

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

Habilidades metacognitivas durante el aprendizaje de la escritura, una secuencia didáctica

David Camilo Nuñez Torres
Esmilda Paola Reyes Montiel

Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Junio de 2016

Habilidades metacognitivas durante el aprendizaje de la escritura, una secuencia didáctica

David Camilo Nuñez Torres

Esmilda Paola Reyes Montiel

Asesor

Ricardo Acosta

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Agosto de 2016

Dedicatoria y agradecimientos

Este proyecto surgió como producto y culminación de un sueño personal y profesional y es la suma de los esfuerzos que implicó tiempos de traspasar, discusiones, lecturas, escritura y reescritura, angustias y alegrías. Ha sido alcanzado gracias a la paciencia, apoyo, confianza y orgullo de nuestros familiares que nos acompañan y apoyan cada día. A mi madre, padre, hermanas y sobrina, que con sus voces de aliento y llamados de atención, me dieron las fuerzas para seguir y culminar este proceso para por fin comernos ese merecido pastel de celebración.

Desde luego gracias aquellos familiares celestiales que nos protegen y guían, a Dios por ser apoyo y motor, a la Secretaría de Educación desde su política de Bogotá Humana, gracias por creer en la formación docente como estrategia de cambio y desarrollo de la sociedad, a la Universidad de la Sabana por acogernos cada sábado en ambientes tanto humanos como académicos. En este orden ideas, agradezco también a los maestros, compañeros, amigos que nos dieron palabras de aliento. Así mismo, a nuestra institución, Colegio Isabel II, por permitirnos desarrollar esta idea y confiar en el desarrollo de ella, y por supuesto, gracias a los estudiantes y familias que participaron y nos permitieron compartir y probar experiencias e ideas nuevas.

De nuevo gracias a todos, y en especial a mi compañera, docente investigadora y amiga de proyecto, gracias por permitirme apoyarme en ti para cumplir este sueño que tuvimos juntos.

La docencia es una labor que requiere pasión, compromiso y mucha vocación. Siempre he dicho que con nuestra profesión no nos haremos millonarios, pero nos da el placer de formar grandes seres humanos en una misión que en nuestro contexto (educación pública) llega a ser casi altruista. Por tanto, el poder culminar con satisfacción este proyecto de investigación y obtener mi título de Magister me permite reflejar, transmitir mi emoción y agradecer a aquellos que siempre estuvieron apoyándome en este proceso: mis hijos Martín, Julián y mi bebé que viene en camino, a mis padres Luis y Josefina, y a mi prima o, mejor, hermana Andrea, quienes fueron fuente de inspiración y ánimo en los momentos de adversidad y duda.

Gracias a la Universidad de La Sabana, a la Secretaría de Educación del Distrito; entidades que con su financiamiento permitieron que un sueño como el de realizar una maestría se

hiciera realidad en un país como el nuestro, en el que realizar estudios de posgrados es un privilegio que tienen muy pocos.

De igual forma un agradecimiento a mis niñas y niños del grado 202 J.T. del Colegio Isabel II I.E.D, quienes siempre demostraron interés y entusiasmo por convertirse en escritores, y de los cuales esperamos obtener noticias en un futuro, donde perdure la llama de convertirse en autores de obras literarias maravillosas.

Por último, un agradecimiento especial a mi colega y compañero de tesis, con quien compartí esta maravillosa aventura. Gracias por tu gran apoyo y comprensión, en especial en estas últimas semanas de tantos cambios a nivel emocional y físico por mi embarazo, encarnas el verdadero valor de la amistad y del profesionalismo.

Índice

Introducción	11
Planteamiento del Problema	16
Antecedentes del Problema	16
Contextualización de la población.....	16
Descripción del origen del problema.	18
Pregunta de investigación.....	40
Justificación.....	40
Objetivos	42
Objetivo General.....	42
Objetivos Específicos.	42
Marco Teórico.....	43
Antecedentes investigativos	43
Referentes Teóricos.....	53
Desarrollo cognitivo estudiantes segundo primaria: etapa preoperacional.....	54
Habilidades metacognitivas.....	57
Escritura como proceso cognitivo.	60
Habilidades metacognitivas en la escritura.....	64
Secuencia Didáctica.	69
Texto Narrativo.....	71
Marco Metodológico.....	74
Paradigma de investigación.....	74
Enfoque de investigación	75
Población.....	76
Diseño de la investigación y alcance.....	77

Fases del diseño.....	78
Categorías de análisis	84
Planificación.....	84
Control.....	85
Supervisión.....	86
Diseño de instrumentos	87
Plan de acción pedagógico	89
Secuencia Didáctica.....	91
Metodología general.....	91
Unidades planeadas.....	92
Resultados y análisis de investigación.....	95
Planificación.....	96
Procesos de recogida de información.....	96
Procesos de planificación del sentido del texto.....	98
Control.....	101
Sintáctico.....	102
Léxico.....	104
Procesos directamente implicados con la escritura.....	106
Supervisión.....	107
Examen de la estructura de múltiples párrafos.....	107
Consistencia.....	108
Lectura de prueba.....	110
Actitudes.....	112
Conclusiones.....	115

Reflexión Pedagógica	122
Referencias.....	125
Apéndices.....	129
Apéndice A: RAE.....	129
Apéndice B: Pruebas de caracterización	130
Apéndice C Prueba valoración	132
.Apéndice C1 Rúbrica	136
Apéndices D (propuesta pedagógica),.....	139
Apéndice D1 formato inscripción	143
Apéndice D2 guión visual	144
Apéndice D3 tabla de cualidades	146
D4 borrador por partes	147
D5 Borrador final	148
D6 autoevaluación de lectura de prueba	149
D7 Evaluación de la lectura de prueba por el compañero.....	151
Apéndice E (diario de campo),.....	152
Apéndice F (análisis valoración).....	154
Apéndice G (matriz análisis recolección información).....	156
Apéndice H (validación instrumentos).....	159
Apéndice I (validación propuesta pedagógica)	162

Índice de tablas

Tabla 1.	22
Tabla 2.	22
Tabla 3.	23
Tabla 4.	46
Tabla 5.	58
Tabla 6.	65
Tabla 7.	82

Lista de figuras

Figura 1.	25
Figura 2.	26
Figura 3.	27
Figura 4.	28
Figura 5.	31
Figura 6.	33
Figura 7.	61

Resumen

El presente proyecto investigativo se realizó como requisito de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, el cual tuvo como interés investigativo, indagar sobre el aprendizaje de la escritura en niños de segundo grado, entendiendo que presentan dificultades en este proceso y el desarrollo de las habilidades metacognitivas pueden ser un camino y fundamento para apoyar el desarrollo de este aprendizaje, por lo cual el proyecto se propuso como objetivo fortalecer habilidades metacognitivas durante el proceso de producción escrita en estudiantes del curso 202 del Colegio Isabel II jornada tarde. Para dar respuesta a esta pregunta, se desarrolló una Secuencia Didáctica denominada “Cuentilandia y la aventura de los pequeños escritores”, la cual se enmarcó en el paradigma interpretativo, bajo el enfoque cualitativo y el diseño investigativo denominado Intervención Educativa. Se obtuvo como resultados que sí hay un reconocimiento por parte de los estudiantes, del pensar como parte del proceso antes de escribir, y se resaltó la importancia de fortalecer el bagaje lingüístico de los niños a nivel sintáctico, semántico y pragmático, pero aun así, las niñas y niños siempre demostraron interés por corregir y retrolimentar sus escritos con apoyo del docente. Se reconoció la importancia de la actitud y de la interacción entre pares en el proceso de control, como ejes fundamentales en el aprendizaje y el fortalecimiento del proceso de producción escrita. A partir de lo anterior, el gran impacto que produjo el presente proyecto en nuestra práctica pedagógica hizo que viéramos la necesidad de reformular algunas de nuestras estrategias de enseñanza, en especial, aquellas dirigidas al proceso de aprendizaje de escritura, por una didáctica que favorezca el desarrollo de habilidades metacognitivas en edades tempranas, ya que esto sí es posible, en la formación de nuestros estudiantes como escritores competentes.

Palabras clave: Habilidades metacognitivas, aprendizaje de la escritura, secuencia didáctica, texto narrativo.

Abstract: This research project is carried out as grade requirement to qualify for the title of Master in Pedagogy at the Universidad de La Sabana, this has as investigative interest inquire about learning writing second-graders, understanding that they present difficulties in this process and development of metacognitive skills can be a path and base that it can support the development of this learning, whereby the project has proposed as the main question: How to strengthen metacognitive skills during the production process written in grade students 202 to Colegio Isabel II day afternoon? Then this project develops a didactic sequence called "Taleland

and adventure of children's writers", wherewith the project is intended to describe the strengthening of the writing process through the connection occurred with metacognitive skills. Ad hoc, the project is based in research from an interpretive paradigm and a qualitative approach with research method called Educational Intervention from the issues raised by Touriñán (2011) and Stenhouse (2003), and theoretically it takes authors like Bausela (2012), Herrera (1997) and Ferreiro (1991) among others.

Key words: metacognitive skills, learning of writing, didactic sequence, narrative text.

Introducción

No hay dilema más complejo para un escritor que enfrentarse a una hoja en blanco, la cual siente cada vez más grande que sí mismo. La generación del nuevo milenio teme escribir y ese sentimiento se evidencia en producciones escritas con argumentos débiles, estructuras superficiales, insípidas e incoherentes. Esta nueva generación está transformando la lengua, justificando su reduccionismo en una economía lingüística que está haciendo del buen escribir, una tradición que se concentra en unos contextos específicos, llámese académicos, científicos, universitarios, etc.

La formación de los estudiantes evidencia que el paso de estos por la escuela, ha permeado en unos vacíos enormes en su formación como escritores competentes. Estos vacíos no solo se revelan en la vida universitaria, sino que inician desde los primeros ciclos. Un alto de índice de estudiantes de los últimos grados de primaria, no logran producir textos coherentes, con propósitos comunicativos y lingüísticos claros. No cuentan o no conocen estrategias escriturales que permitan una producción escrita rica en significados e intenciones comunicativas. Sería justificable decir que esta pobre producción escrita es “normal” en los niveles iniciales de escolaridad, ya que es en este periodo donde los estudiantes van aprendiendo los niveles sintácticos, semánticos, pragmáticos de su lengua. Sin embargo, el inconveniente radica en que no se adoptan estrategias que permitan avanzar en el enriquecimiento de esa producción, pues algunas de las dificultades que se enfrentan, prevalecen en la secundaria e, incluso, en la universidad.

Es entonces cuando se afirma: *“Los estudiantes no saben escribir”*, sin ser conscientes de que parte de la causa del problema, radica en los métodos y formas de enseñanza de la escritura que usan los docentes en los grados iniciales de primaria, pues lo que se enseña es la combinación de unos grafemas y fonemas que, pese a ser parte del proceso inicial del aprendizaje de la escritura, no garantizan que la escritura se desarrolle como proceso, como competencia comunicativa. Si los docentes no estimulan procesos efectivos de producción escrita en los grados de básica primaria, ¿qué se espera de la producción escrita de los cursos de secundaria y de su posterior carrera profesional?

En las circunstancias actuales, recobró un fuerte valor la afirmación que señala que *a escribir se aprende escribiendo*, pero no es un escribir por escribir cualquier cosa y de cualquier modo. La escritura demanda un proceso de organización y jerarquización de ideas e información

relevante para transmitir un propósito. El sentido de un texto y el impacto que tenga este sobre el lector, depende de la claridad y solidez con la que la idea es sustentada en la escritura. De acuerdo con Cassany la escuela ha permitido que la tarea de composición escrita quede relegada a un segundo plano y se le da mayor importancia a que el estudiante maneje la escritura desde el código gramatical como tal (Cassany, 1999). Esta producción escrita se asigna como responsabilidad únicamente del docente de lengua castellana y el ejercicio de composición se deja como tarea para la casa, ya que en ese lugar el estudiante puede escribir todo lo que quiera. No se puede afirmar que todos los docentes, pero si una gran mayoría, no propenden espacios para que los estudiantes escriban y, mucho menos, para que socialicen sus escritos, es decir, no se da lugar a que compartan sus destrezas cognitivas en la escritura como proceso. Al respecto Cassany (s.f.) afirma:

Muchos docentes creen que se emplea mejor el tiempo de clase explicando reglas gramaticales y estudiando el libro de texto, mientras que la práctica de la composición -¡al ser una tarea supuestamente individual y silenciosa!- puede realizarla el aprendiz en su casa, como deberes de la asignatura. Así, quizá sin darnos cuenta, estigmatizamos la habilidad de escribir con todas las connotaciones negativas -aburrimiento, obligación, soledad, carga complementaria- que tienen los deberes. Y también impedimos que el aprendiz pueda mostrar cómo escribe en clase (que pueda socializar sus procesos cognitivos de escritura), que pueda ver cómo escriben otros compañeros y el propio docente, que pueda colaborar con sus compañeros en la elaboración de lo que algunos psicólogos consideran que es una actividad de compleja dificultad cognitiva. Si lo importante es aprender a comunicar, a significar -como sugiere la literatura psicopedagógica y lingüística e incluso los currículos, ¿verdad?-, pues dejemos escribir a los alumnos en clase, para que realmente practiquen y aprendan a hacerlo. No sólo aprenderán escritura; aprenderán mucho más: a reflexionar, a desarrollar ideas, a compartir, a analizar la lengua (p. 122).

Tomando como punto de reflexión lo señalado por Cassany (s.f.), y entendiendo la composición escrita como un proceso que pone en juego habilidades cognitivas, metacognitivas, lingüísticas y comunicativas, surgió la propuesta de investigación, a partir de la cual se buscó fortalecer y potenciar las habilidades metacognitivas que participan en el proceso de composición escrita en los textos realizados por estudiantes de segundo grado de primaria. Aunque los estudiantes se encontraban en un proceso de fortalecimiento y enriquecimiento del código escrito

a nivel lingüístico, por medio de la secuencia didáctica se introdujo y potenció, tanto en las niñas como en los niños de este curso, los procesos metacognitivos de planificación, control y supervisión, los cuales corresponden a las etapas de escritura de planeación, redacción y edición respectivamente.

En este orden de ideas, se consideró que si se potencian algunas habilidades metacognitivas (teniendo en cuenta la etapa de desarrollo de pensamiento en la que se encuentran los niños), en el proceso escritor en los cursos iniciales, los efectos se evidenciarían positivamente en una producción escrita más organizada, con mayor coherencia, con intenciones comunicativas más claras, es decir, en textos escritos con sentido.

A partir de lo anterior, por medio de los soportes teóricos y metodológicos precisados para el desarrollo de la secuencia didáctica, se expone inicialmente el planteamiento del problema donde se hace una contextualización de la población (estudiantes, grado, colegio) con la cual se desarrolló la propuesta. Posteriormente se realiza la descripción de los aspectos y hechos que dieron origen al problema y con el cual se justificó la propuesta de intervención que se realizó con el curso 202. Entre ellos los fundamentos institucionales que han sido plasmados en el Proyecto Educativo Institucional PEI, la revisión de los documentos de síntesis de las pruebas Saber correspondientes a los años 2009 a 2013, las cuales resaltaron el hecho de cómo los procesos de aprendizaje en escritura en el primer ciclo tiene efectos positivos o negativos en niveles superiores. Enseguida, se expone a la luz de los planes de estudios institucionales del grado segundo, cómo estos aún están estructurados bajo modelos tradicionales, instrumentales y mecánicos siendo poco coherentes con el PEI, el cual está construido con base en un modelo de corte constructivista.

De igual manera, se hace una explicación de la prueba diagnóstica que se realizó con los estudiantes del grado 202, en la cual se evidenciaron dificultades a nivel léxico, semántico y sintáctico.

En la justificación se expone la razón por la cual surgió la necesidad e interés de proponer un trabajo que se centre en el fortalecimiento de habilidades metacognitivas implicadas en el proceso de aprendizaje de escritura, entendiendo la prioridad que dichas habilidades deben

tener en segundo grado. Esto, con el fin de que, a mediano y largo plazo, se evidencie un buen proceso de producción escrita y -a la vez- contribuya a un cambio en la forma de enseñanza tradicional que aun prevalece en el contexto educativo.

Posterior al planteamiento de los objetivos, se expone el marco teórico en el cual se esbozan los antecedentes que evidencian las distintas investigaciones que se relacionan con habilidades metacognitivas y la escritura como proceso y no solo como un producto. De estas investigaciones se toman como referencia algunos de los instrumentos de evaluación propuestos por los investigadores, los cuales soportan el presente proyecto. Los referentes teóricos que se adoptaron se tomaron desde cuatro posturas importantes: Concepciones en torno a la etapa del desarrollo cognitivo de estudiantes de grado segundo con quienes se desarrolló la investigación, etapa pre-operacional según Piaget (Salas & Vielma, 2000). Luego, se describen algunos de los más importantes fundamentos sobre habilidades metacognitivas en el desarrollo de la escritura, para -en tercer lugar- profundizar en los fundamentos cognitivos del aprendizaje de la escritura. Por último, se comparten las ideas base sobre secuencia didáctica y texto narrativo, lo cual permitió diseñar e implementar la propuesta de intervención educativa.

En cuanto al marco metodológico, el presente proyecto se basa en el paradigma de investigación de corte interpretativo, apoyado en el enfoque cualitativo el cual permitió un análisis riguroso de las categorías. Basados en Hernández Sampieri, Baptista & Fernández, (2010), la propuesta de investigación tuvo un alcance de tipo descriptivo lo que permitió tener una mirada amplia de los factores que inciden en el fortalecimiento de las habilidades metacognitivas de planificación, control y supervisión. En este sentido, teniendo en cuenta el diseño de Intervención Educativa (Stenhouse, 2003; Touriñán, 2011), las fases del diseño se distribuyeron en cuatro momentos: Exploración de contextos y conceptualización base, diseño de instrumentos y de la propuesta pedagógica, implementación de esta última y recolección de información. Por último, se exponen los resultados, conclusiones y reflexiones pedagógicas surgidas de la intervención que se realizó.

Planteamiento del Problema

Antecedentes del Problema

Contextualización de la población. La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital –I.E.D- Isabel II, ubicado en la localidad octava, Kennedy, de la ciudad de Bogotá D.C. El colegio posee una trayectoria de más de quince años atendiendo población estudiantil en el sector del barrio Super Manzana 12 A, cerca al Portal de Banderas, en un contexto socio-económico de estrato 1, 2 y 3, ya que la mayoría de estudiantes viven en barrios cercanos: Corabastos, Maria Paz, Patio Bonito, Dindalito, Tintal y Pio XII.

El colegio tiene como guía un PEI denominado “*Acompañamos la formación de personas competentes y productivas para la vida*” (Colegio Isabel II IED, 2016, p. 1), del cual se interpretó que la institución tiene como horizonte una formación basada en competencias para el fundamento y desarrollo de la vida, no solo desde la adquisición de conocimientos abstractos, sino en el aprendizaje de conocimientos aplicados. Por consiguiente, el modelo pedagógico en el que se basa la institución es la “Enseñanza Problemática” (Colegio Isabel II IED, 2012), con el fin de pensar en una situación o en un contexto concreto donde los conocimientos adquiridos permitan la comprensión o solución de un fenómeno.

En pocas palabras, la intención es que las diferentes áreas (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, lenguaje, entre otras), permitan ejercicios pedagógicos que apoyen un aprendizaje aplicado, es decir, que los saberes y conocimientos aprendidos en el ámbito escolar, respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes y a aquellas problemáticas a las que se enfrentan en la cotidianidad.

Desde sus inicios, este proyecto se orientó hacia este horizonte institucional, específicamente en la formación de los estudiantes desde el área de lenguaje (lectura y escritura), como una de las áreas fundamentales que plantea la ley 115 de 1994, ley general de educación. En este sentido, se entiende que la intención de formación de competencias y saberes de los estudiantes, busca la producción, solución o comprensión de fenómenos cercanos o de interés de ellos.

Específicamente, la investigación, en el marco mencionado, se desarrolló con el grupo de estudiantes del curso 202 de la jornada de la tarde, escogido por fácil acceso e interacción con los docentes investigadores ya que uno de ellos, es la directora de curso de este grupo. Esta clase estuvo integrada por 35 estudiantes, entre niñas y niños que oscilan en una edad de 7 a 9 años, quienes en su mayoría eran estudiantes antiguos y realizaron el grado transición y primero en la institución, por lo cual poseen un manejo de los lineamientos y hábitos escolares.

La sede donde se ubicó el grupo es la B, en la que se encuentran los cursos de transición a quinto. Exactamente son 13 cursos, en promedio dos cursos por grado; cuentan con un profesional en coordinación, otro en orientación y dos docentes de apoyo, uno de educación física, y otro de inglés. En su mayoría, los docentes de cada grado se organizan para asumir un área curricular, por lo cual los estudiantes no ven todas las asignaturas con un solo docente, a excepción de transición y primero por su adaptación al contexto escolar. La sede cuenta con los

espacios de los salones, dos oficinas, una sala de informática, patio, baños y sala de profesores. De esta manera, la mayoría de grupos en primaria tiene un rango de estudiantes entre 30 y 36 estudiantes.

Cabe resaltar que el colegio a nivel distrital se destaca por su proyecto de educación inclusiva de estudiantes sordos, tanto usuarios de la Lengua de Señas Colombiana LSC, en la jornada mañana, y por estudiantes sordos usuarios de castellano oral o hipoacúsicos (pérdida auditiva leve o moderada que no compromete la pérdida total de la audición) en la jornada tarde.

El curso 202 de la Jornada Tarde J.T., contó con tres estudiantes con hipoacusia (pérdida auditiva leve), quienes fueron contemplados dentro del proceso didáctico investigativo del grupo, sin tomarlos como grupo focal o especial. No obstante, se llevaron a cabo flexibilizaciones y se brindaron apoyos educativos acordes a sus necesidades educativas.

Luego de tener una mirada general del contexto institucional, se presentan las acciones y hallazgos que permitieron identificar el problema investigativo a abordar en este estudio.

Descripción del origen del problema.

Con el fin de identificar las necesidades y situaciones relevantes a investigar en el contexto presentado, se partió del interés de los docentes investigadores en abordar el área de lenguaje, no solo desde la formación básica y el conocimiento que cada uno tiene, sino el área del lenguaje como área obligatoria y fundamental en la Ley general de educación, ley 115 de 1994. Por otro lado, es vital reconocer que uno de los docentes investigadores era docente del área de español del curso 202 J.T., por lo cual se partió del interés de fortalecer tanto su quehacer docente, como el proceso de aprendizaje del proceso escritor de los estudiantes que tenía a cargo.

Sin embargo, para la identificación y el planteamiento del problema se tuvieron en cuenta varios aspectos. El primero de ellos fue el interés y el contexto de los docentes investigadores; el segundo, fueron los textos que se revisaron y analizaron, los cuales permitieron identificar la necesidad de potenciar el aprendizaje desde el área del lenguaje con el grupo en cuestión, situaciones que coincidieron con los intereses de los investigadores. El tercer aspecto tuvo que ver con el análisis del plan de estudios del área de español del grado segundo, para lo cual se revisaron documentos de las pruebas Saber de grado tercero y quinto, correspondientes a los años anteriores para identificar necesidades y sugerencias allí plasmadas. Un cuarto aspecto

fueron los resultados de una prueba de caracterización sobre los procesos escriturales de los estudiantes.

Revisión del PEI.

Como se había mencionado anteriormente, en primer lugar, se revisó el PEI del Colegio con el fin de identificar los postulados y objetivos institucionales sobre la formación de los estudiantes. La versión actual del mismo fue aprobada en el año 2012; sin embargo, a la fecha ha tenido ajustes y actualizaciones, sobre todo en los apartados del manual de convivencia, Sistema de Evaluación de Estudiantes –SIEE– y plan de estudios. No obstante, el horizonte institucional y sus fundamentos no han cambiado sustancialmente, razón por la cual todavía se promueve una formación integral con 17 principios que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Colegio Isabel II IED, 2012, pp. 8-9). Algunos de ellos son:

- Principio de la consolidación o solidez en la asimilación del conocimiento.
- Principio de asimilación activa y consciente.
- Principio del aprendizaje para el desarrollo o del aprendizaje desarrollador.
- Principio de la asequibilidad.
- Principio del aprendizaje educativo

En ese sentido, dichos principios demuestran un interés por un proceso de formación transversal a las áreas curriculares, permitiendo así un conocimiento sólido, que ha sido construido por el estudiante de manera consciente y continua.

Es de destacar, que desde los principios educativos de la institución se promueve un conocimiento consciente, es decir, que no solo sea replicado u operativizado, sino que el sujeto lo reconozca, analice y comprenda y, de esta manera, sepa cómo usarlo cuando lo requiera. Este aspecto sobre el aprendizaje consciente se relaciona con la metacognición, pues este nivel de pensamiento le permite al sujeto comprender y tener claro el conocimiento que posee, como puede usarlo y como lo adquirió (Mateos, 2001). Dicho factor resulta interesante al pensar en una formación que permita el alcance de un nivel metacognitivo en los estudiantes, teniendo en cuenta que como principio no solo aplicaría para estudiantes de niveles superiores sino para todos los grados. A raíz de lo anterior, surge un cuestionamiento sobre ¿cómo fortalecer las habilidades que

poseen los estudiantes en grados iniciales para que se conviertan en las bases para un desarrollo del pensamiento metacognitivo?, ¿qué habilidades se pueden fortalecer desde grados iniciales?, ¿los procesos que se abordan de manera metacognitiva pueden ser tratados en cualquier área del conocimiento?. Estos cuestionamientos, permitieron abrir un campo de interrogantes y reflexiones que ayudaron a encaminar esta investigación.

Más adelante, en el PEI se presentan los objetivos educativos para cada ciclo escolar (preescolar, básica primaria, básica secundaria, y media), los cuales también permitieron identificar unos postulados base sobre la formación de los estudiantes. Entre ellos se exponen:

- “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.
- Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana.
- Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua.
- Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa (...)” (Colegio Isabel II IED, 2012, p. 44).

Cabe aclarar que los objetivos educativos no están anclados a un área curricular específica, por ser transversales a todos los procesos de formación que se realicen, ya que uno de ellos expresa el interés de desarrollar habilidades comunicativas, situación que puede ser abordada por todas las áreas, pues en todas se pueden articular estrategias que potencien la comunicación. A raíz de esto, surgen varias inquietudes sobre la posibilidad de cruzar los principios con los objetivos educativos de la institución, y esto -a su vez- genera la reflexión en términos de si es posible el desarrollo y fortalecimiento de habilidades comunicativas de manera consciente, activa y asequible.

Con relación a lo anterior, se analizaron los resultados de las pruebas Saber de los tres años anteriores, evidenciándose el estado en que se encuentra el alcance de los objetivos y

principios educativos, especialmente, en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Posteriormente, se analizaron los planes de estudio del área de lenguaje de grado segundo, ya que estos están diseñados con base en los Lineamientos y Estándares Nacionales, y bajo diversas posturas teóricas sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

Revisión de pruebas Saber (documentos síntesis de 2009 a 2013).

Para la reflexión de las pruebas Saber 3° y 5° en el área de lenguaje, se revisaron documentos que posee la institución. Ello, con el objetivo de conocer fortalezas y debilidades identificadas desde el marco de estas pruebas, teniendo en cuenta el énfasis y línea que tomó la investigación.

Se tomaron los resultados del grado 3° como examen más cercano al grado con que se realizó la intervención y se tomó grado 5° con el objetivo de tener una información más amplia que permitió reflexionar sobre cómo los procesos de aprendizaje en escritura en este primer ciclo tienen efectos, o no, en los grados superior de la básica primaria.

En este punto, se revisaron los resultados de las pruebas Saber del año 2012 y 2013, para lo cual se tuvieron en cuenta los informes del Sistema Integral de Calidad Educativa –SIECE– de la Secretaría de Educación del Distrito. Estos fueron enviados y divulgados en la institución, con el fin de analizar y establecer planes de mejoramiento de manera integral. Específicamente, del informe de resultados se tomaron las siguientes tablas y se realizaron las siguientes reflexiones:

En primer lugar, se presentan las tablas con el porcentaje de nivel de desempeño en el área de lenguaje de cada grado. Para cada grado, y para el año 2012 y 2013 se obtuvieron los resultados que se observan en la Tabla 1:

Tabla 1

Porcentaje de nivel de desempeño para la prueba de lenguaje de grado 3° Colegio Isabel II IED 2012 y 2013

Año	Entidad	Porcentaje de estudiantes por nivel				Número de evaluados
		Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado	
2012	Colegio	8	20	40	33	80
	Bogotá Distritales	14,5	32,9	37,8	15,1	27.043
	Bogotá Total	9,5	24,7	36,1	29,8	49.491
2013	Colegio	5	34	41	20	80
	Bogotá Distritales	13,0	31,2	39,3	16,7	24.407
	Bogotá Total	8,2	22,7	36,7	32,6	45.655

Fuente: ICFES – procesamiento Dirección de Evaluación – SED

Fuente: Tomado del original SIECE (2013) Informe de resultados por colegio prueba saber 3°, 5° y 9° Años 2009 a 2013 (p. 1)

Los datos de la Tabla 1, mostraron que, de los 80 estudiantes evaluados de grado tercero, la mayoría se encuentra en un nivel satisfactorio ante el nivel de lenguaje y en un porcentaje cercano se encuentra en un nivel avanzado. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes que se encuentran en un nivel mínimo de desempeño también es alto, llegando a aumentar aumentando para el año 2013.

Esta situación puede hacer pensar que el nivel no es bajo en la institución, pero existe una gran cantidad de estudiantes que alcanzan los niveles mínimos de competencia en lenguaje, lo que significó la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas alternas para el apoyo de estos estudiantes, pues todos tienen el derecho de una educación de calidad. De esta manera, no solo se debe contemplar el 60% al 70% de los estudiantes que están entre un nivel satisfactorio y avanzado, sino también el 30% a 40% de los estudiantes que no están allí, lo cual demostró la necesidad de un apoyo pedagógico en esta área.

Tabla 2

Porcentaje de nivel de desempeño lenguaje grado 5° Colegio Isabel II IED 2012 y 2013

Año	Entidad	Porcentaje de estudiantes por nivel				Número de evaluados
		Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado	
2009	Colegio	5	38	40	17	138
	Bogotá Distritales	11,6	41,4	35,7	11,4	41.166
	Bogotá Total	8,2	32,9	37,0	22,0	75.594
2012	Colegio	9	35	46	11	108
	Bogotá Distritales	9,5	40,0	37,1	13,6	30.576
	Bogotá Total	6,6	31,1	37,0	25,5	54.569
2013	Colegio	5	33	46	16	129
	Bogotá Distritales	10,9	40,2	35,8	13,4	37.170
	Bogotá Total	7,6	31,2	35,8	25,6	65.922

Fuente: ICFES – procesamiento Dirección de Evaluación – SED

Fuente: Tomado del original SIECE (2013) (p. 7) Informe de resultados por colegio prueba saber 3°, 5° y 9° Años 2009 a 2013

En el caso del grado 5° (Tabla 2), en estos mismos años, hubo un aumento en el nivel de desempeño satisfactorio en el área de lenguaje con un porcentaje de 46% para el 2012 y 2013. Sin embargo, en el nivel avanzado en estas época el nivel de desempeño disminuyó bastante con respecto al que se presentó en grado 3°, ya que mientras el nivel avanzado aumentó 4 puntos de porcentaje con un 11% en 2012 a un 16% en 2013, el nivel mínimo aumentó con respecto a grado 3°, pues en grado quinto llegó de un 33% en el 2012 a un 35% en el 2013.

Lo anterior evidenció que aunque aumentó el porcentaje del nivel satisfactorio, así como el del nivel mínimo, es una situación que amerita una reflexión pues, ¿qué pasa en las aulas sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza en el área de lenguaje que hace que de tercero a quinto aumente el porcentaje del nivel mínimo y disminuya el porcentaje del nivel avanzado?. Sería interesante investigar los factores o situaciones que generan o conllevan a estos cambios, para así poder desarrollar estrategias que permitan mantener el porcentaje de desempeño en niveles altos y superiores.

Es en este caso, se vió la necesidad de pensar estrategias didácticas que permitan un proceso de aprendizaje en el área de lenguaje y un nivel de desempeño alto, no solo aceptando que la mayoría esté en un nivel satisfactorio, sino empezar a probar caminos que ayuden a mejorar el desempeño de los estudiantes, comprendiendo los factores y situaciones en el aula que apoyaron ese proceso.

Por último, de este informe del SEICE (2013) se retoma un compendio histórico de los promedios y desempeños de grado 3° y 5°, entre 2012 y 2013, Tabla No 3, que se presenta a continuación:

Tabla 3.

Histórico promedios y desviaciones, grados 3°, 5° y 9° Colegio Isabel II IED 2012 y 2013

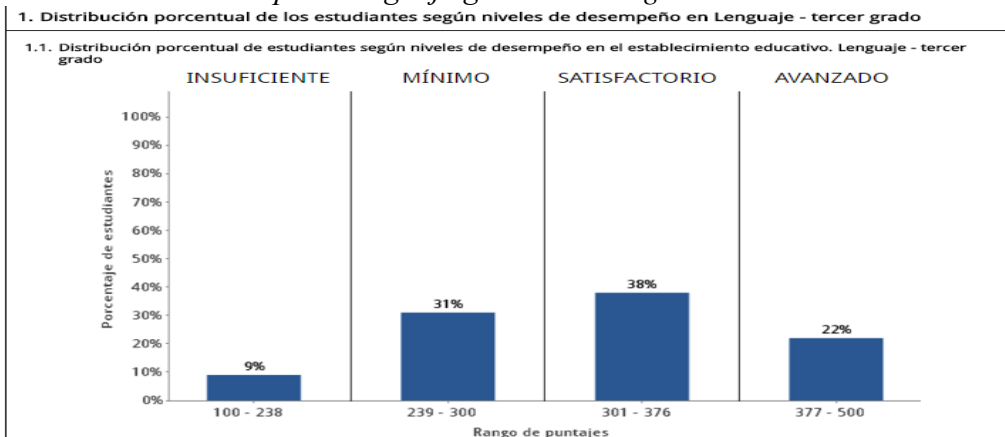
G R A D O	Área	Resultados del colegio						Bogotá Distritales(*)		Bogotá Total	
		2009		2012		2013		2013		2013	
		Promedio	Desv. Estándar	Promedio	Desv. Estándar	Promedio	Desv. Estándar	Promedio	Desv. Estándar	Promedio	Desv. Estándar
3	Lenguaje			344	72	325	64	312,0	66,4	342,8	78,3
	Matemáticas			314	59	312	59	307,8	69,2	336,0	79,7
5	Lenguaje	331	69	322	67	337	66	316,1	73,6	344,0	84,6
	Matemáticas	318	72	323	70	326	61	309,6	70,5	336,6	82,1
	Ciencias naturales	333	74	338	76			314,1	75,7	340,8	87,1
	Pensamiento ciudadano			333	77	337	72	312,3	73,3	337,1	83,1

Tomado de: SIECE (2013) Informe de resultados por colegio prueba saber 3°, 5° Y 9° Años 2009 a 2013 (p. 30)

A partir de esta tabla, se observó que el promedio de lenguaje en grado 3° entre 2012 y 2013, disminuyó de 344 a 325, mientras que en quinto aumentó de 322 a 337; situación que pudo ser causada por la disminución del porcentaje de estudiantes en nivel avanzado y el aumento del satisfactorio y mínimo en grado 3°, así como el aumento del nivel avanzado en grado 5°. Partiendo de lo anterior, es vital tener en cuenta el rango de desviación estándar que se encuentra anualmente entre 60 y 70 puntos, lo que representa ser un grupo heterogéneo, pues se cuenta un rango de 120 a 140 puntos. Esta situación no solo permitió analizar las condiciones, situaciones, habilidades y procesos de enseñanza o aprendizaje, que conllevan un proceso de aumento o disminución de los niveles de desempeño, sino entender la necesidad que tienen los docentes de pensar en estrategias pedagógicas que mejoren los promedios de los estudiantes y donde todos tengan las mismas posibilidades de desarrollo y desempeño en competencias del lenguaje.

Cabe aclarar que no se desconoce la realidad social, familiar y económica que viven los estudiantes los cuales también condicionan e inciden en el desarrollo del lenguaje de los estudiantes y en esa medida también tendrán una afectación en el desempeño que demuestren en las pruebas saber, sin embargo, también el proyecto se fundamenta en la idea de reconocer la mediación consciente, planeada y con sentido del maestro en el aula como un proceso que permite el desarrollo de habilidades y potencialidades más allá de las condiciones básicas en que vive (Velarde Consoli, 2008).

Para complementar esta información se realizó una búsqueda y reflexión de los resultados y gráficas de las pruebas del año 2014, pues las correspondientes al año 2015 no se habían socializado en el momento en que se planteó la investigación. Dichos resultados fueron tomados de la página web del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES–, ente encargado de gestionar, realizar y socializar los resultados de las pruebas estatales, como son las pruebas Saber de los grados 3° y 5°.

Figura 1*Nivel de desempeño lenguaje grado 3° Colegio Isabel II IED 2014*

Fuente: Tomado del original, Instituto Colombiano de educación Superior –ICFES-
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/> Consultado el 24 de septiembre de 2015

En la Figura 1, se pudo ver que la mayoría de estudiantes se encontraban en un nivel satisfactorio, con un 38% de la población, bajando el porcentaje en años anteriores que estaba sobre un 40%, y vuelve a aumentar el porcentaje del nivel avanzado a un 22% con respecto al 2013. No obstante, todavía hay un 39% de estudiantes que se encuentran entre el nivel insuficiente y mínimo, manteniéndose un porcentaje alto de estudiantes que no han adquirido altas competencias en el área de lenguaje, por lo cual se ve que esta situación se ha mantenido en términos cercanos en tres años seguidos.

Es allí donde se ve la gran necesidad de reformular estrategias de aprendizaje y de enseñanza en el área del lenguaje que permitan un mejor desempeño en las competencias de dicha disciplina en los estudiantes del primer ciclo de primaria, pues no solo deben cambiarse en el grado tercero, sino desde el inicio del proceso de escolarización para formar bases mucho más sólidas que faciliten el desarrollo óptimo del siguiente proceso.

Específicamente, estos resultados se concretan en la Tabla 4, en donde se evidencia el nivel de fortaleza o debilidad en los componentes evaluados en el área de lenguaje.

Figura 2

Fortalezas y debilidades lenguaje grado 3° Colegio Isabel II IED 2014

3. Fortalezas y debilidades en las competencias y componentes evaluados en Lenguaje, tercer grado

4.1. Competencias evaluadas. Lenguaje - tercer grado



Lectura de resultados

En comparación con los establecimientos educativos que presentan puntajes promedio similares, en el área y grado evaluado, el establecimiento es relativamente:

- Fuerte en Comunicativa-lectora
- Débil en Comunicativa-escritora

3.2. Componentes evaluados. Lenguaje - tercer grado



Lectura de resultados

En comparación con los establecimientos educativos con puntajes promedio similares en el área y grado, su establecimiento es, relativamente:

- Similar en el componente Semántico
- Débil en el componente Sintáctico
- Fuerte en el componente Pragmático

Fuente: Tomado del original Instituto Colombiano de educación Superior –ICFES-
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/> Consultado el 24 de septiembre de 2015

De los datos antes presentados se puede evidenciar que hay una debilidad clara en el componente escrito en contraste con el componente de lectura, ya que no son niveles muy fuertes pero si son significativos. En consecuencia, refleja la importancia de desarrollar, de manera prioritaria, este componente escrito en los estudiantes de los primeros grados de educación básica primaria, sin dejar de lado el mantener y mejorar aún más el componente lector. Además, se denota que el componente sintáctico y semántico son aspectos específicos del lenguaje que requieren trabajarse para mejorar los niveles de desempeño, pues se encuentran en un estado similar y de debilidad respectivamente.

Gracias a estos resultados se vislumbró un camino y delimitación del presente proyecto ante la necesidad de mejorar los niveles de desempeño en el área de lenguaje en los primeros grados, especialmente en el componente escrito, donde hay mayor debilidad.

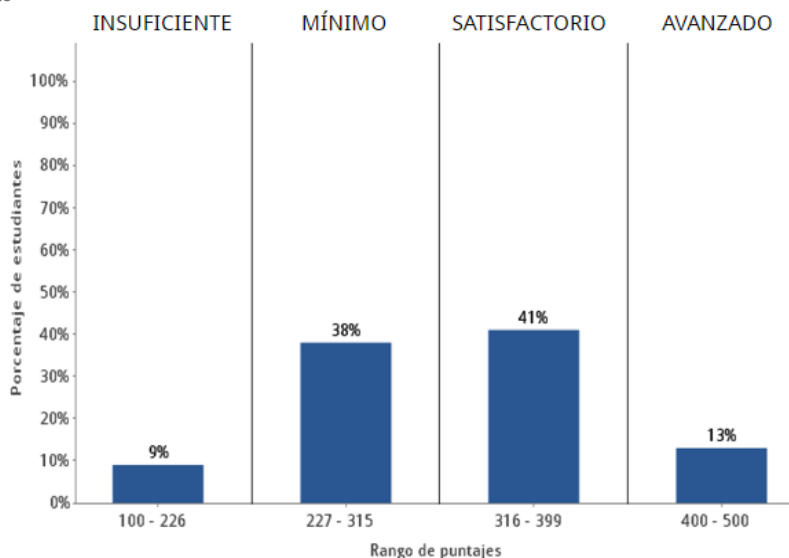
En este orden de ideas, se continuó revisando los resultados del grado 5° en el 2014, también en sus niveles de desempeño y en los componentes evaluados (ver Figuras 3 y 4)

Figura 3

Nivel de desempeño lenguaje grado 5° Colegio Isabel II IED 2014

1. Distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño en Lenguaje - quinto grado

1.1. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. Lenguaje - quinto grado



Fuente: Instituto Colombiano de educación Superior –ICFES-

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/> Consultado el 24 de septiembre de 2015

El porcentaje de desempeño del nivel satisfactorio y avanzado en el 2013, de un 46% y 16% respectivamente, disminuyó en el 2015 a un 41% y 13% en los mismos niveles, por lo cual aumenta la población en los otros dos niveles, insatisfactorio y mínimo. Situación que también es preocupante pues empieza a aumentar la población estudiantil que no ha fortalecido competencias en el área del lenguaje, lo que denota una gran necesidad de atención y abordaje por la institución y la comunidad educativa en general, pues al terminar el nivel escolar de básica primaria el 47% de los estudiantes, no están en un nivel de competencia adecuado en lenguaje.

De esta manera, la Figura 3 mostró que los componentes de lectura y escritura en grado 5° toman posiciones contrarias a las que se dan en grado 3°, pues en este último hay debilidad en escritura y fortaleza en lectura, mientras que en grado 5° la debilidad es la lectura.

Figura 4

Fortalezas y debilidades lenguaje grado 5° Colegio Isabel II IED 2014

3. Fortalezas y debilidades en las competencias y componentes evaluados en Lenguaje, quinto grado

4.1. Competencias evaluadas. Lenguaje - quinto grado

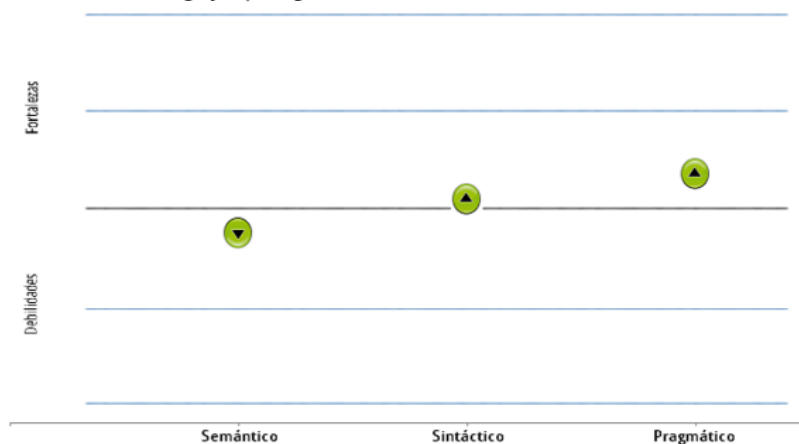


Lectura de resultados

En comparación con los establecimientos educativos que presentan puntajes promedio similares, en el área y grado evaluado, el establecimiento es relativamente:

- Débil en Comunicativa-lectora
- Fuerte en Comunicativa-escritora

3.2. Componentes evaluados. Lenguaje - quinto grado

**Lectura de resultados**

En comparación con los establecimientos educativos con puntajes promedio similares en el área y grado, su establecimiento es, relativamente:

- Débil en el componente Semántico
- Fuerte en el componente Sintáctico
- Fuerte en el componente Pragmático

Fuente: Instituto Colombiano de educación Superior –ICFES–

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/> Consultado el 24 de septiembre de 2015

Sin duda, es necesario analizar lo que está pasando con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, desde grado 1° a grado 5°, específicamente ¿por qué en los primeros grados la escritura presentan debilidades mientras que en grado quinto se presentan fortalezas?, ¿por qué la lectura, pese a lo anterior, tiene el proceso contrario?, ¿por qué el componente semántico se convierte en debilidad, mientras que lo sintáctico y lo pragmático mejora sus niveles?. Todos estos interrogantes evidencian la necesidad de realizar una propuesta pedagógica que ayude a fortalecer y reconocer los aspectos formativos, así como también a mejorar las debilidades identificadas y mantener las fortalezas alcanzadas, sin que en posteriores momentos se estancan o disminuyan.

Así, las necesidades identificadas, gracias a los resultados de las pruebas saber de grado 3° y 5° del 2012 al 2014 en el área de lenguaje, denotaron una base para plantear el fenómeno pedagógico aquí investigado, situaciones que son pertinentes para los objetivos y principios del PEI como se evidenció en el apartado anterior al querer desarrollar habilidades comunicativas de calidad en todos los grados del nivel de básica primaria.

Para seguir reflexionando sobre los procesos de lenguaje en la institución, y ahora específicamente en el grado de 2º, se revisaron los planes de estudio con relación a los estándares y derechos de aprendizaje que plantea el Ministerio de Educación Nacional MEN, con el objetivo de identificar aspectos que ayuden a comprender los interrogantes hasta ahora planteados o, por lo menos, encontrar otros que ayuden a seguir delimitando el alcance y fenómeno a abordar.

Revisión del plan de estudios (estándares, plan de estudios y derechos básicos del aprendizaje colegio).

A partir de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, el MEN traza unos objetivos comportamentales que enmarca el programa, temáticas, tiempos, medios y criterios de evaluación de las distintas áreas académicas. A partir de ellos, los maestros ajustan la forma en que deben realizar sus clases, los recursos a usar, los tiempos y las formas de evaluar. Así mismo, los lineamientos permiten que los docentes desarrollen las competencias, entendidas estas como las capacidades con las que cuenta una persona para desarrollar cierta actividad. Estas competencias se desarrollan a través de los desempeños y logros trazados en los Estándares Curriculares.

De acuerdo con lo establecido en los lineamientos, los proyectos de aula que giren en torno al cumplimiento y desarrollo de las competencias, desempeños e indicadores, deben apartarse de modelos y formas de planeación tradicional y, por el contrario, desde los modelos de corte constructivista se pretende que los conocimientos para el desarrollo de unas competencias se construyan a partir del vínculo entre los saberes previos de los estudiantes y las nuevas elaboraciones que se dan en la discusión, interacción y socialización.

Por la forma y los contenidos que se evidencian en los planes de estudios y mallas curriculares del área de lengua castellana del IED Isabel II, se puede afirmar que están fundadas en modelos tradicionales, instrumentales y mecánicos, lo cual obstaculiza que haya aprendizajes realmente significativos. Aunque los lineamientos, estándares curriculares y el PEI se constituyen y proponen un trabajo por proyectos de corte constructivista, se denota incoherencia con los planes de estudio del grado segundo.

Tabla 5.

Planes estudio grado primero, año 2016

AREA: HUMANIDADES

ASIGNATURA: ESPAÑOL Y LITERATURA

PERIODO: PRIMERO

COMPETENCIA POR GRADO		Valora las tradiciones literarias de los escritores infantiles colombianos.		
ACTIVIDAD		Representar para el día del idioma uno de los escritos de Rafael Pombo y reescribe el seleccionado cambiando el final.		
ESTÁNDAR	CONTENIDO O TEMAS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO CON ESCALA VALORATIVA	
			INDICADOR DE DESEMPEÑO	ESCALA VALORATIVA
Producción textual (escrita)	Grafía de las vocales a,e,i,o,u, consonantes: m,p,s,l,t,n silabas: ca,ce,ci,co,cu, ga,go,gu	Reconocer y copiar la grafía de las vocales, las consonantes m, p, s, l, t, n y las sílabas ca, ce, ci, co, cu, ga, go, gu.	Reconoce y copia la grafía de las vocales, las consonantes m, p, s, l, t, n y las sílabas ca, ce, ci, co, cu, ga, go, gu.	SUPERIOR: Reconoce y escribe perfectamente las vocales, las consonantes m, p, s, l, t, n y las sílabas ca, ce, ci, co, cu, ga, go, gu.
				ALTO: Reconoce y escribe las vocales, las consonantes m, p, s, l, t, n y las sílabas ca, ce, ci, co, cu, ga, go, gu.
				BÁSICO: Reconoce y escribe mínimamente las vocales, las consonantes m, p, s, l, t, n y las sílabas ca, ce, ci, co, cu, ga, go, gu. BAJO: Aún no reconoce, ni escribe las vocales, las consonantes m,p,s,l,t,n, ni las sílabas ca, ce, ci, co, cu,ga,go,gu

AREA: HUMANIDADES

ASIGNATURA: ESPAÑOL Y LITERATURA

PERIODO: SEGUNDO

COMPETENCIA POR GRADO		Produce textos poéticos utilizando palabras de forma pertinente.		
ACTIVIDAD		Escribir acrósticos, poemas, caligramas, retahílas acerca de la de las fiestas como el día del agua, el trabajo, el docente, la madre y el padre.		
ESTÁNDAR	CONTENIDO O TEMAS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO CON ESCALA VALORATIVA	
			INDICADOR DE DESEMPEÑO	ESCALA VALORATIVA
Producción textual (escrito, oral) Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	Grafía de las consonantes v,d,f,j,b,ñ,h,ll con sus respectivas combinaciones Medios de comunicación masiva Lectura de palabras de uso cotidiano	Reconocer y copiar la grafía de las consonantes v,d,f,j,b,ñ,h,ll con sus respectivas combinaciones	Reconoce y copia la grafía de las consonantes v,d,f,j,b,ñ,h,ll con sus respectivas combinaciones	SUPERIOR: Reconoce y copia perfectamente la grafía de las consonantes v,d,f,j,b,ñ,h,ll y sus combinaciones. Identifica claramente los medios de comunicación masiva con los que interactuamos. Lee con gran fluidez y claridad textos cortos
				ALTO: Reconoce y copia la grafía de las consonantes v, d, f, j, b, ñ, h, ll y sus combinaciones. Identifica claramente los medios de comunicación masiva con los que interactuamos. Lee con gran fluidez y claridad textos cortos
				BÁSICO: Reconoce y copia mínimamente la grafía de las consonantes v, d, f, j, b, ñ, h, ll y sus combinaciones.
				BAJO: No reconoce, ni copia la grafía de las consonantes v, d, f, j, b, ñ, h, ll y sus combinaciones. Todavía no lee textos cortos.

DOCENTE:

GRADO: PRIMERO AÑO: 2015

AREA: HUMANIDADES

ASIGNATURA: ESPAÑOL Y LITERATURA

PERIODO: TERCERO

COMPETENCIA POR GRADO		Estimular el hábito de la lectura y la escritura de biografías.		
ACTIVIDAD		Escoger a próceres de nuestra patria y hacer carteleras que muestren las biografías de sus vidas.		
ESTÁNDAR	CONTENIDO O TEMAS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO CON ESCALA VALORATIVA	
			INDICADOR DE DESEMPEÑO	ESCALA VALORATIVA
Producción textual (escrito y oral) Literatura Comprensión e interpretación textual	Grafía de las consonantes y, z, k, x, w, combinaciones ch, que, qui, gue, gui, br, bl, dr, cr. Cuentos y fábulas	Reconocer y copiar la grafía de las consonantes y, z, k, x, w, combinaciones ch, que, qui, gue, gui, br, bl, dr, cr. Identificar y valorar las enseñanzas que dejan los cuentos y fábulas. Leer con fluidez y claridad oraciones de uso cotidiano.	Reconoce y copia la grafía de las consonantes y, z, k, x, w combinaciones ch, que, qui, gue, gui, br, bl, dr, cr	SUPERIOR: Reconoce y copia perfectamente la grafía de las consonantes y, z, k, x, w y las combinaciones ch, que, qui, gue, gui, br, bl, dr, cr. Lee con fluidez y claridad oraciones de uso cotidiano.
				ALTO: Reconoce y copia la grafía de las consonantes y, z, k, x, w y sus combinaciones ch, que, qui, gue, gui, br, bl, dr, cr. Lee con fluidez y claridad oraciones de uso cotidiano.
				BASICO: Reconoce y copia mínimamente la grafía de las consonantes y, z, k, x, w y las combinaciones ch, que, qui, gue, gui, br, bl, dr, cr. Lee con alguna dificultad oraciones de uso cotidiano.
				BAJO: No reconoce, ni copia aún la grafía de las consonantes y, z, k, x, w y sus combinaciones ch, que, qui, gue, gui, br, bl, dr, cr.

DOCENTE:

GRADO: PRIMERO

AÑO: 2015

AREA: HUMANIDADES

ASIGNATURA: ESPAÑOL Y LITERATURA

PERIODO: CUARTO

COMPETENCIA POR GRADO		Relacionar, imágenes, símbolos y señales con las palabras que expliquen el significado un mensaje.		
ACTIVIDAD		Hacer mensajes usando símbolos, imágenes y señales alusivos al respeto entre las razas y a la navidad.		
ESTÁNDAR	CONTENIDO O TEMAS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO CON ESCALA VALORATIVA	
			INDICADOR DE DESEMPEÑO	ESCALA VALORATIVA
Producción textual (escrito) Producción textual(oral) Literatura Comprensión e interpretación textual	Grafía y sonido de todas las letras del abecedario, con todas las combinaciones. Poemas y leyendas Lectura de diferentes clases de textos	Escribir todas las letras del abecedario, con todas sus posibles combinaciones en dictados de oraciones sencillas, con reglas ortográficas básicas. Reconocer y asociar el sonido producido por cada una de las letras del abecedario y las posibles combinaciones	Escribe todas las letras del abecedario con todas sus posibles combinaciones en dictados de oraciones sencillas. Con reglas ortográficas básicas. Reconoce y asocia el sonido producido por cada una de las letras del abecedario y las posibles combinaciones	SUPERIOR: Reconoce, asocia y escribe perfectamente todas las letras del abecedario con todas sus posibles combinaciones en dictados de oraciones sencillas, con reglas ortográficas básicas.
				ALTO: Escribe todas las letras del abecedario con todas sus posibles combinaciones en dictados de oraciones sencillas. Con reglas ortográficas básicas.
				BASICO: Escribe algunas letras del abecedario y combinaciones en dictados de oraciones sencillas, con reglas ortográficas básicas.
				BAJO: No escribe aún todas las letras del abecedario, ni sus combinaciones en dictados de oraciones sencillas, ni aplica las reglas ortográficas básicas.

Figura 6

Planes de estudio grado segundo 2016

PLAN DE ESTUDIOS LENGUA CASTELLANA

DOCENTE: _____

GRADO: SEGUNDO

AÑO: 2016

AREA: HUMANIDADES

ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA

PERIODO: PRIMERO

COMPETENCIA POR GRADO		Valora las tradiciones literarias de los escritores infantiles colombianos		
ACTIVIDAD		Representar para el día del idioma uno de los escritos de Rafael Pombo y reescribe el seleccionado cambiando el final.		
ESTÁNDAR	CONTENIDO O TEMAS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO CON ESCALA VALORATIVA	
			INDICADOR DE DESEMPEÑO	ESCALA VALORATIVA
Producción Textual Comprensión e interpretación textual Literatura	Refuerzo lecto -escritura con abecedario y combinaciones Construcción y lectura de textos. La sílaba Las palabras que nombran: Sustantivo común y propio Pronombres personales Secuencia narrativa Construcción y lectura de textos. La acentuación Entonación y matices afectivos de la voz: signos de admiración y signos de interrogación El párrafo. El libro y la biblioteca La narración La anécdota	Hacer uso correcto de las normas gramaticales aprendidas y las aplica en sus producciones. Conocer aspectos semánticos y morfosintácticos de acuerdo con la situación comunicativa en la que se interviene Comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de su capacidad creativa y lúdica	Clasifica y tiene en cuenta en la producción de un texto los elementos gramaticales (sílaba y sustantivo) y algunas reglas ortográficas. Desarrolla la expresión oral mediante continuos ejercicios de escritura, pronunciación y enriquecimiento del lenguaje. Describe personas, animales, imágenes, objetos y lugares. Lee textos literarios sencillos	SUPERIOR: Hace uso eficaz y correcto de las formas gramaticales vistas en textos producidos, y los reconoce en aquellos a los que se aproxima por medio de la lectura ALTO: Hace buen uso de las formas gramaticales vistas en textos producidos, y en reconocerlos en aquellos a los que se aproxima por medio de la lectura BÁSICO: se esfuerza en usar algunas de las formas gramaticales vistas en textos producidos, y en reconocerlos en aquellos a los que se aproxima por medio de la lectura BAJO: Se le dificulta usar algunas de las formas gramaticales vistas en textos producidos, y en reconocerlas en aquellos a los que se aproxima por medio de la lectura

AREA: HUMANIDADES

ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA

SEGUNDO PERIODO



COMPETENCIA POR GRADO		Produce textos reflexivos en prosa y verso utilizando palabras de forma pertinente y dando a conocer su punto de vista sobre su entorno.		
ACTIVIDAD		Escribir textos reflexivos a manera de acrósticos, poemas, caligramas, retahílas, fábula, cuento corto sobre las celebraciones del día del agua, el trabajo, el docente, la madre, el padre y otras.		
ESTÁNDAR	CONTENIDO O TEMAS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO CON ESCALA VALORATIVA	
			INDICADOR DE DESEMPEÑO	ESCALA VALORATIVA
Producción Textual Comprensión e interpretación textual Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	La oración Palabras antónimas Palabra sinónimas Refuerzo ortográfico: m antes de p y b - uso de la v, b Combinaciones ge, gi, gue, gui. Construcción y lectura de textos reflexivos. La palabra Familia de palabras Género femenino y masculino Número singular y plural Medios de comunicación escrita: El mensaje Las notas Los anuncios La noticia El afiche La carta El periódico El correo electrónico	Producir textos orales y escritos que permitan dar a conocer sus puntos de vista para responder a diversas necesidades comunicativas. Comprender textos que tienen diferentes elementos, formatos y finalidades. Caracterizar el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas relacionadas con su entorno.	Hace uso correcto de las normas gramaticales aprendidas y las aplica en sus producciones. Diferencia, define y usa adecuadamente sinónimos y antónimos. Reconoce sus habilidades, destrezas y talentos al escribir un texto sobre temas de su entorno. Reconoce el género, artículo y número en una oración. Interpreta, analiza y construye textos sencillos y reconoce elementos significativos en los mismos. Redacta una carta, una postal y un telegrama identificando las características y función de cada una. Entiende la estructura de la noticia y comprende su propósito	SUPERIOR: De forma excelente produce, comprende e interpreta textos en diversas situaciones comunicativas sobre su entorno, teniendo en cuenta los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos vistos. ALTO: De buena forma produce, comprende e interpreta textos en diversas situaciones comunicativas sobre su entorno, teniendo en cuenta los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos vistos. BÁSICO: De forma aceptable produce, comprende e interpreta textos en diversas situaciones comunicativas sobre su entorno, teniendo en cuenta los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos vistos. BAJO: Se le dificulta producir, comprender e interpretar textos en diversas situaciones comunicativas sobre su entorno, teniendo en cuenta los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos vistos.

AREA: HUMANIDADES

ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA

TERCER PERIODO

COMPETENCIA POR GRADO		Estimular el hábito de la lectura y la escritura de biografías		
ACTIVIDAD		Escoger a próceres de nuestra patria y hacer carteleras que muestren las biografías de sus vidas.		
ESTÁNDAR	CONTENIDO O TEMAS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO CON ESCALA VALORATIVA	
			INDICADOR DE DESEMPEÑO	ESCALA VALORATIVA
Producción Textual Literatura Ética de la comunicación	Signos de puntuación y reglas ortográficas. La mayúscula y su uso. Las palabras que califican (adjetivos) Las palabras que indican lugar (adverbios) Las palabras que indican tiempo (adverbios) Las palabras que indican acción (verbos) Tipos de texto El cuento La fábula La lírica. La rima. Los poemas. Trabalenguas - Retahílas Adivinanzas Comprensión lectora. Normas de cortesía. Formas de comunicación.	Producir textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas, haciendo uso de las normas gramaticales aprendidas. Comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de su capacidad creativa y lúdica Identificar los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica las palabras que indican acción. ✓ Identifica y emplea adjetivos. ✓ Lee, comprende y construye textos creativos a partir de sus vivencias. ✓ Reconoce las diferentes formas del género lírico. ✓ Escribe textos líricos sencillos ✓ Lee fábulas, cuentos, poemas o cualquier otro tipo de texto literario sencillo. ✓ Define la narración y los elementos que la componen. ✓ Elabora textos narrativos cortos, haciendo uso de los 	<p>SUPERIOR: Excelentemente logra tener en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que interviene, y los identifica y recrea en la lectura y composición de poemas, fábulas, cuentos o cualquier otro texto literario.</p> <p>ALTO: En un buen nivel logra tener en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que interviene, y los identifica y recrea en la lectura y composición de poemas, fábulas, cuentos o cualquier otro texto literario.</p> <p>BÁSICO: De manera aceptable logra tener en cuenta algunos aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que interviene</p> <p>BAJO: Se le dificulta tener en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de</p>

AREA: HUMANIDADES

ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA

PERIODO CUARTO

COMPETENCIA POR GRADO		Relacionar, imágenes, símbolos y señales con las palabras que expliquen el significado un mensaje.		
ACTIVIDAD		Hacer mensajes usando símbolos, imágenes y señales alusivos al respeto entre las razas y a la navidad.		
ESTÁNDAR	CONTENIDO O TEMAS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO CON ESCALA VALORATIVA	
			INDICADOR DE DESEMPEÑO	ESCALA VALORATIVA
Producción Textual Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos Literatura	La oración Clases de oraciones Refuerzo ortográfico: uso de la c, s, z, x Uso del diccionario. Medios de comunicación oral: La radio El teléfono La conversación La televisión. Los jeroglíficos La historieta Técnicas de la narración: descripción y diálogo Figuras literarias: comparación y personificación Mitos y leyendas El teatro. Guión de teatro. Comprensión lectora	Producir textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas, haciendo uso de las normas gramaticales aprendidas Caracterizar el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas Comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de su capacidad creativa y lúdica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hace uso correcto de las normas gramaticales aprendidas y las aplica en sus producciones. ✓ Usa adecuadamente el diccionario ✓ Identifica las diferencias entre la radio, la televisión y su función social. ✓ Elabora un guión para la emisora escolar, escogiendo un tema de su agrado ✓ Contruye sus propias historietas. ✓ Identifica los elementos del género dramático. ✓ Interpreta el lenguaje utilizado en diferentes formas de 	<p>SUPERIOR: Su nivel es excelente al caracterizar el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en diversas formas comunicativas orales o escritas.</p> <p>ALTO: Mantiene un buen nivel al caracterizar el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en diversas formas comunicativas orales o escritas.</p> <p>BÁSICO: Su nivel es aceptable al caracterizar el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en diversas formas comunicativas orales o escritas.</p> <p>BAJO: Se le dificulta caracterizar el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en diversas formas comunicativas orales o escritas.</p>

Al mirar con detalle los planes de estudio, correspondientes al grado 1° y 2° de primaria, se reflejó que hay incoherencia frente a la propuesta que realizan los lineamientos, estándares e incluso el PEI, donde se incentiva hacia una pedagogía activa que propenda el aprendizaje significativo y contextualizado de las diferentes competencias comunicativas. En este sentido, uno de los docentes investigadores siendo docente de la institución del área de lenguaje, hizo una reflexión pedagógica en cuanto a los métodos, didácticas y estrategias de enseñanza de la escritura, lo cual se evidenció en los siguientes hechos:

1. La incursión al proceso escritor por parte de los(as) niños(as) se inicia bajo métodos sintéticos (tradicionales) en los cuales priman los modelos fonéticos/fonológicos, memorización del alfabeto y combinación de vocales y consonantes para conformación de sílabas (relación grafema/fonema). Desde este enfoque de enseñanza de la escritura, el aprendizaje de sílabas permite combinarlas para posteriormente estructurar palabras (alfabeto, sílabas, palabras, oraciones, frases, párrafos). Los textos escolares se desarrollan a la luz de estos modelos sintéticos (ma-me-mi-mo-mu / sa-se-si-so-su = memo amasa su masa).

2. Los métodos sintéticos de escritura, estimulan algunas habilidades de pensamiento como la memorización, discriminación, relación, comparación, entre otras. Sin embargo, es fundamental fortalecer procesos escritores que evidencien habilidades cognitivas y metacognitivas, las cuales se vean reflejadas en el proceso de producción escrita; esto permitirá una escritura con mejores niveles de cohesión y coherencia.

3. El centrar la enseñanza de la escritura solo como la adquisición de un código, el cual puede ser codificado y decodificado, trae como consecuencia que en los cursos superiores los estudiantes no logren manejar una producción con sentido. Por el contrario, representan la escritura como un cúmulo de palabras y frases que no expresan una idea clara y coherente. El hecho de que en el grado transición y primero se trabaje únicamente bajo métodos sintéticos (basados en lo fonético y silábico) hace que los procesos cognitivos y metacognitivos implícitos en este proceso comunicativo queden en un segundo plano. Los estudiantes no adquieren el dominio de la escritura y las habilidades de pensamiento que exige este proceso. Las niñas y niños escriben de la misma forma como hablan, sin manejo de

vocabulario acorde al tipo de texto, intención comunicativa, tipo de lector al que va dirigido el texto escrito por ellos, carencia en el manejo de formas propia de la gramática de la lengua (sustantivos, adjetivos, artículos, pronombres, conectores, signos de puntuación, entre otros). Al darse mayor énfasis a la codificación y decodificación de signos para el proceso escritor, se deja de lado el estímulo, desarrollo y fortalecimiento de habilidades cognitivas y metacognitivas implícitas en este proceso, lo cual permitiría mayores y mejores niveles de producción escrita.

El aspecto pragmático de la escritura, desde la perspectiva de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y los Estándares Básicos de Competencia de Lenguaje (2006), debe dirigirse hacia un enfoque de uso social del lenguaje, es decir, se debe orientar hacia situaciones reales de comunicación. Sin embargo, la realidad en el aula y en lo plasmado en los planes de estudio de esta institución educativa, se enfoca hacia métodos netamente instrumentales (ver figura 5 y 6). Esto no quiere decir que sea algo malo, el asunto radica en que no puede ser el único fin de la enseñanza de la escritura, pues se debe hablar de aprendizajes integrales. La idea, de acuerdo con lo establecido en los Lineamientos (1998) es que, sin restar importancia, los métodos sintéticos de enseñanza de la escritura, también apunten a un verdadero aprendizaje significativo, donde se potencie en los estudiantes la composición de textos con sentido para que haya un verdadero acto de comunicación e interacción.

Se debe crear conciencia en los estudiantes de la importancia de la escritura como un proceso que requiere ser planeado, revisado y reescrito; pensado como un acto de habla que requiere pensar en el interlocutor, en lo que él pueda interpretar y comprender. Para esto, el escritor debe redactar de forma coherente, con una escritura cargada de significados que le permita al lector transportarse al mundo que el escritor le propone.

Revisión prueba diagnóstica.

Como última evidencia de las necesidades sobre escritura que se identificaron en varios documentos institucionales, PEI, pruebas Saber, planes de estudio, entre otros, se planteó una prueba de caracterización o diagnóstica sobre el desempeño escritural y de aprendizaje consciente, con 60 estudiantes de los grados 1º y 4º, lo que permitió hacer un contraste entre lo que arrojó la prueba y la realidad del aula.

Dicha prueba se realizó como actividad exploratoria en la cual se plantearon ejercicios donde los estudiantes escribieron el final de un cuento con base en un video que mostró la animación de un relato. El video era cortado cuando los personajes enfrentaban la dificultad o nudo de la historia, así que los niños(as) propusieron una solución y final para la historia.

De esta manera, al acercarse a los textos escritos producidos por niños de cursos superiores de primaria (4º), su producción escrita reflejó dificultades en el uso adecuado del léxico, aspectos semánticos y sintácticos, los cuales evidenciaron textos con bajos niveles de cohesión y coherencia textual.

Una gran parte de los textos redactados por lo niños en esta actividad exploratoria, reflejó las siguientes dificultades:

- Bajos niveles en el manejo de léxico adecuado al tipo de texto que se realiza.
- Faltas a nivel de ortografía y en el uso de signos de puntuación (no hubo reconocimiento básico de la función de cada signo en relación con la situación que se pretenda narrar).
- El texto producido se hizo sin una planificación previa lo cual evidenció que los estudiantes, escriben las palabras tal y como las expresan de forma oral. Sin estructuración clara a nivel léxico, sintáctico y semántico.
- Bajos niveles de cohesión, lo cual demostró la dificultad que tienen los estudiantes en la relación de su información previa o en palabras de Martínez (2001), información vieja, con la nueva información con el fin de mantener un ejercicio discursivo claro y conciso. Al no haber claridad en lo que pretende escribir, los estudiantes terminan repitiendo una misma idea a lo largo de todo el texto. Así mismo, por su bajo nivel lexical, sus textos emplearon una cantidad significativa de repeticiones de una misma palabra y de una misma idea.

Además, con el objetivo de identificar fortalezas o debilidades que ayuden a hacer consciente el proceso de escritura, se realizaron preguntas mientras los estudiantes escribían. Por otro lado, se complementó con una actividad de comparación e identificación de diferencias, con el fin de empezar a reconocer procesos de pensamiento dentro del aprendizaje consciente. Frente a lo anterior, se halló que:

- Al reflexionar sobre el proceso y respuestas dadas en una actividad sobre comparación de imágenes, acorde al proceso de desarrollo cognitivo planteado por Piaget (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009), con el fin de conocer las habilidades metacognitivas de los estudiantes de grado 1º y grado 4º, se hicieron algunas preguntas como ¿cuál es el objetivo a cumplir? y ¿cómo creen que esta su trabajo de acuerdo con ese objetivo?. Al respecto se encontraron algunas similitudes en sus respuestas como: “no sé”, “la profesora me dice si está bien o no”, “creo que bien pero no sé por qué”. Solo algunos pocos estudiantes mencionaron: “está bien porque encontré las 15 diferencias” “debo encontrar 15 diferencias, y me faltan 7, entonces no he acabado”.

- Se demostró, que en general los estudiantes de 1º y de 4º no han desarrollado unos niveles o criterios claros que les permitan hacer un seguimiento o supervisión de sus propias actividades. Se observó que están a la espera de que el maestro les diga si es correcto o no lo que están haciendo (Apéndice B). Se hizo entonces necesario abordar estrategias pedagógicas que potencien un rol activo y autónomo con el propio proceso de aprendizaje de los estudiantes, que permita que no se dependa solo de lo que diga el maestro, sino que haya un proceso de mayor construcción cognitiva y metacognitiva por parte del estudiante. A su vez, es importante que estas habilidades de pensamiento, no empiecen a ser trabajadas sólo en grados superiores, sino que puedan ser abordadas desde los primeros grados para que así, al llegar a grado 4º o a bachillerato, se cuente con unos criterios base con los cuales se puedan fortalecer mayores niveles de cognición, que no dependan de la intervención de otros, sino, sean manejados por el propio sujeto.

El ejercicio anterior (Apéndice B) llevó a reflexionar sobre las problemáticas que enfrentan los niños al momento de redactar un texto, pues no son conscientes de las habilidades cognitivas y metacognitivas que implica el acto de escribir. Por tal motivo, se considera imperativo potenciar la producción escrita (Luceño Campos, 2008) en los niños desde el fortalecimiento de unas habilidades metacognitivas (Romero Loaiza, Arbeláez Gómez, Vargas, García Valencia, & Gil Ramírez, 2002) en unos momentos específicos:

- Planificación

- Revisión y corrección
- Reescritura.

A partir de los hechos descritos anteriormente, se vio la necesidad de promover una propuesta didáctica que propicie un cambio en la manera de introducir a los niños en la adquisición y desarrollo de la escritura. Esto, a través del fortalecimiento de habilidades metacognitivas para lograr un aprendizaje consciente y un mejor nivel de desempeño. Lo anterior, a mediano y largo plazo, permitirá tener estudiantes como escritores competentes, capaces de dar cuenta de óptimos niveles de producción textual.

En este orden de ideas, cabe aclararse que en el año 2015, y como punto de partida, se tomó el curso 102 J.T para la prueba, con el fin de que al año siguiente, la misma población, pero en el curso 202, potenciara no solo el aprendizaje de la escritura como un código, sino que, por el contrario, se hiciera mayor énfasis en el fortalecimiento de unas habilidades metacognitivas específicas inherentes al proceso de producción escrita.

El presente proyecto se enfocó hacia el proceso escritor, ya que se consideró, luego de todas las reflexiones y presunciones suscitadas de los documentos, entrevista y prueba exploratoria, que en este grado inicial de primaria los estudiantes tienen mayor habilidad para expresar de forma oral sus interpretaciones, puntos de vista, opiniones, sentidos, mientras que trasponer dichas ideas al plano escrito, los(as) niños(as) requieren ordenar y clarificar su pensamiento, es decir, hay necesidad de potenciar y desarrollar unas habilidades mentales propias del proceso escritor. Esto permitirá que, al potenciar dichos procesos y habilidades metacognitivas, se facilite y haya mayor coherencia en la exposición y estructuración de sus ideas a través de la escritura.

Por las problemáticas reconocidas en el contexto institucional y específico, se reconoce que hay una necesidad latente que demanda una innovación, adaptación y cambio que implique no solo una transformación en la didáctica de la escritura sino también en las concepciones y creencias de las docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta habilidad comunicativa (Ferreiro & Teberosky, 1991). El darse cuenta de estas problemáticas hace

reflexionar sobre el quehacer docente y, más aún, sobre los tipos de ciudadanos que se están educando, pues si los estudiantes no son mínimamente conscientes de la importancia y la responsabilidad social que tiene el saber escribir bien, serán ciudadanos que no tendrán una suficiente competencia para entender, cuestionar, argumentar, interpelar, lo que un selecto grupo hace y seguirá haciendo por ellos (Herrera Cubas, 1997).

Por todo lo anterior, se decidió desarrollar un proyecto pedagógico investigativo que invita a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en grado segundo, basado en el fortalecimiento de las habilidades metacognitivas, presumiendo que estas habilidades promueven el aprendizaje consciente y apoyan el alcance de mayores niveles de competencia, al permitir un proceso de auto-control de lo que se escribe.

Pregunta de investigación

Todo lo anterior se condensa en el interrogante que guió la investigación:

¿Cómo fortalecer el desarrollo de habilidades metacognitivas implicadas en el proceso de producción escrita en estudiantes del grado 202 del Colegio Isabel II Jornada Tarde?

Justificación

La presente investigación parte de la necesidad e interés de potenciar el desarrollo de habilidades metacognitivas que incidan en el proceso de aprendizaje de la escritura desde sus inicios, con una mirada crítica y reflexiva. Se espera que los estudiantes, al culminar su nivel de educación básica primaria, hayan adquirido ciertas competencias en esta área del lenguaje, como lo estipulan los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) y los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (MEN, 2003). Dichas habilidades y procesos cognitivos permitirían la maduración y avance a niveles superiores de pensamiento y lenguaje, como el crítico y la escritura académica o científica, tal como menciona Ferreiro (1991).

Esta necesidad ha sido sentida en el Colegio Isabel II IED, especialmente en el nivel de educación básica primaria, porque se infiere que al relacionar en el aprendizaje de la escritura estas habilidades de pensamiento, habilidades metacognitivas, el estudiante se beneficiará en desarrollar varias estrategias para organizar y personalizar su propio proceso de aprendizaje y pensamiento en niveles educativos superiores. En pocas palabras, el proyecto argumenta que si los

estudiantes en edades tempranas aprenden a escribir mediante el desarrollo de habilidades metacognitivas, poseerán bases para asumir, de mejor manera y con mayor nivel de maduración, mejores competencias en esta área del lenguaje a lo largo de su proceso escolar y de vida, aspecto que ya ha sido destacado por Bausela (2012).

Se reconoce que el proyecto investigativo pretende reconocer alcances específicos en el proceso de escribir en estudiantes de segundo de primaria, mediante acciones de planificación, control y supervisión como habilidades metacognitivas. En este sentido se pretende desarrollar un ejercicio metódico con el fin de observar el proceso de maduración o avance en las pequeñas transformaciones en términos del fortalecimiento de habilidades metacognitivas que inciden en el aprendizaje de la escritura que van desarrollando los estudiantes, como población beneficiada de esta investigación.

Entonces, esta propuesta se motivó desde varios puntos: el primero la necesidad de revisar y transformar las miradas, posturas y reflexiones sobre el aprendizaje de la escritura en el colegio, permitiendo así pasar de un proceso basado en métodos estrictamente silábicos y sintácticos, que no necesariamente recogen intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, a enfoques que acerquen el aprendizaje a procesos propios, acordes a la realidad, a las necesidades y a las estrategias de pensamiento de cada estudiante. Se espera que este cambio permita una reflexión en la institución educativa y en la comunidad académica sobre la práctica docente, con el fin de promover la innovación estratégica en el aprendizaje de la escritura.

De esta manera, la importancia del presente proyecto, radicó en el aporte al conocimiento pedagógico y el aprendizaje adquirido sobre la metacognición como proceso de pensamiento, ya que se postula la idea de que las habilidades metacognitivas no solo las pueden desarrollar personas en edades adultas o juveniles, donde ya se haya realizado la maduración cognitiva que permita alcanzar este nivel de pensamiento, sino también estudiantes desde etapas iniciales, precisamente porque la metacognición es un nivel de pensamiento que debe ser construido y alcanzado a lo largo del desarrollo del estudiante y no, en sus últimas etapas de pensamiento por ser entendido como proceso de pensamiento superior.

Este planteamiento se retoma en comparación a procesos de pensamiento como la conservación o la permanencia descritos por Piaget los cuales menciona aparecen después de los 4 años (Mounoud, 2001). Sin embargo, Mounoud (2001) menciona que investigaciones recientes han demostrado que estos procesos se inician en los momentos de ausencia que propone Piaget, desde los pequeños cambios y significaciones que va construyendo el niño para luego poder llegar a estructuras más complejas denominadas conservación o permanencia. Debido a esto, se afirma que lo mismo puede pasar con la metacognición, aunque se ha referido como proceso de pensamiento superior (Mateos, 2001).

Por último, el proyecto benefició directamente a los estudiantes de grado segundo con quienes se implementó una intervención educativa basada en una secuencia didáctica al fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento, metacognitivas, que incidan en el proceso de escribir, desde el fomento de unas significaciones simples y sencillas de escritura y pensamiento.

Como beneficiarios indirectos, los docentes y los estudiantes podrán retomar los resultados de esta investigación para reformular la práctica docente o de aprendizaje organizado allí, y de esta manera continuar con el proceso de aprendizaje de la escritura, desde la metacognición en grados posteriores e indagar sobre el impacto logrado.

Objetivos

Objetivo General.

Describir el fortalecimiento de habilidades metacognitivas (planificación, control y supervisión), a partir del diseño de una secuencia didáctica centrada en la producción escrita de textos narrativos, con estudiantes de segundo de primaria del Colegio Isabel II Jornada tarde.

Objetivos Específicos.

1. Reconocer estrategias de planificación de la producción escrita, que permitan la organización previa de la escritura.

2. Enunciar las estrategias de control aplicadas por los estudiantes durante la composición de cuentos infantiles que ayuden a que estos correspondan con elementos estructurales de este tipo de texto.

3. Comprender con los estudiantes estrategias de supervisión de los textos producidos como medio que ayuda a corregir posibles errores durante la producción y a verificar el cumplimiento del objetivo.

Marco Teórico

Antecedentes investigativos

Para la formulación y desarrollo del presente proyecto investigativo se tuvieron en cuenta varias investigaciones que se relacionaron con metacognición y escritura. A partir de ellas, emergieron unas subcategorías como: el lenguaje y las habilidades metacognitivas, el desarrollo y fortalecimiento de dichas habilidades relacionadas con la escritura, las propuestas pedagógicas e investigativas de desarrollo de habilidades en edades tempranas, entre otras. Los estudios hallados son descritos en orden cronológico para su fácil seguimiento y comprensión.

En primer lugar se retoman los aportes de Herrera-Cubas (1997) en su tesis doctoral de la Universidad de la Laguna en España, la cual tuvo como objetivo principal analizar cómo un sujeto realiza un escrito desde la identificación de las estrategias cognitivas y metacognitivas usadas. Para esto realiza un estudio comparativo con grupo de control y un grupo experimental, grupo canadiense y otro español, quienes deben realizar dos escritos. Desde allí se desarrolla el objetivo de investigación mediante la verbalización de todo lo que van pensando o pasando por sus mentes, mientras ejecutan la tarea en L1 y el otro texto en L2, lengua materna y segunda lengua respectivamente.

La autora se inquieta por analizar la escritura como proceso, pues analiza que en muchas ocasiones los maestros retoman el proceso escritural solo por la producción final o por el texto en sí mismo, dejando de lado todas las fases que conllevan. Adicionalmente, la formación de un buen escritor se queda en calificar los escritos más no en retomar cada fase del proceso de escritura de un texto. Aunque el énfasis de la investigación se dio desde textos en lengua materna y lenguas extranjeras, L1 y L2 cada una, esta documento aporta a la presente investigación el reconocimiento de la escritura como un proceso que debe ser abordado por los maestros no como producto final o lo que se espera (un buen escrito), sino como el hecho de comenzar la orientación desde el momento previo al acto de escritura.

A partir de pensar la escritura no solo como el producto, la autora enfatiza en las operaciones y estrategias que se requieren o desarrollan a nivel cognitivo y/o metacognitivo en la educación, pues permiten apoyar la solución de problemas que se van encontrando durante el proceso de escribir. Específicamente, dan importancia al modelo cognitivo de la escritura de Hayes y Flower (1980) que sigue en construcción según menciona desde la metacognición.

A partir de dichas reflexiones la autora reconoce que

El lenguaje escrito, tal como se ha definido en la investigación aquí citada, y como lo concebimos en este trabajo, es un proceso de construcción del significado, en el que los sujetos ponen en práctica una serie de operaciones y conductas –es decir, realizan una actividad cognitiva y metacognitiva- que ajustan y reajustan, de acuerdo con sus intereses comunicativos y el desarrollo del texto. Además, durante este proceso están constantemente elaborando la información que precisan y ordenando, en definitiva, el sentido del mensaje que quieren transmitir. (Herrera Cubas, 1997, p. 4).

En este sentido, se retoma una de las conclusiones teóricas de este estudio doctoral como base del presente proyecto:

Si comparamos las clasificaciones de las operaciones identificadas en la investigación del lenguaje escrito como proceso (ver Perl y Emig, páginas 23-24 y 24, respectivamente) y la de estrategias cognitivas y metacognitivas que presentamos, resulta obvio que ambas reflejan una misma realidad: cognición y metacognición. Las tres fases de elaboración de un texto establecidas por Perl- “fase previa a la redacción”, “fase de redacción” y “fase de corrección”- y Emig- “preparación a la escritura”, “comienzo de la escritura” y “reformulación”- coinciden, de hecho, con los tres procesos que constituyen la metacognición: *planificación*, *comprobación* y *evaluación*. (Herrera-Cubas, 1997, p. 86)

Esta conclusión permitió fundamentar las ideas para el marco teórico. Sin embargo, el presente proyecto, adicionalmente, pretendió establecer esta articulación en un proceso educativo con niños en edades iniciales (estudiantes de segundo de primaria), variación que implica otras condiciones de la propuesta por la edad y proceso de los estudiantes.

Por ende, desde Herrera (1997), se retoman posturas y autores que recogen las fases u operaciones que se desarrollan en el proceso de escritura por un escritor competente, como son la Perl (1978), Emig (1969), Britton (1975), entre otros. Lo que permite identificar que ya se ha hecho un recorrido sobre la escritura como proceso base para poder relacionarla con las habilidades

metacognitivas desde su propuesta de estrategias metacognitivas y sus funciones, presentadas en la Tabla 4.

Tabla 4

Estrategias metacognitivas tomadas de Herrera (1997)

Habilidades Metacognitivas		Función
Planificación	1. Principio de la organización de la información. Establecer el principio/concepto que organiza la información de un texto	A. Planificación organizativa
		B. Planificación funcional
	2. Atención dirigida	
	3. Atención selectiva	
	4. Control de las condiciones	

Seleccionar las estrategias necesarias para realizar una tarea: identificar las ideas principales, secuencia de ideas y distintas partes de una tarea

Identificar las funciones y componentes lingüísticos necesarios para realizar una tarea

Centrar la atención, de forma consciente, en los objetivos y desarrollo de una tarea, ignorando posibles elementos que la distraigan hacia otros aspectos.

Centrar la atención, de forma consciente, en aspectos específicos de la lengua- palabras clave, conceptos, marcadores lingüísticos...- que favorezcan la realización de una tarea.

Identificar las condiciones que favorecen la realización de una tarea y propiciar la presencia de dichas condiciones en cada situación concreta,

			controlar el uso de la lengua para hacer un mejor aprovechamiento de los conocimientos que se poseen.
Comprobación	5. Comprobación: comprobar, verificar o corregir la comprensión o realización de una tarea	A. Comprobación de la comprensión	Comprobar, verificar la comprensión de una tarea
		B. Comprobación de la lengua	Comprobar, verificar o corregir la lengua utilizada en una tarea.
		C. Comprobación auditiva	Utilizar la información auditiva (criterio de “cómo suena”) para determinar si una decisión resulta o no factible.
		CH. Comprobación visual	Utilizar la información visual (“criterio estético”) para determinar si una decisión resulta o no factible.
		D. Comprobación del estilo	Utilizar criterios de estilo propios para determinar si una decisión resulta o no factible.
		E. Comprobación estratégica	Comprobar el funcionamiento / los resultados de la estrategia que se está empleando en cada momento.
		F. Comprobación de la planificación	Comprobar el funcionamiento / los resultados de la planificación de la parte de la tarea que se está realizando en ese momento.
			G. Comprobación

		de las operaciones anteriores	conductas llevadas a cabo, o consideradas, durante la realización de la tarea.
	6. Identificación de un problema		Identificar los aspectos conflictivos o problemáticos que entorpecen/frenan la realización de una tarea.
Evaluación	7. Evaluación: Valorar, de forma crítica, el uso de la lengua a través de parámetros internos de corrección lingüística y de criterios de lo que constituye las distintas partes de una tarea; evaluar el uso de estrategias o habilidad para realizar una tarea.	A. Evaluación de la lengua	Evaluar, valorar la lengua utilizada una vez finalizada la tarea
		B. Evaluación de la realización de la tarea	Evaluar la realización/desarrollo global de la tarea.
		C. Evaluación de las habilidades o capacidad	Evaluar, decidir si la capacidad/habilidades personales son las adecuadas para la realización de la tarea
		CH. Evaluación de las estrategias	Evaluar el uso de las estrategias empleadas una vez finalizada la tarea.
		D. Evaluación del conocimiento de la lengua	Evaluar, decidir si el conocimiento que se posee de la lengua, tanto a nivel conceptual como de palabra, frase u oración, es adecuado.

Fuente: (Herrera Cubas, 1997, pp. 81-83)

Se rescatan también los aportes metodológicos del estudio de Herrera-Cubas, pues este reconoce que en varias investigaciones se usa el testimonio verbal como técnica de recolección de datos que ayude a evidenciar lo que el estudiante va pensando mientras ejecuta la tarea. Esta recolección puede ser durante o posterior a la escritura del texto.

Así mismo, desarrolla un proceso de análisis de los escritos por medio de una codificación de las estrategias cognitivas y metacognitivas usadas durante el proceso escritor, esto

se puede ver en el capítulo 2 *análisis de los datos*, específicamente en *código de análisis*, lo cual evidencia una posibilidad de análisis de los textos que ayude a sistematizar lo escrito en relación con las habilidades metacognitivas.

De igual manera se recurrió al estudio realizado por Flórez-Romero y otros (2003) quienes presentan avances de los resultados de la investigación realizada por la Universidad Nacional de Colombia.

Ésta pretendió evaluar las habilidades metacognitivas ejecutadas en el proceso de lectura y escritura usadas por estudiantes de grado transición a quinto de primaria. Específicamente, se involucraron 36 estudiantes, niños y niñas en igualdad de número, estudiantes de un mismo colegio en estrato 3. Las variables establecidas de comprensión lectora, producción escrita y metacognición en lectura y escritura, se relacionaron por género y grado escolar de los estudiantes.

En primer lugar, se retoma las tres operaciones metacognitivas propuestas por Herrera (1997), planeación, autorregulación y evaluación; las cuales se entienden como la preparación, el control y la comprobación del proceso cognitivo o tarea a realizar.

Esta investigación es relevante para el presente proyecto pues se basa en el modelo de *redescripción representacional* de Kamirloff-Smith (1996), entendido como aquel que “Este modelo propone la elaboración sucesiva y repetitiva de representaciones, las cuales son cada vez más explícitas, siendo en un principio de tipo procedimental, y a medida que el niño logra dominarlas para explicarlas, llegan a ser de tipo declarativo” (Flórez et al., 2003, p. 86). A partir de lo anterior, se argumenta que desde edades tempranas el estudiante puede entonces tener acceso al desarrollo de unas habilidades metacognitivas que inicialmente son procedimentales para llegar a un proceso consiente sobre estas en edades posteriores.

Esta reflexión se relaciona directamente con el problema de investigación aquí planteado, ya que se pretende desarrollar estas habilidades metacognitivas en edades tempranas,

para que posteriormente se puedan complejizar a medida que continúan los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Del mismo modo, las autores relacionan la escritura con la metacognición, para lo cual pretenden diseñar unos instrumentos que permitan evaluar esta relación y describir las operaciones metacognitivas en la lectura y escritura que desarrollan los estudiantes desde transición a quinto de primaria. Para ello usan la Tarea de Cox (TBC), originaria de Beverly Cox (1994) (Flórez et al., 2003), con el fin de evidenciar las operaciones metacognitivas implicadas en la escritura. Desde este instrumento implementaron un ejercicio de creación textual con los estudiantes y una serie de preguntas y criterios que les ayudaron a analizar el nivel de funcionamiento, con lo cual se establecen tres niveles de desempeño, cada uno con unas operaciones específicas que lo identifican, a partir de esto se identifican el porcentaje de desempeño en cada tarea, por grado y género.

Otra de las investigaciones halladas fue la de De Lucía y Ortega (2008) de la Universidad Nacional de Cuyo en Argentina, el cual da a conocer diferentes investigaciones tanto teóricas como empíricas realizadas con alumnos de nivel básico y medio en relación a su tema. A través de ese rastreo desarrollan un modelo didáctico de fases interactivas para la enseñanza de la producción escrita. El diseño experimental que elaboraron y pusieron en práctica se apoya en modelos cognitivos, sociocognitivos y psicolingüísticos. La metodología empleada para concretar la investigación fue de tipo descriptivo y experimental.

Las investigadoras exponen su concepción de escritura a partir de Hayes (1996) quien considera que escribir “es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria” (p. 234). Así mismo, en las reflexiones sobre la incidencia de la metacognición en la escritura, las investigadoras exponen algunos referentes bibliográficos respecto a la inclusión de modelos cognitivos y aportes sociocognitivos (Flower & Hayes, 1980, 1981, 1996; Bereiter & Scardamalia, 1987; Camps, 1993, 1997; Camps & Castelló, 1996; Hayes, 1996; Castelló, 2003) y psicolingüísticos (van Dijk & Kintsch, 1983). El tener en cuenta estos autores permite comprender tanto los procesos que realiza la mente al producir un texto, como la

incidencia de la situación comunicativa, la motivación, las creencias y predisposiciones del escritor que se evidencian en el texto escrito.

Así mismo, las autoras señalan que el aumento de la conciencia –estrategias metacognitivas– sobre los procesos de planificación, producción y revisión, favorece el desarrollo de la competencia productiva, permitiendo la formación de escritores eficientes. En este sentido, Flower y Hayes (1981) referenciado por Lacón y Ortega (2008) señalan la necesidad de acrecentar el control sobre el propio proceso de composición para llegar a formar un escritor más eficiente y más efectivo con sus lectores.

Otra concepción importante de Lacon y Ortega (2008), es la que retoman de Parodi (2003) al afirmar:

La capacidad metacognitiva del sujeto se contempla como un componente central en el desarrollo de un buen escritor. Sin un desarrollo adecuado de ella, el sujeto no logra ejercer el dominio de la situación de escritura y no alcanza a visualizar el problema retórico por resolver. Solo si se da cuenta y está consciente de que debe llevar a cabo una determinada tarea y de los recursos disponibles, podrá dimensionar su problema y buscar y ejecutar estrategias tendientes a una solución pertinente (p. 234- 235).

De igual manera, estas autoras, Lacon y Ortega (2008), retoman a Salvador-Mata (1997) al destacar: “La escritura supone procesos y actividades cognitivas que, a su vez, implican varios subprocesos organizados en un sistema jerárquico, en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global” (p. 236). Acorde a lo anterior, la composición es un proceso que conduce a la integración de la información en el mismo nivel y entre distintos niveles, lo que supone un alto componente de regulación.

A partir del rastreo investigativo realizado por las autoras y de las consideraciones expuestas en el artículo se puede concluir:

- La necesidad de pensar en un modelo educativo para la enseñanza de la producción escrita que aúne los aspectos sociales, cognitivos, afectivos y

motivacionales. La inserción de la producción escrita en auténticos contextos comunicativos.

- Actualmente, se concibe a la producción escrita como una actividad de construcción de significados que se estructura alrededor de un proceso cognitivo y que debe responder a condicionamientos de diversa índole.
- Estos conocimientos intuitivos que demuestra el escritor durante la actividad comunicativa deben ser ampliados para una utilización estratégica de los mismos. En especial, la producción escrita requiere para su concreción efectiva que dichos saberes sean profundizados. El uso consciente de estos saberes se hace evidente en las producciones de los escritores competentes, quienes controlan la tarea de elaboración escrita mediante la aplicación de estrategias metacognitivas, es decir, de reflexión sobre su propio hacer. Ello posibilita la regulación de sus propios procesos y productos cognitivos.

Otra investigación destacada es la realizada por Aragón y otros, (2008) de la Universidad Javeriana y de la Universidad del Valle. En este estudio se describe el funcionamiento metacognitivo en una tarea de escritura antes y después de una pauta de corrección en un grupo de 90 niños de tercero, cuarto y quinto grado de educación básica primaria. Según las autoras, los resultados antes de la corrección de grupo mostraron que los niños enfocaron su atención en rasgos superficiales de la escritura como letras, palabras, gramática, ortografía, y puntuación. Sin embargo, después de la corrección de grupo, los niños descubrieron errores relacionados con la estructura y trataron de corregirlos. Como resultado de dicha investigación, se concluye que los niños son capaces de mostrar procesos y habilidades metacognitivas avanzadas cuando son ayudados por profesores y pares a evaluar aspectos estructurales como contenido, coherencia, objetivos de la escritura y posibles lectores.

Las investigadoras, Aragón et al. (2008), coinciden con Lacon y Ortega (2008) al referenciar a Flower y Hayes a través de la investigación que realizaron Bereiter y Scardamalia (1987) quienes utilizaron el modelo de ellos sobre la escritura. Estos últimos investigaron las diferencias entre las producciones de escritores expertos y novatos. Con los resultados de su investigación determinaron que los escritores expertos utilizaban estratégicamente procesos de

planificación, revisión (los subprocesos de monitoreo-control) y evaluación. Los escritores novatos, en cambio, tenían una tendencia a escribir como hablaban; para producir un escrito recuperaban de su memoria toda la información que tenían acerca del tema y la escribían hasta agotar sus ideas.

En su estudio compararon el desempeño de estudiantes que recibieron instrucción explícita sobre estrategias de composición y sobre la manera de utilizarlas, y aquellos que no la recibieron. Los resultados mostraron que los estudiantes del grupo experimental produjeron escritos más largos, cualitativamente mejores y con un contenido más completo en vocabulario. De esta manera, concluyeron que las intervenciones en escritura que incluyen modelamiento influyen positivamente en la autoeficacia y la autorregulación en tareas de escritura.

Referentes Teóricos.

El desarrollo de los niños en la escuela es un tema que debe ser de interés constante en el quehacer pedagógico, pues el reconocimiento y comprensión de los procesos, habilidades y potencialidades que maduran a lo largo de la vida del estudiante, le permitirá a los docentes proponer estrategias, rutas, métodos y recursos didácticos pertinentes a dicho proceso. Lo anterior supone e implica aprendizajes con mayor grado de significación y congruencia para el estudiante pues se logrará una coherencia y aprovechamiento entre los procesos de desarrollo con las maneras pedagógicas para desarrollar la potencialidad del estudiante, logrando así bases para etapas y procesos posteriores.

En este proceso de reflexión sobre el desarrollo integral (biológico, cognitivo, social, afectivo, cultural, entre otros) y complejo de los estudiantes (una mirada de dimensiones interrelacionadas), en relación con los procesos de aprendizaje y enseñanza, se pretende exponer a través del presente informe, unas reflexiones teóricas sobre un aspecto del desarrollo de los estudiantes, el proceso cognitivo; específicamente el aprendizaje de la escritura desde la implementación de una secuencia didáctica basada en el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Esta reflexión se da desde la propuesta de alternativas en estrategias didácticas, relaciones y comprensiones en el desarrollo del aprendizaje de la escritura, pensando en que la metacognición no es solo un nivel que se pueda alcanzar en edades de madurez, sino que se comprende como un proceso que se debe ir desarrollando a medida de cada etapa de la vida, así como otros procesos cognitivos, los cuales han sido descritos por Mounoud (2001) a partir de investigaciones posteriores a los aportes de Piaget sobre el desarrollo cognitivo de los niños.

Para la exposición de estas reflexiones se consideraran cuatro procesos y/contextos importantes: presentación del desarrollo cognitivo de estudiantes de grado segundo con quien se desarrolla el presente proyecto, etapa pre-operacional según Piaget (Salas & Vielma, 2000); luego comentan las comprensiones sobre las habilidades metacognitivas en el desarrollo de la escritura, para en tercer lugar profundizar en los fundamentos cognitivos del aprendizaje de la escritura. Por último, se comparten las ideas bases sobre secuencia didáctica que permiten diseñar e implementar la propuesta de intervención educativa.

Desarrollo cognitivo estudiantes segundo primaria: etapa preoperacional

En primer lugar, todas las personas desde su nacimiento o antes, empiezan un proceso de desarrollo integral: físico, cognitivo, emocional, social, entre otros aspectos; pasando por un proceso de maduración de las características de cada dimensión que lo constituyen, permitiéndole a cada persona ir accediendo a procesos más complejos; desde esta perspectiva varios teóricos han realizado propuestas y estudios para comprender ese proceso de desarrollo y maduración, uno de ellos ha sido Jean Piaget, referenciado por Salas y Vielma (2000), quien entre sus avances propone el desarrollo cognitivo "(...) sólo entendible como síntesis producida por la confluencia de la maduración orgánica y la historia individual" (Salas & Vielma, 2000, p.33).

Desde esta idea de maduración en relación a la historia individual, Piaget (Salas & Vielma, 2000) propone unos principios de la estructuración cognitiva conocido como el proceso de adaptación, el cual está conformado por el proceso de asimilación y acomodación (Salas & Vielma, 2000), además propone el proceso de maduración cognitiva para el avance a procesos superiores desde etapas de desarrollo, "evolución que explicó a través de la interacción de los factores siguientes: la herencia genética, la interacción con el ambiente físico, la mediación

sociocultural y los procesos de equilibración; estos últimos le dan carácter endógeno al desarrollo (Villarine, 1998)" (Salas & Vielma, 2000, p. 33)

Puntualmente, Piaget, según las autoras, sobre la estructuración cognitiva mencionó cuatro etapas de desarrollo, para el caso de la presente reflexión se expondrá los principios de la etapa pre-operacional ya que se piensa en el desarrollo de estudiantes de grado segundo, quienes en su mayoría se encuentran entre los 5 a los 7 años de edad.

En este orden de ideas, la etapa pre-operacional propuesta por Piaget, cuyos procesos se dan entre los 2 y 7 años (Meece, J. 2000), se denota porque el niño comienza a pensar y usar representaciones para objetos o personas ausentes (Meece, 2000), además de fortalecer su proceso de representación mental, usando esta capacidad en sus juegos y actividades diarias, tal como menciona Meece (2000) refiriéndose a los hallazgos de Piaget, " el niño puede emplear símbolos como medio para reflexionar sobre el ambiente. La capacidad de usar una palabra (galletas, leche, por ejemplo) para referirse a un objeto real que no está presente se denomina funcionamiento semiótico o pensamiento representacional." (p.5)

Es gracias a este principio que se empieza a entender relaciones y fundamentos acerca de la pregunta problema, pues "según Piaget, el desarrollo del pensamiento representacional permite al niño adquirir el lenguaje" (Meece, 2000, p. 6) por lo cual en la edad de los estudiantes de segundo está en auge el aprendizaje de la lectura y escritura como símbolos de representación de la realidad, por lo tanto en esta edad es primordial el aprendizaje del código escrito pues es permitir otro medio de representación y comprensión de la realidad que lo llevará a seguir construyendo y madurando hacia procesos superiores.

Este proyecto supone que si el aprendizaje de la escritura, desde su base cognitiva como sistema representacional, se da con un matiz o enfoque de desarrollo de habilidades metacognitivas, permitirá un proceso de aprendizaje fundamentado en un sistema de representaciones que al momento de usarse tendrán un sentido planificado y con un proceso de control y supervisión (Mateos, 2001) que más adelante lo llevará a estados de pensamiento y representación superior por medio de la escritura. De allí la importancia de no esperar a que el

estudiante haya madurado completamente para el abordaje de las habilidades metacognitivas; por el contrario, es importante que se inicie su desarrollo ligado a los procesos de representación en edades iniciales, que le permita ir madurando estas relaciones entre los procesos de escritura y habilidades metacognitivas, con el fin de afianzar su desarrollo y adquirir las bases para que pueda llegar a un nivel de pensamiento metacognitivo y crítico sin mayores dificultades.

Desde esta mirada de la importancia de la educación en el apoyo de los procesos estructuración y maduración cognitiva, se menciona que:

Para Piaget es imposible avanzar el entendimiento de la persona simplemente comunicándole información. La buena pedagogía debe implicar la presentación de situaciones para que el niño y la niña experimenten; es decir, realicen actividades con la intención de ver qué ocurre, manipulen símbolos, formulen preguntas y busquen sus propias respuestas, reconcilien lo que encuentran una vez con lo que encuentran en otras ocasiones, y comparen y discutan sus hallazgos con los de sus compañeros y compañeras (Kammi, 1973)." (Rodríguez Arocho, 1999, p. 482)

Es entonces que le concede a la educación, el rol de disponerle a los estudiantes experiencias que lo lleven al proceso de maduración, es desde ahí donde la investigación se basó para reconocer que el estudiante de segundo posee unas características propias a su nivel de desarrollo tanto individuales como sociales, pero esto no entraría en disonancia con entender la metacognición como un proceso superior, pues se parte de entender que este último se va construyendo y madurando desde estas etapas iniciales para formalizarse en edades posteriores, claro está el proceso de construcción es acorde a las habilidades en desarrollo y depende del proceso educativo, principalmente social por su carácter mediador, el potenciarlas o permitirle explorarlas.

Teniendo claro la base cognitiva que propone Piaget (Meece, 2000), en el desarrollo cognitivo de la población con quien se desarrolla el proyecto, a continuación se exponen los

principios y procesos sobre las habilidades metacognitivas en los cuales se fundamenta el proyecto para luego relacionarlos con el proceso de aprendizaje de la escritura.

Habilidades metacognitivas.

En primer lugar, se reconoce que la metacognición ha sido abordada desde hace varios años, referida en primer lugar por John Flavell en 1979, citado por Redd Hunt & Ellis (2007) entendiéndola como la “cognición acerca de los fenómenos cognitivos” (p.906), por lo cual se puede presumir como un nivel de pensamiento superior en el que el sujeto es capaz de comprender y reflexionar sobre su propio conocimiento, en el que es capaz de identificar ante situaciones problema lo que sabe y si esto le es suficiente para dar respuesta a la necesidad que se le presenta, por lo cual es consciente de las herramientas que posee o sino busca saberes y estrategias que le ayuden a su solución.

Por otro lado la metacognición también “se asimila a procesos u operaciones cognitivas. En esta segunda acepción, la metacognición se refiere a proceso de supervisión y de regulación que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva cuando nos enfrentemos con una tarea.” (Mateos, 2001, p. 20), es decir la metacognición no es solo el conocimiento sobre la misma cognición, sino también contempla habilidades que usa el sujeto de manera autónoma para planificar, controlar y supervisar las acciones que le permitan alcanzar un objetivo particular, como es su aprendizaje.

Respecto a estas habilidades, Romero y otros (2002), afirman que éstas ayudan a controlar los procesos de pensamiento o de aprendizaje, de igual manera permiten tener conciencia de la utilidad de una habilidad y a comprender y usar la información. Tal señalamiento lo sustentan con base en diferentes autores que han identificado distintas habilidades metacognitivas:

En este trabajo, los autores citan a Poggioli (1996), quien referencia a Weintein y Mayer (1986), al proponer como habilidades metacognitivas:

- Planear el curso de la acción metacognitiva: organizar estrategias cuyo desarrollo conduzca al logro de alguna meta.
- Tener conciencia del grado en el que la meta está siendo o no lograda.

- Modificar el plan o la estrategia que haya sido implementada, cuando no esté resultando efectiva para alcanzar la meta fijada. (Romero Loaiza, Arbeláez Gómez, Vargas, García Valencia, & Gil Ramírez, 2002)

O como Bransford, Sherwood, Vye, Rieser (1996), citado por Poggioli (1996), incluyen:

- Habilidad para usar conocimientos previos que se tienen.
- Acceder a la información relevante y pertinente para realizar una tarea o resolver un problema. (Romero Loaiza, Arbeláez Gómez, Vargas, García Valencia, & Gil Ramírez, 2002)

Es entonces que desde varios autores como Kagan y Lang (1988), citado por Poggioli (1996), o Romero y otros (2002), se mencionan principalmente tres habilidades metacognitivas generales, el planificar como la preparación de las acciones y herramientas necesarias y disponibles para el alcance del objetivo, el control como proceso de regulación de las acciones que se realizan y la supervisión como la comprobación del proceso llevado a cabo, del resultado obtenido en relación al objetivo propuesto (Mateos, 2001)

Por ejemplo, Romero y otros (2002) mencionan que las habilidades metacognitivas se pueden clasificar de la siguiente manera:

Tabla 5

Síntesis de las Habilidades metacognitivas según Romero y otros (2002)

Planificar	Controlar	Evaluar y Monitorear
<ul style="list-style-type: none"> • Planificar los pasos a seguir. • Selección de estrategias apropiadas. • Asignación de recursos que influyan 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar el resultado de las estrategias aplicadas y revisar la efectividad de las acciones • Revisión en la ejecución de una tarea, 	<ul style="list-style-type: none"> • Examinar, revisar el proceso de aprendizaje • Apreciación de los procesos reguladores y de los productos de nuestra comprensión y nuestro

<p>en la ejecución de esas estrategias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predicción (por ejemplo, antes de leer) • Secuenciar estrategias • Asignar tiempos • Seleccionar estrategias antes de comenzar una tarea. <p>(Flavell,1975; Laird, 1983; Scharaw,G y Dennison R, 1994)</p>	<p>solución de un problema o comprensión de algo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso periódico de autoevaluación cuando se comprende, aprende, almacena o recupera información. <p>(Nelson y Leonesio, 1988)</p>	<p>aprendizaje. (Flavell, 1975, 1979).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de los objetivos y metas, o evaluación de una actividad. <p>Monitorear:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación y acumulación de evidencias. • Apreciación de la eficacia de las estrategias utilizadas. • Modificación del plan de acción en función de los resultados obtenidos.
---	---	--

Fuente: (Romero Loaiza, Arbeláez Gómez, Vargas, García Valencia, & Gil Ramírez, 2002)

En este orden de ideas, los autores anteriores coinciden en el proceso de planificación, como primer habilidad metacognitiva de preparación y organización de los elementos necesarios para llevar a cabo una tarea, sin embargo en las otras habilidades difieren un poco al denominarlas distinto o enlistar algunas más a comparación de otros autores. Sin embargo, Romero y otros (2002) ayuda a vislumbrar y sintetizar los procesos mencionados en otras dos habilidades en concordancia como lo plantea Reed Hunt y Ellis (2007), tomando el control y la supervisión como las dos siguientes habilidades; entonces el control “(...) supone la regulación de los procesos continuos de aprendizaje y recuperación.” (Reed Hunt & Ellis, 2007, p. 224) por lo cual, el estudiante va regulando durante el proceso de aprendizaje los procesos, herramientas y conocimientos que va usando o necesitando de acuerdo lo que planeo o espero realizar, en caso tal puede ajustarse a los cambios que suceden durante el proceso. Por ejemplo, “(...) el control se mide al permitir a los individuos regular su aprendizaje y explorar los productos de dicha regulación, como el tiempo de estudio de materiales difíciles y el de los sencillos, o cuánto tiempo intentan los individuos recuperar información para la memoria” (Reed Hunt & Ellis, 2007, p. 224).

Mientras que la supervisión, “(...) implica evaluar el estado o progreso actual de cualquier aspecto del aprendizaje y la recuperación.” (Reed Hunt & Ellis, 2007, p. 224) por lo cual se pretende empezar a desarrollar en los estudiantes la capacidad de reconocer que tanto y cómo aprendió según el tipo de tarea, conocimientos que posee y el objetivo de la tarea, con el objetivo que sea el mismo que compruebe lo aprendido y las herramientas que uso, esta supervisión puede ser durante el proceso de aprendizaje al ir verificando si lo que está haciendo le permite alcanzar lo deseado en su aprendizaje o al final del proceso. También se menciona que la supervisión ayuda a verificar el proceso de recuperación, es decir vigilar la fijación en la memoria y su posterior recuerdo para otras situaciones en las que pueda usar lo aprendido.

En conclusión, estos procesos de la metacognición se relacionan con el proceso de aprendizaje desde sus dos acepciones, pues según menciona Mateos (2001) “es posible diferenciar dos componentes metacognitivos, uno de naturaleza declarativa y otro de carácter procedimental, ambos importantes para el aprendizaje y relacionados entre sí, de modo que el aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para auto-regular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación ejercida sobre el propio aprendizaje puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz.” (p. 20)

Escritura como proceso cognitivo.

En relación con lo expuesto anteriormente, se debe resaltar que el proceso de aprendizaje de la escritura, implica una serie de procesos, subprocesos y habilidades cognitivas que la diferencian del desarrollo y aprendizaje de otras competencias. Al iniciar el proceso de aprendizaje de la escritura, las niñas y niños inician un proceso que implica el paso de una habilidad lingüística-comunicativa oral la cual se da de forma natural, a otro paso que requiere de la intervención de un orientador a través de un modelo de enseñanza y aprendizaje: la escritura.

Por medio de la escritura, los estudiantes empiezan a plasmar su visión de mundo, ya no solo de una forma gráfica (garabateo, dibujos), sino que empiezan a representarlo por medio de unos signos lingüísticos que tienen un significado y sentido determinado de acuerdo con un contexto específico. García N. (2003) en su texto "*Educación para Escribir*", define el acto de

escribir como la representación de palabras o ideas por medio de imágenes o signos en un papel u otro tipo de soporte con un lápiz o cualquier instrumento. Así mismo, refiere que es una herramienta que permite: por un lado, atrapar las palabras de la temporalidad para convertirla en permanencia, rompiendo la cadena de transmisión oral; y por otro la escritura crea las condiciones para un nuevo abordaje más personalizado de la información.

Luceño (2008) en su texto *Las Competencias Básicas en la Expresión Escrita* define la escritura como “una aptitud o habilidad precisa para el desenvolvimiento individual, académico y social de las personas” (p. 20). En este sentido la escritura se entiende como una habilidad propia del hombre que se requiere para que éste se desenvuelva en diferentes contextos.

Desde la psicología cognitiva, Vygotsky refiere la escritura como una experiencia de aprendizaje y a la vez una forma de estructurar la conciencia humana (Valery, 2000). Al respecto se retoma el cuadro de Olga Valery, donde expone cinco puntos fundamentales de la teoría de Vygotsky:

Figura 7.

Cómo la escritura estructura la conciencia humana
<p>La escritura como sistema de mediación semiótica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activa y posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas <ul style="list-style-type: none"> - Estructura los procesos cognitivos - Permite el paso del razonamiento práctico situacional al razonamiento teórico-conceptual • Instrumento semiótico <ul style="list-style-type: none"> - Función de comunicación y diálogo inter-intra - Crea contexto - Tiene función epistémica (significado y sentido) • Proceso de adquisición

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <p>- socialmente</p> <p>- otros</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Proceso de apropiación de un instrumento construido - Se adquiere en una situación de comunicación y diálogo con - Se realiza en contextos escolares específicos |
|-------------------------------------|--|

Tomado de: Olga, Valery (2000) p.39

Valery (2000) retoma a Vygotsky (1979), quien afirma que:

La escritura aparece como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica. Por esto, autores como Ong (1987) reconocen a la escritura como una tecnología, y en contraposición del habla, que es natural, como algo artificial (Vygotsky, 1979). (Valery, 2000, p. 40)

Según Vygotsky (1979) en palabras de Valery (2000) el lenguaje escrito exige:

Un trabajo consciente y analítico, porque si bien el lenguaje oral abstrae la realidad y la representa en palabras, el escrito requiere de un mayor nivel de abstracción, un segundo nivel de simbolización, porque en él no sólo las palabras son remplazadas por signos alfabéticos, sino también los elementos no verbales como la sonoridad, los gestos, las intenciones; deben ser puestos en palabras escritas, sintácticamente organizadas para ser transmitidas en toda su significación. (p.40)

Así mismo, el lenguaje escrito, por el mismo hecho de tener que remplazar las palabras por signos gráficos, dirigirse a una persona ausente y crear la situación, exige un trabajo consciente y analítico, por ello Vygotsky considera que aun en su desarrollo mínimo, el lenguaje escrito requiere de un alto nivel de abstracción.

Valery (2000) en su artículo, refiere que para Vygotsky (1977), la escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos definidos previamente. La escritura como mediadora en los procesos psicológicos, activa y posibilita el desarrollo de otras funciones como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, funciones que además están involucradas

en el proceso de composición escrita. En este sentido Valery (2009) se sustenta en Luria, quien sostiene:

“El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento (p.189).” (p.40)

Siguiendo la línea de la psicología cognitiva, aparece el modelo de Flower y Hayes (Luceño Campos, 2008) en el cual describen las operaciones mentales y procesos que debe realizar un escritor al producir un texto. Los autores reconocen que en el momento de escribir se ponen en juego estrategias y conocimientos que interactúan entre sí a lo largo del proceso para la producción textual. Sin embargo, los afirman que lo anterior puede darse de forma relativa teniendo en cuenta que este proceso se desarrolla de diferentes maneras, ya que todos “los escritores no escriben igual”. (Luceño Campos, 2008, p. 22)

Los subprocesos a los que refieren Flower y Hayes (Luceño, 2008), son operaciones flexibles, en las cuales se puede retroceder en cualquier momento y por tanto no son vistas de forma lineal. El modelo de estos autores se compone de tres partes: la situación comunicativa o contexto, la memoria a largo plazo y los procesos de composición escrita. La investigación que se realiza en este programa de maestría, se centra en estos procesos mentales que implica la composición escrita como son la planificación, redacción y revisión, teniéndose en cuenta que éstos conllevan unos subprocesos como son la generación y organización de ideas, formulación de objetivos, lectura, relectura, edición, entre otros, los cuales soportan el desarrollo de unas habilidades metacognitivas específicas para cada proceso (lectura o escritura).

Desde otra perspectiva, específicamente desde la escuela piagetiana con dos de sus representantes Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1991) se concibe la escritura en un proceso inicial, como algo que tiene un valor similar al del dibujo. Las autoras resaltan la importancia de la relación entre el dibujo y la escritura en el proceso de aprendizaje de ésta. En los comienzos de la representación gráfica infantil, se evidencian los primeros trazos en el garabateo, ellas lo llaman

producción espontánea, y señalan que en esta etapa inicial, el dibujo y escritura se confunden. Ambas son marcas visibles sobre el papel y poco a poco se van diferenciando, algunos van adquiriendo formas cada vez más figurativas y otros van evolucionando hacia la imitación de los caracteres más sobresalientes de la escritura.

A partir de Piaget, Ferrerio y Teberosky (1991) afirman que "la escritura también es un objeto simbólico, es un sustituto (significante) que representa algo." (p. 82). Ferreiro (Ferreiro & Teberosky, 1991) frente a la escritura, argumenta que ésta no es solamente la producción de marcas gráficas por parte de los chicos, sino que también dentro de la concepción de escritura, se debe considerar la interpretación de esas marcas gráficas.

Habilidades metacognitivas en la escritura

Entonces al entender como se vio antes a la escritura como un proceso cognitivo puede ser relacionado con el desarrollo de las habilidades metacognitivas, pues no son ajenas al aprendizaje de la escritura o a su desarrollo, ya que "(...) parece existir un cierto acuerdo en cuanto a que la metacognición es un constructo tridimensional que abarca: (i) conciencia, (ii) monitorización (supervisión, control y regulación) se requiere que el individuo pueda evaluar el estado de su sistema cognitivo en un momento dado, y (iii) evaluación de los procesos cognitivos propios." (Bausela, 2012, p. 18); por lo cual el uso de estas habilidades puede permitir un proceso más conciente, autónomo y regulado del ejercicio escrito que permita al estudiante ir identificando y evaluando sus producciones así ir avanzando en el objetivo de comunicar en un sistema de representaciones a otro cumpliendo su objetivo, sentido y estructura comunicativa.

Esta relación específica entre habilidades metacognitivas y escritura, tema central del proyecto, es sustentada desde los aportes de Bausela (2012), quién desarrolla su texto como un sistema de categorías que pueden ser evaluadas y observadas en la escritura, es entonces que se retoma este texto y los aportes teóricos de la autora como base fundamental de este apartado del proyecto.

En base a esta reflexión, Bausela (2012) hace un aporte específico a la relación de los momentos del proceso de la escritura: planificación, escritura y reescritura o edición; con las tres habilidades o dimensiones metacognitivas: planificación, control y supervisión; teniendo en

cuenta su carácter autoregulator del aprendizaje el cual “(...)se refiere al aspecto procedimental del conocimiento (saber cómo...) y permite a la persona encadenar de una forma eficaz las acciones que le permiten realizar con éxito una tarea.” (Bausela, 2012, p. 19), para este caso, la escritura de algún texto como tarea.

Por lo cual Bausela (2012), desarrolla y especifica la manera de evaluar las habilidades metacognitivas en los momentos de la escritura, por medio de testimonios sobre las acciones que se desarrollan en cada momento del proceso escritor, lo que permite evidenciar el uso o no de las habilidades metacognitivas que propone la autora. Por lo cual a continuación se sintetiza en una tabla los aportes de Bausela (2012), desde la tres habilidades metacognitivas generales, cómo cada una de ellas se relaciona con un proceso de la escritura, cómo es desde la planificación de la escritura, el proceso de recogida de la información que permita tener las fuentes necesarias para escribir.

Posterior a esta organización, el gráfico presenta la definición tomada literalmente del documento de Bausela (2012) para dicho proceso de la escritura y las acciones que demuestran el uso de esta habilidad y proceso. Por último, el gráfico ejemplifica varias respuestas testimoniales que evidencian el uso de la habilidad metacognitiva en ese proceso escritor específico y cuáles no corresponderían.

Finalmente, cabe aclarar que dicho sistema de categorías es tomado como base relevante para la comprensión, análisis y diseño de la intervención educativa que propone este proyecto, por lo cual, con el siguiente gráfico se sintetiza la comprensión de las habilidades metacognitivas relacionadas con el proceso de escritura que tomó como fundamento y guía el presente proyecto.

Tabla 6

Adaptación de habilidades metacognitivas en escritura según Bausela (2012)

Habilidad metacog. General	Proceso asociado en escritura según bausela	Definición	Acciones específicas	Situaciones ejemplo de respuesta	Respuesta no pertinente
-----------------------------------	--	-------------------	-----------------------------	---	--------------------------------

Planificación	<p><u>Procesos de recogida información</u></p>	<p>Conocimiento de los pasos previos a la escritura que implican la lectura de tareas específicas asignadas.</p>	<p>*lectura materiales generales. *lectura investigaciones *discusión a través de una entrevista *reflexión personal *torbellino de ideas *listas ideas principales *listas detalles de apoyo *listas de ejemplos *listas de argumentos *listas de razones *uso de experiencia</p>	<p>-estudiar más sobre el tema de la vida -conocer aspectos del tema -en lo que te ha pasado alguna vez -en lo que he oído alguna vez -intentar buscar más información -me vienen a la cabeza muchas ideas relacionadas con la redacción -en cosas que ha dicho el profesor en su explicación -me acuerdo de lo que me ha sucedido. -que me den ideas -preguntar sobre el tema</p>	<p>-mirando cualquier cosa para inspirarme -pensar en otros cuentos para darme ideas (es tipo de texto, conocimiento de tarea)</p>
	<p><u>Procesos de planificación</u></p>	<p>Conocimiento o proceso previo a la escritura que implica conocer primero el propósito del escrito,</p>	<p>Generación de información: (memoria semántica y memoria episódica) Seleccionan contenidos más relevantes</p>	<p>-pensar bien lo que tengo que escribir antes de empezar -pensar cómo lo voy a hacer -medito cómo va a ser y de qué va a ser</p>	<p>-primero escriben y luego piensan -hago un esquema o lo pienso antes</p>

		análisis de la audiencia, escritura idea principal y organización del material.	Criterios o preguntas (objetivos que se pide)	<ul style="list-style-type: none"> -tener una buena idea -sacar la idea -ordenar las ideas -suelo hacer un borrador -apuntar en una hoja lo que se me ocurra y luego ordenarlo -siempre pienso en las personas que lo van a leer. -en que le guste a mis compañeros -me imagino el cuento como si yo estuviera dentro 	
Control	<u>Redactar</u> Traducción de ideas en escritura	Proceso de construcción de frases y al uso de recursos y de limitaciones que imponen moldes de morfosintaxis, de significado y de audiencia, además de procesos motores y léxicos	Subprocesos: *procesos sintácticos Estructura gramatical Factor contextual *procesos léxicos Palabras significados *procesos motores *procesos directamente de la escritura	<ul style="list-style-type: none"> -escribir lo que pienso -intentar expresarme -acentuar -pensar en errores de ortografía -construir frases -el margen a veces me tuerzo un poco -no repetir la misma palabra -mirar si escribo bien yo tengo faltas, y 	<ul style="list-style-type: none"> -como narrarlos y que va a poner -unas frases imprescindibles para que haya un orden

Situarse cómodamente	si las cosas que pongo van unidas
Seguir plan trazado	-manejar el lápiz
Volviendo a pasos previos	-procurar escribir letra bonita
Dejar fluir pensamientos	-fijarme en la frase anterior para seguir bien
Asegurar que se ajusta al tema	
Se escribe borrador	

Supervisión	<u>Editar</u> Proceso de revisión del mensaje	Relectura de lo escrito, analizar su claridad y pertinencia, su adecuación al objetivo previsto, si cumple el propósito, si hay hilo argumental, si se respeta partes del texto, si se considera audiencia considerar errores	*examen de la estructura de múltiples párrafos *examen de la estructura, al interior de los párrafos *examen de las frases *examen del énfasis: idea principal en la oración principal *consistencia punto de vista adecuado al objetivo del texto *lectura de prueba Examen puntuación Aspectos mecánicos Examen gramático y el uso	-corregir -repaso -cuando ya tengo un párrafo volverlo a leer antes de seguir escribiendo -corregir y mirar si hay faltas -antes de pasarlo a limpio, repaso. -cuando termino y lo leo todo de nuevo	-revisar al final -leerlo mucho, corrigiendo faltas -me gusta releerlas y saber lo que he hecho mal.

Fuente: Adaptación y síntesis del sistema de categorías de las habilidades metacognitivas en escritura según Bausela (2012)

Secuencia Didáctica.

Además, de los fundamentos teóricos relacionados con metacognición y escritura el proyecto se fundamentó pedagógicamente sobre la estrategia de intervención educativa que se uso, la secuencia didáctica.

Ante el contexto pedagógico, se pretende que sea aquí donde se pueda aterrizar en el acto educativo estos procesos de fundamentación de la escritura como proceso cognitivo y metacognitivo, para el aprendizaje de estudiantes de grado primero. Específicamente la propuesta pedagógica se encamina a una Secuencia Didáctica (Feo, 2010) como “(...) todos aquellos procedimientos instruccionales y deliberados realizados por el docente y el estudiante dentro de la estrategia didáctica, divididos en momentos y eventos instruccionales orientados al desarrollo de habilidades sociales (competencias) sobre la base en las reflexiones metacognitivas.” (p. 229)

Es entonces que la secuencia didáctica es la organización de actividades, objetivos, herramientas, momentos, contenidos, entre otros elementos del proceso de enseñanza, dirigidos a un fin específico de aprendizaje, en este caso las habilidades metacognitivas en el aprendizaje escritor; así como lo menciona Pimentita y Enriquez (2009) citados por Julio Herminio Pimienta (2011) “Una secuencia didáctica, que siempre debe dirigirse a una situación didáctica, es decir, una situación de aprendizaje que requiere ser animada conjuntamente con los estudiantes para contribuir al logro de las competencias” (p.82)

Para el diseño de las secuencias didácticas se retoma la referencia de Ronald Feo (2010) sobre los avances de Díaz y Hernández (2002), en la que se mencionan tres momentos principales: los pre-instruccionales, los co-instruccionales y los post-instruccionales. En el primero se realiza la planeación del proceso y secuencia didáctica, especificando los objetivos, contenidos, saberes previos y organización de los momentos y actividades. En el segundo momento, Co-instruccionales, que se da durante la implementación de la secuencia didáctica, se dan unos procesos de interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, el cual tiene como objetivo apoyar los contenidos curriculares desde la identificación de la información relevante, la apropiación y reflexión sobre los conceptos abordados y el mantener la atención y motivación durante la secuencia. Dichos apoyos se dan por medio de los recursos didácticos como: preguntas, diálogos, imágenes, mapas conceptuales, actividades experienciales, entre otros.

Por último, está el momento Post-instruccionales, que tiene como objetivo recuperar la información desde “una visión sintética, integradora e incluso crítica del material.” (Feo, 2010, p. 230), con el fin de valorar el conocimiento adquirido y las habilidades o

herramientas que le permitieron llegar al punto en que se encuentra dentro de su proceso de aprendizaje.

Es entonces que estos momentos de preinstruccional, co-instruccional y post-instruccional se relacionan con los momentos iniciación, implementación y cierre, retomados desde la referencia de Ronald Feo (2010).

Entender la secuencia didáctica (Buitrago Gómez & Hernández Velásquez, 2009) como herramienta que permite el diálogo entre conocimientos formales (teorías) y los estudiantes (sujetos educables), nos permite reconocer la didáctica como el espacio y/o momento que permite que el docente replantee y reflexione sobre su quehacer pedagógico, sobre el modo como orienta a sus estudiantes (sujetos integrales) hacia los distintos saberes y conocimientos que interactúan entre sí en los distintos contextos.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente se puede concluir, que pese a que los docentes reconocen que la educación no solo está determinada por el contexto escolar, sino que se ve permeada por múltiples contextos (antropológico, social, psicológico, económico, etc.), sigue usando diferentes estrategias que se orientan hacia unos procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan de forma descontextualizada del desarrollo biológico, cognitivo, social y emocional del niño. En el aula se busca homogenizar o "normalizar", así que no se concibe al estudiante como un sujeto integral y complejo, con unos ritmos y estilos de aprendizaje diferentes a los cuales se debería atender y potenciar. En este sentido, la didáctica debe ajustarse a los contextos y a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, partiendo de las implicaciones que conllevan, como son los rasgos de personalidad, los factores afectivos, cognitivos, sociales, culturales y entendiendo que tales contextos son dinámicos y cambiantes.

Texto Narrativo

Teniendo en cuenta que la secuencia didáctica permite que por medio de diferentes recursos didácticos como preguntas, diálogos, imágenes, mapas conceptos, actividades experienciales, entre otros, se fortalezca y potencien conocimientos atendiendo a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y al carácter dinámico del aula, se buscó una tipología textual que fuese atractiva y familiar para los niños del grado segundo. Por lo anterior, se reconoce que las

niñas y niños con el tipo de texto que tienen mayor contacto, ya sea en la escuela y en el hogar, es con el cuento, es decir, con el texto narrativo.

Gallego Z. y García (2010) definen el texto narrativo como un escrito que nombra a manera de relato los sucesos, hechos reales o ficticios, ocurridos en un espacio y tiempo determinado. Así mismo, según las autoras citando a Piedrahita (2007), estos tipos de texto permiten que el estudiante que escriba o lea aumente los conocimientos sobre su cultura o un saber específico. Lo anterior, resulta interesante para los estudiantes debido a que contiene información que lo lleva a desarrollar su estructura cognoscitiva. Esta estructura se forma a través de actividades que implican:

- Creatividad, imaginación a la hora de elaborar un texto, pues el estudiante tendrá en cuenta la forma en que construye su texto para que al leerlo otros lo entiendan
- Permite ponerle un toque personal.
- Implica a demás estructuras más complejas a nivel lexical, de cohesión y coherencia local y lineal, etc.
- En los textos narrativos están implícitos muchos aspectos que son característicos del mismo, los escenarios, los personajes, las conversaciones, todos ellos agrupados forman una historia que tiene un enlace de causa y consecuencia lo cual se vuelve el todo y la intención de la historia.

Por su parte, Contreras y Ortiz (2011) citando a Cervera resaltan la importancia de la literatura infantil y del texto narrativo en particular, ya que es un tipo de texto que *tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño*. Según Cervera, citado por Contreras y Ortiz (2010), el texto narrativo en relación con la literatura infantil potencia una amplia gama de habilidades en el (la) niño(a) lector y/o escritor como, por ejemplo:

- Sus temas o contenidos ayudan a formar en valores y sirven a las necesidades personales de los niños y niñas.
- Los temas permiten que los niños y niñas se identifiquen con estos.
- Su lenguaje es sencillo, asequible y mágico.
- La aventura crea entusiasmo.

Contreras y Ortiz (2010), resaltan el valor didáctico del texto narrativo en el desarrollo del niño y la niña en diferentes aspectos:

- Desarrolla habilidades comunicativas
- Permite al niño plasmar o expresar su cosmovisión de una manera creativa
- Desarrolla la imaginación
- Transmite y forma en valores
- Permite que el niño interiorice estructuras narrativas que le faciliten el desarrollo de competencias que le permitan comprender y producir discursos orales o escritos de acuerdo a las diferentes situaciones comunicativas.

Por último, para estos autores la literatura infantil es el puente entre el texto y el niño, el cual permite que este concentre unos saberes para favorecer su intención de producir texto y desarrolle su capacidad literaria, pues ya tiene unos referentes literarios que apoyarán sus nuevas líneas a producir (Contreras y Ortiz, 2010, p. 34)

Marco Metodológico

El presente capítulo presenta el diseño metodológico que permitió estructurar la ruta, fases, diseño, instrumentos y análisis del proyecto.

Paradigma de investigación

De acuerdo con las características metodológicas que guiaron la investigación se puede afirmar y sustentar que el paradigma investigativo que lo enmarcó es el paradigma interpretativo (Sánchez-Santamaría, 2013), que hace referencia al análisis y comprensión del fenómeno o situación investigada en su contexto real, tomando al investigador como participante activo del campo y situación.

Según Sánchez-Santamaría (2013), el interés de este paradigma permitió obtener una comprensión profunda de la realidad y de los sujetos involucrados en ella. La fuerza de este paradigma radica en que el investigador puede llegar a conocimientos robustos en torno a una situación problemática. Los conocimientos adquiridos permitirán que el investigador entienda qué pasa con el objeto estudiado. La relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se da en mayor medida a través de la interacción activa, es decir, los agentes del campo de investigación pueden interrelacionarse y compartir sus subjetividades, entendiendo con mente abierta las percepciones, emociones, intenciones de los agentes que participan en el proceso. Así mismo, una característica del paradigma interpretativo, es el hecho de que este se funda principalmente en la observación práctica, en lo observado, en el dato en sí, mientras que la teoría viene a sustentar el análisis del corpus, más no se pretende corroborar o falsear teorías.

Así, el presente proyecto se basa en comprender la realidad educativa de un aula de grado segundo, específicamente en las acciones pedagógicas que pretenden fortalecer habilidades metacognitivas durante la producción escrita de textos narrativos. De esta manera, se reconoce al docente como un agente investigador involucrado en este proceso, pues no actúa solo como agente reflexivo o crítico de la realidad sino como facilitador en el cambio de los procesos investigados.

Se observó la realidad educativa donde interactuaron docentes y estudiantes a partir de un contexto y pretexto pedagógico con miras a la formación de sujetos íntegros. Para tal fin, se tomó en cuenta la interacción del docente con sus estudiantes dentro del fenómeno de las habilidades metacognitivas en la producción escrita.

Enfoque de investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo (Hernández Sampieri, Baptista & Fernández, 2010) que permitió una descripción y análisis de categorías que ampliaron y contextualizaron los procesos llevados a cabo, más no una jerarquización o medición de datos.

Partiendo de lo mencionado por Gamboa (2011) referenciando a McMillan y Shumacher (2005)

Indican que la educación es un área de investigación interdisciplinar que proporciona descripciones, explicaciones, predicciones y evaluaciones de las prácticas educativas, centradas en la enseñanza y el aprendizaje, que a la vez incluyen aspectos como el currículum, las innovaciones, la administración, el desarrollo del docente y las políticas educativas. (p. 7).

Para cumplir este objetivo de investigación en educación, se privilegia el enfoque cualitativo por cuanto:

a. Permite conocer las percepciones, ideas, emociones y respuestas de los participantes: (las niñas y niños de segundo, docente de grupo y docente orientador), en las interacciones dadas en la intervención educativa con el fin de comprender la construcción de realidad social.

b. Permite una flexibilidad en la selección de estrategias en el proceso de investigación; es decir, los datos recogidos en el proceso de observación a las

actividades, acciones y respuestas de los niños y de los docentes, permiten decidir y ajustar las estrategias metodológicas más pertinentes al objeto estudiado.

c. El enfoque cualitativo en palabras de Baptista, Fernández y Hernández Sampieri (2010), se fundamenta más en un proceso inductivo (de lo particular a lo general), lo que permite iniciar con una exploración y descripción detallada del contexto en distintos niveles: Físicos, ambientales, emocionales, y todo aquello que resulte de interés para el investigador y que se relaciona con el objeto de investigación.

d. El enfoque cualitativo da lugar a que el docente actúe como investigador y sea partícipe del proceso. En este caso se tendrán en cuenta las interacciones entre los docentes quienes participarán como observadores-investigadores con los estudiantes y darán cuenta de cómo su inmersión en el espacio asume den lugar a un proceso de autoreflexión y crítica a su práctica investigativa y docente.

De igual manera, este enfoque permite el uso de varias estrategias de recolección de información, las cuales proporcionaron al trabajo de investigación una mayor rigurosidad y a la vez credibilidad frente al objeto de estudio y lo que se pretendió demostrar, exponer, justificar o proponer. Se inició con una prueba pre y post de intervención desde una mirada descriptiva del uso de las habilidades metacognitivas al escribir. Además, se tomó la técnica de observación participante, en la que se puso en juego otros instrumentos de recolección de datos como la participación, las entrevistas, el diseño y recogida de artefactos como el diario de campo, así como registro de apoyo desde grabaciones, fotografías, entre otros., todas ellas apuntando, en palabras de Gamboa (2011), a la validación de los instrumentos y la información expuesta en la investigación.

Población

Para la investigación se tomará como unidad de análisis el grupo de 35 estudiantes del grado 202 que pertenecen a la jornada tarde del colegio Isabel II. Por lo anterior, no se tomó un proceso particular con cada estudiante, sino que se analizó el grupo en general, ya que las actividades de intervención se realizaron con todo el grupo al tiempo, además que los apoyos e

intervenciones fueron socializados y pensados para el grupo, para su realidad, necesidades y avances. Claro está que se tuvieron en cuenta algunas particularidades, aunque se mantuvo el objetivo de seguimiento al grupo, permitiendo así un avance de todos desde la articulación y apoyo entre ellos, no solo desde el proceso individual sino desde la interacción y andamiaje que se brinde como grupo.

Teniendo claro esto se recuerda que 25 de los 35 estudiantes cursaron grado primero en la institución con la misma docente, por lo que ya hubo un proceso de adaptación y relación con los maestros y entre compañeros. Además, la mayoría de los estudiantes conocían y manejaban el código alfabético para poder escribir algún texto sencillo. Sus edades oscilan entre los 7 y los 9 años, por ende, algunos se encontraban terminando la etapa preoperacional según Piaget (Meece, 2000), y otros comenzaban la etapa de operaciones concretas. El grupo de los 35 estudiantes está conformado por 20 niñas y 15 niños.

La mayoría de los estudiantes viven en barrios cercanos al colegio: Patio bonito, María paz, Pio XII, Tintal, entre otros. Pertenecen a estratos socio-económicos 2 y 3. Los niños conviven en familias compuestas por padre, madre, hermanos y otros familiares.

Diseño de la investigación y alcance

El alcance investigativo del trabajo es de tipo descriptivo (Hernández Sampieri, Baptista & Fernández, 2010), cuyo objetivo es narrar y detallar el proceso, características y hallazgos sobre el fenómeno investigado en aras de tener una mirada e información amplia y compleja de los factores que lo inciden y de sus maneras de funcionar y/o actuar.

En consecuencia, el presente proyecto fue pensado desde un diseño investigativo denominado Intervención Educativa planteado desde los fundamentos aportados por Touriñán (2011) y Stenhouse (2003), quienes reconocen una modalidad de práctica pedagógica investigativa, basada en el componente reflexivo y cuestionador de las acciones didácticas, de enseñanza y aprendizaje del docente desde su realidad diaria, entendiéndolo no solo como observador externo sino como investigador que vive el fenómeno a indagar. Estos autores proponen que a partir del proceso educativo se puede construir conocimiento desde la

comprensión, transformación o proposición de nuevos saberes pedagógicos que incidan directamente las dinámicas de aula. Es decir, se entiende el proceso pedagógico investigativo como un ejercicio sobre las acciones de intervención y transformación en la realidad educativa; para este caso, la implementación de una unidad didáctica en el aula para mejorar la situación antes mencionada.

El objetivo de este tipo de diseño es construir conocimiento desde una propuesta pedagógica que permita reflexionar sobre unas acciones alternativas en el aula y poder identificar las dinámicas escolares que se llevan a cabo.

En el caso de este proyecto, es poder reflexionar sobre la implementación de la unidad didáctica con miras al fortalecimiento de las habilidades metacognitivas en estudiantes de grado segundo que redunden en la cualificación de su proceso escritor.

Por lo anterior, se diseñó la propuesta pedagógica, se implementó y luego se identificaron los alcances pedagógicos, el aprendizaje de la escritura y las habilidades metacognitivas, con el propósito de aportar al conocimiento educativo y pedagógico sobre el proceso escritural en edades tempranas.

Este diseño propone, en palabras de Stenhouse (2003), poder proponer y ensayar nuevas estrategias a problemas del aula, no solo con el objetivo de comprenderlo sino de encontrar soluciones o alternativas que permitan –posteriormente- alimentar, evolucionar y transformar el currículo. Para el caso de esta investigación, se espera probar nuevas estrategias de enseñanza del proceso escritor, a partir del fortalecimiento de habilidades metacognitivas asociadas, que puedan hacer repensar las formas asumidas en el currículo y en la práctica de la institución educativa. Para ello, se proponen unas fases que permitan abordar este proceso de intervención educativa.

Fases del diseño

Teniendo en cuenta que el presente proyecto es de corte cualitativo y con un diseño de intervención educativa (Stenhouse, 2003) (Tourrián, 2011), se propusieron y desarrollaron las siguientes fases:

Fase I: Exploración de contextos y conceptualización base.

Aquí se desarrolló todo el proceso de identificación de las necesidades pedagógicas de la población estudiantil, mediante el análisis de los resultados de las Pruebas Saber, la reflexión de los planes de estudio (Apéndice A) y las pruebas de caracterización acerca del desarrollo escritor de los estudiantes (Apéndice B). Dicha información está consignada en el primer apartado de este informe.

A partir de este ejercicio de conocimiento previo de la realidad y contexto, se desarrolló la fundamentación reconociendo los antecedentes investigativos y los fundamentos teóricos (Apéndice A) que se tomaron como base para poder llegar al planteamiento del proyecto y la comprensión del problema investigativo de las relaciones entre aprendizaje de la escritura y habilidades metacognitivas.

Esta caracterización y fundamentación acordó el paradigma, enfoque, método y categorías que permitieran responder al problema planteado y a los objetivos establecidos, los cuales fueron ya descritos. Dichos acuerdos conllevaron a pensar en una ruta metodológica acorde a las categorías de análisis, la cual se inició con una prueba de valoración pedagógica sobre los procesos escriturales así como del manejo de habilidades metacognitivas de los estudiantes que arrojara una base para la propuesta que se desarrollaría con ellos. Luego de la implementación de dicha propuesta, se repetiría la prueba de valoración con el fin de identificar los cambios y/o aprendizajes del proceso escritor desde el uso de las habilidades metacognitivas, intentando reconocer qué procesos se fortalecieron en el grupo de estudiantes.

Una vez establecido este proceso y teniendo claro todos los fundamentos y rutas en el proceso de investigación, se comenzó la fase II de la investigación.

Fase II: Diseño de instrumentos y de la propuesta pedagógica.

En esta fase, el proceso se dirigió al diseño y validación de los instrumentos con los cuales se iba a realizar la recolección de la información en cada momento del proceso, así como del diseño de la propuesta pedagógica que iba a servir de medio para el alcance de los objetivos investigativos. Cabe aclarar que también se hizo la reflexión y toma de un modelo y enfoque pedagógico que guió el diseño e implementación y que a su vez permitió el alcance de los objetivos propuestos.

Por otra parte, se diseñaron los instrumentos de cada momento de la ruta metodológica de la siguiente manera: Los correspondientes a la prueba de valoración pedagógica previa y posterior a la implementación (Apéndice C), los instrumentos de recolección de la información durante la implementación de la propuesta pedagógica (Apéndices D y E) y los de análisis de la información recogida (Apéndices F y G).

Luego de este diseño, se realizó un proceso de validación por expertos, en el cual se entregaron los instrumentos diseñados junto con una matriz de valoración (Apéndices H e I) a fin de que ellos realizaran evaluación, comentarios y sugerencias a los instrumentos para su posterior implementación. Dichos instrumentos de recolección de información tuvieron una matriz de valoración desde el proceso investigativo, mientras que la propuesta pedagógica tuvo otra matriz de evaluación desde el componente pedagógico.

Los expertos que realizaron la validación, tanto de los instrumentos de recolección de información como de la propuesta pedagógica, fueron seleccionados por su gran experiencia y formación acorde a la población y tema de investigación.

La primera de ellas es licenciada en educación especial, con posgrados de Especialización en aprendizaje escolar y sus dificultades de la Universidad Cooperativa de Colombia; Especialización en Currículo y Pedagogía de la Universidad de los Andes y Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura. Labora como docente de básica primaria en el área de lenguaje de un colegio distrital. Además de ser docente catedrática asesora de prácticas de la Licenciatura en educación con énfasis en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional. La segunda experta es una docente de básica primaria del colegio donde se realizó el proyecto, quien tiene experticia en área de lenguaje. Es licenciada en educación infantil de la Universidad de San Buenaventura, con dos especializaciones en

Multimedia Educativa y en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia. Tiene maestría en Ciencias de la Educación y más de 20 años de experiencia como docente con población infantil.

Al recibir los ajustes y comentarios de las expertas, se realizaron los cambios para su implementación dando como resultado los instrumentos que se presentan más adelante en este documento.

Fase III: Implementación de la propuesta pedagógica y recolección de la información.

La fase III inició con la prueba de valoración que permitió reconocer las fortalezas y necesidades de las habilidades metacognitivas implicadas en el proceso de escritura de cuentos, textos que corresponden a los intereses de los estudiantes y al plan de estudios de grado segundo. De allí se reconocieron procesos que sirvieran de base para el ajuste de la propuesta pedagógica.

Posteriormente, se desarrolló y ejecutó el plan de acción de la propuesta pedagógica desde una secuencia didáctica llamada “Cuentilandia y la aventura de los pequeños escritores”, la cual consta de 11 sesiones organizadas en 4 momentos: Sensibilización, planificación, control de la escritura y supervisión de lo escrito.

Durante la implementación de cada sesión se recogió información sobre los comentarios, preguntas, participaciones y procesos de producción escritural que iba evidenciando el grupo de estudiantes mediante un diario de campo por cada sesión (Apéndice E). Este recogía la descripción de lo sucedido más las reflexiones de los docentes desde las inquietudes o aspectos relevantes relacionados con el aprendizaje escritor en conexión con las habilidades metacognitivas.

Por último, se aplicó nuevamente la prueba de valoración (Apéndice C) sobre el uso de las habilidades metacognitivas en el proceso escritural de cuentos con el grupo de estudiantes. Esta se realizó dos semanas después de haber terminado la implementación.

Fase IV: Resultados y Análisis del proyecto pedagógico.

Como última fase, se realizó el análisis de la información recogida tanto de las pruebas de valoración inicial y posterior como de los diarios de campo. Para ello se usó un proceso de codificación primaria y secundaria acorde con el enfoque cualitativo (Hernández Sampieri, Baptista & Fernández, 2010).

Para la información recogida en las pruebas inicial y posterior se usó la matriz de análisis de valoración (Apéndice F). Los datos se obtuvieron de las entrevistas realizadas durante el proceso escritor de los estudiantes, así como de la valoración de los textos escritos de los estudiantes mediante una rúbrica. Dicha información se codificó y organizó de acuerdo con las categorías y subcategorías establecidas tomando como ejemplo el trabajo de Herrera (1997) pero usando la adaptación del sistema de categorías de Bausela (2012).

La información de los diarios de campo se analizó mediante codificación primaria de los apartados de situaciones o reflexiones relevantes al proyecto y categorías. Posteriormente, se organizaron con codificación secundaria, desde el agrupamiento de estos apartados y etiquetas por cada subcategoría, en una matriz de análisis (Apéndice G)

Posterior a este proceso de codificación, se realizó la interpretación de los datos uniendo ambas matrices por cada subcategoría, con el fin de sintetizar la información en los hallazgos y resultados de todo el proceso ocurrido y así llegar a las conclusiones, sugerencias y proyecciones que respondan a la pregunta y objetivos del presente proyecto investigativo. Como último paso se organizó el informe de investigación, realizando los procesos de socialización, sustentación y divulgación (Apéndice G).

Todas estas fases y acciones se realizaron acorde al siguiente cronograma.

Tabla 7

Fases y cronograma de investigación

Fase	Acción	Instrumento	Fecha Tentativa
Fase I: Exploración de contextos y conceptualización base.	Revisión documental para la identificación de las necesidades pedagógicas de la población estudiantil.	RAE (apéndice a)	Octubre 2014 a abril 2015

	2. Planteamiento del proyecto investigativo.		Noviembre 2014 a mayo 2015
	3. Caracterización de las habilidades metacognitivas y del proceso escritor de la población	Pruebas de caracterización (apéndice b)	Abril a junio 2015
Fase II: Diseño de instrumentos y de la propuesta pedagógica	1. Aceptación de un modelo pedagógico para el desarrollo del proyecto.		Abril-junio 2015
	2. Diseño de instrumentos de recolección de información y de propuesta pedagógica	Apéndice C (prueba valoración), D (propuesta pedagógica), E (diario de campo), F (análisis valoración) y G (matriz análisis recolección información).	Junio a agosto 2015
	3. Validación retroalimentación y ajuste de los instrumentos.	Apéndice H (validación instrumentos) y I (validación propuesta pedagógica)	Agosto a noviembre 2015
Fase III: Implementación de la propuesta pedagógica y recolección de la información.	1. Ejecución de la prueba previa a la intervención educativa	Apéndice C,	Febrero 2016
	2. Desarrollo de la unidad didáctica “Cuentilandia y la aventura de los pequeños escritores”.	Apéndice D	Febrero a abril 2016
	3. Recogida de la información reflexionada	Apéndice E	Febrero a mayo 2016
	4. Ejecución de la prueba valoración posterior	Apéndice C	Mayo 2016
Fase IV: Análisis y resultados del proyecto pedagógico.	1. Análisis de la información recolectada	Apéndice F y G	Abril a mayo 2016
	2. Presentación del informe de investigación		Mayo a junio 2016

Categorías de análisis

Se proponen las siguientes categorías como aquellos nodos y significados que surgen previamente de la pregunta y objetivo de investigación para realizar el proceso de diseño de instrumentos y recolección de información (Hernández Sampieri, Baptista & Fernández, 2010)

Las categorías mencionada son adaptadas de la propuesta de Bausela (2012) en su texto de *Sistema de categorías, evaluación de la metacognición en escritura*; ya que especifica sobre el uso de las habilidades metacognitivas en la escritura.

Dichas categorías, su definición y sus subcategorías son sintetizadas y adaptadas para la comprensión ejecución y análisis de la información del presente proyecto de manera acorde a las necesidades recogidas en el planteamiento del problema, los postulados teóricos y los principios metodológicos.

Planificación.

Esta primera categoría hace referencia a todo el proceso previo al acto de escribir como tal (Mateos, 2001), es decir, todas las acciones que realiza el escritor para preparar el acto escritural: Organizar la información, buscar fuentes, pensar sobre lo que se va a escribir, expresar ideas, realizar gráficos o diagramas que le ayuden a estructurar sus pensamientos de manera que los pueda plasmar en la forma escrita (Bausela, 2012). A partir de allí, el escritor planifica la escritura: recoge y organiza las ideas o elementos fundamentales sobre los que va a escribir, en este caso pensar y escoger los personajes, escenarios, situaciones y detalles que quiere aparezcan en su cuento; así como el orden y secuencia narrativa en que se desarrollará el cuento, permitiéndole tener claro un sentido y objetivo sobre el cual escribir.

Procesos de recogida de información.

Dentro del proceso de planificación pueden incluirse los procesos de recogida de información que plantea Bausela (2012) como proceso previo a la escritura, en el cual se acerca a la lectura de otras fuentes, ya sean recordar experiencias propias o recordar cuentos; buscar nuevos textos, situaciones reales de los cuales pueda empezar a seleccionar información que le parezca

relevante o interesante para poder escribir. Esta habilidad se considera importante ya que puede ayudar a evitar que el escritor se siente frente a la hoja en blanco sin saber qué escribir y, por el contrario, pueda escoger elementos dentro de la búsqueda de fuentes que le permitan adaptar o crear algunos nuevos para sus textos. Específicamente, en este proyecto se recogió información que le ayudó al estudiante a seleccionar personajes, escenarios y situaciones sobre las que narró sus cuentos.

Procesos de planificación del sentido del texto.

Posterior al proceso de recogida de información y de elementos significativos, se clasifica y selecciona aquello que realmente hará parte del texto escrito. Esto conlleva a ordenar la estructura, sentido o hilo conductor del texto, así como los momentos en que aparecerán y se relacionarán los elementos seleccionados (Bausela, 2012). Para el caso del proyecto se refiere a la organización de los elementos principales del cuento, las escenas y personajes, así como el tema y situaciones que se desarrollarán. Cabe aclarar que no necesariamente debe ser escrito, sino podría usar otro medio como el visual o gráfico, de acuerdo con la edad de los niños.

Control.

Como segunda categoría se establece el factor de control, el cual es entendido como la construcción del texto a medida que se regula dicho proceso (Mateos, 2001); es decir, el uso de estrategias que ayuden a ir verificando que se está cumpliendo el objetivo del texto. Ejemplo de ello es desarrollar la idea acorde con lo planeado y cumplir con los requisitos base y de forma del proceso escritural. Bausela (2012) lo denomina proceso de traducción de ideas en escritura.

Procesos sintácticos

En este proceso se hizo la revisión de lo correspondiente al orden sintáctico de las oraciones elaboradas por los estudiantes. Se tuvo en cuenta que los niños elaboraron oraciones y frases que tuviesen un mínimo orden gramatical: Un sujeto al cual le atribuyeran una acción y complementaran con el uso de adjetivos. De esta forma los cuentos lograban transmitir una idea

general de lo que querían expresar, Bausela (2012) lo expresa como la estructura gramatical del texto escrito.

Procesos léxicos

Frente a los procesos léxicos se tuvo en cuenta que los niños hubiesen alimentado su historia con base en los adjetivos y vocabulario trabajado con la tabla para escribir cuentos (apéndice D3). Ellos tuvieron la oportunidad de ampliar su vocabulario haciendo uso de palabras que servían para describir y caracterizar los personajes de sus historias. Es de destacar que los párrafos construidos por ellos inicialmente no superaban los dos o tres renglones; sin embargo, con el vocabulario adquirido lograron elaborar párrafo de 4 a 6 renglones.

Procesos directamente de escritura

La habilidad de control de los procesos directamente relacionados con escritura, hace referencia a revisar y evaluar los momentos de escritura. En palabras de Bausela (2012) es el proceso que permite ir “volviendo a los pasos previos de la escritura y mejorando constantemente el texto.”(p.65). Es decir, ir contrastando la planificación del escrito con las ideas que se van redactando en el borrador para comprobar que se mantiene el sentido y se va cumpliendo el objetivo trazado. También, las estrategias y habilidades desarrolladas permiten ir revisando a la par los aspectos de estilo, puntuación, ortografía y vocabulario acorde al sentido y cohesión del documento.

Supervisión.

Para Bausela (2012) es llamado proceso de revisión del mensaje. Relectura para examinar si se cumplió el objetivo, sentido y demás aspectos tomados en cuenta en la planificación.

Examen de la estructura de múltiples de los párrafos.

En este paso de la supervisión se verificó y evaluó la estructura del documento, examinando la relación entre los párrafos, corroborando que se relacionen y su organización permita una lectura fluida así como que correspondan al tipo de texto que se quiso producir, en este caso específicamente se revisó que los párrafos correspondan con las partes del cuento: Inicio, nudo y desenlace, además que existan las palabras o conectores que permiten reconocer cada apartado y conectar el cuento en su estilo narrativo.

Consistencia.

Este proceso de supervisión verifica que el texto corresponda con el sentido inicial que se planteó y cumpla con los elementos, organización y estructura planificados (Bausela, 2012), es decir, cumpla con lo esperado. Para algunos autores esto puede ser denominado coherencia y cohesión ante el sentido e hilo conductor del texto. Para esto las personas pueden apoyarse en la evaluación de su texto con un par o consigo mismo y realizar preguntas acerca de este que le permita verificarlo. De igual modo, tiene que ver con comparar los elementos que se establecieron en la planificación e intentar ubicarlos en el texto final, lo que le permitirá al escritor verificar la correspondencia de su documento.

Lectura de prueba.

Por último, se retoma el proceso de lectura de prueba dentro de los procesos de supervisión como aquellas estrategias o acciones con las cuales el escritor verifica y corrige los elementos sintácticos, léxicos y gramaticales de su texto. Mientras la consistencia verifica el sentido del texto, este proceso le ayuda al lector a identificar posibles errores o dificultades que antes no había identificado frente a la forma y elementos base de la escritura como ortografía, caligrafía, signos de puntuación, entre otros. Luego de esta corrección permitida por la lectura de prueba, se considera que el escrito puede ser entregado a un lector formalmente para su divulgación.

Diseño de instrumentos

Para la recolección de información en la fase de caracterización y recolección se propuso usar tres instrumentos según Bausela (2012) y Herrera (1997):

1. Prueba de valoración previa y posterior a la intervención educativa:

El análisis derivado de este instrumento permitió identificar las dificultades y fortalezas previas y posteriores a la intervención educativa sobre el uso o no de las habilidades metacognitivas en el proceso de escribir, ayudando así a identificar los patrones, avances y obstáculos o errores que se presentan apoyados por la estrategia de intervención educativa desarrollada (Bausela, 2012). Para ello, se usó una matriz de análisis que recogió la información

de dos maneras: Por medio de una rúbrica sobre los componentes estructurales del texto y a través de una entrevista que relaciona estos aspectos con las habilidades metacognitivas que expresan usar los estudiantes a medida que realizan el texto.

Específicamente, la prueba de valoración inicial y posterior constó de una guía (Apéndice C) en el cual se les lee un cuento a los estudiantes, en este caso “Nano y sus amigos” de Ivar da Coll, como fuente para la creación de su propio texto. Luego de verificar la comprensión de elementos base del cuento, se les pidió a los estudiantes que crearan un cuento que recogiera las aventuras de Nano en su primer día de escuela. Para recoger la información sobre habilidades metacognitivas y procesos escriturales, se usarán dos instrumentos dentro de esta guía:

- Rúbrica (matriz de valoración): Valoración de la composición de textos narrativos (Apéndice C1) Este instrumento se elaboró a partir de un formato base arrojado por la página web Rubistar, la cual es una herramienta gratuita para educadores con el fin de diseñar o ajustar rubricas para la valoración de diferentes acciones educativas, en este caso la escritura de un texto narrativo.
- Guión de entrevista semi-estructurada (Hernández Sampieri, Baptista & Fernández, 2010) con el objetivo de explicitar las decisiones, acciones y pensamientos de los estudiantes a la hora de escribir que permitan identificar el uso o no de las habilidades metacognitivas. Para esto, se diseñó una entrevista con 10 preguntas, las cuales se establecieron desde la adaptación de los listados de respuestas para cada categoría de habilidades metacognitivas propias de la escritura que establece Bausela (2012) en su texto. Estas preguntas se realizaron durante la prueba al momento en que estaban escribiendo los estudiantes.

Las preguntas no tuvieron un orden específico para hacerse, así como tampoco implica que se realicen todas o no se puedan agregar otras. Esto dependió del momento en que el investigador intervino en el proceso escritor.

Luego de la implementación de esta guía y la recolección de dicha información con el aporte de la rúbrica y la entrevista se organizó y codificó la información de acuerdo a las

categorías y subcategorías en una matriz (Apéndice F) que ayude a comprender los cambios o permanencias en algunas habilidades y estrategias usadas durante la intervención educativa.

2. Diarios de campo de la implementación de la secuencia didáctica (Apéndice E).

Este segundo instrumento es entendido como los registros anecdóticos (Bausela, 2012) que describen las situaciones importantes ocurridas durante la intervención educativa (Monsalve-Fernández & Pérez-Roldán, 2012), de la secuencia didáctica, en relación al proceso de fortalecimiento de las habilidades metacognitivas y el desarrollo de la escritura. Lo anterior, con el fin de identificar las tendencias y cuestionamientos que emergen. Para tal fin, se recogió la descripción y reflexiones de los maestros durante cada sesión de la secuencia didáctica. Luego, esta información será codificada y organizada en una matriz de análisis según las categorías y subcategorías previamente establecidas. Dichos datos se triangularán con los resultados codificados de las pruebas de valoración inicial y posterior a la intervención educativa.

Plan de acción pedagógico

La investigación requirió unos fundamentos y perspectivas pedagógicas que orientaron el proceso de intervención e implementación que permitió un ejercicio reflexivo, consiente y argumentado desde dichos fundamentos. Para ello se adoptó una mirada denominada Pedagogías Interestructurantes (Not, 1983), la cual reconoce que el proceso educativo está dado por la interacción entre dos sujetos, maestro y estudiante, los cuales aportan para la construcción del proceso de aprendizaje. El maestro tiene un rol de mediador, previamente dispone un espacio, tiempo y acciones para apoyar al estudiante en su proceso de aprendizaje brindándole un variedad de experiencias para que este realice su propio proceso de construcción, desarrollo y socialización de conocimiento y capacidades. Así las cosas, se reconoce con igual relevancia tanto al maestro como al estudiante en el logro de los procesos aprendizaje-enseñanza.

Desde allí se comprendió que la propuesta pedagógica de intervención de este proyecto propendió por reconocer el papel del maestro y del estudiante como sujetos vitales para su desarrollo pues a partir de la interacción de estos dos se completó y permitió los procesos de aprendizaje-enseñanza. El estudiante construyó o fortaleció ciertas habilidades de pensamiento que le permitieron desarrollar un nivel metacognitivo en la escritura a partir de la participación activa y de la aprehensión de conocimiento en las experiencias que el maestro le disponga en la secuencia didáctica que se diseñe.

Esta mirada amplia del proceso educativo, pensada desde modelos de pedagogía interestructurante (Not, 1983), se especificó y concretó con la mirada del “Aprendizaje Mediado” (Velarde Consoli, 2008), enfoque que permitió detallar esos procesos y acciones del maestro y del estudiante, concibiendo al maestro como un mediador que tiene la responsabilidad de generar interacciones que cuestionen y generen conflicto, así como crisis en el aprendizaje del estudiante, con el fin, que sean ellos quienes se permitan hacer aún más consciente y elaborado su proceso. No dejando de lado los detalles y la profundidad del conocimiento o capacidades que aprenden, como lo menciona Velarde (2008) al referirse al aprendizaje mediado:

Como sabemos Vigotsky sostiene que la explicación del origen de las Funciones Psíquicas Superiores, en especial del pensamiento y el lenguaje, no se encuentran en las entrañas mismas del cerebro sino fuera de él; es decir, en el mundo social

Esto quiere decir que la calidad y la cantidad de las interacciones lingüísticas, cognitivas y afectivas del ser humano son las que, finalmente, determinarán la conformación y la estructuración de las funciones psíquicas (p.209)

Desde allí se tomó en cuenta la mediación como proceso relevante para que el estudiante aprenda, modifique sus estructuras mentales. En nuestro caso, la disposición, organización y uso de estrategias didácticas, mediante la secuencia didáctica, fueron el ambiente en el que el docente medió las experiencias sociales y cognitivas de aprendizaje del estudiante, para alcanzar su pretensión de modificar las estructuras cognitivas del aprendizaje de la escritura de los estudiantes a través de estrategias metacognitivas.

A partir de estos planteamientos que soportaron la propuesta de intervención, se continuó con su descripción general, la cual se desarrolló a través de una unidad didáctica con cinco momentos: una introductoria, una por cada habilidad metacognitiva: planificación, control y supervisión, y una última de cierre. En cada unidad se realizaron estrategias didácticas del aprendizaje de la escritura con énfasis en las habilidades metacognitivas en cuestión.

Secuencia Didáctica.

Nombre: Cuentilandia y la aventura de los pequeños escritores

Objetivo General:

Escribir cuentos infantiles cortos mediante el uso de habilidades metacognitivas, en tres grandes momentos: planificación, redacción y edición, por estudiantes del grado 202 J.T.

Objetivos Específicos

- Contextualizar a los estudiantes en el manejo de las herramientas, estrategias, recursos y metodología de la secuencia didáctica.
- Desarrollar estrategias de planificación antes de escribir que ayuden al estudiante a tener claro para qué va a escribir.
- Brindar herramientas de control durante la escritura que le ayude a los estudiantes a ir verificando si cumplen su objetivo de escritura.
- Aportar a la supervisión posterior a la escritura para verificar si se cumplió el objetivo o se necesita editar lo escrito.

Metodología general.

La secuencia se basó en el planteamiento de un curso para escritores infantiles, es decir, se acordó con los estudiantes el interés de convertirse en grandes escritores a través de la

creación de un curso que les ayudara a conseguir este propósito. Como producto de este curso quedó una compilación de los cuentos elaborados por los estudiantes, la cual se expuso ante el colegio y se prestó a los padres para que la leyeran en sus casas, así mismo se imprimieron varias copias para los padres que lo quisieron adquirir y para el colegio.

Toda la unidad didáctica entonces fue diseñada y ejecutada como un curso para escritores infantiles que reconoció los intereses, procesos, edad y cualidades de cada niño en su proceso propio de escribir su primer gran cuento.

Cabe aclarar que cada unidad de la secuencia didáctica se asocia a un paso del proceso escritor en cuanto a su respectiva habilidad metacognitiva.

Lo logrado en cada sesión se archivó en un portafolio que al finalizar contendrá el cuento creado por cada estudiante.

A continuación, se presentan los momentos de la unidad didáctica diseñada e implementada:

Unidades planeadas

1. “Calentemos para esta aventura” Sensibilización a la metacognición y escritura

En esta unidad se pretende que los estudiantes conozcan y se contextualicen con la metodología que se usará en las siguientes unidades. Además se retomen intereses y necesidades de los estudiantes en su proceso de escritura y de habilidades metacognitivas

Momento 1. Sensibilización: seamos escritores, escritores en formación. Proyección de videos de cursos de escritores, niños escritores, dibujo de inicio del curso, inscripción al curso (apéndice D1)

Momento 2. Reconocimiento de elementos del cuento: los estudiantes en colaboración con la docente, recordaran los elementos básicos del cuento: personajes, lugares, tiempo, objetos.

2. “¿sobre qué voy a escribir mi primer gran cuento?” el antes de escribir

La idea de esta unidad es enfatizar en el momento antes de escribir, que permita planificar este proceso teniendo claro para qué voy a escribir, qué quiero escribir y qué necesito para hacerlo.

Momento 3. A los estudiantes se les darán etiquetas con elementos básicos para que los niños puedan construir su propio cuento. Cada niño escogerá las etiquetas de personajes, lugar, objetos para armar un dibujo con el que visualice su cuento, un guión visual (inicio, nudo, desenlace) como parte de la planificación. Es importante resaltar que esto ayuda a preparar sobre qué vamos a escribir, Igual se modelará el proceso por el docente.

Momento 4. Se empezará a reconocer palabras importantes para cada etapa del cuento: Érase una vez, un día, en un lugar muy lejano, después entonces, luego, , finalmente, fueron felices para siempre y colorín colorado. Además de escribir oraciones de ideas principales de cada etapa (inicio, nudo desenlace) acorde al guion visual (apéndice D3), así como nombres y características de personajes, lugares, entre otros para revisar ortografía, caligrafía, conectores y demás.

3. *“¿voy bien?, control de lo que voy escribiendo*

En esta unidad se enfatizará en las habilidades de control durante el proceso de la escritura formalmente, que los estudiantes estén pendientes del objetivo que se plantearon para ir corrigiendo o no lo que escriben para intentar cumplir el objetivo. Para ello se realizan tres momentos principalmente

Momento 5, Usando la tabla de datos (apéndice D3) y el guión visual (apéndice D2) diligenciados en momentos anteriores, se iniciará a ampliar la información sobre el cuento especificando lugares y acciones de cada personaje.

Momento 6 y 7 Escritura del cuento y corrección el cuento, mediante el formato de primer borrador (apéndice D4) los estudiantes iniciarán a escribir sus cuentos completos, identificando sus partes, así como la redacción que permita su conexión. A media que realizan el ejercicio de escritura, los docentes apoyarán la construcción y revisión de los cuentos sobre sus procesos, lexicales, sintácticos, semánticos y pragmáticos, así como ortográficos, mediante lectura

en voz alta, lectura de compañeros, preguntas entre otras, que permitan que el estudiante realice control de su texto.

Momento 8 escritura del primer borrador en limpio: Luego de obtener la corrección, los estudiantes se dispondrán a pasar a limpio sus textos en un nuevo formato. Se aprovechó la oportunidad para integrar a los padres en esto proceso colaborando con las ilustraciones de los cuentos de sus hijos. (apéndice D5)

4. *Ya acabé, ¿me quedo bien?... supervisemos lo que escribimos.*

Por último, se pretende fomentar la lectura y revisión de lo que se escribió. Así mismo, la edición, para que los estudiantes, antes de entregar los documentos a su interlocutor, se tomen el tiempo necesario para revisarlos y compararlos con el objetivo planteado para ver qué tan cerca están los dos.

Momento 9. Autoevaluación, lectura del propio cuento. Leer cuento idea por idea y corregir ortografía claridad en relación a guión visual, cada uno lee su cuento

Momento 10. Evaluación de los cuentos, lectura de prueba de mis compañeros.

Los compañeros leen el texto de otro compañero y dice qué parte no entendía y qué cree se debe corregir, con preguntas mostrar si otro compañero entendió, luego pensar qué se puede corregir para mejorar..

Momento 11. Escritura final del texto: luego de realizadas las correcciones con letra bonita y con calma, se pasa a limpio el texto. Posteriormente se realiza la jornada de lectura y socialización de sus cuentos en otros cursos.

5. *Publico mi primer gran cuento, me gradúo como escritor infantil.*

Compilación de los cuentos en un solo texto por parte de los docentes y presentación de este a los padres, ante docentes y ante la institución en general

Momento 12. Grado como escritores infantiles.

Cronograma

Fechas año 2016	Momentos de la Unidad didáctica	Sesión	Instrumentos pedagógicos
Semana del 25 de febrero al 29 de febrero	Unidad 1 <i>“Calentemos para esta aventura” Sensibilización a la metacognición y escritura</i>	Momento 1 Momento 2	-Videos -Ambientación -Lista de inscripción
Semanas del 1 al 11 de marzo	Unidad 2 <i>“¿sobre qué voy a escribir mi primer gran cuento?” el antes de escribir</i>	Momento 3 Momento 4	-inventario de personajes, lugares y objetos -Guión visual
Semanas del 14 de marzo al 1 de abril	unidad 3 <i>“¿voy bien?, control de lo que voy escribiendo</i>	Momento 5 Momento 6 Momento 7 Momento 8	-guión visual -tabla de escritura -borrador
Semanas del 4 al 11 abril	Unidad 4 <i>Ya acabe, ¿me quedo bien?... supervisemos lo que escribimos.</i>	Momento 9 Momento 10	-lista de valoración -lista de preguntas sobre el texto -texto final
Semana del 2 al 6 de mayo.	Momento 5 <i>Publico mi primer gran cuento, me gradúo como escritor infantil.</i>	Momento 11	-diplomas -libro de cuento

Resultados y análisis de investigación

El presente capítulo recoge y presenta los análisis, reflexiones y conclusiones que se alcanzaron como resultado del proceso de intervención educativa de la propuesta “Cuentilandia la aventura de los pequeños escritores”, frente al fortalecimiento de las habilidades metacognitivas en el aprendizaje de la escritura de cuentos cortos con los estudiantes de grado 202, del Colegio Isabel II IED.

Cabe aclarar que el proceso de análisis de la información se realizó mediante el siguiente proceso, acorde al paradigma, enfoque y diseño de investigación planteados.

En primer lugar, se hace la presentación de dichos resultados luego del análisis de la información recogida en desde las pruebas de valoración inicial y posterior a la intervención educativa, así como de los datos analizados de los diarios de campo en relación a cada categoría y subcategorías, ya que esto permite una comprensión detallada y sistemática del proceso.

Planificación

En esta categoría se presentan los hallazgos y reflexiones que surgieron a partir del proceso de análisis acerca de los procesos, estrategias, alcances y dificultades que presentaron los estudiantes al fortalecer las habilidades metacognitivas de planificación. Para esto, se especificarán los hallazgos por cada subcategoría: procesos de recogida de información y planificación del sentido del texto.

Procesos de recogida de información.

En primer lugar, con la prueba de valoración inicial se evidencia que la recolección de información de los estudiantes se basa en retomar el personaje principal del cuento que previamente se ha leído y en algunos casos usar algunas de sus experiencias sobre su primer día de clases. Sin embargo, muchos comentan no saber sobre qué escribir y sus primeras reacciones son tomar un tiempo para pensar. Estas situaciones conllevan a pensar que la recogida de información se limita reconocer el personaje principal de la situación base, por lo cual los estudiantes no preguntaron si se podían usar otros elementos, ni tampoco reconocieron otros cuentos, personajes o situaciones leídas o vistas que pudieran usar como base para la creación de su propio cuento, pues si la recogida de información como menciona Bausela (2012) es el

conocimiento por parte del niño de los pasos previos a la escritura que implican la lectura de tareas específicas asignadas, (...) listas de ejemplos,

listas de argumentos, lista de razones, el uso de la experiencia sobre lo oído o leído, sobre lo que se hace de forma cotidiana (p. 56)

Entonces pareciera que estos procesos no se han fortalecido en los estudiantes, pues se limita a la lectura del cuento asignado, pero no usa ejemplos, experiencias o situaciones de otras fuentes.

Durante la intervención educativa con la información que se recogió en los diarios de campo, se encuentra que el maestro da relevancia a este proceso durante los momentos de inscripción en los que los niños se acercan a cuentos y a la selección de personajes, lugares y objetos de la multiplicidad de imágenes. Considera que al revisar previamente otros cuentos el estudiante logra identificar que no hay un tipo de cuento o de personajes, sino que existen una multiplicidad de personajes, historias, escenas y situaciones con las cuales logra identificarse desde estilos diferentes y temáticas diferentes, es entonces de resaltar que presentarle a los estudiantes multiplicidad de elementos le permiten ampliar su mirada, antes de escribir.

Es en la prueba de valoración posterior a la intervención donde se identifica que los estudiantes han fortalecido este proceso pues retoman personajes, no solo el principal sino secundarios como amigos de nano tal como se ve en el dialogo entre maestro y estudiante:

“maestro: ¿ya sabes que vas a escribir?”

Estudiante: Si,

M: ¿qué le paso Nano?

E: Iba llevando un regalo para Ana y después se tropezó con una piedra.”

Esta respuesta denota el uso de personajes secundarios y de una situación similar a la del cuento base, en la que Nano casi se cae al pasar y bota el regalo para llevarle a Anita, así mismo también al parecer se usan más situaciones experienciales sobre el primer día de escuela pues algunos comentan que eso les pasó a ellos mismos. Así vemos como el recoger información de procesos previos se ha fortalecido y los estudiantes logran con mayor fluidez contar y relatar lo que piensan para su cuento antes de empezar a escribir.

Adicional a esta fortaleza ganada, también se hace una reflexión sobre la importancia de la recogida de fuentes ya que permite reconocer mínimos escriturales usados como la ortografía, la caligrafía, el cómo se dispone un autor para escribir, entre otros. Las preguntas que hacía el maestro sobre cómo veían esos textos permitió identificar varias normas previas al proceso escritor, ayudando así a reconocer criterios para escribir desde lo que ellos mismos veían en los textos.

Por último, ante esta subcategoría, el maestro reconoce que si bien el proceso es escritural, la planificación puede estar ayudada y guiada con imágenes, lo que estaría en concordancia con el pensamiento representacional, de acuerdo con la etapa pre-operacional planteada por Piaget (Meece, 2000) en la que se encontrarían varios estudiantes.

Es decir, que el uso de cuentos con imágenes, así como la presentación de las imágenes de personajes, objetos y lugares permitió la representación de dichos elementos de manera visual, entonces la imagen se convirtió en el símbolo de la escena o el personaje (Meece, 2000), para que luego el estudiante pudiera pasar a otra representación más abstracta, el texto. Las imágenes mediaron el proceso del pensar al escribir, el pensamiento paso a ser una imagen y de allí a ser palabras escritas, pues como dijo un estudiante “pensar también se puede en dibujos, imágenes igual que los cerditos pensaban en la casa” (Diario de campo 3), haciendo referencia a que primero se piensa antes de escribir. La imagen es apoyo para lo escrito, pues al ver los dibujos pueden describir en texto lo que ven, logrando así un mayor desarrollo descriptivo y narrativo propio del cuento.

Procesos de planificación del sentido del texto.

Ante la segunda subcategoría: “ generación de ideas, su organización, el establecimiento de objetivos, lo que se refiere a símbolos personales y no consensuados (Sánchez, 2000 a)” (Bausela, 2012, p. 59), se identifica que en la prueba de valoración inicial los niños reconocen que se debe pensar para escribir, pues al preguntarles qué hacen antes de escribir la mayoría menciona “pensar” “pienso y después escribo” (apéndice F) lo que significaría que planifican la escritura acorde a las respuesta que plantea Bausela (2012) .

Sin embargo, planifican una idea a la vez, entonces tiene que estar planificando repetitivamente (apéndice F), sin detenerse a pensar la idea central del texto y cómo desarrollarla, solo planifican parte por parte y, en ocasiones, piensan pero igual dicen no saber qué escribir; lo cual denota una planificación segmentada, no una planificación de la totalidad del texto que dé cuenta de la estructuración del sentido o hilo del cuento, sino la planificación por segmentos que no necesariamente puede retomar los aspectos de lo que se escribió y pensó.

A partir de allí en la intervención educativa se reforzó la planificación según la estructura o partes del cuento, lo cual permite un hilo y sentido total y no segmentado del cuento, situación planteada desde la definición de planificación dada por Bausela (2012)

conocimiento por parte del niño de un proceso previo a la escritura que implica conocer primero el propósito del escrito, a continuación, análisis de la audiencia, posteriormente la escritura del tema o la tesis del texto, y por último la organización del material. (p. 59)

Por lo cual, se usó el guión visual como estrategia que permitiera la planificación del tema del cuento, por medio de imágenes en primer lugar, así como de la organización de la información en las partes de éste, para luego escribir frases principales de cada apartado. Este guión desde la reflexión de los maestros permitía usar el pensamiento representacional (Meece, 2000), en este caso por medio de imágenes, para la planificación del cuento que le permita al estudiante visibilizar y expresar con dibujos el sentido y estructura del cuento para llegar al proceso escrito, suponiendo que esta mediación facilita el tránsito del pensar al escribir, pensamiento-imagen-escritura.

Así mismo, se vio una conexión entre el proceso de llevar el pensamiento a lo escrito con el guión visual pasando la narración oral ya que la planificación por medio de imágenes permitió que los estudiantes pudieran narrar y expresar las ideas, relaciones y situaciones del cuento de manera fluida, sin tener que realizar una planificación segmentada por cada idea (diarios de campo 3, 4 y 5); sino por el contrario, llevar una planificación y narración completa de

su cuento, lo que para los maestros denotó mayor comprensión y manejo de la historia por lo estudiantes pues al preguntarles daban cuenta de las situaciones y relaciones establecidas. Para demostrar esta idea veamos una respuesta de un estudiante al preguntársele sobre qué iba a escribir.

“Maestro: ¿Cómo te imaginas el cuento de nano y su primer día de clases?”

Estudiante: Que Nano se fue del colegio para buscar a sus amigos y con una aventura toda chevere y que... y que buscaron un tren para irse porque querían lejos de la escuela para buscar una buena aventura bonita.

M: Listo ya los tienes ahora lo vas a escribir en forma de cuento.” (Apéndice F)

Como segunda estrategia dentro del proceso de planificación esta el modelamiento que realiza el docente con sus estudiantes, es decir, la presentación de una planificación que realiza el maestro para la construcción de su propio cuento como ejemplo y guía, lo que corresponde con el aprendizaje mediado (Velarde Consoli, 2008). El maestro apoya y guía desde la construcción propia del estudiante al mostrarse como un escritor que también usa las acciones y estrategias que ellos también usan lo que permite una mediación por la ejemplificación del proceso propio del maestro.

También es importante mencionar que según los maestros se encontró una dificultad en el proceso debido al poco bagaje lexical de los estudiantes, esto hace que la estructura se quede corta en cuanto a la producción de texto escrito en sus primeras etapas (Diario de campo 7).

Luego de estos hallazgos durante la intervención, se confirma que en la prueba de valoración posterior la mayoría de los estudiantes expresan que el pensar el cuento completo antes de escribir ayuda a que la escritura sea más fácil, con expresiones como:

“Maestro: ¿fue fácil o difícil escribir el cuento?”

Estudiante: *Fácil, uno piensa en la mente y se le ocurre lo que va a escribir.*

M: ¿Luego de pensarlo?

E: *Lo escribo” (apéndice F)*

Así mismo, la mayoría de los estudiantes logran narrar el cuento antes de escribirlo, aunque no lo dibujen, esto demuestra que si lo pensaron antes de escribirlo, situación que cambió con respecto a la prueba inicial, pues narran más fácilmente y en mayor extensión el cuento sin tantos cortes.

A nivel de planificación se puede decir que se fortalecieron procesos como la recogida de datos, desde la identificación de personajes y el uso de imágenes como inspiración, ya que la imagen permite un medio como representación intermedia entre el pensamiento con lo escrito. Lo mismo que ocurre con la planificación del sentido. Además, el proceso visual de pensamiento representacional con imágenes también ayuda a que se dé un proceso oral como proceso anterior a lo escrito, con lo cual se fortalece el sentido y elementos base de lo que se quiere escribir.

Además, se reforzó la idea que tenían los estudiantes de pensar antes de escribir, pasando de un pensamiento de planificación segmentada a un pensamiento de planificación de la estructura y sentido completo del cuento.

Control

De acuerdo con el trabajo desarrollado por Bausela (2012), el proceso de control o como ella lo denomina Proceso de Traducción de ideas en Escritura (PROTRADU), hace referencia a la capacidad que tienen en este caso los niños escritores de tener conciencia del manejo de su escritura a nivel lingüístico, en cuanto al manejo de reglas y normas en la organización y a la jerarquización de las frases u oraciones, así como a la forma como éstas estructuran los párrafos. Al respecto, Bausela menciona tres subcategorías a partir de las cuales se hace el respectivo análisis: Los procesos sintácticos, los procesos léxicos y los procesos directamente de escritura.

Sintáctico.

En la estructuración sintáctica del cuento se evidenció que los niños inicialmente reconocen que el cuento debe ser escrito de una forma específica y que todo el cuento se construye a partir de oraciones. Sin embargo, los niños no se detuvieron a pensar en la estructura de la oración, la cual, debe expresar un sujeto, una acción y la descripción de esa acción. Redactaron las oraciones tal y como se les vino a la cabeza, reflejando el hecho de que de la misma forma como la expresa oralmente así la escribe.

Algunos de las actividades propuestas se basaron en incentivar a los niños al uso de sustantivos y adjetivos, para que se pudiera realizar la escritura de oraciones o frases. La actividad en la que debían realizar la composición del cuento a partir de palabras claves pensadas por ellos para la caracterización de personajes, lugares y acciones, hizo que las actividades de primer borrador, corrección y pasar en limpio, fuesen más conscientes de la forma como debían quedar estructuradas sus oraciones.

En cuanto al uso de pronombres dentro de la estructura de oraciones es muy escaso: los pronombres que se reiteran con mayor frecuencia son los que indican tercera persona: él, ella, ellas, ellos. Pero no se evidencia y por el mismo desarrollo de la trama que haya cuentos escritos en primera persona o donde el niño escritor haya adaptado su presencia dentro del desarrollo de la trama. De igual manera no hay cuentos que se dirijan en un primer plano al lector para hacer uso de la segunda persona (tú, usted). En todos los escritos hay ausencia de diálogos entre los personajes lo cual no suscita el uso de pronombres en primer o segunda persona. Al ser una estructura más narrada y anecdótica, se basa en que los niños relatan en sus escritos las situaciones que enfrentan sus personajes.

Las oraciones compuestas por ellos expresan un sentido global a pesar de que en muchas de ellas hay omisiones de conectores, palabras mal escritas o a las que les faltan consonantes o silabas. Sin embargo, cuando se le pide al niño que lea su escrito (a pesar de que tenga errores como los ya mencionados) porque el docente no entiende la idea de lo que está escrito allí, él lo hace de forma fluida como si las oraciones estuviesen perfectamente escritas y no detallan ningún error. En cuanto a los tipos de oraciones usadas por ellos, predominan las oraciones de

carácter enunciativo o declarativo por medio de las cuales ellos expresan la mayoría de ideas o sucesos que desarrollan la acción del cuento. No se evidencia uso de oraciones de tipo interrogativo ya que en el desarrollo de los cuentos los niños no expresan diálogo ni entre personajes ni hacia el lector. Por el ritmo y tono con el que son leídos los cuentos por parte de los niños, se refleja la presencia de oraciones exclamativas, pero no hay uso de signos de exclamación, por esto cuando una persona distinta al escritor lee el texto no percibe los momentos de emoción que pretende expresar el niño en su escrito.

De igual forma se evidenció que en los cuentos de los niños, hay predominancia de repeticiones principalmente de los sustantivos propios y comunes usados para sus personajes (la princesa estaba asustada y la princesa se cayó al costal. Entonces llegó el príncipe y rescató a la princesa). También aparecen repeticiones de ideas o acciones en las oraciones por tal motivo no llegan a expresar sentido claro cuando son leídas.

En la actividad en la que para escribir cuentos debían recoger de la tabla las palabras clave para representar sus personajes y las acciones de estos, tuvieron dificultad al conectar o enlazar las palabras pensadas e incluirlas dentro de una oración, evidenciando la dificultad de cómo pasar esa palabra escrita en una idea más grande. El proceso que practicaron los niños fue: tomar del guion visual los personajes y nombrarlos (uso de sustantivos propios y comunes), tomar las descripciones y acciones, y redactarlas como texto teniendo en cuenta el orden de las oraciones para que el párrafo tuviera sentido. Sin embargo, ¿cómo se hace caer en cuenta al niño de que sus oraciones tienen sentido? Cuando el docente leía la oración, algunos de los niños si detectaron que la oración para ellos “sonaba raro” mientras que otros estudiantes no se dieron cuenta de los errores de repetición o de orden de las palabras que había en sus escritos. La repetición es una dificultad sintáctica muy “normal” al momento de escribir y los niños no la perciben como un error o dificultad de escritura, lo importante para ellos es nombrar los personajes y la idea sin interesar las veces que sea.

Otro de las mayores correcciones que se hicieron a los textos de los niños se centraron en los aspectos sintácticos basados en la falta de conectores (y, entonces, de, para) pero se encontró que la mayor dificultad que tienen los niños al momento de escribir es la unión o separación de las palabras en la oración. Este aspecto se debe quizás a dos factores: la hoja en la que se realizó la actividad era hoja blanca rayada, no era cuadriculada, así que los niños dependen

totalmente de la cuadrícula para hacer la separación de las palabras dejando un cuadrado vacío de por medio; quizás realmente, no hay conciencia fonológica, sintáctica y léxica que les permita discriminar ya sea auditiva o visualmente hasta donde termina escrita una palabra u oración. En contraste con la actividad de la hoja rayada en el ejercicio y hoja cuadrículada, los niños lograron realizar una estructura más consistente ya que tenían la cuadrícula para hacer la respectiva separación (un cuadrado vacío para separar las palabras).

En el caso de los estudiantes sordos usuarios de castellano oral el proceso sintáctico llevó más tiempo y requirió instrucciones específicas y controladas pues no lograron producir oraciones escritas claras y menos una relación entre ellas para crear un párrafo, situación que al parecer viene desde la dificultad auditivo-oral que presentan pues al no comprender preguntas o ideas orales largas no tiene claridad de qué hacer o escribir; sin embargo, otros que poseen mayor habilidad oral y auditiva logran más resultados. Así mismo, ocurre con estudiantes que en este grado todavía no han desarrollado al mismo nivel que los demás el aprendizaje del código escrito básico por lo cual requieren apoyo personalizado y diferente.

Léxico

De acuerdo con lo expresado por Bausela (2012), los procesos léxicos aluden a la palabras o vocabulario que permiten llenar el armazón (como ella lo denomina) que hace referencia a la estructura sintáctica con la que se expresa un mensaje. Estas palabras son aquellas que el niño busca y toma para dar significado y sentido a lo que él quiere expresar.

Inicialmente una de las mayores dificultades en la planeación del escrito, se presentó en la selección de palabras que usarían para la descripción del personaje. Aunque a los niños se les ejemplificó el ejercicio de cómo caracterizar un personaje, sin hacer uso del término adjetivo, cuando se les preguntó sobre cómo era cierto personaje conocido por ellos, expresaron oralmente con detalle las características de ese personaje (malo, bueno, grande, feroz, bonito, feo, etc.). Sin embargo, en el momento de escribirlo demostraron mayor dificultad, no porque no supieran escribir la palabra (aunque algunos niños manifestaron dificultad en este aspecto) sino porque su campo lexical en cuanto a la descripción fue escaso, por tanto, sus características se redujeron a decir que su personaje es: bueno, bonita, malo, feo, feliz, azul, bravo. Cabe resaltar que esta falta de bagaje lexical se puede atribuir al poco conocimiento de palabras que se relacionan directamente con el significado que quieren expresar o por que no se "arriesgaron" a escribir cierta

palabra por temor a equivocarse ya sea en la forma de escritura como en su relación con el significado.

El escaso repertorio de vocabulario de los niños hizo que en algunos casos se evidenciaron párrafos con escasas descripciones, detalles o acciones. Fueron escritos de forma muy concreta o simple donde se hizo una mención general de personajes y alguna acción que realizó. Por el contrario, en algunos escritos reflejan una escritura extensa, con bastantes descripciones, pero que a la vez tantos detalles hacen que la trama sea confusa y se pierda el sentido de lo que el niño pretende expresar.

Las correcciones en cuanto al vocabulario usado por los niños en los escritos, se centra en hacer caer en cuenta a los niños cuando han omitido alguna consonante y la palabra queda incompleta (se rompi - se rompió / encero - encerró), correcciones en el orden de las consonantes para construir una palabra (rgrnd - grande / amgio - amigo), corrección en la relación fonema- grafema (ñede- nieve / en bito - invito / debago - debajo), separación o unión incorrecta de las palabras (es tava - estaba / ala - a la / es tra terretres - extraterrestres), faltas ortográficas (siudad - ciudad / biajo - viajó / bibieron - vivieron / cienpre - siempre). Cabe señalar que las faltas ortográficas y separación y unión de palabras fueron las correcciones que más predominaron a lo largo de la actividad.

El docente, en el acompañamiento de la actividad, buscó que a través de la lectura del cuento que los niños se dieran la oportunidad de encontrar los errores ortográficos y de palabras inadecuadas. Así, algunos estudiantes se acercaron a los docentes para preguntar sobre la ortografía de algunas palabras sobre las que tuvieron duda. En este caso, la mediación del docente es también un proceso de control léxico, pues dependiendo de la intervención del maestro, el estudiante puede caer en cuenta de su error o acierto y corregirlo o reafirmarlo. Para los niños escritores el docente fue reconocido como alguien que identifica las correcciones que deben hacerse, pero que los estudiantes en su mayoría no lograron darse cuenta. De esta forma, la lectura con el otro hizo que se corrigieran errores cuando el compañero se percató mas no porque el propio escritor detectara el problema al leerlo. La lectura como estrategia de control permitió verificar y corregir durante el proceso el uso y forma adecuada de las palabras escritas.

En este sentido, se buscó que los estudiantes reconocieran la importancia de un buen bagaje de vocabulario ya que se les explicó a los niños que, por medio de este, el cuento "crece" o "se alimenta". El proceso de control se vio ejecutado cuando el estudiante buscó o tuvo por objetivo hacer crecer su cuento haciendo uso de palabras que ampliaron las descripciones de los elementos básicos del cuento: personajes, lugares, objetos y acciones. Esta ampliación de léxico se expuso como una forma de expresarle al otro lo que se piensa, cómo se imagina el cuento y los personajes; por tanto, el vocabulario descriptivo permitió al niño escritor expresar sus ideas y al niño lector entender y comprender lo que piensa el otro.

Procesos directamente implicados con la escritura.

Inicialmente en la actividad de la creación del guion visual, algunos niños empezaron a escribir al lado de los dibujos, dando a entender que el dibujo les sirvió como referente para saber qué debían escribir o continuar en la siguiente parte del cuento. En este sentido la imagen permitió controlar y verificar que correspondiera lo que escrito con lo planeado. De igual forma desde el principio, se incentivó que los niños pensaran y dejaran fluir sus ideas sobre lo que querían escribir así fuese de manera repetitiva. Al respecto el proceso que se reflejó fue que los estudiantes pensaban sucesos cortos y escribían, volvían a pensar para escribir cada idea. Así, al preguntarles a los niños si tenían claro qué debían hacer para poder escribir bien, la gran mayoría respondió que debían pensar antes de escribir algo, teniendo en cuenta lo que se había escrito antes. Sin embargo, este último aspecto de tener en cuenta lo escrito previamente, algunos estudiantes no lo realizaban ya que sus escritos no mostraban consistencia en el desarrollo de la trama.

El guion visual, creado inicialmente, alcanzó a ser una actividad de control (aunque no fue pensado para responder al proceso de control), ya que el vocabulario nuevo surgió de la relación con el guion visual que creó previamente. En este sentido, el guion como símbolo y representación visual del cuento, permitió la planificación como control de la estructura, así como de los procesos sintácticos y léxicos del cuento. El docente hizo un acompañamiento al proceso directamente de escritura y mediación basado en preguntas de distinto tipo como de aclaración o confirmación de la información del proceso o del cuento. Así como absurdos sobre lo que se escribió para que el estudiante pensara por su cuenta, sin que el maestro tuviera que decirle lo que seguía o lo que debía corregir. Estos procesos de escritura no se dieron individualmente sino de la

relación con el par, la socialización de ideas, el mostrar lo que se hizo y el ayudar a escribir al otro. Estos factores permitieron revisar constantemente el texto.

En cuanto a las actividades de este subproceso de control en la escritura, los niños ignoraron o no cayeron en cuenta de las omisiones de letras o vocales, aspecto que hizo que la idea no se expresara con claridad. Se evidenció que los niños a la hora de leer las palabras que escribieron, pese a que estaban mal escritas, las leían correctamente, basándose en las letras que habían escrito y en el sentido que para ellos tiene (neve=nieve).

En la actividad de redacción del cuento se elaboraron textos cortos con escaso repertorio lexical, pocas descripciones y acciones. Algunos cuentos fueron escritos con párrafos completos, pero se observó repetición de palabras e ideas y bajos niveles de cohesión y coherencia.

En la última etapa del proceso, aunque los escritos pasados en limpio demostraron mayor claridad en su redacción, forma y presentación, algunos aún mantienen faltas ortográficas. Algunos niños decidieron resaltar con rojo el título o la frase de conclusión del cuento.

Supervisión

Examen de la estructura de múltiples párrafos.

Macroestructura (idea general): se evidenció en los escritos de los niños que si bien ellos manifiestan oralmente sobre qué les gustaría escribir y quiénes son los personajes, al momento de escribir las ideas que componen la trama son confusas y no expresan una sola idea clara. No se observó una jerarquización u orden en el desarrollo de las acciones. Da la impresión de que tal como lo van pensando lo van escribiendo, sin leer o tener en cuenta la idea que venían desarrollando previamente.

La propuesta de la escritura de los párrafos se basó en tres partes básicas: inicio, nudo y desenlace. De este modo los niños demostraron claridad en lo que debían escribir en cada una de las partes. Sin embargo, en la primera actividad de supervisión, mas que una corrección se hizo la sugerencia de aumentar el vocabulario y las oraciones en la composición del cuento, ya que

hubo cuentos que no construyeron párrafo, sino que elaboraron una frase en cada sección o un máximo de dos renglones por parte. Sus ideas fueron plasmadas de forma muy concreta y no hubo información o descripción de los personajes o acciones que ocurrían en la trama.

Al pasar en limpio el escrito, los niños mantuvieron la estructura textual propuesta (inicio, nudo, desenlace) e hicieron uso del punto aparte para la separación de cada párrafo. Sin embargo, algunos de los escritos fueron redactados sin tener en cuenta la separación por párrafos y no hicieron uso del punto aparte. En los escritos que, si son separados por párrafos, se evidencia la importancia que le dan al espacio como señal de división entre lo que ocurre en un párrafo y lo que ocurre en el siguiente. Estos cuentos por tanto tienen tres párrafos (ni más ni menos) atendiendo a la estructura del cuento de inicio, nudo, desenlace.

Se resalta también la importancia de la socialización y lectura por parte del otro, ya que para algunos niños el escuchar al compañero leer o responder una pregunta en el ejercicio de coevaluación, les permitió recordar y corregir procesos de la estructura del cuento sobre título, inicio, nudo o desenlace.

Consistencia

Esta subcategoría es comprendida como el proceso que “refleje el punto de vista más adecuado para el objetivo del texto y que se mantenga consistente a lo largo del texto” (Bausela, 2012, p. 69)

Con la prueba de valoración inicial, se halló que para los mismos estudiantes existe una consistencia pues mencionan que sus textos están bien escritos porque corresponden con lo pensado, es decir, establecieron una conexión entre el pensar como proceso previo de planificación y como medio para comprobar si se cumplió el objetivo del texto, lo cual correspondería con lo que plantea Bausela (2012) al mencionar que este proceso hace referencia a “Se precisa la relectura de lo escrito y analizar su claridad y pertinencia, su adecuación al objetivo previsto, si cumple el propósito o no determinado por el que escribe o por el que asigna la tarea (...)” (p. 70), entonces para los estudiantes se cumple el propósito u objetivo si el texto corresponde con lo que se pensó previamente.

Aunque el hallazgo anterior demuestra una fortaleza en la consistencia, es un proceso amplio que no solo debe ser considerado desde si para el autor su texto corresponde con lo pensado previamente pues durante la intervención educativa gracias a los diarios de campo se encuentra que al revisar los textos durante las correcciones mediadas por el maestro en los momentos 7 y 8 se denota que para ellos si había consistencia pues entendían el hilo, sin embargo para un lector que no fuera el autor, se tornaba difícil pues en ocasiones faltaba detalle en la descripción de las situaciones aunque los personajes si tuvieron mayor descripción por la tabla para cuentos. Lo cual demuestra que una situación es como la ve el autor en esta caso el niño y otra el lector, para ello los maestros en las siguientes sesiones usaron una estrategia en particular que permitiera un acercamiento entre la percepción de la consistencia del autor con la del lector.

Esta situación fue cambiando desde el diario 8 hasta el final de la intervención cuando se formalizó el proceso de control por medio de lectura mediada, es decir el maestro a medida que leía lo hacía en voz alta y acentuaba algunos apartados del texto que de pronto no eran tan comprensibles, luego realizaba preguntas como: “¿quién es él?, ¿qué hace allí?, ¿por qué hace eso? ¿qué pasa después?”, para que el estudiante expresara lo que pensaba y posteriormente el maestro pedía que le mostrará en que parte del cuento decía eso y donde en el guión visual se veía; varios de los estudiantes lo hallaban en el guión pero no en texto escrito, por lo cual rápidamente se iban a completar o corregir esos apartados (diarios de campo 8 , 9 y 10).

Para la claridad y conciencia sobre la consistencia se basó en los últimos momentos 10 y 11, el cual se centro junto a la otra subcategoría de supervisión, en el que cada estudiante evaluaba su propio cuento por medio de un formato con preguntas cerradas (apéndice D6). Muchos reconocen que sí usaron el guión visual para la escritura del cuento. Por otro lado, se pidió que compararan estos guiones con los cuentos para que ellos mismos constatarán si hay o no consistencia y no lo dejaran solo a su creencia. Posteriormente, este mismo ejercicio se realizó con un compañero, al que se le pidió que revisara el guión y leyera el cuento intentando calificar si veía relación entre ambos para que de ser necesario los estudiantes corrigieran sus textos. Es así como se da relevancia al guión visual no solo como estrategia de planificación sino como criterio de verificación de consistencia del texto escrito que permita la claridad entre la relación pensamiento, representación gráfica y representación escrita.

Pese a lo anterior, en la prueba de valoración posterior a la intervención los estudiantes todavía expresan que se supervisa el cuento y se encuentra en buen estado porque corresponde con lo que pensaron previamente a escribirlo (apéndice F), situación que denota que el proceso abordado no fue del todo asumido y fortalecido en los estudiantes pues aunque mejoraron los textos desde la relación al tema solicitado, el proceso consiente de verificación requiere ser trabajo con mayor detenimiento y otras estrategias que le permitan al estudiante comprender y reconocer la importancia de este proceso para la producción de sus textos.

Dicha situación se presume puede ser porque se trabajo a profundidad con el formato de auto- y co- evaluación solo en dos sesiones, lo cual puede hacer pensar que requiere mayor tiempo y estrategias más cercanas al interés y cotidianidad del estudiantes que permitan el afianzamiento de estos proceso como se propone desde la etapa de pensamiento en la que se encuentran (Salas & Vielma, 2000).

Lectura de prueba

Esta última subcategoría es comprendida como la lectura de los borradores o escrito final que permite el “examen de la puntuación y de los aspectos mecánicos, observando la puntuación signos utilizados, mayúsculas y minúsculas, deletreo y (b) segundo el examen de la gramática y el uso.” (Bausela, 2012, p. 69)

A nivel de planificación se puede decir que durante la prueba de intervención previa se identifica que pocos estudiantes dicen que leyeron el cuento luego de terminarlo, solo mencionan que está bien porque lo pensaron (apéndice F).

Entonces desde esta ausencia de reconocimiento de la lectura posterior a la escrita, como estrategia de verificación o autexamen, los docentes la implementan no solo al final de la escritura del texto, sino como proceso también de control; es decir, a lo largo de la construcción de todo el cuento. Específicamente, esta decisión se toma porque como se ve en el diario de campo 7 que narra el momento de control mediado por los maestros, se evidencia que los signos de puntuación que más requieren los escritos de los estudiantes son comas, puntos y signos de

interrogación. Sin embargo, estos signos son omitidos por los niños ya que no tienen claridad en cuanto a su uso y función. Si bien los docentes hacen correcciones y sugiere dónde debería ir un punto o una coma, los niños no preguntan para qué o por qué deberían ir allí, lo que denota que en los procesos de lectura, los niños no tienen en cuenta dichos aspectos.

Es por eso que los maestros empiezan a recurrir a leer los textos acentuando los errores de manera consciente e intencional, así como a leer omitiendo signos de puntuación para que los estudiantes al escucharlos empiecen a preguntarse o a identificar el error o la necesidad de corrección. (Diarios de campo 7 y 8) Esto conllevó a que los estudiantes reaccionaran corrigiendo la lectura del maestro o diciendo “así no es”(diario de campo 7), a lo cual el maestro decía, “así dice acá” (diario de campo 7), ellos mencionaban qué era lo que querían decir o cómo querían que se dijera, allí el maestro entonces les ejemplificaba o corregía oralmente cómo se debía escuchar y con esto, ellos iban y escribían la forma correcta que escucharon y luego volvían a que el maestro continuara la lectura.

En algunos momentos, la lectura de prueba, como control o como examen posterior, también se realiza con un par del estudiante que ayude a verificar lo que el docente o el mismo estudiante no ha visto. Algunos de ellos lo hacen en voz alta y otros mentalmente; este proceso, en voz alta, hace que el niño escritor escuche lo que el otro lee y así identifique sus aciertos y errores, como "azol, y era azul" refiriéndose al cuento de sus compañeros (Diario de campo 10), entonces se hace corrección léxica, sintáctica, ortográfica y motora (letra pequeña o grande) y de consistencia.

En las últimas sesiones del proceso de evaluación, se pide la lectura de prueba de un compañero y, a medida que leen, el docente va preguntando a varios niños cómo van con la lectura. La mayoría menciona tener interés en los cuentos leídos y hacen correcciones de léxico o de caligrafía. Esto permite que el compañero escuche y casi inmediatamente corrige el texto. Es importante resaltar que esta actividad depende también del nivel de desempeño en lectura de los estudiantes, ya que para quien tiene dificultades o tiene un nivel bajo le va a ser más difícil proponer correcciones (diario de campo 11).

Luego de este proceso, en la prueba de valoración posterior a la intervención, se reconoce que la mayoría de los estudiantes han fortalecido los dos procesos de lectura de prueba:

en primer lugar, la propia, corrigen lo que se necesita, y la lectura del maestro quien apoya la corrección. Así pues la mayoría de los estudiantes expresan haber leído su cuento luego de escribir y reconocen esta estrategia como forma de verificación y examen propio, con lo cual se denota fortalecimiento y aprendizaje de esta estrategia en el proceso escritor.

Después de todo este análisis es relevante informar que luego del proceso de recolección de información y análisis en relación a las categorías establecidas, se hallaron algunos datos que no correspondían éstas sin embargo se denoto importancia sobre ellos durante los momentos realizados, así que revisando nuevamente las teorías y autores que fundamentan este proyecto se halló que dicho datos podrían ser asociados a una nueva categoría, emergente, denominada *actitudes*, como categoría de “variables que influyen en el funcionamiento metacognitivo” (Bausela, 2012, p. 71). Entonces a continuación se presentan los hallazgos sobre esta categoría emergente.

Actitudes

Esta categoría, según Bausela (2012), es una condición asociada a los procesos metacognitivos, entendiéndola como “influye en el comportamiento, que los estudiantes mantienen durante la instrucción relacionándose con la perseveración en el trabajo, con los pensamientos que generan sobre si mismos en tanto son aprendices y con la posición que adoptan frente a la tarea, a través de las cuales aprenden. Las actitudes facilitan la curiosidad, el control interno y la apertura de miras. (Justicia, 1996)” (p.72).

Con base en esta definición se encontró que, en la prueba de valoración inicial desde la reflexión y descripción de los maestros algunos estudiantes demuestran una actitud desinteresada pues no responden las preguntas que se hacen ni tampoco escriben el cuento, al dialogar más expresan interés en otra situación, por lo cual el proceso escrito queda relegado y no se desarrolla. Mientras que en otros casos el interés y gusto ayuda a verificar y controlar el texto pues si al leerlo se siente cómodo con lo escrito continúa, de no ser así lo corrige o cambia. Es entonces que a partir de estas dos situaciones se empieza a vislumbrar la incidencia de la actitud desde el interés, esfuerzo y dedicación sobre el proceso escritor.

Así mismo, esta incidencia de la actitud en la escritura y en el desarrollo de habilidades metacognitivas se identifica durante la intervención por los diarios de campo. El

maestro concede atención y reflexión a la actitud y disposición de los estudiantes pues trata de realizar comentarios que motiven e incentiven a los estudiantes a seguir escribiendo pese a las correcciones que se hacen o a los errores que cometen (diarios de campo 4, 5 y 6). Por eso el maestro hace alusión a expresiones como “vamos a escribir esos cuentos maravillosos”, usando así expresiones de elogio a los textos de los estudiantes o felicitándolos cuando han cumplido con la escritura de alguna parte. Esta situación se interpreta como una manera del maestro de mantener una posición de dedicación a la tarea como menciona Bausela (2012), pues en caso contrario los estudiantes no escribirían o podrían caer en la frustración de no querer escribir más con lo cual tampoco se podrían desarrollar las habilidades metacognitivas relacionadas.

Es por eso que la actitud, debe ser fomentada, pues como proceso asociado se reconoce el acompañamiento y control individual que hacen los docentes a cada estudiante permitiendo un desarrollo de cada proceso, así como la persistencia e interés en la construcción de cada cuento. Por lo tanto, no se debe incentivar solo en las primeras sesiones sino durante todo el proceso que permita, en palabras de Bausela (2012) una apertura, curiosidad y control del proceso.

Al final, la actitud se demostró en el interés y esfuerzo por escribir, pues los maestros reflexionan sobre que “los niños se sienten contentos al ver su cuento prácticamente terminado, se animan a leerlo entre ellos y a mostrarlo a otros compañeros” (diario de campo 9), además esto se demostró en la reflexión y descripción del maestro en la última sesión de escritura del cuento en el que menciona

Lucen con orgullo su cuento. Algunos encierran en nubes los títulos. Muy pocos son los niños que pasan en limpio su cuento sin importarles la claridad de la letra, si la hoja está arrugada, sucia o mal presentada. Los niños en esta última etapa mostraron su mayor esfuerzo en hacer una letra clara para que sus cuentos sean entendidos por sus compañeros o quizá simplemente para que visualmente se vean bonitos y organizados. (diario de campo 11)

Todo este análisis de la actitud durante la intervención conllevó a que en la prueba de valoración posterior, ningún estudiante se opusiera o expresara desagrado o desinterés por escribir el cuento en contraste con la prueba inicial, aunque también es importante mencionar que para algunos el leer el cuento a compañeros esta mediado por su actitud de miedo o confianza, por

el temor a que se rían o que deban volver a corregirlo, aspecto que al ser mencionado en la prueba final no se logró abordar y trabajar en los estudiantes, pero se reconoce la importancia de desarrollar en ellos no solo actitudes de gusto por la escritura sino de confianza y apoyo hacia los escritos de los demás.

Desde el inicio se debe reafirmar la disposición a la actividad promoviendo el interés por la escritura, aspecto mencionado por Bausela en su sistema de categorías para la escritura que, aunque no es propia de la metacognición, se relaciona e incide en ella. Esta disposición puede estar mediada por cambio en la organización, del espacio, en nuevos materiales y en procesos de socialización e intercambio de procesos y estrategias.

En concordancia con lo anterior y luego de todos estos hallazgos se sintetizan en el siguiente apartado las conclusiones, con las cuales se pretende dar respuesta a la pregunta inicial de este proyecto.

Conclusiones

A partir de todo el proceso llevado a cabo y de los análisis presentados anteriormente en cada subcategoría y categoría como a las reflexiones de las relaciones entre estas, el presente apartado evidencia las conclusiones a las que se llegó, con las cuales se pretende dar respuesta al planteamiento del problema establecido y a su pregunta orientador, así como a los objetivos propuestos.

Por tanto, tomando como base el análisis que se hizo de la información recogida alrededor de la propuesta de intervención en la que los estudiantes de grado segundo construyeron sus propios cuentos; se toma como principal conclusión, que las habilidades metacognitivas, planificación, supervisión y control, deben ser fomentadas y entendidas como un proceso al igual que la producción escrita (Ferreiro & Teberosky, 1991), es decir, las habilidades metacognitivas se fortalecen tomándolas como un proceso articulado y complementario de los pasos que se realizan en la escritura, esto gracias a que cada habilidad metacognitiva trabajada puede y es necesario que se ate a una fase del proceso de escritura; logrando así una sinergia de la habilidad con el momento de escritura. Por lo cual, las habilidades de planificación se articulan con el proceso de planificación de la escritura, en la que se deben hacer consientes, claras y específicas los elementos y sentido de lo que se va a escribir; posteriormente las habilidades de control se articulan con los procesos de redacción, ya que permiten ir verificando y corrigiendo los elementos estructurales de la escritura a medida que se redactan, por último la supervisión se complementa

con la edición en la cual las habilidades de lectura y consistencia permiten revisar y evaluar el texto desde los aspectos avanzados y previsto desde la planificación y corregidos en la redacción.

Entonces, es necesario que el maestro desarrolle propuestas pedagógicas diseñadas para ser ejecutadas por fases, en la que la siguiente fase tenga la necesidad de retomar las habilidades metacognitivas alcanzadas o desarrolladas en la anterior, de esta manera, el estudiante reconocerá el uso e importancia de las habilidades y procesos adelantados con anterioridad, de esta manera los hará conscientes, no solo por qué el maestro dice que hay que usarlos sino porque siente el beneficio o necesidad de su utilidad, situación que si se permite se observa en la prueba de valoración posterior a la implementación en la cual la mayoría de estudiantes expresa sentir mayor facilidad al escribir luego de pensar e imaginar, sea con imágenes o palabras, lo que se va a escribir.

Particularmente, se hace necesario que el maestro organice un recorrido de enseñanza y aprendizaje que inicie con la planificación de la escritura por parte de los mismos estudiantes, pues el tener claro un objetivo y sentido del texto antes de escribir parece ayudar a saber sobre qué escribir y no tener que hacer la escritura tan segmentada que genere cortes o incoherencias para que al final no sé de cuenta de si cumple con lo solicitado o no tener ideas claras sobre lo que se escribió y si es adecuado o no, tal como ocurrió en la prueba previa de valoración.

Esta planificación, además permite a nivel del control de los procesos formales de escritura como sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos con lo cual el proceso de control se base en adecuar y verificar que dichos avances y procesos de escritura correspondan al sentido y estructura antes pensado, facilitando el desarrollo de ideas hacia complementar información, tal como se hizo con la tabla de personajes, más no a tener que estar creando nuevas ideas y situaciones que pueden llevar a ideas confusas y desordenadas para el lector.

Así mismo, la supervisión o edición del texto, retoma la comprobación del nivel de cumplimiento del sentido y estructura del texto que se planificó previamente en el escrito producido, así como la revisión de los elementos estructurales que se controlaron durante la redacción con el fin de hacer los últimos ajustes de ser necesario y alcanzar el objetivo final, la socialización del documento.

En este orden de ideas, el proyecto cumple su objetivo principal de describir el fortalecimiento de habilidades metacognitivas (planificación, control y supervisión) en la producción escrita de textos narrativos, con estudiantes de segundo de primaria del Colegio Isabel II Jornada tarde ya que retoma cada habilidad metacognitiva planteada como una categoría base para el proyecto, con lo cual desde la fundamentación teórica, así como investigativa se describen características, elementos y procesos específicos que se contemplan en cada una, tal como el avance en el proceso de planificación del sentido del texto, pues desde la prueba previa a la intervención varios estudiante mencionan pensar antes de escribir pero es un pensamiento segmentado más no de todo el texto, luego con el proceso pedagógico en el que se escogen los elementos base, se dibujan las escenas principales del cuento y se reconoce el sentido de esto para luego escribir, en la prueba posterior se evidencia mayor reconocimiento al beneficio de pensar de manera completa desde el facilitar la escritura y mantener el sentido del texto.

De esta manera el desarrollo de la propuesta pedagógica es también organizada e implementada tomando las categorías, habilidades metacognitivas, como base; lo que permite que la información recolectada y su posterior análisis se realice desde la descripción de las acciones, alcances, dificultades y procesos desarrollados por los estudiantes en cada una de ellas para un mejor proceso escritor de los estudiantes, así como de las reflexiones y acciones que tomaron los docentes investigadores en la implementación de cada momento de las unidades didácticas.

Dicha descripción se organiza en los resultados de cada categoría presentados, lo que a su vez permite alcanzar los objetivos específicos propuestos, aspectos que serán sintetizados a continuación.

En primer lugar, se reconocen principalmente dos estrategias para la planificación previa de la producción escrita, el primero de ellos el guión visual, como estrategia de representación simbólica del sentido y estructura del cuento, del cual se encuentra su beneficio tomando en cuenta la edad y la etapa de desarrollo cognitivo según Piaget en el que se encuentran, pre-operacional y su mayor característica el pensamiento representacional (Meece, 2000), en el cual se potencian los símbolos o imágenes que construye el niño para representar los sentidos y significados que vive, en este caso la imagen del cuento le ayuda a representar mentalmente el

sentido, personajes, situaciones y escenas que contemplará para luego poder transformar esa representación visual en una representación lingüística escrita, proceso de mayor abstracción.

La segunda estrategia, se basa en la presentación, por parte del maestro, de elementos inspiradores para la creación del cuento, como la multiplicidad de imágenes de personajes, objetos y lugares que se ofrecieron a los niños para la creación del guión visual, pues se reconoce en los diarios de campo que este proceso de creación no debe dejar solo a lo que el estudiante piense, sino el maestro puede brindar apoyos para que se de manera más fluida y fácil la imaginación del cuento de manera completa, logrando así establecer el sentido de este. Es decir, la mediación del maestro en el proceso de pensamiento y escritura no solo se basa en preguntas o intervenciones sino en brindar apoyos en los diferentes momentos del proceso que sirvan como base para la construcción propia y posterior de los estudiantes.

En segundo lugar, se enuncian las estrategias de control que implementaron los estudiantes durante la composición de sus cuentos que ayudaron a que correspondan con elementos estructurales del tipo narrativo, tales como:

Uno de ellos es la revisión con lectura en voz alta por otra persona, pues el autor en ocasiones a medida que escribe puede cometer errores pues se centra en plasmar las ideas que planificó previamente o que imagina, por lo cual se reconoce la importancia de otro maestro o compañeros que apoyen o medien su proceso de aprendizaje desde la lectura en voz alta del cuento, no solo para expresarle como lector lo que considera no es comprensible o donde se encuentra algún error, sino para que al leerse en voz alta le permita al escritor tomar otra perspectiva de su texto al escucharlo en otra voz, logrando así identificar aspectos a corregir al sentir desde lo que escucha errores o aspectos que deben pulirse.

Adicionalmente, se comprenden dos estrategias de supervisión que ayudaron a corregir posibles errores durante la producción y a verificar el cumplimiento del objetivo del texto, contemplados desde los diarios de campo en el análisis de resultados.

La primera estrategia tiene que ver con la lectura de prueba aunque desde el proyecto se reconocen dos tipos de lectura, una por parte del autor del texto tomándolo como

proceso de autoevaluación en el que él mismo compara la cercanía del guión visual con el documento, comprobando que correspondan entre ambos los elementos plasmados, también se reconoce la lectura por otros lectores, como evaluación de un par con criterios claros, lo que permite al escritor reconocer elementos y sugerencias a tener en cuenta para mejorar su texto como ayuda para facilitar la comprensión de los futuros lectores.

Como segunda estrategia, se usó unos formatos de valoración que ayudaron tanto al escritor como a los otros lectores a saber qué revisar en el texto y valorarlo, pues para estudiantes de grado segundo este formato permitía orden y secuencia en lo que se podría revisar y sugerir, lo que además ayudaba al escritor a condensar y registrar las sugerencias para luego ir corrigiéndolas una a una en su texto.

Como última estrategia, el proyecto también reconoció adicionalmente la estimulación oral con elogios o con el manejo del tono de voz y demostración de interés del maestro por querer leer los cuentos de los estudiantes como estrategias relacionadas con la actitud como proceso asociado al desarrollo de las habilidades metacognitivas, por lo cual se toma como categoría emergente desde lo planteado por Bausela (2012).

Por último, en este apartado se comentarán varias situaciones y reflexiones relevantes que surgieron a partir de la conclusión y alcances principales ya descritos.

- En pocas palabras y adaptando la frase célebre de Descartes (1637) “pienso luego existo” consignada en su texto *Discurso del método*, podría sintetizar la reconocimiento a la planificación en los resultados de este trabajo, para este caso “pienso luego escribo”, ya que el pensar antes de escribir permite un mejor proceso escritural, entendiendo el pensar no solo como imaginar ideas o partes del cuento, sino comprender el pensar como organización consiente y previa del sentido, objetivo y elementos relevantes de lo que pienso escribir. Con estos aspectos claros por parte del estudiante, se puede iniciar el proceso de redacción o escritura formalmente

- Teniendo en cuenta el poco bagaje lexical, en el uso de adjetivos calificativos sencillos, que se evidenció en la composición y retroalimentación del cuento, se puede adjudicar como origen a las dificultades de escritura en los niños al hecho de que el docente en los grados iniciales centra su atención en una codificación mecánica de la escritura (el niño aprende a combinar sílabas para formar palabras y después relacionarlas con el significado) y se deja de lado el enriquecimiento de ese campo lexical por medio de la adquisición de nuevo vocabulario a través de la lectura y el reconocimiento de nuevas palabras.

- Cabe preguntarse por qué los niños no tienen el hábito de leer lo que escriben. Este es un hábito que ni siquiera los adultos tienen, ya sea por pereza, practicidad o confianza ciega de lo que se escribe. Por medio de las actividades desarrolladas con los estudiantes evidenciamos que el proceso de escritura es simultáneo y va de la mano al proceso de lectura. Escribir implica leer lo que se escribe, revisar lo que se está produciendo. El currículo dentro del plan de estudio debe contemplar la revisión o el acto de leer a medida que se va produciendo un texto escrito para que de esta forma el estudiante cree conciencia de su acto como escritor y lector. La escritura debe dejar de ser enseñada como la acción de codificación y la lectura como decodificación.

- En ocasiones como docentes damos por sentado que a los niños se les facilitará algún ejercicio porque nos basamos en la creencia de que para nosotros se ve muy fácil. Sin embargo, puede que la consigna o ejercicio como tal sea sencillo, pero si los estudiantes no cuentan con bases sólidas para realizar el ejercicio, éste se verá entorpecido y tomará más explicaciones, ejemplificaciones y tiempo, que los inicialmente previstos o planeados.

- El proceso de producción escrito que da como resultado cuentos con un amplio repertorio lexical y buena estructura sintáctica propia de su edad y grado de escolaridad, no se relaciona con el rendimiento académico. Es decir, no se puede afirmar que los estudiantes que ocupan los primeros lugares académicos y que sobresalen en todas las áreas, tienen una garantía de que sus producciones sean buenas. Se evidenciaron varios casos de niños que escribían con gran fluidez (aunque con errores de ortografía, reiteración de palabras, faltas de uso de los signos de puntuación); sabían la historia que deseaban contar y agregaban varios detalles a las acciones, pero a nivel académico tenían un

desempeño básico y en ocasiones son distraídos y dispersos en el desarrollo de las actividades y/o presentan problemas a nivel de convivencia escolar. Por otro lado, los estudiantes que presentan muy buenos resultados académicos tuvieron muchas dificultades a la hora de hacer descripciones o pensar en los nombres y acciones de los personajes. Sus escritos fueron cortos, no tenían claridad sobre lo que iban a escribir, etc. Así mismo llegaron a mostrar cierto desinterés en el desarrollo de los ejercicios propuestos.

- El uso y manejo de la imagen como mediador del pensamiento y la escritura, que permite visibilizar y ayudar a expresar todos aquellos pensamientos para que luego se conviertan en escrito

Reflexión Pedagógica

Posterior a todo el proceso investigativo presentado, en este último apartado se pretende exponer algunas de las reflexiones y aportes que generó la realización de este proyecto al quehacer educativo de los docentes investigadores, así como a la realidad educativa en donde se desarrolló.

- El pensar la escritura como proceso asociado a la metacognición nos generó un reto como los docentes investigadores ya que poder argumentar el desarrollo de habilidades de alto nivel sobre la conciencia de los mismos procesos de pensamiento en niños de 6 a 9 años, podría ser tomado como incongruente, sin embargo, la consulta y espíritu investigador y propositivo de los maestros conllevó a la indagación, propuesta y presentación de resultados satisfactorios sobre la articulación de estos dos elementos. Por lo cual, se reconoce que un maestro debe ser científico social y pedagógico, es decir, debe atreverse a pensar en diferentes opciones de enseñar y aprender, de conectar procesos que parecieran incongruentes por las limitaciones de la edad o del desarrollo de los sujetos; pues al probar nuevas formas, caminos y posibilidades se pueden encontrar conexiones y alternativas nuevas así romper ideas y límites pensados en los imaginarios de los maestros como adultos sobre el proceso de los niños.

- También se encuentra como ganancia en la práctica docente el seguir reconociendo la actitud como proceso básico y de gran estatus que aporta al desarrollo cognitivo, pues como docentes pensamos y centramos en la propuesta pedagógica investigativa en la dimensión cognitiva de los estudiantes, sin embargo, esta categoría de la actitud nos recuerda que son personas integra y complejas, que la cognición no es una dimensión que funcione por sí sola, pues hace parte de la complejidad del ser, con lo cual depende y apoya simultáneamente de las demás dimensiones, por lo cual lo socio-afectivo

también debe ser pensado en propuestas cognitivas así se pueden lograr alcances más significativos en los procesos de aprendizaje.

- Particularmente uno de los docentes investigadores, comenzó este proyecto teniendo cargo de orientador escolar, por lo cual en primera instancia se pensó que no era de su labor desarrollar procesos de escritura en el aula pues eso es responsabilidad del docente a cargo de esa área, sin embargo, dicho investigador ve el apoyo de este proceso ya que desde sus funciones están el apoyar y asesorar a los docentes de su colegio sobre nuevas y alternas estrategias de enseñanza y aprendizaje que posibiliten la atención de la diversidad de estudiantes que cada día llegan a nuestras aulas, por lo cual este proyecto le brinda fundamentos y estrategias que divulgar y socializar con sus compañeros docentes para que sean implementadas, complementadas, criticadas y modificadas por ellos así se puedan beneficiar más estudiantes y realidades de aula. Es entonces que se ve la importancia que no solo los docentes que están en aula investiguen sobre dichas realidades, sino aquellos docentes como orientadores, coordinadores y rectores puedan también cuestionarse y proponer avances pedagógicos con los cuales puedan apoyar, guiar y liderar cambios e impactos en las comunidades a cargo, pues la labor pedagógica no es solo responsabilidad de los docentes del aula sino de toda la comunidad.

- Para la docente investigadora que es maestra titular del aula y maestra de español, el proyecto permitió reafirmar la necesidad de cambiar estrategias de enseñanza de la escritura, no basadas en cómo ella la aprendió de manera mecánica, silábica y sintética, sino la escritura como proceso que permite comunicar mi pensamiento, así mismo aportó no solo en el reafirmar dicho hecho, sino en brindarle estrategias para hacerlo pues en ocasiones muchos maestros conocen la importancia de la escritura como proceso pero no saben cómo llevar este principio en procesos concretos al aula. Entonces la maestra tiene ahora estrategias concretas que puede seguir usando con otros grupos, así como compartirlas con sus compañeras de nivel o de área para que se siga construyendo alrededor de ellas, hasta posiblemente adaptarlas para las aulas del colegio donde asisten estudiantes

sordos usuarios de lengua de señas o flexibilizarlas para los estudiantes sordos usuarios de castellano oral.

- El interés que siguen mostrando los estudiantes a la fecha sobre el proceso escritor, es de gran motivación para los docentes en seguir proponiendo y desarrollando nuevas alternativas, pues al día de entrega de este documento todavía los estudiantes siguen pidiendo los momentos del curso de escritura para poder tener tiempos y espacios en que escriben libremente pero apoyados. Es entonces que para los docentes investigadores dicha propuesta es considerada de gran impacto, pues ha atravesado el interés de los estudiantes por la escritura, que aunque no fue el objetivo principal, si es un gran logro, pues se espera que al ganar este interés pueda permanecer en el tiempo, así en grados y edades posteriores sigan escribiendo y mejorando basados en el sentimiento que los motiva a hacerlo.

- Por último, se reconoce la importancia que el maestro este pensando y reflexionando sobre el ambiente de aprendizaje y no solo sobre las acciones o estrategias a desarrollar con los estudiantes, pues el ambiente también es un factor de apoyo para el avance de los estudiantes, ya que al hacer cambios en la disposición de puestos, en permitirles acercarse a textos antes no vistos, a tener una pancarta de recibimiento y al hacer una inscripción al curso de escritura, generó cambios de actitud e interés de los estudiantes, haciendo reflexionar a los docentes que con solo cambiar algunas cosas del ambiente la disposición y proceso de enseñanza tuvo grandes cambios por lo cual se reconoce que la sesión no hubiera tenido los mismos efectos de sensibilización si el ambiente no se hubiera modificado.

Referencias

- Aragón Espinosa, L., Correa Restrepo, M., Mosquera, S., & Ochoa Angrino, S. (Diciembre de 2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 77-88.
- Arbeláez-Gómez, M. C. (Noviembre de 1999). La cognición: perspectivas teóricas. *Revista de Ciencias Humanas*, 6(22), 95-101.
- Bausela, E. (2012). *Sistema de Categorías. Evaluación de metacognición en relación a la escritura*. Madrid, España: Editorial DYKINSON, S.L.
- Bruer, J. (1995). Principiantes inteligentes: saber cómo aprender. En J. Bruer, *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. (págs. 63-90). Barcelona: Paidós Iberica.
- Buitrago Gómez, L. E., & Hernández Velásquez, R. M. (2009). *la secuencia didáctica en los proyectos de aula: un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza*. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Cassany, D. (s.f.). *DECÁLOGO DIDÁCTICO DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN*. Recuperado el 15 de agosto de 2015, de Universitat Pompeu Fabra: http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/decalogocomposicion.pdf
- Colegio Isabel II IED. (2012). Proyecto Educativo Institucional -PEI-. Bogotá D.C., Colombia.
- Colegio Isabel II IED. (2016). Agenda-Manual de Convivencia. Bogotá D.C., Colombia.
- Feo, R. (2010). ORIENTACIONES BÁSICAS PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS. *Tendencias Pedagógicas*(16), 220-236.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo dle niño*. México: Siglo XXI.

- Flórez Romero, R., Torrado Pachón, M. C., Mondragón Bohórquez, S. P., & Pérez Vanegas, C. (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*(12), 85-98.
- García, J. (2003). *Educación para escribir*. Editorial Limusa.
- Gamboa, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista electrónica diálogos educativos*(21), 48-64.
- Hernández Sampieri, R., Baptista, P., & Fernández, C. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta edición ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera Cubas, J. (1997). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del mensaje escrito*. Universidad de la Laguna. Servicio de Publicaciones.
- Lacón de De Lucía, N., & Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255.
- Luceño Campos, J. L. (2008). *Las competencias básicas en la expresión escrita*. Ediciones Aljibe S.L.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. *Compendio para educadores*, 101-127.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2006). *Estándares básicos de Competencias de Lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Monsalve Fernández, A. Y., & Pérez Roldán, E. M. (enero-junio de 2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*(60), 117-128.
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: Desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos educativos*(4), 53-77.

Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del Desarrollo* (Undécima ed.). México: McGraw Hill.

Pimienta Prieto, J. H. (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 77-92.

Reed Hunt, R., & Ellis, H. C. (2007). Metacognición. En R. Reed Hunt, & H. C. Ellis, *Fundamentos de Psicología Cognitiva* (S. R. Rubio Ruiz, & M. García Mulca, Trans., Traducción de la Séptima edición ed., págs. 223-250). México: Editorial El Manual Moderno.

Rodríguez Arocho, W. C. (1999). El legado de Vygotski y Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489.

Romero Loaiza, F., Arbeláez Gómez, M. C., Vargas, E., García Valencia, A. D., & Gil Ramírez, H. (2002). *Habilidades Metacognitivas & Entorno Educativo* (primera edición ed.). Pereira, Risaralda, Colombia: Editorial Papiro.

Salas, M. L., & Vielma, E. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner, paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*(9), 30-37.

Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia*(16), 91-102.

SIECE. (2013). *Informe de resultados por colegio Prueba Saber3, 5 y 9 años 2009 a 2013*. Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia.

Stenhouse, L. (2003). Hacia un Modelo de Investigación. En *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Touriñán, J. M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*(Extra-série), 283-307.

Valery, O. (junio de 2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.

Velarde Consoli, E. (Julio-Diciembre de 2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación educativa*, 12(22), 203-221.

Apéndices

Apéndice A: RAE

Proyecto de grado: Habilidades metacognitivas durante el aprendizaje de la escritura, una secuencia didáctica

RAE

Fecha de elaboración y código del rae	
Autores del texto Referenciados con normas APA	
Referencias bibliográficas base del texto que podrían ser retomadas	
Aspectos por los cuales se retoma el documento en relación al proyecto	
Tesis central del texto	
Ideas fuerza del texto que se relacionan con el proyecto	
Conclusión del texto que se relacionan con el texto	
Análisis del documento reflejando postura del lector acorde al proyecto	

Apéndice B: Pruebas de caracterización

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN – II SEMESTRE
ETAPA DE CARACTERIZACIÓN INICIAL DE LA POBLACIÓN.

PRUEBA ESCRITA DE RECOLECCIÓN DE DATOS. Curso 102 J.T.

**David Camilo Núñez
Paola Reyes Montiel**

OBJETIVOS:

- Reconocer el nivel de producción escrita inicial en el que se encuentran las niñas y niños del curso 102 J.T. del IED Isabel II, teniendo en cuenta que se encuentran en una tapa de aprehensión del código escrito.
- Caracterizar el nivel de producción escrita de los estudiantes a partir de la propuesta teórica de Emilia Ferreiro

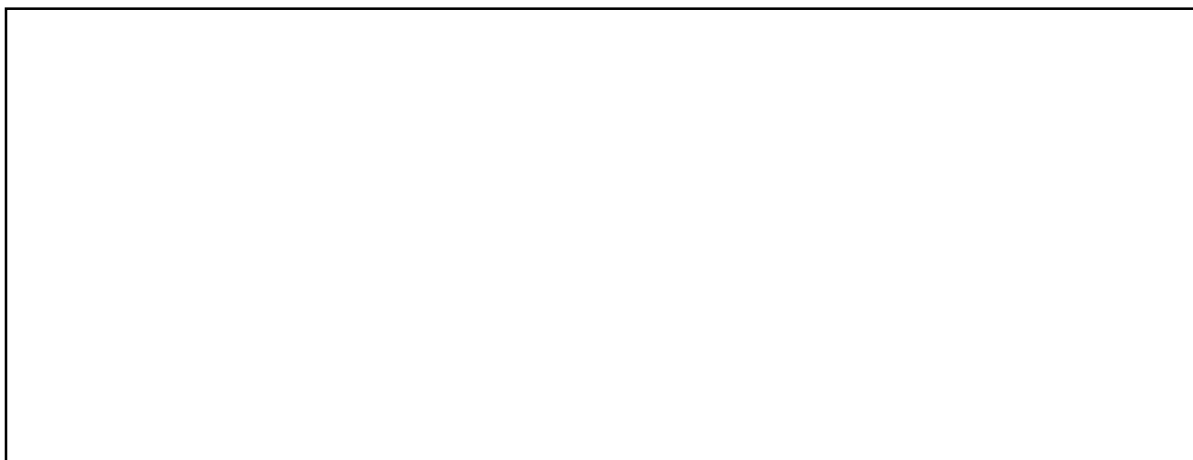
.....
.....

NOMBRE:

FECHA: _____ **EDAD:** _____

ACTIVIDAD

1. Después de ver parte del video del cuento de las Tres Hachas, realiza un dibujo en el que muestres cómo crees que continúa y termina la historia de Las Tres Hachas Mágicas.



Apéndice C Prueba valoración

Prueba de valoración descriptiva inicial y posterior a la Intervención educativa

Objetivo: Describir el uso de las habilidades metacognitivas en los procesos de escritura de un texto narrativo por estudiantes de grado segundo, para lo cual se adaptan los elementos planteados por Herrera (1997) a la necesidades del contexto y objetivo del presente proyecto y población.

Análisis de datos: Cualitativo, descriptivo

Este instrumento se diseña e implementa para recoger información de tipo descriptivo que permita conocer características, procesos y situaciones asociadas a las habilidades metacognitivas que se implementan durante la producción de un texto narrativo, no pretende calificar, examinar o medir el nivel de desempeño de estas habilidades sino relatar y conocer el manejo y tipo de habilidades que se dan antes y después de una propuesta pedagógica con el fin de comprender los cambios que se han dado.

Metodología:

Esta prueba se plantea a los estudiantes como el inicio para el curso de escritores infantiles, entonces se quiere conocer que tan buenos escritores son los niños para lo cual se va a pedir que ayuden a crear historias y cuentos sobre Nano, pues se nos han perdido, sabemos que ellos tienen gran imaginación y habilidades para escribir entonces solicitamos su ayuda para completar esta tarea pues ellos son los perfectos para esta tarea.

En primer lugar, se mostrará y leerá el cuento “Nano y sus Amigos” de Ivar Da Coll, como modelo de cuento y motivación a la actividad, posteriormente se les entregará una guía (apéndice #) el cual nos ayudará a retomar y asegurar comprensión del texto para que en último lugar los estudiantes en la guía puedan registrar otra aventura de Nano teniendo en cuenta lo ya visto.

A medida que se realice la prueba se realizarán preguntas sobre el proceso de escritura.

Análisis de la prueba

1. Rubrica que evalúa los procesos de producción escrita de un cuento (ápendice #), acorde a la edad, grado de escolaridad y requisitos planteados. Esta rúbrica tiene como objetivo permitir identificar los elementos que posee y cuáles presentan debilidad en los estudiantes a la hora de escribir, identificando las características generales del grupo desde el proceso sintáctico, semántico, pragmático, entre otros componentes.
2. Verbalización de la tarea: Durante el desarrollo de la prueba se realizarán varias preguntas las cuales han sido adaptadas del tipo de respuestas adecuadas a cada habilidad metacognitiva planteada por Bausela (2012), con el fin de identificar desde las respuestas de los estudiantes si están implementando o no ciertas habilidades metacognitivas y describir en qué momento o con qué fortaleza o dificultad las implementan para la escritura del cuento.

Durante la tarea se pedirá verbalización “(...), cuando la verbalización es simultánea a la tarea, ponen de manifiesto toda la actividad cognitiva y metacognitiva que realizan. Los mismos autores señalan que esta información no refleja la estructura del pensamiento, pero sí revela el resultado de su actividad mental, lo cual ayuda al investigador a identificar y clasificar las operaciones que efectúan.” (Herrera, 1997, p. 95)

Posteriormente a la prueba las respuestas recogidas serán codificadas tomando como ejemplo el sistema planteado por Herrera (año), permitiendo así reconocer qué habilidades se presentan, para poderlas relacionar con los textos producidos.

3. Por último, se relacionarán los resultados de las pruebas previa y posterior a la intervención por medio de una matriz con las citas de las verbalizaciones y se triangularán con los resultados de la rubrica.

.Apéndice C1 Rúbrica



*HABILIDADES METACOGNITIVAS
EN EL APRENDIZAJE DE LA
ESCRITURA, MEDIANTE UNA
SECUENCIA DIDÁCTICA
2016-1*

Rubrica: Escribiendo un Cuento

Prueba Previa y Posterior a la
intervención educativa

Nombre de los maestros investigadores:
Paola Reyes y David Nuñez

Objetivo: Valorar el nivel de escritura de un cuento por estudiantes de grado segundo de primaria, permitiendo identificar fortalezas y debilidades.

Nombre del estudiante: _____ Código: _____ Fecha: _____
- - -

CATEGORÍA	4	3	2	1	Nivel: _____	
Título	El título es creativo, llama la atención y está relacionado al cuento y al tema.	El título está relacionado al cuento y al tema.	El título está presente, pero no parece estar relacionado al cuento ni al tema.	No hay un título.	Fortalezas	Dificultades
Personajes	Los personajes principales son nombrados y descritos claramente en el texto así como en imágenes. La mayoría de los lectores podrían describir los personajes con precisión.	Los personajes principales son nombrados y descritos. La mayoría de los lectores tienen una idea de cómo son los personajes.	Los personajes principales son nombrados. El lector sabe muy poco sobre los personajes.	Es difícil decir quiénes son los personajes principales.		

Escena	Muchas palabras descriptivas y gráficas son usadas para decirle a la audiencia cuándo y dónde toma lugar el cuento.	Algunas palabras descriptivas y gráficas son usadas para decirle a la audiencia cuándo y dónde toma lugar el cuento.	El lector puede comprender cuándo y dónde el cuento tomó lugar, pero el autor no proporciona mucho detalle.	El lector tiene problemas en comprender cuándo y dónde tomó lugar el cuento.		
Introducción	El párrafo introductorio tiene un principio que despierta el interés.	El párrafo introductorio tiene un principio que no es tan atrayente.	La idea atrayente en el párrafo introductorio no es clara o simplemente no atrae el interés del lector.	En la introducción no existe una idea que atraiga el interés al cuento.		
Problema/Conflicto	Es muy fácil para el lector entender el problema que los personajes principales enfrentan y por qué éste es un problema.	Es bastante fácil de entender el problema que los personajes principales enfrentan y por qué éste es un problema.	Es fácil para el lector entender el problema que los personajes principales enfrentan, pero no está claro por qué es un problema.	No está claro qué problema enfrentan los personajes principales.		
Soluciones/Resolución	La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es lógica. No hay cabos sueltos.	La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es de cierta manera lógica.	La solución a los problemas del personaje es difícil de entender.	No hubo intento de solucionar el problema o éste es imposible de entender.		
Proceso de Escritura	El estudiante dedica mucho tiempo y esfuerzo al proceso de escritura (pre-escritura, borrador y	El estudiante dedica tiempo y esfuerzo suficiente al proceso de escritura (pre-escritura, borrador y	El estudiante dedica algo de tiempo y esfuerzo al proceso de escritura, pero no fue muy cuidadoso. Su	El estudiante dedica poco tiempo y esfuerzo al proceso de escritura.		

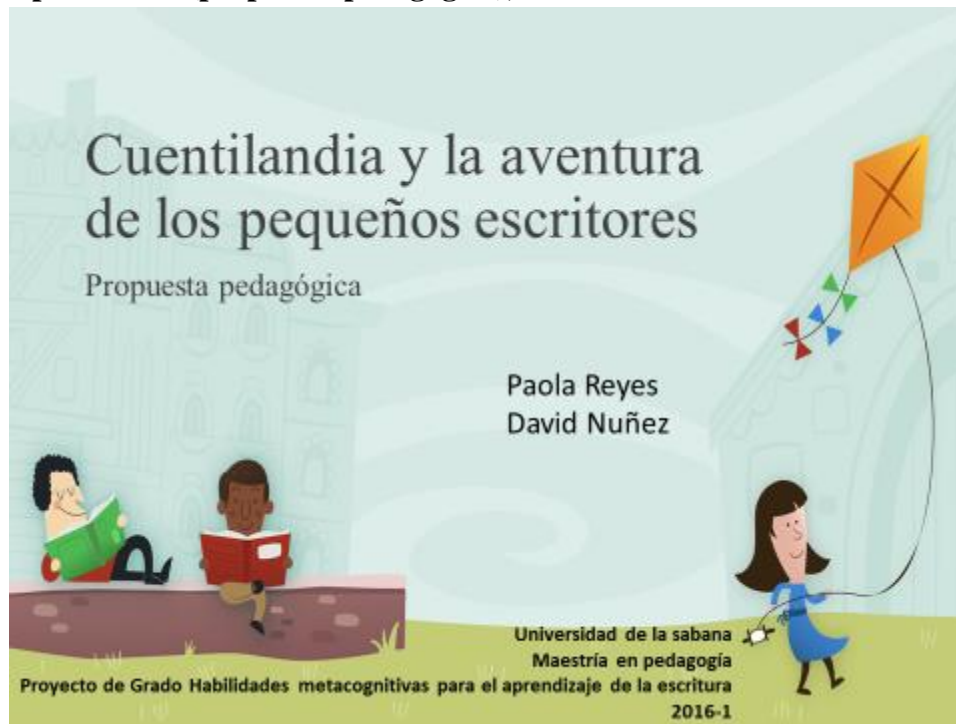
	edición). Trabaja duro para crear una historia maravillosa.	edición). Trabaja y termina el trabajo.	trabajo es mediocre.	No le parece importar.		
Creatividad	El cuento contiene muchos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor realmente usó su imaginación.	El cuento contiene algunos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor usó su imaginación.	El cuento contiene pocos detalles creativos y/o descripciones, pero éstos distraen del cuento. El autor ha tratado de usar su imaginación.	Hay poca evidencia de creatividad en el cuento. El autor no parece haber usado su imaginación.		

Fecha de creación: **Jan 13, 2016 09:59 pm (CST)**

Observaciones:

—

Apéndices D (propuesta pedagógica),



Cuentilandia y la aventura
de los pequeños escritores

Propuesta pedagógica

Paola Reyes
David Nuñez

Universidad de la sabana
Maestría en pedagogía
Proyecto de Grado Habilidades metacognitivas para el aprendizaje de la escritura
2016-1



Cuentilandia y la aventura
de los pequeños escritores socráticos

Objetivo General: Potenciar habilidades escriturales de cuentos cortos mediante el uso de preguntas socráticas, en tres grandes momentos: planificación, redacción y edición, en estudiantes del curso 202 J.T.

Metodología general:
La unidad se desarrolla por medio de un curso para niños escritores en el cual se les motiva a ser autores de sus propios cuentos, todas las sesiones se desarrollarán usando preguntas socráticas como estrategia principal.

Momentos del curso para escritores infantiles

1. ¿Qué presumimos sobre la escritura?". Sensibilización a la metacognición y escritura
2. ¿Por qué es importante pensar antes de escribir?. Planificando la escritura
3. ¿Cuál piensas que son los asuntos principales de la escritura?. Control de lo que voy escribiendo
4. ¿Qué efectos podría tener el lector si entregamos nuestro cuento de una vez?. Supervisemos lo que escribimos.
5. Publico mi primer gran cuento, me gradúo como escritor infantil.



¿Qué presumimos sobre la escritura?

Sensibilización a la metacognición y escritura

Sesiones	Preguntas orientadoras de mediación a usar
Motivando al curso de escritores a) Socialización de escritores cuando fueron niños y de actuales niños escritores b) Inscripción voluntaria al curso de escritores infantiles	- ¿quiénes escriben los cuentos? ¿ustedes creen que las personas que escriben los cuentos alguna vez fueron niños(as)? ¿les gustaría aprender a escribir cuentos?
Recordando saberes previos a) Qué partes tiene un cuento b) Leyendo cuentos	¿para que un cuento quede bien escrito, que debe tener? Juan, ¿consideras que lo que dijo tu compañero(a) es cierto o deseas complementar?



¿Por qué es importante pensar antes de escribir? Planificando la escritura

Sesiones	Preguntas orientadoras de mediación a usar
Recolección de información: <ul style="list-style-type: none"> • Guión visual: personajes, lugares y objetos • Nombres y características de los personajes 	¿podrías por favor explicar qué personajes pensaste para tu cuento? ¿Cuándo dices que tu personaje es malo que características hacen que lo sea? ¿chicos ustedes están de acuerdo en que todos los finales de los cuentos deben ser felices?
Planificando escritura: inicio, nudo, desenlace. (Tabla de escritura de cuento): <ul style="list-style-type: none"> • ¿quién es? • ¿Qué le pasó o qué hace? • ¿donde está? 	¿Las ideas que tuviste para escribir tu cuento, las tomaste de otros cuentos o fueron propias? ¿Fue fácil o difícil empezar a escribir el cuento? ¿crees que tu cuento de princesas y castillo es igual al de tu compañera que escribió sobre lo mismo?



¿Cuál piensas que son los asuntos principales de la escritura? Control de lo que voy escribiendo

Sesiones	Preguntas orientadoras de mediación a usar
Elementos sintácticos, léxicos, semánticos: <ul style="list-style-type: none"> • Frases propias de un cuento • Borrador del cuento 	¿cuáles frases conocen para iniciar un cuento? ¿creen que un escritor escribe su cuento una sola vez o debe revisarlo y corregirlo?
Elementos propios de la escritura <ul style="list-style-type: none"> • Sigo plan trazado • Situarme cómodamente al escribir • Leyendo lo que voy escribiendo • La forma no es el centro aún. 	¿por qué creen que es importante leer lo que escribimos? ¿Qué pasa si no se lee lo que se escribe? ¿Cuándo tienes un error tu lo corriges o lo dejas como está?



¿Qué efectos podría tener el lector si entregamos nuestro cuento de una vez?

Supervisemos lo que escribimos.

Sesiones	Preguntas orientadoras de mediación a usar
Me examino como escritor <ul style="list-style-type: none"> • Examen estructura cuento • Examen párrafos • Examen oraciones 	¿cómo sabes que tu cuento está bien terminado y correctamente escrito? ¿Cuando lees el cuento de tu compañero(a) entiendes lo que él/ella quiere contar?
Lectura de prueba <ul style="list-style-type: none"> • Leo mi cuento • Otro me lee mi cuento. 	¿consideras que la opiniones y sugerencias que hacen tus compañeros(as) sobre tu cuento, son valiosas?



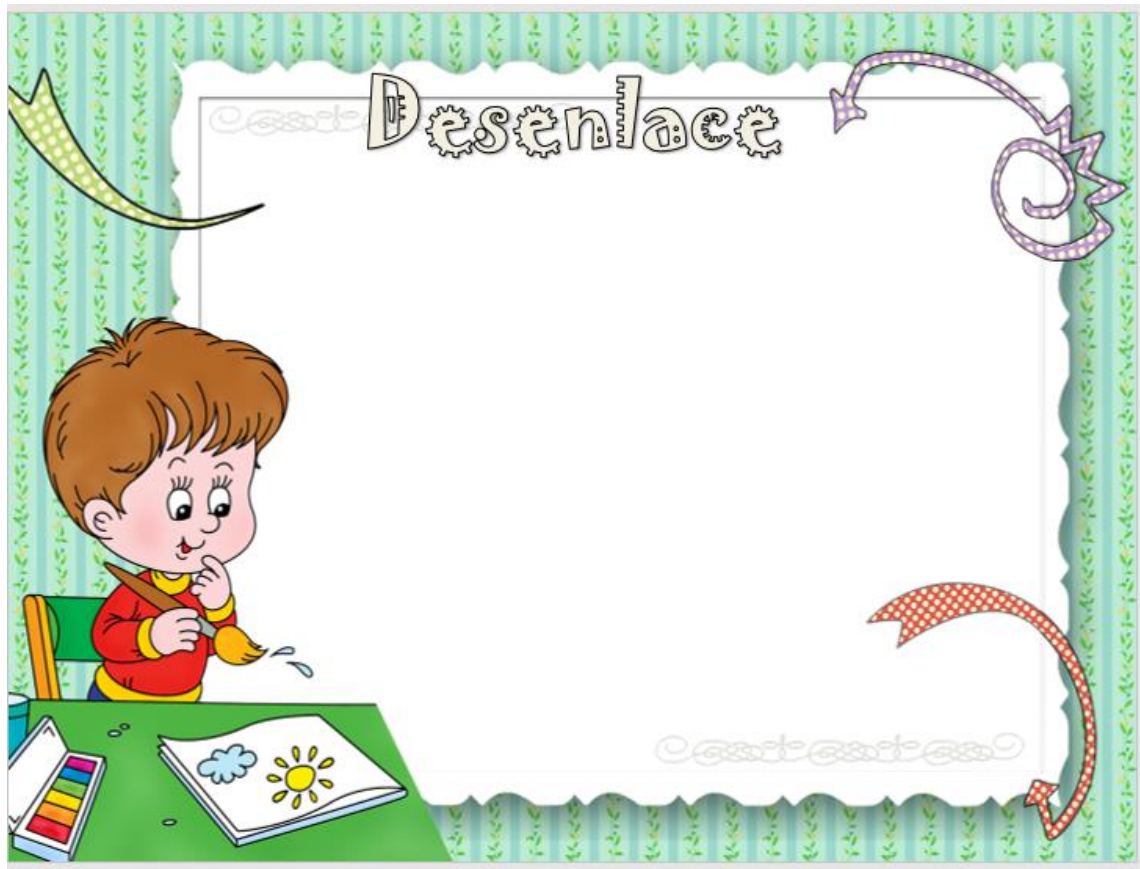
Publicación y socialización

- Jornada entrega de compilación y lectura de los cuentos



Apéndice D2 guión visual





Apéndice D3 tabla de cualidades

Universidad de la sabana

Implementación unidad de creación y composición de cuento escrito: planificación

David camilo núñez, paola reyes.

PLANÉA TU CAMINO HACIA EL TESORO: TU CUENTO



Imagina que en los hermosos cuentos que has escuchado, los personajes NO tuvieran nombre, o que no nos hubieran contado que el cabello de Rapunzel era laaaargoooo, que no nos hubieran contado que la bruja de Blancanieves era malvada o que el lobo de caperucita estaba muy hambriento y por eso se quería comer a Caperuza. Todos esos elementos los piensa un escritor al contarnos cómo es el lugar o cómo son los personajes del cuento. Completa la siguiente tabla donde describirás el tema de tu cuento, personajes, lugar y tiempo de la historia.

TABLA PARA ESCRIBIR CUENTOS¹

PERSONAJE	ADJETIVO (Característica)	SUCESO (Acción)	LUGAR TIEMPO
¿Quién?	¿Cómo es?	¿Qué ocurrirá o qué hará?	¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo?

¹ Bermejo, I. Tabla para escribir cuentos. Lapicero Mágico. Tomado de <http://lapiceromagico.blogspot.com.co/2011/05/tabla-para-escribir-cuentos.html>

Apéndice D4 borrador por partes

PLANÉATU CAMINO HACIA EL TESORO: TU CUENTO



Ya has realizado un grandioso trabajo escribiendo importantes partes de tu cuento. Creaste un comienzo, un problema y final. Inventaste personajes, lugares y tiempos. Ahora vas a unir todo lo que has pensado y lo vas a convertir en el primer borrador de tu cuento. ¡Continúa, ya estas convirtiéndote en un gran escritor!

INICIO

Érase una vez una ^{un} princesa y ^{un} príncipe
 en un castillo. La ~~princesa~~ ^{princesa} ~~Marián~~ ^{Marián} y el ~~príncipe~~
 príncipe Sebastián.

NUDO

^{Un día}
~~Entonces~~ el ladrón se robó la ~~princesa~~
~~Entonces un día~~ llegó el príncipe al lugar
 donde el ladrón dejó a la ~~princesa~~ princesa.

DESENLACE

~~El príncipe~~ la salvó la ~~princesa~~ y ~~vivieron~~
 vivieron felices por siempre.

Apéndice D5 Borrador final

PAOLA REYES. PLANIFICACION DE CUENTO ESCRITO.

ESCRIBE EL CAMINO HACIA EL TESORO: TU CUENTO



Ya has realizado un grandioso trabajo escribiendo partes importantes de tu cuento. Creaste un comienzo, un problema y final. Inventaste personajes, lugares y tiempos. Ahora vas a unir todo lo que has pensado y lo vas a convertir en el segundo borrador de tu cuento. ¡Continúa, ya estas cerca de convirtiéndote en un gran escritor!

el Príncipe - la Princesa
 erase - una - ves - una - Princesa una Príncipe en un casti
 no. La Princesa Mariana y el Príncipe Sebastian
 n. Un día el ladrón se robó a la Princesa. En
 tonse llegó el Príncipe al lugar donde el ladrón
 dejó a la Princesa.
 Y el Príncipe SALVA a la Princesa y
 Vivieron felices por siempre.

SARA

Apéndice D6 autoevaluación de lectura de prueba

Universidad de la sabana

Implementación unidad de creación y composición de cuento escrito: supervisión

David camilo núñez, paola reyes.

REVISA TODO EL MAPA TRASADO: RECOGE TUS PASOS



Has realizado un excelente trabajo. Te has tomado el tiempo para pensar y planear tu cuento, has mejorado tu vocabulario, tu letra y has escrito hermosas oraciones. Ahora llego el momento de que revises y evalúes tu escrito final. Dale la última ojeada a tu cuento y responde marcando con una X según sea tu respuesta.

1. ¿Antes has leído cuentos? Sí _____ No _____
2. ¿Antes sabías escribir cuentos? Sí _____ No _____
3. ¿Las ideas que tuviste para escribir tu cuento, las tomaste de otros cuentos o fueron propias?
 - Las tomé de otros cuentos _____
 - Son propias _____
 - Algunas de otros cuentos y otras propias _____
4. ¿Fue fácil o difícil empezar a escribir el cuento? Fácil _____ Difícil _____

¿Por _____ qué?

5. ¿Pediste ayuda a algún compañero(a), profesor(a) o en casa? Si pedí ayuda _____ No pedí ayuda _____

¿Por qué? _____
6. ¿Tú ibas leyendo lo que escribías? Sí _____ No _____
7. ¿Cuándo escribías tu cuento pensaste en las personas que lo leerían? Sí _____ No _____
8. Si comparas el escrito del Guion Visual y el escrito del borrador en limpio, puedes decir que este último:

Es más largo	Sí _____	No _____
Tiene mejor vocabulario (palabras nuevas)	Sí _____	No _____
Tiene letra más clara y bonita	Sí _____	No _____
Tiene faltas de ortografía	Sí _____	No _____
Tiene signos de puntuación	Sí _____	No _____

Tiene buen manejo de Mayúsculas Sí _____ No _____
 Separaste bien las palabras para formar las oraciones Sí _____ No _____

9. ¿Crees que para escribir es importante hacer un borrador para practicar y cuando ya lo tengas listo ahí si pasarlo en limpio?

Sí, es importante _____ No es necesario _____

¿Por qué? _____

10. Cuántas veces leíste tu cuento para corregirlo:

1 vez _____ 2 veces _____ 3 veces _____ 4 o más veces _____ No lo leí _____

11. Cuando leíste tu cuento y encontrabas un error tu:

a. Lo corregías _____ b. Lo dejabas así _____

12. Cuando piensas sobre todo esta aventura de escribir bien, tu puedes decir que tu proceso de escritura fue:

a. Excelente _____ b. Bueno _____ c. Regular _____ d. Malo _____

¿Por _____ qué?

13. Cuando lees tu cuento final, crees que tu cuento es:

a. Excelente _____ b. Bueno _____ c. Regular _____ d. Malo _____

¿Por _____ qué?

¡FELICIDADES, HAS HECHO UN EXCELENTE TRABAJO!



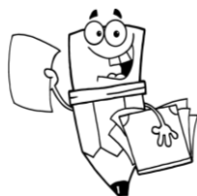
Apéndice D7 Evaluación de la lectura de prueba por el compañero

Universidad de la sabana

Implementación unidad de creación y composición de cuento escrito: supervisión

David camilo núñez, paola reyes.

REVISA TODO EL MAPA TRASADO: RECOGE TUS PASOS



Has realizado un excelente trabajo. Te has tomado el tiempo para pensar y planear tu cuento, has mejorado tu vocabulario, tu letra y has escrito hermosas oraciones. Ahora llega el momento de que tu cuento sea conocido por otro compañero o compañera. Un buen escritor acepta las correcciones y sugerencias de otros. Lee el cuento de tu otro compañero y marca con una X según sea la respuesta

		SI	NO
1	El cuento tiene título		
2	Tiene personajes		
3	Maneja un lugar o un tiempo		
4	El cuento tiene inicio		
5	El cuento tiene nudo, es decir, un problema o dificultad		
6	El cuento tiene un final o solución		
7	La letra es clara y se entiende		
8	Usa signos de puntuación		
9	Hace buen uso de las Mayúsculas		
10	Las oraciones están bien escritas		
11	Cuando lo lees entiendes de que se trata el cuento (tema)		
12	El escritor realizó las correcciones sugeridas antes de pasar su cuento en limpio		

Sugerencias

u

Observaciones

al

escritor:

Apéndice E (diario de campo),

Instrumento de Diario de Campo

Objetivo

Reflexionar sobre las acciones, situaciones e interacciones ocurridas en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante cada sesión de la unidad didáctica, para posteriormente identificar,

comprender y describir los cambios o acciones que aportaron al fortalecimiento de las habilidades metacognitivas en el proceso escritor de los estudiantes de grado segundo.

Metodología

El docente luego de realizar las acciones pedagógicas planteadas en la unidad didáctica, diligenciará el instrumento presentado a continuación, con el fin de relatar los hechos ocurridos y las reflexiones, preguntas y situaciones significativas que le surgen al docente desde las interacciones que se dieron. Cabe aclarar que es relevante recoger las verbalizaciones, preguntas y reacciones de los estudiantes en los diferentes momentos, luego estos hechos se analizarán para identificar las habilidades metacognitivas que se revelan durante la escritura del cuento.

Se podrá tomar en cuenta los borradores o avances en la escritura de los textos que realizan los estudiantes en cada sesión o unidad, pues este instrumento pretende principalmente reconocer el proceso que se lleva podrá ayudar a identificar y comprender los cambios que permitieron el resultado al que se llegó.

En el formato se colocan las categorías y sub-categorías como aspectos relevantes a tener en cuenta a la hora de dar mayor relevancia a los hechos y reflexiones relacionadas con estas pues son los ejes del presente proyecto.

DIARIO DE CAMPO. Observación de la vida en el aula.
Código del Diario:
Nombre del observador:
Fecha:
Lugar:
Momento y Sesión:
Objetivo de la sesión:

Categorías		Sub-categorías
<i>Planificación</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de recogida de información • Procesos de planificación
<i>Control</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Procesos sintácticos • Procesos léxicos • Procesos directamente de escritura
<i>Supervisión</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Examen de la estructura múltiples de los párrafos en general del texto • Consistencia • Lectura de prueba
Sesiones y momentos	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Observaciones: _____

Docente:

Fecha:

Apéndice F (análisis valoración)

Análisis prueba previa y posterior a la intervención educativa		
---	--	--

Se lee el cuento de nano y sus amigos, se reconoce aspectos principales del cuento. Posteriormente cada uno escribe una nueva historia de nano: nano y su primer día de colegio.						
cada uno crea un título y personajes						
numero	Pregunta del maestro	respuestas estudiantes	cod	categoria	subcategoria	observación

Ejemplo:

numero	pregunta	respuestas estudiantes	cod	categoria	subcategoria	observación
1	por qué cambias el título.	recién se pide recordar la instrucción Julián dice que voy a cambiar el título, D; por qué? J: Porqué no me gusto, qué decía la foca y no me gusto.	PD, (Bausela)	Emergente : disposiciones, habilidades y actitudes	actitud: gusto ayuda a escribir y corregir.	
2	qué entienden que hay que hacer?	A:no entendí, LL: hacer una historia de nano, J: y sus amigos A; pero en si primer día de clase.	Ppp	planificación	Proceso planificación:	comprobación objetivo tarea

3	van a escribir gran cuento.					
4	yo puedo leer las mentes para saber que van pensado? Entonces voy preguntando	LL o puede ir mirando.				
5	qué tienes que hacer Andrey?	A;tengo que hacer de nano..	Ppp	planificación	Proceso planificación	comprobación objetivo tarea
6	qué paso andrey? En qué piensas?	A: estoy pensando (mano derecha en la barbilla, no escribe y cara de confusión). Cómo lo hago?	Ppp	planificación	Proceso planificación	proceso previo

Apéndice G (matriz análisis recolección información).

Categorías	Planificación	Control	Supervisión	Disposición
------------	---------------	---------	-------------	-------------

Subcategorías /instrumentos	Procesos de recogida de información	Procesos de planificación	Procesos sintácticos	Procesos léxicos	Procesos directament e escrita	Examen de la estructura de los párrafos en general	Consistencia	Lectura de prueba	Actitud
Prueba pre									
D1									
D2									
D3									
D4									
D5									
D6: Tabla para escribir cuentos.									
D7: Primer borrador: Construcción del cuento a partir de inicio, nudo y desenlace.									
D8: Corrección y orientación de los docentes									
D9: pasar en limpio									
D10: Socialización y Heteroevaluación									
D11: autoevaluación									
Prueba post									
Analisis									

Ejemplo:

Categorías	Planificación	Control	Supervisión
------------	---------------	---------	-------------

Subcategorías /Instrumentos	<i>procesos de recogida de información</i>	<i>procesos de planificación</i>	<i>procesos sintácticos</i>	<i>procesos léxicos</i>	<i>procesos directamente escritura</i>	<i>examen de la estructura de los párrafos en general</i>	<i>consistencia</i>	<i>lectura de prueba</i>
	se retoma el personaje principal del cuento base como fuente. En ocasiones pueden usar sus experiencias como fuente de información para crear las situaciones del cuento	los niños dicen pensar para escribir, lo que significaría que planifican la escritura, sin embargo planifican una idea a la vez entonces tiene que estar planificando repetitivamente, sin detenerse a pensar la idea central del texto y como desarrollar, solo planifican parte por parte y en ocasiones piensan pero igual dicen no saber qué escribir	reconocen que debe haber unos elementos que estructuran el cuento por ende lo que se escribe corresponde a esa estructura, sin embargo les es difícil escribir lo que corresponde, entonces tiene que detenerse y devolverse a planificar.	Se lee como proceso de verificación léxica y se identifican correcciones pero los estudiantes en su mayoría no logran expresar que al leer es que se dan cuenta. La lectura con el otro hace que se corrijan errores cuando el compañero me avisa que hay algo mal, sin embargo, no lo hace porque escucha lo que dice el cuento sino porque el compañero dice que está mal	se usa el pensar y dejar fluir ideas de manera repetitiva, es decir los estudiantes piensan sucesos cortos y escriben, vuelven y piensan para escribir cada idea, situación que al preguntárselos tienen clara que deben pensar antes de escribir y que deben retomar lo que escribieron antes.	dicen que sienten que el texto está bien, pero no logran expresar y expresar que cumple con las tres partes que estructuran el cuento, entonces no logran usar la estructura para verificar su texto	Los estudiantes en su mayoría mencionan que el texto ha quedado bien porque corresponden con lo que habían pensado	pocos de los estudiantes dicen que leyeron el cuento luego de terminarlo, solo mencionan que está bien porque lo pensaron.
Prueba pre								
D1								
D2	La recogida de información también se	este proceso se remite a planificar las partes del cuento desde el						

<p>da desde acercarse a varios textos similares al que se quiere realizar, permitiendo o identificar rasgos relevantes que ayuden como base o fuente para la creación del texto, en este caso cuentos. Tales como personajes, lugares, estilos, entre otros.</p>	<p>reconocimiento previo de la estructura del cuento. Es entonces relevante poder tener información previa que permita conocer el texto a trabajar desarrollando una planificación coherente.</p>						
--	---	--	--	--	--	--	--

Apéndice H (validación instrumentos)

Bogotá D.C., agosto de 2015

Maestra

Licenciada en...

Magister o Especialista en ...

Respetada maestra:

En primer lugar, queremos agradecer haber aceptado la petición de evaluar y validar como jurado experto los instrumentos de recolección de la información que pertenecen al proyecto de grado denominado “Habilidades metacognitivas durante el aprendizaje de la escritura, una secuencia didáctica”. El objetivo de la investigación, desarrollada desde un enfoque cualitativo, es “describir el fortalecimiento de habilidades metacognitivas (planificación, control y supervisión) en la producción escrita de textos narrativos, con estudiantes de segundo de primaria del Colegio Isabel II Jornada tarde.

El presente proyecto está siendo realizado por nosotros como estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, y es asesorado por el docente Ricardo Acosta. De nuevo agradecemos su apoyo para el cumplimiento de este proceso académico y pedagógico que redundará en la mejora de las prácticas pedagógicas que realizamos, así como en el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, encontrará las instrucciones para realizar la valoración de los instrumentos lo cual nos permitirá retomar su concepto y realizar los ajustes pertinentes.

Cordialmente,

Formato de calificación

Instrumentos: Prueba de valoración previa y posterior a la intervención y Diarios de campo

A continuación, encontrará una tabla que permitirá conocer su valoración y observaciones sobre el instrumento entregado así como los criterios de evaluación para los ítems expuestos. Como se puede observar, en la columna de calificación se encuentra la equivalencia de puntajes según sea el cumplimiento para cada caso.

Por favor califique cada criterio y explicité su concepto sobre dicha calificación de cada criterio, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1. No cumple con el criterio.
2. Bajo nivel.
3. Moderado nivel.
4. Alto nivel.

Por favor diligencie una tabla para instrumento. Instrumento: _____

Criterios	Indicador	Valoración (calificación)	Observaciones
<p>Relevancia</p> <p>El instrumento es relevante, esencial o importante, para recoger información que ayude al cumplimiento del objetivo de investigación.</p>	El formato del instrumento permite recoger información relevante adecuada al proceso y edad de los niños		
	Las acciones que debe realizar el estudiante o maestro con el instrumento son relevantes para el cumplimiento del objetivo		
	La información que se recoge permite aportar al cumplimiento del objetivo		
<p>Coherencia</p> <p>El ítem tiene relación lógica con las categorías/subcategorías y al objetivo de la investigación</p>	Los ítems del instrumento corresponden con el objetivo de la investigación		
	Los ítems se relacionan entre sí permitiendo que la información recogida se complemente y no sea repetitivo.		
	Los ítems demuestran una estructura lógica que corresponde con la edad y nivel de desarrollo del proceso de aprendizaje.		
<p>Claridad</p>	Los ítems del instrumento son claros para la población objetivo		

El instrumento se comprende fácilmente.	Se usa vocabulario pertinente y acorde a la investigación y a la edad.		
	Las preguntas o solicitudes son claras permitiendo recoger la información que se desea.		
Suficiencia	Los ítems del instrumento son suficientes para alcanzar el objetivo de la investigación y de su fase de desarrollo.		
	Permiten recoger información de habilidades metacognitivas así como del aprendizaje de la escritura		
	Los ítems permiten retomar los tres momentos de la escritura en relación a las tres habilidades metacognitivas que retoma el proyecto.		

¿Hay alguna(s) criterio(s) que es(son) importante(s) y no fue(ron) incluida(s)? Si No
Si la respuesta es sí, ¿Cuál (es)?

Apéndice I (validación propuesta pedagógica)

Unidad	Momento	Actividad	Materiales	Criterios para calificación				Observaciones / Sugerencias específicas
				Organización y claridad de contenidos	Creatividad e Innovación en la sesión propuesta	Coherencia y pertinencia de actividades	Suficiencia y usabilidad de materiales	

Comentarios adicionales:

Fecha: __ / __ / 2016.

Firma del evaluador:

Nombre:

C.C.