estudiantes reconocieran en los escritos de sus pares elementos, positivos y negativos para el desarrollo de su proceso individual de escritura. Por otra parte, se propone la autoevaluación como una estrategia que permita que incentivara la conciencia del estudiante acerca de su proceso en términos de éxito, fracaso, fortalezas y debilidades. El desarrollo de esta segunda fase se presenta en la **tabla 3**.

Tabla 3

Aplicación

FASE	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	TEMA	METODOLOGÍA

Aplicación. Mi proceso de escritura y yo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aplicar las propuestas de modelo de producción textual, incentivando a su vez el aprendizaje autorregulado en el uso de las mismas. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Se explicará ¿qué es una fábula?, las partes de la fábula, los elementos que la componen y la intención comunicativa de cada parte de la fábula (inicio, nudo, desenlace, moraleja) ❖ Se explicará a los estudiantes el objetivo de la clase y las actividades a realizar para la construcción de la fábula. ❖ A partir de allí se iniciará un proceso de construcción de elementos de la fábula, empezando por el proceso de escritura automática desde donde van a elegir el personaje principal de su fábula. Luego cada uno deberá seleccionar los espacios, tiempos y situaciones problema que se desarrollarán en la fábula. ❖ Luego de esto se dará una guía a los estudiantes en la cual deberán describir de manera detallada su personaje, dándole características humanas. Además deben tener en cuenta los lugares y los tiempos que van a usar en la fábula. Para ello deben responder las preguntas ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿qué?, ¿cuál? ❖ Se pedirá a los estudiantes que visualicen su fábula en primera medida a través de un dibujo. ❖ Luego en unas hojas iris a modo de libro a construir y con los elementos de la fábula claros, los estudiantes deberán 	La construcción de la fábula.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aprendizaje cooperativo ❖ Aprendizaje autorregulado ❖ Metodología interactiva
--	---	---	-------------------------------	---

		<p>escribir con todo lo construido anteriormente la fábula, desde el inicio, nudo, desenlace y moraleja</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Realizarán la autoevaluación de la fábula escrita. ❖ Se construirán de manera grupal personajes, lugares, tiempo y temas para luego compartirlos con los demás estudiantes y cada uno debía elegir los elementos de su fábula. ❖ Se realiza un proceso de autoevaluación de dicha fábula. ❖ Se proponen a los estudiantes una serie de personajes, espacios, tiempos y temas para la creación de una tercera fábula, en la cual pudieran adecuarlos a su preferencia para la creación de la fábula. ❖ Se realiza la autoevaluación de la fábula. 		
--	--	--	--	--

3.5.3 Fase tres. Evaluación. Ya creado mi escrito...

En la tercera fase, se pretendía hacer una evaluación por parte de los estudiantes acerca del proceso empleado en cada uno de los escritos creados, a manera de comparativo que permitiera evidenciar los alcances y limitaciones entorno a la producción escrita de la fábula. Adicional a esto, se propone la escritura de una última fábula en la cual se esperaba que aplicaran algunas de las estrategias propuestas entorno a las categorías de planeación textual, estructura y; revisión del texto en términos de forma y contenido a través de la autoevaluación. El objetivo principal de esta fase era reconocer el impacto de las estrategias tanto de proceso de producción escrita como

de aprendizaje autorregulado que facilitara o imposibilitara la composición escrita en los estudiantes con el fin de promover la conciencia del proceso individual llevado a cabo entorno a los objetivos propuestos para las sesiones. El progreso de la tercera fase se visualiza en la **tabla 4**.

Tabla 4

Evaluación

FASE	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	TEMA	METODOLOGÍA
Evaluación. Ya creado mi escrito...	❖ Determinar las fortalezas y debilidades obtenidas en la implementación de los modelos de producción de textos y el aprendizaje autorregulado en la aplicación de un último texto.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Se evaluarán los textos escritos al inicio y hasta el final de las sesiones realizados por los estudiantes con el fin de que se haga una comparación y se evidencie por ellos mismos las fortalezas y debilidades que se tuvieron a lo largo del proceso de escritura. ❖ Se pedirá a los estudiantes que identifiquen en una fábula escrita por otro autor las partes y componentes de la fábula que faciliten el proceso de producción escrita. ❖ Se identificarán los elementos a favor y los que se deben mejorar por parte de los estudiantes para su proceso de escritura. ❖ Se realizará una última fábula, haciendo uso de estrategias propias de metacognición y motivación. ❖ Se realizará una última autoevaluación de dicha fábula. 	❖ Evaluación de los textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aprendizaje Cooperativo. ❖ Metodología interactiva.

--	--	--	--	--

La planeación de cada una de las sesiones correspondientes a las fases fue planeada a través de un cronograma **(ver anexo 1)** y una estructura de planeación de clases **(ver anexo 2)**.

Capítulo IV. Resultados y análisis de resultados

En el presente capítulo, se realiza el análisis de los resultados obtenidos a lo largo de la aplicación de las tres frases de la propuesta de intervención pedagógica a través de las cuales se pretendía hacer uso de las estrategias metacognitivas y motivacionales del aprendizaje autorregulado con el fin de optimizar los resultados en relación con las estrategias de composición escrita de los estudiantes del curso 302 de la institución educativa distrital Rafael Bernal Jiménez.

La recolección de la información aborda la aplicación de distintos métodos en función de la construcción de elementos fundamentales para la estructura del texto y el proceso de producción escrita, al mismo tiempo, para cada composición se utilizó la estrategia de autoevaluación con el fin de realizar un seguimiento individual de los escritos de acuerdo con las pautas estipuladas para la construcción de textos, el alcance del objetivo y el reconocimiento de fortalezas y debilidades durante el proceso. Con el propósito de analizar los resultados, la información fue ordenada en rúbricas de Excel de acuerdo con el número de estudiantes y las pautas a evaluar relacionadas con los indicadores correspondientes a las categorías y subcategorías. En virtud de lo anterior, se evalúa cada miembro de la población objeto de estudio en ámbitos individuales

(horizontalmente) y grupales (verticalmente) de acuerdo con dichos indicadores. De esta manera, los estudiantes fueron valorados en términos de alcances de los indicadores por medio de desempeños cualitativos y cuantitativos en relación con el sistema evaluativo de la institución así: *Desempeño superior (4,7-5,0)*, *Desempeño alto (4,1-4,6)*, *Desempeño básico (3,4-4,0)* y *Desempeño bajo (1,0-3,3)* respectivamente. Con el fin de analizar los resultados por desempeños, se realiza un promedio de los valores obtenidos por indicador de la categoría, en relación con las muestras totales de la fase para lograr resultados porcentuales en correspondencia con la fase completa.

Por consiguiente, para efectuar el análisis de datos de la propuesta se propone la metodología de triangulación por instrumentos en la cual se sugiere que:

La triangulación dentro de métodos es la combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio, para medir una misma variable, (...) los datos observacionales y los datos de entrevista se analizan y se codifican separadamente, y luego se comparan, como una manera de validar los hallazgos. (Arias, 1999, p.6)

Por medio de esta metodología se realiza un estudio de los datos recolectados en cada una de las fases en relación con los objetivos específicos del trabajo de investigación, para obtener una perspectiva general de los avances y limitaciones en cuanto a la aplicación de la propuesta de intervención. De esta manera se presenta el análisis de resultados así:

- *Primer objetivo: Identificar estrategias metacognitivas y motivacionales que tengan impactos positivos para la construcción del aprendizaje autorregulado de los estudiantes entorno a la escritura.*

En un primer momento, el proceso de observación de las problemáticas a nivel de lenguaje de los estudiantes fue restringido debido al cambio de la población de estudio con la cual se llevaba a cabo el proceso desde un comienzo. De esta manera, en el primer semestre del presente año se

contempló una visión general de las dificultades de lenguaje de la nueva población evidenciadas en la aplicación de un texto diagnóstico y una entrevista informal realizada a la maestra titular con el fin de tener una perspectiva general de los inconvenientes presentados por los estudiantes, a partir de la cual se determinó que el foco más problemático era la producción escrita.

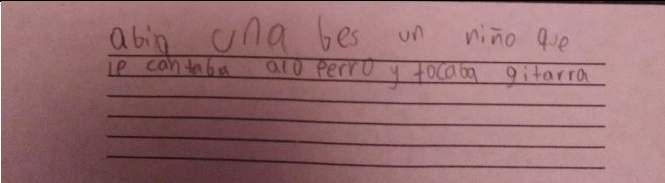
Así, se aplicó un primer diagnóstico a partir del cual se pretendía analizar las categorías de planeación textual y estructura textual, en relación con el proceso de producción escrita; asimismo, las categorías de componentes metacognitivos y motivacionales en relación con la autorregulación. Para este primer instrumento, se utilizó una imagen (**ver anexo 3**) como estrategia para propiciar ideas iniciales entorno a la creación de un texto con características narrativas que se aproximaran al género del cuento, tipología trabajada anteriormente por los estudiantes.

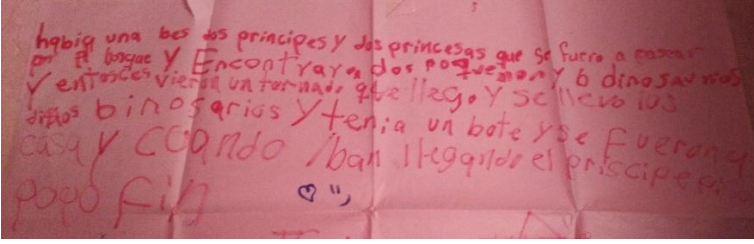
Por otra parte, se realizó una segunda actividad, con el fin de analizar las mismas categorías mencionadas en el anterior instrumento respectivamente. Para esta actividad, los estudiantes debían realizar grupos; inicialmente, cada grupo tenía una tarea específica de creación de personajes, lugares o acciones por medio de dibujos, para luego crear un cuento con los elementos a preferencia del grupo elaborados por los demás compañeros. Sin embargo, la actividad final resultó en la elaboración de los dibujos de cada uno de los elementos, es decir, cada grupo creó sus propios personajes, lugares y acciones para planificar y crear su texto en relación con sus conocimientos. La idea del dibujo, surgió como una estrategia debido a que se observó en el transcurso de la intervención la preferencia hacia el uso de este método por parte de los estudiantes como herramienta facilitadora para visualizar desde otra perspectiva los elementos del texto en construcción.

En consecuencia de lo anterior, los resultados evidencian que el 55% de los estudiantes obtuvo desempeño bajo en la planeación textual de los textos relacionados en la primera fase lo cual

indica que las estrategias de planeación de texto no se vieron reflejadas en los productos creados, esto debido a que, no resolvieron en su totalidad, a lo largo del desarrollo de los textos, las preguntas en relación al ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿qué? como elementos fundamentales del texto, adicional a esto, no se visualiza a partir de las creaciones, la generación de ideas en relación con el texto escrito vinculadas coherentemente a la imagen del primer diagnóstico y los dibujos como estrategia de planeación, respectivamente. Además, no evocan ni evidencian claramente sus conocimientos previos en relación con la aproximación a la tipología narrativa del cuento.

Por otro lado, el 91% de los estudiantes obtuvo un desempeño bajo en relación con la textualización o estructura textual de los cuentos elaborados en la primera fase, a partir de lo cual se infiere que no presentan claridad entorno a la composición en términos estructurales del cuento ya que, demuestran desconocimiento en cuanto a las partes del texto tales como, inicio, nudo y desenlace, en tanto la función y diferenciación de las mismas en la composición del texto narrativo, por ende, no son aplicadas ni evidenciadas de manera pertinente. Asimismo, en la carencia de la elaboración de una estructura textual con fines determinados para cada componente, se identifica además que los estudiantes no presentan claridad entorno a la intención comunicativa que pretende la tipología narrativa del cuento, por tanto, no se plasma en los cuentos realizados como una narración secuencial. Así, por ejemplo, se muestra el resultado obtenido por el *Estudiante 8* en relación con el primer diagnóstico y el *Estudiante 2* en relación con el cuento creado grupalmente:

Diagnóstico. Cuento relacionado con una imagen	
---	--

Cuento grupal. En relación con un dibujo.	
	<p>Había una vez dos príncipes y dos princesas que se fueron a pasear por el bosque y encontraron a dos pokémon y 6 dinosaurios y entonces vieron un tornado que llegó y se llevo los dinosaurios y tenía un bote y se fueron a casa y cuando iban llegando el príncipe pisó popo. Fin.</p>

Con respecto a las estrategias de autorregulación, el 91% de los estudiantes obtuvo un desempeño bajo en la categoría de componentes metacognitivos de la primera fase, por lo cual se deduce que las estrategias utilizadas para cumplir un fin determinado con la composición de un cuento no se evidencian de manera clara y organizada porque, no se identifica el objetivo en relación con el tipo de texto a escribir y la función comunicativa del mismo, además no se logra anclar los conocimientos previos entorno a la tipología narrativa del cuento, lo cual evidencia falta de comprensión en relación con la misma. Y, por último, no se refleja el uso pertinente de estrategias en pro de la construcción adecuada de la estructura textual de los cuentos. En segundo lugar, los resultados demuestran que, el 55% de los estudiantes obtuvo desempeño bajo en relación con los componentes motivacionales, de lo cual se puede concluir que los estudiantes no patentizan un vínculo entre sus motivaciones e intereses en relación con el objetivo de la tipología narrativa en cuestión debido a que, a pesar de elegir los personajes de su texto, no se presentan de manera adecuada en relación con la estructura textual del cuento, la función comunicativa y la inclusión correcta de los personajes en pro de ello. Del mismo modo, a pesar de dar paso a la creatividad para la creación de lugares, tiempos y temas a elección de los estudiantes; éstos no se ven reflejados totalmente en la composición del texto o si se presentan, son inadecuados en relación con su función y la parte del texto con la cual están relacionados.

- *Segundo objetivo: Relacionar las estrategias de aprendizaje autorregulado y las estrategias utilizadas en los procesos de producción escrita.*
- *Tercer objetivo: Implementar estrategias metacognitivas y motivacionales del aprendizaje autorregulado en la construcción de textos.*

En el desarrollo de la segunda fase, se pretendía alcanzar los dos objetivos específicos relacionados con las categorías correspondientes al proceso de producción textual y el aprendizaje autorregulado. Para la construcción del primer texto, se empleó la estrategia de la escritura automática de palabras (**ver anexo 4**), tales como, lugares, objetos, animales, personas, etc, con el propósito de generar ideas para la elección de los elementos de la fábula, de éstos, debían seleccionar dos o más, dibujarlos y realizar una breve descripción. Posterior a esto, se utiliza una segunda estrategia (**ver anexo 5**) por medio de la cual se proponen en una serie de papeles, lugares, tiempos y temas a partir de los cuales los estudiantes pudieran responder preguntas entorno a ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿qué? en función del texto narrativo a construir (fábula). Por último, teniendo en cuenta las respuestas a las preguntas se recolectó el último instrumento el cual era el texto final, construyendo de manera procesual junto con los estudiantes la estructura textual basada en explicaciones previas. Finalmente, para evaluar el proceso individual de la primera fábula como estrategia para la regulación del proceso de aprendizaje, se aplica la primera rúbrica de autoevaluación (**ver anexo 6**).

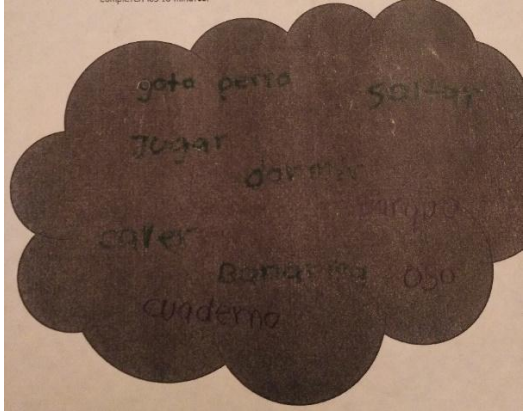
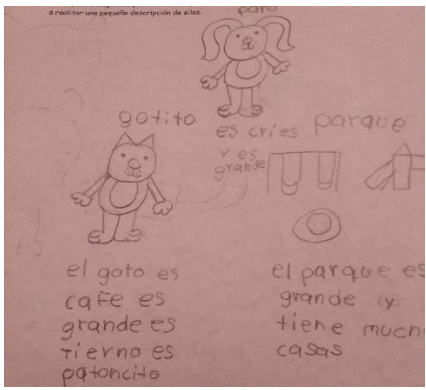
Para la construcción del segundo escrito, se utiliza el trabajo en grupo como un método para generar ideas, a partir de allí, cada grupo debía elaborar el dibujo y la descripción de un personaje, lugar o tiempo de acuerdo con las indicaciones de la maestra, luego, debía exponerlo frente a sus compañeros y la profesora. Con el objetivo de agrupar cada uno de los elementos creados, fueron relacionados con su correspondiente (personaje, lugar o tiempo), finalmente, se

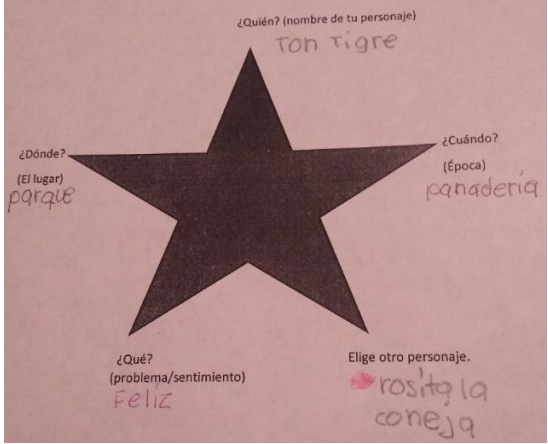
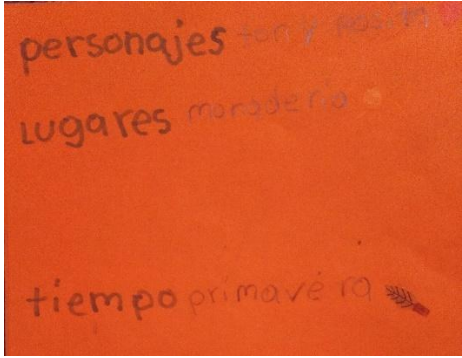
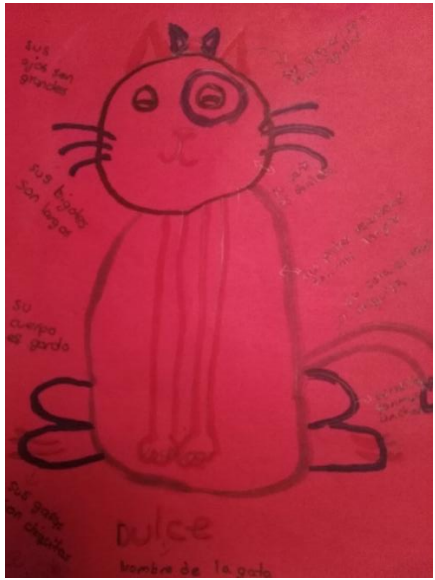
anotaron en el tablero cada una de las creaciones, para que los estudiantes seleccionaran los que participarían en su escrito, por otro lado, los temas, fueron elegidos de manera libre por los estudiantes (aventura, amor, terror, etc). Por último, se propuso una plantilla guía **(ver anexo 7)**, con preguntas específicas que debían dar respuesta a los elementos seleccionados y posterior a ello, comenzarían la creación progresiva de la segunda fábula, delimitada de acuerdo con la estructura del texto (título, inicio, nudo, desenlace y moraleja) y los componentes elegidos por cada uno. Seguido de la culminación del texto, se propone otra guía de autoevaluación de la nueva fábula en contraste con la anterior como estrategia para la regulación del proceso de aprendizaje. **(ver anexo 8)**.

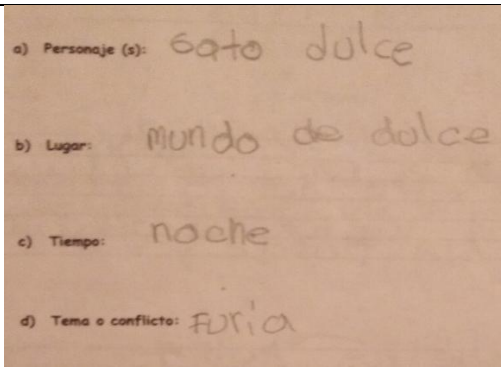
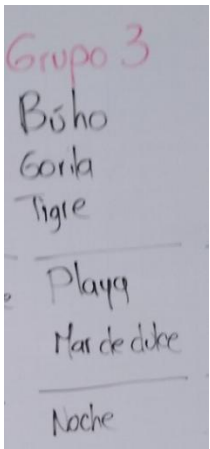
Para la construcción del tercer escrito, se utilizó una estrategia a manera de juego, en la cual los estudiantes debían encontrar un paquete de papeles con una variedad de personajes, lugares y tiempos correspondientes a su fila **(ver anexo 9)**, escondidos dentro del aula de clase. A partir de la aclaración de los componentes que le correspondían a cada uno, debían comenzar la escritura de la fábula, pero esta vez sin una plantilla como base, el único instructivo era comenzar el escrito con la frase “Había una vez...”, para dar una guía a los estudiantes. Así, de acuerdo con las actividades previas se recordó la definición y función de cada parte de la estructura textual y se escribió en el tablero para que sirviera de apoyo en el proceso de construcción de la tercera fábula. Posterior a ello, para la construcción del nudo de la fábula y como estrategia motivadora, cada estudiante debía pensar en un deseo, escribirlo en una hoja y convertirlo en un problema para los personajes de tu texto, luego de eso, en el desenlace, debía dar solución al problema cumpliendo el deseo. Finalmente, se aplicó la tercera rúbrica de autoevaluación **(ver anexo 10)** como estrategia para la regulación del proceso de aprendizaje entorno a la tercera fábula.

En consecuencia de la aplicación de las estrategias mencionadas previamente, los resultados demostraron que el 64% de los estudiantes tuvo una mejora mínima en la categoría de planeación

textual, incrementando su nivel al desempeño básico, por lo cual se infiere que hubo un avance entorno a la resolución de preguntas ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿qué? en relación con los elementos de la fábula y su aplicación en el texto, ya que, los estudiantes incluyeron en su totalidad o por lo menos en su mayoría, los elementos seleccionados a partir de las estrategias que permitieron generar y organizar sus ideas coherentemente en función de la estructura del texto. Adicional a esto, al hacer uso de la estrategia de dibujos y descripciones de ellos, se visualizaron desde otra perspectiva los componentes del texto con el fin de mejorar la escritura del mismo. Para justificar el impacto positivo de dichas estrategias, se proponen tres ejemplos, a partir de los métodos utilizados para cada texto creado de acuerdo con el *Estudiante 10*:

<p>Estrategias. Fábula 1</p>	 
-------------------------------------	--

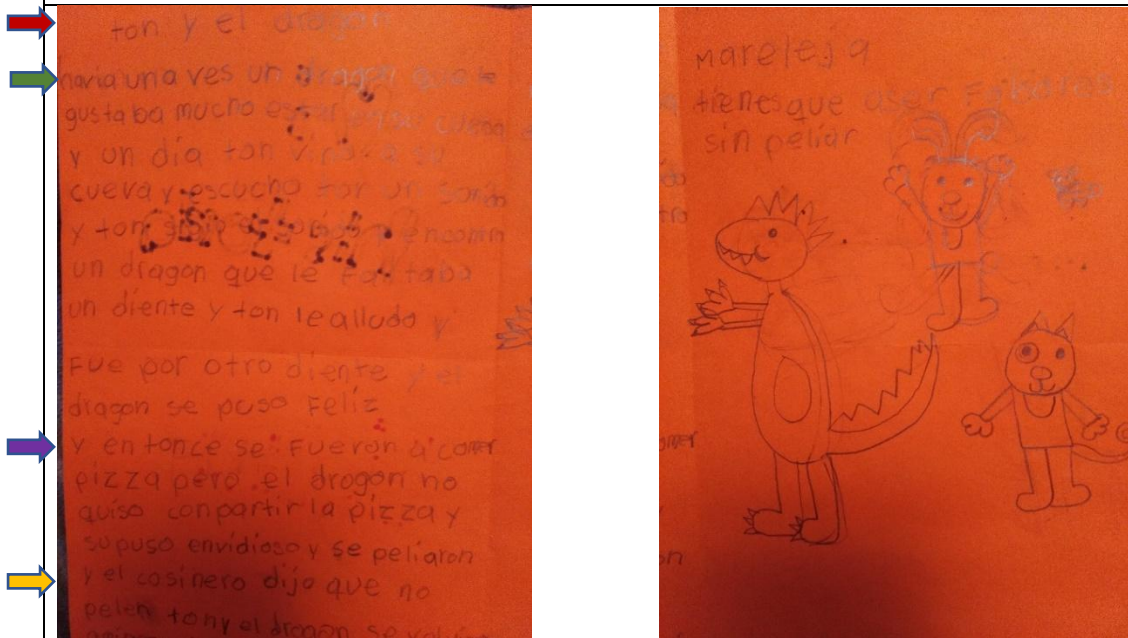
	 
Estrategias. Fábula 2	

	
Estrategia. Fábula 3	

Por otro lado, se refleja un breve mejoramiento en la categoría de estructura textual o textualización, en la cual, el 73% de los estudiantes obtuvo desempeño básico, de lo cual se deduce que en relación con las explicaciones dadas entorno a la estructura y función de cada una de las partes del texto, los estudiantes avanzaron en la identificación y aplicación de la estructura textual en términos de (inicio, nudo, desenlace y moraleja) porque, hicieron mejor uso de los elementos contruidos entorno a la textualización de la fábula y aplicaron de manera más organizada la estructura del texto en términos de funciones y elementos, aproximándose al objetivo de la intención comunicativa en términos de dejar una enseñanza moral en coherencia con el texto completo. De acuerdo con lo anterior, a continuación, se ejemplifica la breve mejora

observada en esta categoría por medio de las creaciones de la fase 2, con el fin de evidenciar el progreso del *Estudiante 10*:

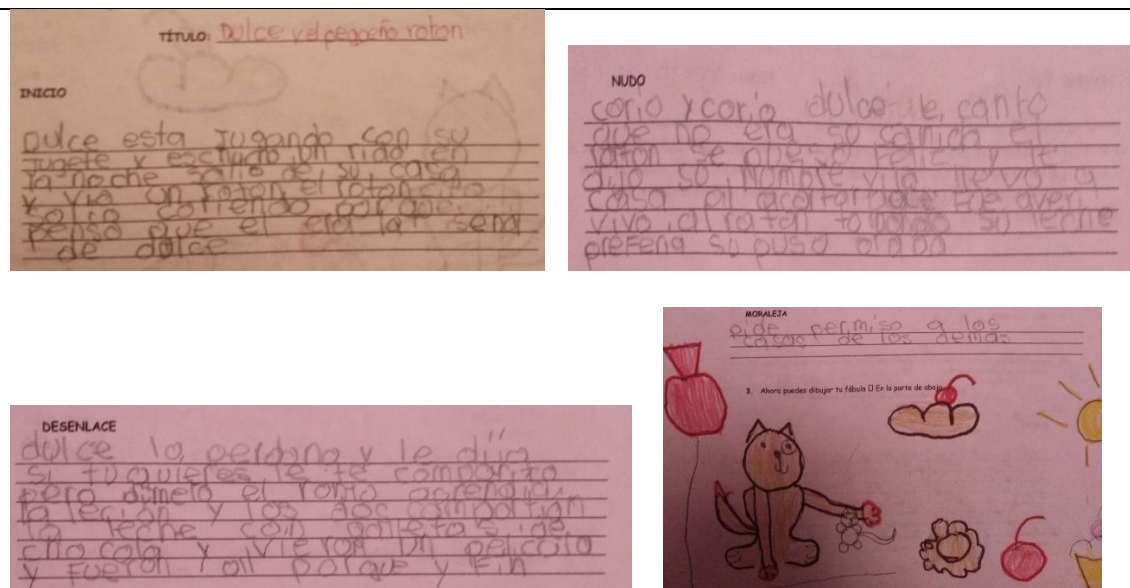
Fábula 1



Flecha roja: **título**, Flecha verde: **inicio**, Flecha morada: **nudo**
Flecha amarilla: **desenlace**.

Moraleja: Tienes que hacer favores sin pelear.

Fábula 2





A pesar de evidenciar una mejora entorno al reconocimiento y aplicación de la estructura textual de la fábula, en la tercera fábula, el *Estudiante 10* omite el título y la moraleja del texto, se infiere hubo un descuido u olvido en la aplicación de estas partes del texto, debido a que no se encontraba guiado por una plantilla:

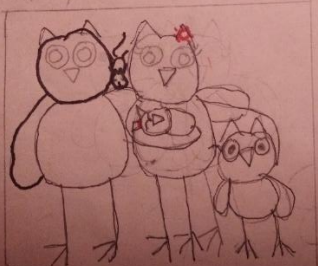
Fábula 3

Havia un ves un buho que se gustaba
la playa y era de noche su madre lo acostó
y al despertar su madre le hizo el desayuno
x Fua estudiar y se entro con sus
mejores borila trigre y jugaron en el
recreo Nudo estonces el buho no pudo porque

recreo Nudo estonces el buho no pudo porque
no havia plata y sus padre olvidaron el
viaje.

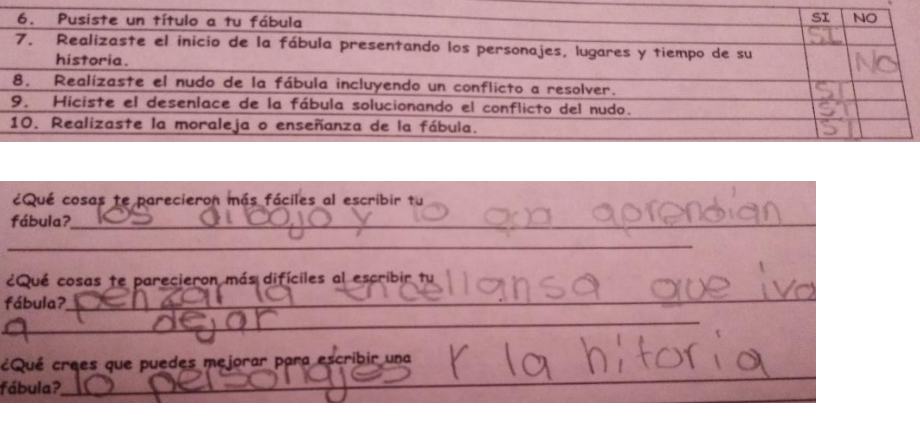
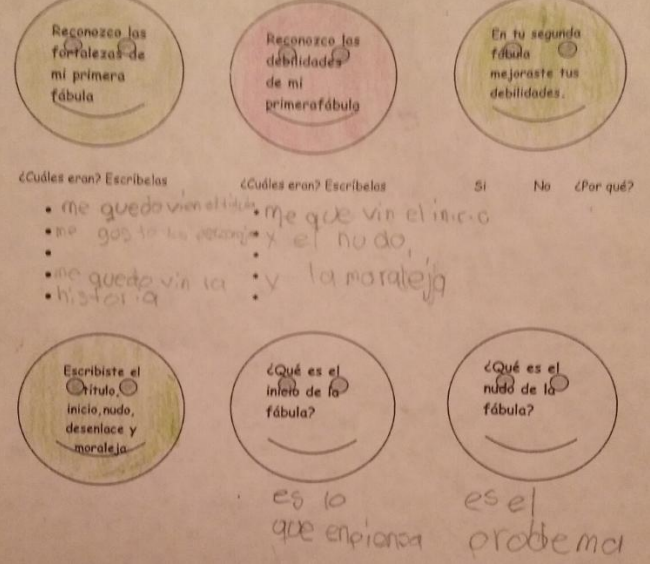
Inicio

de se lase pero un dia sus padre lo
en chance y se lo ganaron un millon de pesos
y entonces y Fua a Francia y Fua en
ala torre i fel y jugar y buzo yodo su
Familia y Fin



En cuanto a la categoría de revisión textual, los resultados evidencian que el 73% de los estudiantes tuvo desempeño bajo, lo cual demuestra que no hubo un proceso evaluativo consciente en términos de progreso debido a que, no se evidencia una reflexión consecuente entorno a lo que se esperaba de la estructura del texto en relación con el texto real y la función de cada una de las partes de la fábula en las tres muestras recolectadas, adicional a esto, no se tiene

en cuenta la pertinencia entorno a la identificación de fortalezas y debilidades de los textos para mejorar los escritos posteriores en cuanto a la estructura del texto e inclusión adecuada de los elementos. A modo de ejemplo, a continuación, se relacionan las tres autoevaluaciones correspondientes a cada fábula de acuerdo con el mismo *Estudiante 10*:

<p>Autoevaluación.</p> <p>Fábula 1</p>	 <p>6. Pusiste un título a tu fábula ☒ SI ☐ NO</p> <p>7. Realizaste el inicio de la fábula presentando los personajes, lugares y tiempo de su historia. ☐ SI ☒ NO</p> <p>8. Realizaste el nudo de la fábula incluyendo un conflicto a resolver. ☒ SI ☐ NO</p> <p>9. Hiciste el desenlace de la fábula solucionando el conflicto del nudo. ☒ SI ☐ NO</p> <p>10. Realizaste la moraleja o enseñanza de la fábula. ☒ SI ☐ NO</p> <p>¿Qué cosas te parecieron más fáciles al escribir tu fábula? <u>los dibujo y lo que aprendían</u></p> <p>¿Qué cosas te parecieron más difíciles al escribir tu fábula? <u>pensar la enseñanza que iba a dejar</u></p> <p>¿Qué crees que puedes mejorar para escribir una fábula? <u>los personajes y la historia</u></p>
<p>Autoevaluación.</p> <p>Fábula 2</p>	 <p>Reconozco las fortalezas de mi primera fábula ☒</p> <p>Reconozco las debilidades de mi primera fábula ☒</p> <p>En tu segunda fábula mejoraste tus debilidades. ☒</p> <p>¿Cuáles eran? Escribe las</p> <ul style="list-style-type: none"> • me quedé con el inicio • me quedé con los personajes • me quedé con la historia <p>¿Cuáles eran? Escribe las</p> <ul style="list-style-type: none"> • me quedé con el inicio • me quedé con el nudo • y la moraleja <p>Si No ¿Por qué?</p> <p>Escribiste el título, inicio, nudo, desenlace y moraleja ☒</p> <p>¿Qué es el inicio de la fábula? <u>es lo que empiezan</u></p> <p>¿Qué es el nudo de la fábula? <u>es el problema</u></p>

<p>Autoevaluación.</p> <p>Fábula 3</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>PREGUNTAS</th> <th>Excelente : D</th> <th>Bueno :)</th> <th>No tan bueno : !</th> <th>Necesito mejorar : (</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1. La fábula que escribí sigue todos los pasos explicados por la profesora</td><td>:D</td><td>:)</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2. Cuando escribí mi fábula lo hice pensando en que fuera mejor que las anteriores</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3. Me gusta escribir fábulas</td><td>:D</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4. Considero que he mejorado la escritura el inicio de la fábula</td><td>:D</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5. Considero que he mejorado la escritura del nudo de la fábula</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6. Considero que he mejorado el desenlace de la fábula</td><td>:D</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>7. La moraleja que escribí tiene relación con la fábula</td><td>:D</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>8. Puedo explicarle a mis compañeros lo que es una fábula</td><td>:D</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>9. Me siento preparado para escribir muchas fábulas</td><td>:D</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>10. Cuando la profesora me hace evaluar las fábulas que he escrito respondo con toda la verdad</td><td>:D</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>11. Me gusta escribir la fábula y luego hacer un dibujo para entender mejor lo que escribo</td><td>:D</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>¿Cuando eliges los personajes, el lugar y el tiempo de la fábula puedes escribirla más fácil? <u>sí muchísimo más fácil</u></p> <p>¿Te gusta más elegir tus personajes, lugar y tiempo para escribir la fábula? O ¿prefieres que los elija la profesora? <u>no yo los eligo</u></p>	PREGUNTAS	Excelente : D	Bueno :)	No tan bueno : !	Necesito mejorar : (	1. La fábula que escribí sigue todos los pasos explicados por la profesora	:D	:)			2. Cuando escribí mi fábula lo hice pensando en que fuera mejor que las anteriores					3. Me gusta escribir fábulas	:D				4. Considero que he mejorado la escritura el inicio de la fábula	:D				5. Considero que he mejorado la escritura del nudo de la fábula					6. Considero que he mejorado el desenlace de la fábula	:D				7. La moraleja que escribí tiene relación con la fábula	:D				8. Puedo explicarle a mis compañeros lo que es una fábula	:D				9. Me siento preparado para escribir muchas fábulas	:D				10. Cuando la profesora me hace evaluar las fábulas que he escrito respondo con toda la verdad	:D				11. Me gusta escribir la fábula y luego hacer un dibujo para entender mejor lo que escribo	:D			
PREGUNTAS	Excelente : D	Bueno :)	No tan bueno : !	Necesito mejorar : (																																																									
1. La fábula que escribí sigue todos los pasos explicados por la profesora	:D	:)																																																											
2. Cuando escribí mi fábula lo hice pensando en que fuera mejor que las anteriores																																																													
3. Me gusta escribir fábulas	:D																																																												
4. Considero que he mejorado la escritura el inicio de la fábula	:D																																																												
5. Considero que he mejorado la escritura del nudo de la fábula																																																													
6. Considero que he mejorado el desenlace de la fábula	:D																																																												
7. La moraleja que escribí tiene relación con la fábula	:D																																																												
8. Puedo explicarle a mis compañeros lo que es una fábula	:D																																																												
9. Me siento preparado para escribir muchas fábulas	:D																																																												
10. Cuando la profesora me hace evaluar las fábulas que he escrito respondo con toda la verdad	:D																																																												
11. Me gusta escribir la fábula y luego hacer un dibujo para entender mejor lo que escribo	:D																																																												

De acuerdo con las categorías correspondientes al aprendizaje autorregulado, los resultados evidencian que el 45% de los estudiantes obtuvo un incremento mínimo en relación con la categoría de componentes metacognitivos, alcanzando un desempeño básico. De allí se concluye que, el uso de las diferentes estrategias utilizadas para la elaboración de las tres fábulas, facilitó el cumplimiento del objetivo del texto puesto que, en relación con los instrumentos recolectados, los estudiantes reconocieron con más claridad el propósito o tipo de texto a escribir, además,

tuvieron en cuenta sus saberes previos en relación con la tipología textual y la construcción de los elementos en función de la fábula. Por último, hicieron uso de las estrategias propuestas por la maestra para realizar de manera más acertada la construcción del texto entorno a su estructura, intención comunicativa y uso pertinente de cada uno de los elementos (personajes, tiempo, espacio y tema) en relación con la función de cada parte del texto. Por otro lado, el 64% de los estudiantes evidenciaron un avance mínimo entorno a la categoría de componentes motivacionales, obteniendo el desempeño básico. De allí se infiere que los estudiantes relacionan de manera más acertada sus intereses en relación con el objetivo a cumplir de acuerdo con la tipología narrativa correspondiente a la fábula debido a que, seleccionaron los personajes que harían parte de su texto de manera consecuente desde el comienzo del uso de estrategias hasta el producto final, además, eligieron el lugar, tiempo y tema de su fábula en correspondencia con la diversidad de opciones a elegir y los aplicaron en función de la correcta estructura textual de la fábula, pese a que en ocasiones, no se incluyeran los elementos en su totalidad o pertinencia. Por último, se identificó que un factor que impidió un avance más significativo entorno a esta unidad de análisis, fue que los estudiantes no realizaron una reflexión consciente en relación con sus procesos de autoevaluación para reconocer las fortalezas y debilidades vinculadas a la estructura del texto, la inclusión adecuada de los elementos en cada una de las partes y la intención comunicativa en términos de mejoramiento de los escritos siguientes, además de los objetivos planteados entorno a la tipología narrativa.

- *Cuarto objetivo: Reconocer el impacto obtenido en los procesos de escritura al hacer uso de estrategias de aprendizaje autorregulado en los estudiantes.*

Para la tercera fase, se analizaron los datos en relación con las categorías correspondientes a cada unidad de análisis. Como estrategia e instrumento de recolección se dio a los estudiantes una guía (**ver anexo 11**) en función de evaluación, en ella, se pretendía que de manera autónoma los

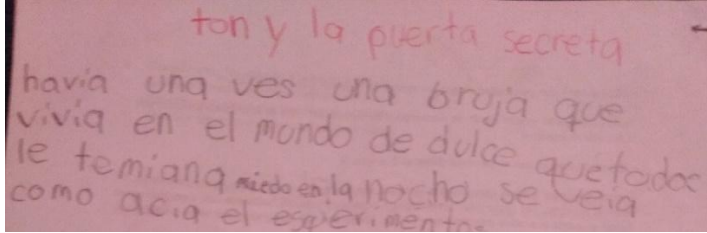
estudiantes aplicaran estrategias previas para la creación de una última fábula, inventando sus propios personajes, lugares, tiempo y temáticas. A partir de allí, como estrategia autorreguladora del texto en cuestión, se implementó una última rúbrica de autoevaluación (**ver anexo 12**) en relación con el uso adecuado de los elementos de la fábula dentro de cada componente de la estructura textual.

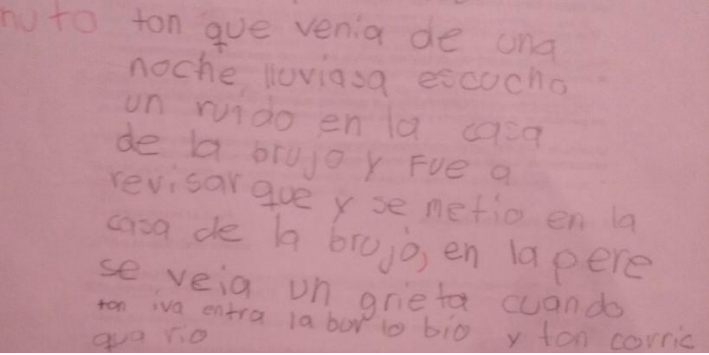
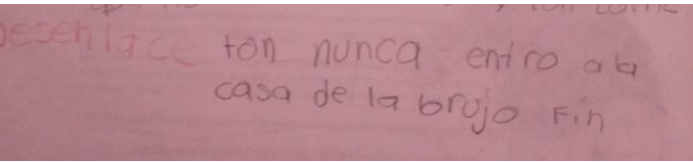
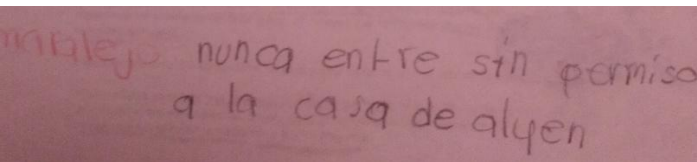
Como actividad complementaria, dentro de la guía se realizó un cuadro comparativo de las tres fábulas creadas en la segunda fase con el fin de visualizar de manera compacta el avance en términos de estructura e intención comunicativa. Posterior a ello, se cuestionó a los estudiantes acerca de cuál de sus tres fábulas incluía todos los elementos (personajes, tiempo, espacio y tema) de manera adecuada en relación con la estructura textual (título, inicio, nudo, desenlace y moraleja), seguido de esto, se planteó la lectura de una fábula titulada “*el cuervo y la jarra*” a partir de la cual se dio a los estudiantes una serie de instrucciones (con color rojo subraya los personajes, con color azul subraya el tiempo, con color amarillo subraya el inicio, etc) cuyo propósito era identificar si las estrategias realizadas en previas sesiones habían sido funcionales entorno al reconocimiento adecuado de la tipología narrativa.

De acuerdo con la fábula creada de manera autónoma, se evidencia que el 64% de los estudiantes se mantuvo en el desempeño básico en relación con la categoría de planeación textual, por lo cual se infiere que se emplearon algunas de las estrategias aplicadas en las previas sesiones entorno a la importancia de la inclusión de los elementos de la fábula, sin embargo, no se incluyeron en su totalidad en relación con la estructura textual porque, aunque resolvieron preguntas entorno a ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿qué?, en algunos casos se incluyen todos los elementos, pero en otros no se agregan en su totalidad, por otra parte, algunos estudiantes no los incluyeron de manera adecuada de acuerdo con la estructura del texto. Por otro lado, aunque la estrategia del dibujo fue fundamental en el desarrollo de los textos anteriores como una estrategia

facilitadora, en el último texto por no ser una instrucción obligatoria por parte de la profesora, la mayoría de los estudiantes no realizaron el dibujo de los elementos de su fábula, por ende, no se realizó un boceto inicial que posibilitara la generación y organización de ideas. Por último, el nivel de aplicación de sus saberes previos entorno a la tipología narrativa de la fábula mantiene su nivel con respecto a la fase anterior, puesto que en la mayoría de los escritos concuerdan con la estructura de la tipología narrativa de la fábula.

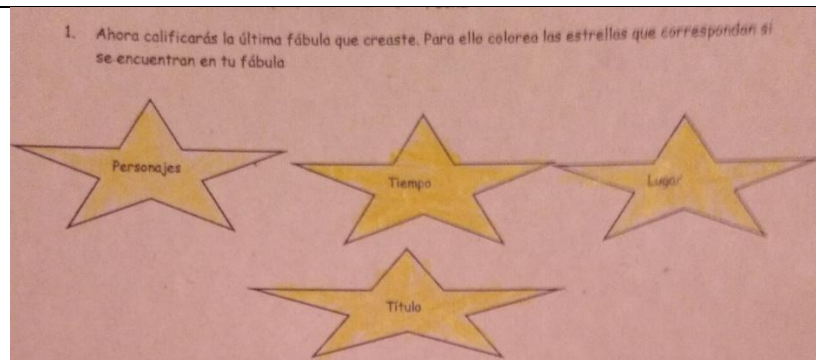
Por otro lado, el 45% de los estudiantes se mantuvo en desempeño básico y el otro 36% obtuvo desempeño alto, de lo cual se infiere que una parte de la población objeto de estudio logró un avance en relación con la identificación y aplicación adecuada de la estructura textual de la fábula, así como la optimización de la intención comunicativa en coherencia con la totalidad del texto, debido a que, el uso frecuente de estrategias en función de la estructura textual y la inclusión correcta de elementos, permitió que muchos de los estudiantes interiorizaran el buen uso de los mismos y lo aplicaran en su texto final, adicional a esto, el objetivo entorno a la intención comunicativa en cuanto a la enseñanza moral de la fábula fue implementado de manera correcta en conexión con el contenido total del texto. Para ejemplificar lo anterior, a continuación, se presenta la fábula creada por el *Estudiante 10* con el fin de evidenciar su proceso en relación con la fase anterior:

Fábula final	<div data-bbox="446 1434 1149 1665">  </div> <div data-bbox="1190 1640 1263 1671"> Inicio </div>
---------------------	---

		Nudo
		Desenlace
		Moraleja

Ahora bien, la categoría de revisión textual, evidenció que el 64% de los estudiantes obtuvo un avance en relación con el desempeño básico y el 18% de la población de estudio obtuvo desempeño superior. De lo anterior se infiere que, se logró una reflexión más profunda y coherente en relación con lo esperado en cuanto a la estructura textual de la tipología narrativa y el texto real porque, los estudiantes evaluaron de manera congruente la fábula realizada en términos de la inclusión adecuada de los elementos del texto en los componentes de la estructura correspondiendo a la función de cada uno de ellos dentro del escrito. En relación con lo anterior, reconocieron de manera pertinente sus fortalezas y debilidades, identificando los elementos incluidos en coherencia con su fábula final con el fin de posibilitar las respuestas dadas entorno a la estructura del texto. De lo anterior se propone un ejemplo de autoevaluación del *Estudiante 10*, en relación con su último texto:

Autoevaluación. Fábula final



• Escribiste el inicio de tu fábula presentando:

- a) Los personajes
- b) El tiempo
- ☒ c) Los personajes, el lugar y el tiempo.

• Escribiste el nudo de tu fábula en el cual:

- a) Presentaste los personajes y el lugar
- ☒ b) Ocurría un conflicto o problema entre los personajes
- c) No pasaba nada.

• Escribiste el desenlace de la fábula en el cual:

- a) Solo era el final de la historia
- b) Se solucionaba el conflicto entre los personajes
- ☒ c) Se acababa la historia y se solucionaba el conflicto entre los personajes.

• Escribiste una moraleja que:

- ☒ a) Deja una enseñanza a las personas que lean tu fábula.
- b) Es el final de la fábula
- c) No hay que escribir moraleja.

3. Colorea la carita que creas que merece la última fábula que escribiste.

Two simple line drawings of faces. The one on the left has a wide, upward-curving mouth and is labeled 'Feliz' (Happy). The one on the right has a downward-curving mouth and is labeled 'Triste' (Sad).

Por último, se presentan los resultados del aprendizaje autorregulado de la última fase evidenciando que, en la categoría de componentes metacognitivos los estudiantes incrementaron su nivel y el 64% alcanzó el desempeño alto, de lo cual se deduce que en el último texto utilizado como evaluación, el uso de estrategias de las sesiones anteriores permitió a los estudiantes reconocer con facilidad el objetivo planteado entorno al tipo de texto a escribir, debido a que, en correspondencia con el resultado del texto final, se manifiesta precisión en relación con el

propósito de las sesiones entorno al tipo de texto narrativo a escribir y el resultado final; adicional a esto, de acuerdo con la fábula creada, se dice que los estudiantes alcanzaron un nivel de reflexión mayor de sus conocimientos previos entorno a la escritura ya que utilizaron algunas de las estrategias implementadas en las fases anteriores, y por último, pese a que no se utilizó la estrategia del dibujo para visualizar los elementos de la fábula, algunos individuos de la población objeto de estudio, realizaron la planificación y aplicación de los elementos fundamentales en relación con la estructura del texto escrito, de acuerdo con la función específica de cada componente de la misma, aunque en ocasiones no se incluyeron los elementos en su totalidad.

Por otra parte, en la categoría de componentes motivacionales, los estudiantes aumentaron su nivel al evidenciar que el 64% obtuvo desempeño alto. De allí se infiere que, los estudiantes vincularon de manera adecuada sus intereses en relación con el objetivo de la tipología narrativa porque, seleccionaron de manera autónoma los personajes de su texto y los añadieron de manera pertinente en relación con las partes de la estructura textual y la función comunicativa de cada una. Asimismo, eligieron el lugar, el tiempo y el tema de su preferencia, agregándolos de manera correcta en relación con la estructura del texto y su función. En adición, por medio de la estrategia de autoevaluación, los estudiantes determinaron sus fortalezas y debilidades de manera coherente, de acuerdo con lo esperado y el texto real, en función de los objetivos planteados entorno a la tipología narrativa.

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

En el presente capítulo se plantean las conclusiones que surgieron en relación con los objetivos planteados para el desarrollo de la popuesta aplicada a los estudiantes del grado 302 de la I.E.D

Rafael Bernal Jiménez. En función de lo anterior, las conclusiones surgen del análisis de los resultados arrojados por cada uno de los propósitos. Adicional a esto, se proponen una serie de deducciones que parten de la propuesta de intervención y la respuesta a la pregunta problema. Por otro lado, se sugieren algunas recomendaciones entorno a la aplicación como resultado de la propuesta.

En primer lugar, luego de la identificación de la problemática entorno a los procesos de producción escrita en los estudiantes, se propuso como objetivo determinar la incidencia del aprendizaje autorregulado en los procesos de escritura de los estudiantes a partir del cual surgieron cuatro objetivos específicos en relación con la aplicación y el impacto de estrategias del aprendizaje autorregulado en los métodos utilizados para los procesos de producción escrita con el fin de optimizar ésta última. De allí tras la aplicación de la propuesta de intervención se puede concluir que:

- ✓ Los estudiantes inicialmente, no presentaban claridad entorno a la planeación y estructura textual del texto, por tanto, el uso de estrategias, tales como los dibujos, se emplearon de manera inadecuada. Adicional a esto, la autorregulación del proceso de escritura no se evidenciaba en la medida en que no había un reconocimiento del objetivo de acuerdo con el tipo de texto a escribir. Adicional a esto, había desconocimiento acerca de los saberes previos en relación con el tipo de texto y las estrategias utilizadas en relación con la imagen y el dibujo para reconocer los elementos del texto, no eran pertinentes de acuerdo con la estructura textual. De allí se identificó que las estrategias metacognitivas y motivacionales presentaban poca autorregulación entorno al proceso de producción escrita.
- ✓ Los estudiantes obtuvieron un avance debido a la aplicación de estrategias sugeridas por la maestra para la construcción de textos (procesos de planificación, textualización y

revisión), relacionadas con las estrategias utilizadas para autorregular el proceso de aprendizaje (estrategias metacognitivas y motivacionales) entorno a la producción escrita, de lo anterior se concluye que al vincular métodos que pertenecen a cada una de las unidades de análisis de la presente investigación junto con la implementación de los mismos para construir procesos cognitivos en función de la composición de textos, se convierten en métodos positivos, los cuales incrementan el nivel de producción escrita y la autonomía del aprendizaje.

- ✓ Se evidencia un impacto positivo en cuanto al uso de estrategias metacognitivas, motivacionales y de procesos de composición escrita en función de la producción textual desde edades tempranas, así mismo, los procesos autoevaluativos a conciencia por parte de los estudiantes evidencian que también existe una influencia significativa en cada uno de los textos creados en el momento en el que se propone a los estudiantes alcanzar un objetivo específico y construirlo a manera de proceso.

En segundo lugar, la aplicación de la propuesta de intervención en relación con las variables de producción escrita y aprendizaje autorregulado fue adecuada en parte, de acuerdo con la problemática presente en el curso. Sin embargo, resulta pertinente profundizar más en los estudiantes acerca de los logros a alcanzar, explicando con más detalle aspectos como: la producción escrita y su función, el objetivo de la clase en general, las estrategias que se iban a utilizar para alcanzar dicho objetivo, la función de la evaluación de su propio proceso de aprendizaje para optimizar los resultados obtenidos, etc. Ya que, en el desarrollo de la propuesta, aunque se obtuvieron resultados positivos, los estudiantes no presentaban claridad acerca del propósito de los procesos de producción escrita aplicados en relación con las autoevaluaciones y estrategias implementadas en función de la autorregulación. Adicional a esto, es necesario reconocer que existe un sinnúmero de estrategias que pueden aplicarse en función de esta

temática y que es necesario adecuarlas en relación con la población de estudio, ya que los estudiantes en ocasiones manifestaban inconformidad entorno al trabajo recurrente sobre el papel.

Finalmente, se determina que existen múltiples estrategias que permiten mejorar los procesos de producción escrita. Así, de acuerdo con los resultados de la presente investigación se evidencia que el uso de estrategias metacognitivas y motivacionales, así como la evaluación individual del proceso de aprendizaje, optimizan en medidas significativas la aplicación de estrategias en relación con los procesos de producción escrita desde edades tempranas, basta con crear conciencia en los estudiantes acerca de su propio desarrollo, tener claridad entorno a los objetivos que se proponen con un tipo de escritura en específico y brindar herramientas para poder cumplir dichos objetivos.

5.2 Recomendaciones

En el presente apartado se sugieren algunas recomendaciones que nacen de la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica de la presente investigación. Dichas recomendaciones se orientan a perspectivas didácticas, pedagógicas, hacia el docente y hacia la institución en general con el propósito de ampliar los horizontes en relación con la temática desarrollada.

Primero, entorno a las unidades de análisis de procesos de producción escrita y aprendizaje autorregulado, resulta necesario determinar los métodos y herramientas que vayan más allá de la manera tradicional de enseñanza en la escritura, olvidando por un lado que el aprendizaje de los estudiantes resulta significativo en la medida en la que el cumple un rol fundamental en su propio proceso y, por tanto, es participe del mismo, en este sentido, resulta pertinente implementar didácticas que involucren de manera directa a los estudiantes en la medida en que se crea conciencia entorno a que en la producción escrita deben existir unos procesos que permitan cumplir un fin determinado los cuales deben construir de manera progresiva, del mismo modo, en

la evaluación de dichos procesos el estudiante puede determinar los alcances y limitaciones de los métodos utilizados, visualizar si fueron pertinentes para él, si es así, puede aplicarlos en futuros trabajos o sino, puede cambiar las estrategias de acuerdo con las herramientas dadas por los maestros o, puede proponer sus propios métodos para lograr los objetivos.

Segundo, es importante que se utilicen modelos y metodologías pedagógicas que resulten pertinentes para el cumplimiento de los objetivos que pretendan alcanzar en relación con los procesos de producción escrita; del mismo modo, es necesario propiciar la autonomía en los estudiantes desde las primeras etapas del desarrollo con el fin de crear un hábito en relación con el seguimiento del proceso individual de aprendizaje que posibilite la superación de las debilidades identificadas por ellos mismos al momento de reflexionar acerca del cumplimiento de sus propósitos. Adicional a esto, se debe hacer uso de todas las estrategias de producción escrita y autorregulación posibles con el fin de alcanzar un desarrollo más efectivo a futuro por parte de los estudiantes en función de esta competencia del lenguaje.

Tercero, el maestro cumple una función importante en el desarrollo del lenguaje de los estudiantes en la medida en que puede implementar distintas herramientas y métodos en la enseñanza de procesos de producción escrita, visualizar los aspectos positivos y negativos de los mismos y hacer uso de los que resulten más pertinentes teniendo en cuenta la población con la cual están trabajando. Su función es ser un guía del proceso, quién constantemente proponga a los estudiantes ser partícipes de su propio desarrollo en relación con la producción escrita e incentive la evaluación y corrección de sus procesos. Además, debe hacer uso provechoso de los elementos motivadores para los estudiantes en relación con la producción escrita en edades tempranas, a partir de las cuales inician procesos creativos en los educandos. Así, el maestro puede proponer de manera clara a los estudiantes los logros que debe alcanzar, motivarlos a ello y que de manera autónoma valoren su proceso para cumplir la finalidad.

Cuarto, la labor de la institución también cumple un papel fundamental en la medida en que puede y debe brindar más espacios que permitan el desarrollo óptimo de las competencias referentes al lenguaje desde los primeros grados hasta los últimos. Por tanto, se recomienda a la institución posibilitar franjas más amplias en las cuales puedan proponerse proyectos de mejoramiento entorno a la escritura en sus múltiples manifestaciones en niños y adolescentes.

Por último, se debe tener en cuenta que el cumplimiento de los objetivos planteados entorno a los procesos de producción escrita y aprendizaje autorregulado requieren también del buen conocimiento de la población con la cual se está trabajando, así como el manejo de la misma, utilizando las estrategias de manera adecuada para lograr que los estudiantes sean conscientes de la importancia de la competencia de producción escrita y la autonomía de su proceso, asimismo, aprovechen sus tiempos y espacios en función de cumplir las tareas correspondientes, evitando distractores que impidan el desarrollo de los procesos.

Por otra parte, en este apartado se exponen las limitaciones que tuvo la investigación entorno a desarrollo de la propuesta y la valoración más alta de los objetivos propuestos para cumplir la finalidad entorno a la intervención. En primer lugar, el último semestre del año anterior se hizo una observación del grado segundo con el fin de identificar las problemáticas en cuanto a las competencias del lenguaje y, a partir de allí, se realizó una propuesta inicial entorno a la escritura para el año siguiente. Sin embargo, en el primer semestre del presente año, por motivos externos la población origen cambió y aunque la nueva población era del grado tercero respectivamente, el proceso llevado a cabo con los primeros estudiantes fue modificado. De acuerdo con lo anterior, los tiempos de aplicación de la propuesta tuvieron que moverse y, por tanto, la implementación comenzó más tarde de lo esperado. Por otro lado, debido a actividades, paros y jornadas pedagógicas, etc, hubo sesiones que no pudieron aplicarse en la fecha estimada lo cual limitó el uso de más estrategias en función de los objetivos de la investigación. Por último, los tiempos de

aplicación de la propuesta de intervención fueron limitados también, ya que la maestra titular tenía otros espacios dedicados a practicantes de otra institución y además a los proyectos alternos realizados en el colegio.

VI. Referencias

- Alvarado, L., & 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*. Obtenido de file:///C:/Users/Vale/Downloads/Dialnet-CharacteristicsMasRelevantesDelParadigmaSociocriti-3070760%20(1).pdf
- Álvarez Angulo , T., & Ramírez Bravo, R. (Junio de 2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. Obtenido de Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/33-teoras-o-modelos-de-produccion-de-textos-en-la-enseanza-y-el-aprendizaje-de-la-escriturapdf-snqQb-articulo.pdf>

- Arias Valencia, M. (Abril de 1999). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*.
Obtenido de La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones:
<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>
- Blasco Mira, J. E., & Pérez Turpín, J. A. (2005). *Metodologías de investigación en la ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Obtenido de
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Castrillón Rivera, C. M. (2006). La enseñanza e estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita: un estudio de caso sobre un modelo para la intervención educativa. Cali, Colombia.
- Estándares Básicos de Competencias del lenguaje*. (s.f.). Obtenido de
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Flower, L., & Hayes, J. (s.f). Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires.
- García Gaitero, Ó. (2015). *El aprendizaje autorregulado en la enseñanza del inglés para la mejora de la producción escrita en el tercer ciclo de la educación primaria en la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García-Gaitero, Ó. (2014). La autorregulación en primaria. *Rastros Rostros*, 115-118.
- Lanz, M. Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos*, 121-132. Obtenido de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514131006>
- Murillo Torrencilla, F. J. (2011). *Investigación Acción*. Obtenido de
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Innv_accion_trabajo.pdf
- Piaget, J. (s.f.). *Teoría del desarrollo cognitivo*.
- Pico Manjarrez, C. L., & Palomo Llorente, E. (2013). Estrategias metacognitivas para el desarrollo y la promoción de la escritura en niños y niñas de grado cero. Lorica, Córdoba, Colombia.

Anexos

Anexo 1. Cronograma

ASES	FECHA	OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO PEDAGÓGICO	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN
ASE 1 IDENTIFICANDO EL TERRENO DE SCRITURA	14-MARZO-2018	Determinar las principales dificultades en la escritura del cuento	Identificar los inconvenientes presentados en la producción escrita del cuento.	Se realizará un pequeño diagnóstico a los estudiantes a través del cual se pretende encontrar las dificultades en la escritura del género narrativo y luego de esto se realizará una socialización del concepto del	Guías.

				cuento	
ASE 1 IDENTIFICANDO EL TERRENO DE ESCRITURA	21-MARZO-2018	Determinar los alcances de los procesos de escritura para la construcción de estrategias para el aprendizaje autorregulado y en sentido contrario	Proponer una estrategia de escritura para identificar los elementos positivos en la construcción de procesos de escritura.	Se harán nueve grupos, tres de ellos dibujarán en un pliego de papel periódico personajes, tres de ellos dibujarán lugares y los últimos tres acciones.	Pliegos de papel periódico con los dibujos realizados.
ASE 1 IDENTIFICANDO EL TERRENO DE ESCRITURA	05-ABRIL-2018	Identificar los alcances de la aplicación de estrategias como el dibujo en la construcción de procesos de escritura	Lograr un impacto en la construcción de procesos de escritura a través de la estrategia que involucre el dibujo	De acuerdo con la actividad anterior, luego de construir lugares, personajes y acciones, los estudiantes deberán crear una historia en grupo en la cual involucren cada uno de los elementos dibujados y en el cual puedan plasmar elementos identificados en la lectura del cuento de la clase anterior.	Pliegos de papel periódico con los dibujos realizados y las historias en la parte de atrás
ASE 1 IDENTIFICANDO EL TERRENO DE ESCRITURA	11-ABRIL-2018	Determinar el impacto en el uso de los objetos preferidos de los estudiantes en la creación de textos como la fábula.	Reconocer y planear un posible elemento para la escritura de las fábulas posteriores.	Los estudiantes se organizarán en mesa redonda y el practicante leerá la fábula de “La pastorcita de Rafael Pombo”, a continuación, se identificarán los aspectos principales y características por parte de los estudiantes, luego de esto, se hará una explicación general del significado de la fábula, sus elementos y aspectos relacionados con la estructura. A continuación, los estudiantes deberán describir en una hoja su objeto favorito el cual podrá ser parte de las próximas.	
ASE 2 MI PROCESO DE ESCRITURA Y O	18-ABRIL-2018	Identificar la incidencia de la estrategia de mediación del aprendizaje autorregulado en la primera etapa de escritura de una fábula.	Desarrollar una actividad en la cual los estudiantes identifiquen las acciones a realizar en la actividad, la manera como la van a resolver y luego de esto empezarán con la primera etapa de escritura.	Se hará una explicación general del significado de la fábula, sus elementos y aspectos relacionados con la estructura. Luego, se dará una guía a los estudiantes con instrucciones acerca de la primera etapa de la escritura, deben identificar primero que todo las actividades que deben realizar, cómo las van a realizar y los datos previos con los que cuentan. Luego de esto, empezará la actividad que consiste en la aplicación de la escritura automática en la cual escribirán elementos que se vengan a su mente tales como animales, personajes, lugares, etc. Luego deberán elegir dos de las palabras escritas, deberán dibujarlas y describirlas de manera breve.	Guías
ASE 2 MI PROCESO DE ESCRITURA Y O	25-ABRIL DE 2018	Determinar el alcance de las etapas de orientación del aprendizaje autorregulado en la etapa de preescritura de la fábula.	Implementar una estrategia en la cual los estudiantes creen conciencia acerca de la actividad a realizar para que pueda ser desarrollada de la manera más adecuada posible.	El maestro llevará unos recipientes en los cuales colocará unos papeles con palabras como lugares, temas, tiempo, etc, cada estudiante deberá tomar un papel de cada uno y empezar a responder las preguntas ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿qué?, ¿cuál? que estarán dentro de una estrella. Para ello deberán tener en cuenta uno de los personajes que dibujaron y describieron en la clase anterior,	Guías, recipientes, papeles con palabras.

				pero en este caso deberán realizar una descripción a manera de personificación del personaje, dándole características humanas.	
ASE 2 MI PROCESO DE ESCRITURA Y PARO	02-MAYO-2018	Identificar la incidencia del uso de la estrategia metacognitiva de preescritura y la etapa de mediación de la autorregulación en el proceso de escritura de la fábula.	Reconocer los elementos con los que se cuentan para la escritura de la fábula y llegar a un primer acercamiento de la misma	Luego de la construcción del personaje, los estudiantes deberán responder las preguntas de la estrella ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿qué? Y deberán elegir otro personaje para la construcción final de la fábula. Luego, deberán hacer un dibujo de los mismos y finalmente se darán una breve explicación de lo que es una fábula y los elementos que se utilizan para la construcción de la misma. Finalmente se hará una lectura en voz alta de un ejemplo de fábula.	
ASE 2 MI PROCESO DE ESCRITURA Y PARO	08-MAYO-2018	PARO	PARO	PARO	PARO
ASE 2 MI PROCESO DE ESCRITURA Y PARO	16-MAYO-2018	Día E	Día E	Día E	Día E
ASE 2 MI PROCESO DE ESCRITURA Y PARO	23-MAYO-2018	Recopilar las estrategias metacognitivas, motivacionales correspondientes al aprendizaje autorregulado, así como las planeaciones de escritura utilizadas hasta el momento para la creación de un primero boceto de la fábula	Reconstruir el inicio y nudo de la fábula a partir de los elementos creados en las sesiones anteriores, tales como personajes, lugares, tiempos y temas	Papel iris para construir un libro, lana, perforadora, en ella se escribirán los textos finales y algunos de los ejercicios para construir el texto.	Hojas de papel iris
ASE 2 MI PROCESO DE ESCRITURA Y PARO	30-MAYO-2018	NO HAY CLASE	NO HAY CLASE	NO HAY CLASE	NO HAY CLASE
ASE 2 MI PROCESO DE ESCRITURA Y PARO	06-JUNIO-2018	NO HAY CLASE	NO HAY CLASE	NO HAY CLASE	NO HAY CLASE
ASE 2 MI PROCESO DE ESCRITURA Y PARO	09-AGOSTO-2018	Determinar las fortalezas y debilidades presentes hasta el momento con respecto a la fábula.	Retomar los conceptos trabajados con respecto a la fábula.	Se pedirá a los estudiantes que recuerden los conceptos trabajados con respecto a la fábula. Luego de esto, deberán leer mentalmente su propio texto e indicar lo que creen que hace falta. Esto se realizará fuera del salón	Fábulas escritas en la última sesión.
ASE 2 MI PROCESO DE ESCRITURA Y PARO	16-AGOSTO-2018	Identificar los elementos positivos y negativos en la escritura de la fábula para luego de esto, comenzar a crear otra fábula de manera autónoma.	Evaluar su proceso de escritura en la primera fábula, para así tomar elementos que les permitan construir una segunda fábula.	Los estudiantes deberán realizar la autoevaluación de la fábula creada en el semestre anterior. Luego, se realizará tres grupos, el primero creará los personajes con su descripción de manera autónoma. El segundo grupo deberá crear el espacio de la fábula con su descripción específica y el tercer grupo deberá crear el tiempo también con la descripción. Los criterios de la actividad se	Guías de autoevaluación. Fábulas creadas. Hojas de papel, lápices, colores, marcadores, etc.

				explicarán a los estudiantes y la idea es que de manera autónoma ellos desarrollen el ejercicio de manera similar a lo trabajado en las sesiones anteriores.	
ASE 2 MI PROCESO DE ESCRITURA Y O	21-AGOSTO-2018	Determinar la influencia de los conocimientos previos acerca de la fábula, en la creación de un nuevo escrito a manera de aprendizaje autorregulado	Identificar las fortalezas de los estudiantes al momento de escribir una fábula, partiendo de los elementos dados en las clases anteriores y las actividades realizadas.	De acuerdo con la clase anterior, la profesora dará a los estudiantes una lista de elementos creados por ellos mismos en la clase anterior para que hagan parte de una nueva fábula a crear, en la misma deberán tener en cuenta aspectos como personajes, tiempo, espacio, inicio, nudo, desenlace y moraleja. De acuerdo con lo anterior, el enfoque principal será que el estudiante tome de su aprendizaje previo acerca de la fábula, elementos que le permitan mejorar las debilidades del escrito anterior, pero esta vez deberá hacerlo de manera autorregulada.	Guías, elementos para escribir la fábula.
ASE 2 MI PROCESO DE ESCRITURA Y O	28-AGOSTO-2018	Identificar a través de la autoevaluación los aspectos mejorados con respecto a la primera fábula, así como los componentes autorreguladores que posibilitaron o no el proceso del segundo escrito.	Autoevaluar las fábulas creadas en la previa sesión para determinar los aspectos mejorados de acuerdo con el primer escrito.	Los estudiantes deberán leer las fábulas creadas en la previa sesión en las cuales se daba una guía general de la estructura de la fábula y los componentes que debían crear para incluirlos en la misma, la cual debía ser creada por parte de los estudiantes de manera autónoma y deberán autoevaluarla en términos de estructura, teniendo en cuenta elementos metacognitivos y motivacionales.	
ASE 2 MI PROCESO DE ESCRITURA Y O	04-SEPTIEMBRE-2018	Determinar las fortalezas y debilidades encontradas en las fábulas construidas, así como la función e incidencia de la autoevaluación a través de la coevaluación.	Reflexionar a través de los escritos de los compañeros acerca de los aspectos a mejorar y los que se consideran correctos en las fábulas creadas por segunda vez y además la incidencia y función de la autoevaluación.	La profesora leerá algunas de las fábulas, luego de esto, a través del juego tingo tango, el estudiante que corresponda deberá responder preguntas acerca de la fábula leída, es decir, el inicio, nudo, desenlace, los aspectos a mejorar y los aspectos positivos.	Fábulas #2
ASE 2 MI PROCESO DE ESCRITURA Y O	06-SEPTIEMBRE-2018	Elaborar el inicio de la fábula número tres, teniendo en cuenta todo lo aprendido, las fortalezas y debilidades encontradas en los escritos previos.	Crear el inicio de la fábula basado en una frase clave, incluyendo la presentación de personajes, lugares y tiempo de la manera más específica y detallada posible.	La profesora esconderá dentro del salón unos papeles que contienen personajes, lugares y tiempo los cuales deben ser encontrados por los estudiantes por filas, detrás de cada uno, estará el número correspondiente a la fila. Luego de esto, la maestra dará una guía para empezar la fábula “Había una vez” y los estudiantes deberán escribir el inicio de dicha fábula de la manera más detallada posible, presentando los personajes, los lugares y el tiempo, deben utilizar 6 líneas para hacer esto y los elementos correspondientes a cada fila. Luego de esto, se pasará un papel en el cual deben escribir un deseo que tengan, este deseo, se convertirá en el tema o el nudo de su fábula.	Papeles con los elementos de la fábula, hojas para escribir la fábula.

ASE 2 MI PROCESO DE ESCRITURA Y O	11-SEPTIEMBRE-2018	Determinar los alcances de la aplicación de estrategias de autorregulación en los procesos de escritura de la fábula desarrollados hasta el momento actual	Realizar la autoevaluación del proceso de escritura llevado a cabo hasta el momento, incluyendo los elementos autorreguladores que han facilitado el proceso	Los estudiantes que no han acabado la tercera fábula deberán hacerlo. Los que ya terminaron deberán responder a las preguntas de una rúbrica y algunas otras de respuesta abierta en las cuales se verá reflejado el análisis del proceso de escritura llevado a cabo hasta el momento, en el cual a su vez se incluyen aspectos correspondientes al aprendizaje autorregulado. Luego de ellos, deberán trabajar en parejas los que vayan acabando y deben leer la fábula de su compañero, detrás de cada fábula escribirán comentarios o sugerencias acerca de la fábula escuchada.	Fábulas y rúbricas de autoevaluación.
ASE 3 YA CREADO Y ESCRITO...	18-SEPTIEMBRE-2018	Identificar los alcances obtenidos acerca del proceso de escritura de la fábula a través del aprendizaje autorregulado.	Realizar una fábula nueva con todos los elementos y partes aprendidos hasta el momento.	Los estudiantes deberán crear una nueva fábula, eligiendo sus personajes, tiempo y espacio; deberán construirla paso a paso, teniendo en cuenta las partes de la misma y todo lo aprendido hasta el momento. Luego deberán leer una fábula y subrayar las partes y componentes de la misma. Por último, deberán realizar una comparación entre las tres fábulas escritas en la fase dos y reconocer cuál de ellas es la mejor, tomando como referente los parámetros dados.	Guías.
ASE 3 YA CREADO Y ESCRITO...	20-SEPTIEMBRE-2018	Determinar de manera autónoma las fortalezas y debilidades de todo el proceso de producción escrita llevado a cabo.	Realizar la última autoevaluación de acuerdo con el escrito creado en la cual se aplicarán los conocimientos del proceso de escritura y el aprendizaje autorregulado.	Los estudiantes deberán realizar la autoevaluación de su última fábula creada con sus propios personajes, lugar y tiempo, para determinar los conocimientos que tienen acerca de la fábula, si fueron aplicados en la misma y si incluyeron los componentes en la última fábula creada.	Guías de autoevaluación
ASE 3 YA CREADO Y ESCRITO...	25-SEPTIEMBRE-2018	Identificar los alcances obtenidos por medio del aprendizaje autorregulado y los procesos de producción escrita de la fábula para la creación de la misma por parte de los estudiantes.	Aplicar lo aprendido en las previas sesiones acerca de la fábula, teniendo en cuenta los componentes y partes de la misma.	Se pondrá un video a los estudiantes acerca de la fábula de "la liebre y la tortuga" ya existente. Luego de esto, deben modificar algunos aspectos de la misma como los personajes, el lugar y el tiempo, más aproximados a su contexto pero la historia debe ser similar.	Hojas.

Anexo 2. Modelo de planeación de clase

PLANEACIÓN DE CLASE #	2	FECHA:	21 DE MARZO DE 2018
GRADO:	302		
TEMA:	PROCESOS DE ESCRITURA		
TÍTULO DE LA CLASE:	DIAGNÓSTICO GENERAL		
HORA DE INICIO:	7:00 AM	DURACIÓN DE LA CLASE:	2 HORAS y 30 MINUTOS

OBJETIVOS DE LA CLASE:
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar en los estudiantes los aspectos a favor en la implementación de procesos de escritura. • Determinar los alcances de dichos procesos de escritura para la construcción de estrategias para el aprendizaje autorregulado y viceversa.
RESUMEN DE LAS TAREAS Y ACCIONES A REALIZAR:
<p>INICIO / CALENTAMIENTO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad: Se harán nueve grupos, cada grupo debe tomar un papel de una bolsa la cual contiene los nombres de distintos animales, un representante de cada grupo debe pasar al frente y hacer la mímica del animal que le correspondió. El objetivo es que los demás grupos adivinen el animal que le correspondió a cada uno. Para formar los grupos, se pedirá a los estudiantes que se enumeren del 1 al 9. <p>DURANTE LA SESIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Se pedirá a los estudiantes que saquen sus cuentos y se leerá en voz alta uno o dos de ellos. Luego de esto, se pedirá a los estudiantes que identifiquen elementos del cuento. 3. Se realizarán ocho grupos de 4. cuatro personas y uno de dos personas, cada grupo deberá dibujar en un papel (personajes, lugares y acciones). Tres grupos dibujarán un personaje cada uno, pueden ser animales, otros tres grupos dibujarán tres acciones cada uno y los últimos dos grupos dibujarán tres lugares cada uno. 5. Se pedirá que pase al frente un grupo que contenga un personaje, un lugar y una acción y se pedirá a los estudiantes que construyan una historia de manera oral y se la cuenten a sus compañeros. (La idea es grabar la voz de los estudiantes contando la historia) 6. Se pedirá a los estudiantes que identifiquen los elementos en común entre el cuento leído al inicio de la clase y las historias construidas por sus compañeros.
MATERIALES/INSTRUMENTOS:
Hojas, pliegos de papel periódico, lápices, marcadores, colores

Anexo 3 y 4

I.E.D RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ

1. ¿Qué es un cuento?

2. Observa la siguiente imagen y escribe en las líneas de abajo un cuento inventado por ti.

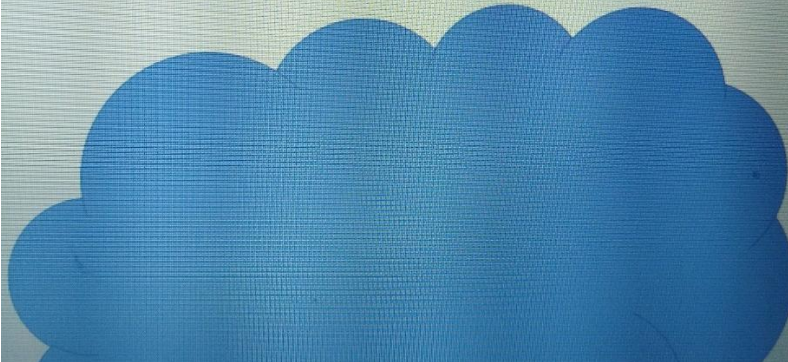


I.E.D RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____

¿Qué sabes acerca de la fábula?

1. Sigue las instrucciones detalladamente, la hoja no debe tener tachones y es necesario que escribas lo más claro posible. En la nube que se encuentra debajo deberás escribir en 10 minutos todas las palabras que vengan a tu mente. (Pueden ser animales, lugares, cosas, personas, cosas que te guste hacer). No debes parar de escribir hasta que se completen los 10 minutos.



NOMBRE:

1. ¿Cuáles elementos tenemos para realizar la fábula? Completa nuevamente la estrella.

¿Quién? (nombre de tu personaje)

¿Cuándo? (Época)

Elige otro personaje.

¿Qué? (problema/sentimiento)

¿Dónde? (El lugar)

2. En la parte de atrás de la hoja vas a hacer un dibujo de tu personaje en el lugar que te correspondió o un lugar que quieras elegir.

Anexo 6

Nombre:

Fecha:

Nombre de tu fábula:

Marca con una X

	SI	NO
1. Pusiste un título a tu fábula.		
2. Realizaste el inicio de la fábula presentando los personajes, lugares y tiempo de su historia.		
3. Realizaste el nudo de la fábula incluyendo un conflicto a resolver.		
4. Hiciste el desenlace de la fábula solucionando el conflicto del nudo.		
5. Realizaste la moraleja o enseñanza de la fábula.		

¿Qué cosas te parecieron más fáciles al escribir tu fábula?

¿Qué cosas te parecieron más difíciles al escribir tu fábula?

¿Qué crees que puedes mejorar para escribir una fábula?

Anexo 7

NOMBRE:

FECHA:

1. El día de hoy vas a escribir una segunda fábula tu solito. Para esto, debes tener en cuenta todo lo que has aprendido con la profesora hasta el momento. Eres muy buena y por eso será una de las mejores fábulas y para ello debes escribirla de la mejor manera posible y responder las siguientes preguntas:

a) Personaje (s):

b) Lugar:

c) Tiempo:

d) Tema o conflicto:

2. Ahora si puedes escribir tu fábula e incluir el personaje o personajes, lugar, tiempo y tema que escribiste en la parte de arriba

TÍTULO: _____

INICIO

¿Te gustó el
hoy que
elegiste para
tu fábula?

¿Te gustó el
tiempo que
elegiste para
tu segunda
fábula?

¿El tema que
elegiste para
la fábula fue
tu preferido?

¿Qué hiciste
para hacer que
tu segunda
fábula fuera
mejor?

¿Qué puede
continuar
mejorando?

¿Qué pasos se
deben seguir
para escribir
una fábula?

2. Colorea la carita de color verde si estás satisfecho con la segunda fábula que escribiste.
Si, por el contrario prefieres la primera fábula, coloréala de rojo.



Anexo 9

Grupo 1.	Grupo 2.	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Caballo	Cerdo	Búho	León	Oveja	Caracol
ballena	Guacamaya	Gorila	Gallina	Pantera	Elefante
Nico	Vaca	Tigre	Loro	Caballo de mar	Perro
Castillo encantado	Bosque de Chocolate	Playa	Casa de cristal	Selva	Parque de
Pista de Carreras	Bosque de galletas	Mar de dulce	Castillo de espejos	Casa de galletas	flor
Día	Tarde	Noche	Magia	Primavera	Ototo

Anexo 10

NOMBRE:

FECHA:

1. A continuación, deberás evaluar cuánto has aprendido a escribir una fábula, teniendo en cuenta la última fábula que escribiste. Para cada pregunta marca con una X la respuesta que creas más conveniente para cada pregunta. Sólo debe marcar con la X uno de los recuadros por cada pregunta

PREGUNTAS	Excelente : D	Bueno :)	No tan bueno : I	Necesito mejorar : (
1. La fábula que escribí sigue todos los pasos explicados por la profesora				
2. Cuando escribí mi fábula lo hice pensando en que fuera mejor que las anteriores				
3. Me gusta escribir fábulas				
4. Considero que he mejorado la escritura el inicio de la fábula				
5. Considero que he mejorado la escritura del nudo de la fábula				
6. Considero que he mejorado el desenlace de la fábula				
7. La moraleja que escribí tiene relación con la fábula				
8. Puedo explicarle a mis compañeros lo que es una fábula				
9. Me siento preparado para escribir muchas fábulas				
10. Cuando la profesora me hace evaluar las fábulas que he escrito respondo con toda la verdad				
11. Me gusta escribir la fábula y luego hacer un dibujo para entender mejor lo que escribo				

2. Responde las siguientes preguntas

- ¿Cuando eliges los personajes, el lugar y el tiempo de la fábula puedes escribirla más fácil? _____

- ¿Te gusta más elegir tus personajes, lugar y tiempo para escribir la fábula? O ¿prefieres que los elija la profesora? _____

- ¿Qué te gusta de la clase? _____

- ¿Qué no te gusta de la clase? _____

¿De qué otra manera te gustaría hacer una fábula si no fuera de forma escrita? (Por ejemplo: por medio de una obra de teatro, cantando, etc)_____

Anexo 11

Nombre:

Fecha:

1. Responde el siguiente cuadro de acuerdo con las fábulas que creaste.

Fábula 1	Fábula 2	Fábula 3
Título:	Título:	Título:
Personajes:	Personajes:	Personajes:
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Lugar:	Lugar:	Lugar:
Inicio: ¿Presentaste los personajes, el lugar y el tiempo?	Inicio: ¿Presentaste los personajes, el lugar y el tiempo?	Inicio: ¿Presentaste los personajes, el lugar y el tiempo?
Nudo: ¿Presentaste el problema o conflicto de la fábula?	Nudo: ¿Presentaste el problema o conflicto de la fábula?	Nudo: ¿Presentaste el problema o conflicto de la fábula?
Desenlace: ¿Diste solución al problema del nudo?	Desenlace: ¿Diste solución al problema del nudo?	Desenlace: ¿Diste solución al problema del nudo?
Moraleja: ¿Escribiste la enseñanza de tu fábula?	Moraleja: ¿Escribiste la enseñanza de tu fábula?	Moraleja: ¿Escribiste la enseñanza de tu fábula?

- ¿Cuál de tus tres fábulas tiene todos los elementos que debe tener una fábula? (Elección de personajes, lugar, tiempo, inicio, nudo, desenlace y moraleja)?

2. Lee la siguiente fábula:

- Con color rojo, subraya los personajes
- Con color azul subraya el tiempo
- Con color verde subraya el lugar
- Con color amarillo, subraya el inicio de la fábula
- Con color morado, subraya el nudo de la fábula
- Con color gris, subraya el desenlace de la fábula
- Con color negro, subraya la moraleja de la fábula

El cuervo y la jarra

Un caluroso día de verano, de esos en los que el sol abrasa y obliga a todos los animales a resguardarse a la sombra de sus cuevas y madrigueras, un cuervo negro como el carbón empezó a sentirse muy cansado y muerto de sed.

El bochorno era tan grande que todo el campo estaba reseco y no había agua por ninguna parte. El cuervo, al igual que otras aves, se vio obligado a alejarse del bosque y sobrevolar las zonas colindantes con la esperanza de encontrar un lugar donde beber. En esas circunstancias era difícil surcar el cielo pero tenía que intentarlo porque ya no lo resistía más y estaba a punto de desfallecer.

No vio ningún lago, no vio ningún río, no vio ningún charco... ¡La situación era desesperante! Cuando su lengua ya estaba áspera como un trapo y le faltaban fuerzas para mover las alas, divisó una jarra de barro en el suelo.

- ¡Oh, una jarra tirada sobre la hierba! ¡Con suerte tendrá un poco de agua fresca!

Bajó en picado, se posó junto a ella, asomó el ojo por el agujero como si fuera un catalejo, y pudo distinguir el preciado líquido transparente al fondo.

Su cara se iluminó de alegría.

- ¡Agua, es agua! ¡Estoy salvado!

Introdujo el pico por el orificio para poder sorberla pero el pobre se llevó un chasco de campeonato ¡Era demasiado corto para alcanzarla!

- ¡Vaya, qué contrariedad! ¡Eso me pasa por haber nacido cuervo en vez de garza!

Muy nervioso se puso a dar vueltas alrededor de la jarra. Caviló unos segundos y se le ocurrió que lo mejor sería volcarla y tratar de beber el agua antes de que la tierra la absorbiera.

Sin perder tiempo empezó a empujar el recipiente con la cabeza como si fuera un toro embistiendo a otro toro, pero el objeto ni se movió y de nuevo se dio de bruces con la realidad: no era más que un cuervo delgado y frágil, sin la fuerza suficiente para tumbar un objeto tan pesado.

- ¡Maldita sea! ¡Tengo que encontrar la manera de llegar hasta el agua o moriré de sed!

Sacudió la pata derecha e intentó introducirla por la boca de la jarra para ver si al menos podía empaparla un poco y lamer unas gotas. El fracaso fue rotundo porque sus dedos curvados eran demasiado grandes.

- ¡Qué mala suerte! ¡Ni cortándome las uñas podría meter la pata en esta estúpida vasija!

A esas alturas ya estaba muy alterado. La angustia que sentía no le dejaba pensar con claridad, pero de ninguna manera se desanimó. En vez de tirar la toalla, decidió parar un momento y sentarse a reflexionar hasta hallar la respuesta a la gran pregunta:

- ¿Qué puedo hacer para beber el agua hay dentro de la jarra? ¿Qué puedo hacer?

Trató de relajarse, respiró hondo, se concentró, y de repente su mente se aclaró ¡Había encontrado la solución al problema!

- ¡Sí, ya lo tengo! ¡Cómo no me di cuenta antes?!

Empezó a recoger piedras pequeñas y a meterlas una a una en la jarra. Diez, veinte, cincuenta, sesenta, noventa... Con paciencia y tesón trabajó bajo el tórrido sol hasta que casi cien piedras fueron ocupando el espacio interior y cubriendo el fondo. Con ello consiguió lo que tanto anhelaba: que el agua subiera y subiera hasta llegar al agujero.

- ¡Viva, viva, al fin lo conseguí! ¡Agüita fresca para beber!

Para el cuervo fue un momento de felicidad absoluta. Gracias a su capacidad de razonamiento y a su perseverancia consiguió superar las dificultades y logró beber para salvar su vida.

Al igual que el cuervo de esta pequeña fábula, si alguna vez te encuentras con un problema lo mejor que puedes hacer es tranquilizarte y tratar de buscar de forma serena una solución.

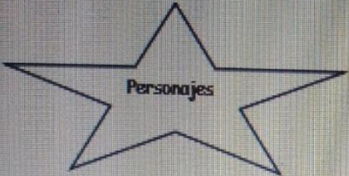
La calma, la lógica y el ingenio son fundamentales para salir de situaciones difíciles y aunque te parezca mentira, cuando uno está en aprietos, a menudo surgen las ideas más ocurrentes.

2. Realiza un dibujo de la fábula leída.

Anexo 12

Nombre: _____ Fecha: _____

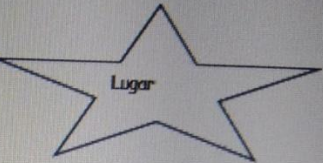
1. Ahora calificarás la última fábula que creaste. Para ello colorea las estrellas que correspondan si se encuentran en tu fábula



Personajes



Tiempo



Lugar



Título

2. Marca a) b) o c) de acuerdo con la fábula que escribiste. Sólo puedes marcar una de las tres letras para cada pregunta.

- Escribiste el inicio de tu fábula presentando:
 - a) Los personajes
 - b) El tiempo
 - c) Los personajes, el lugar y el tiempo.
- Escribiste el nudo de tu fábula en el cual:
 - a) Presentaste los personajes y el lugar
 - b) Ocurría un conflicto o problema entre los personajes
 - c) No pasaba nada.
- Escribiste el desenlace de la fábula en el cual:
 - a) Solo era el final de la historia
 - b) Se solucionaba el conflicto entre los personajes
 - c) Se acababa la historia y se solucionaba el conflicto entre los personajes.
- Escribiste una moraleja que:
 - a) Deja una enseñanza a las personas que lean tu fábula.
 - b) Es el final de la fábula
 - c) No hay que escribir moraleja.

3. Colorea la carita que creas que merece la última fábula que escribiste.

