



**PROCESOS DE REGULACIÓN METACOGNITIVA QUE DESARROLLAN LOS
ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA EN LA PRODUCCIÓN
ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS**

DIALA MARIA PALOMINO ANGARITA

FONOAUDIÓLOGA

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

HUMANO - CINDE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

MANIZALES

2016

PROCESOS DE REGULACIÓN METACOGNITIVA QUE DESARROLLAN LOS ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS ii

DIALA MARÍA PALOMINO ANGARITA

FONOAUDIÓLOGA

Directora de Tesis:

LIGIA INÉS GARCÍA CASTRO

En la línea de Investigación: Cognición, Emoción y Praxis Humana

Trabajo de Grado realizado para optar al título de

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

HUMANO - CINDE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

MANIZALES

2016

Agradecimientos

A Dios, en ser mi fuente de Luz y orientación para llegar así, a la culminación de mi tesis.

A mis Padres y hermana por ser los seres más comprensivos, brindándome siempre su apoyo incondicional y las fuerzas necesarias para salir adelante profesionalmente.

A mi tutora de tesis, Ligia Inés García, por su dedicación, actitud de escucha y en brindarme sus conocimientos para el desarrollo de la misma.

A mis docentes de Maestría, que con su gran cariño y buena voluntad para enseñar, me brindaron los conocimientos fundamentales para seguir siendo parte en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, en la transformación de realidades desde el ámbito educativo.

A la Universidad de Manizales y CINDE, por brindar sus espacios de aprendizajes para el crecimiento personal y enriquecimiento de conocimientos a nivel profesional.

Capítulo I	PAG.
1.1. Resumen	01
Capítulo II	
2.1. Área Problemática	04
2.2. Justificación	12
2.3. Objetivos	
2.3.1. Objetivo General	21
2.3.2. Objetivos Específicos	21
Capítulo III: Marco teórico	
3.1. Antecedentes Investigativos	
3.1.1. Metacognición	22
3.1.2. Escritura	26
3.1.3. Textos Narrativos	29
3.2. Referente Teórico	
3.2.1. Escritura	30
3.2.1.1. Lenguaje y Lengua escrita	30
3.2.1.2. Lengua escrita	37
3.2.1.3. Escritura como actividad social y cultural	43
3.2.1.4. Escritura como competencia productiva	46
3.2.1.5. Categorías para el análisis de la producción escrita	49
3.2.1.6. La escritura, una actividad que involucra lo afectivo y lo motivacional	52
3.2.2. Metacognición	
3.2.2.1. Aproximación histórica de la metacognición	57
3.2.2.2. Concepto de la metacognición	59
3.2.2.3. Metacognición y escritura	66

3.2.3. Concepto de texto	73
3.2.3.1. Texto Narrativo	75
3.2.3.2. Elementos de la Narración	77
Capítulo IV: Metodología	
4.1. Tipo de estudio	80
4.2. Diseño del estudio	82
4.2.1. Estructura de análisis	87
4.3. Técnicas e instrumentos	93
4.4. Procedimiento	96
4.5. Método de análisis	101
4.6. Unidad de Análisis	103
4.7. Unidad de Trabajo	103
4.8. Hallazgos	
4.8.1. Primera categoría: Planificación (P)	104
4.8.2. Segunda categoría: Textualización (T)	109
4.8.3. Tercera categoría: Revisión (R)	114
4.8.4. Análisis de la competencia escrita: estructura, coherencia y género narrative	121
4.8.5. Los procesos de la regulación escrita vs. la competencia escrita	125
Capítulo V: Discusión, conclusiones y recomendaciones	
5.1. Discusión	127
5.2. Conclusiones	137
5.3. Recomendaciones	143
Referencias bibliográficas	147

Lista de apéndices

Apéndice 1. Paradigmas y Tratamiento Teóricos de la Metacognición	Pág. 156
--	---------------------------

Lista de tablas: Metodología

Tabla 1. Funcionamiento de regulación metacognitiva en escritura (fuente propia).	92
Tabla 2. Niveles de evaluación de las competencias en producción escrita.	94
Tabla 3. Criterios que evalúan los procesos reguladores en la producción escrita.	95

Lista de gráficos: Resultados

Gráfico 1. Guía de preguntas (pre-escritura del texto)	105
Gráfico 2. Sub-proceso cognitivo de la planeación en la escritura.	109
Gráfico 3. Sub-proceso cognitivo de la textualización en la escritura.	114
Gráfico 4. Sub-proceso cognitivo de la revisión en la escritura.	118
Gráfico 5. Producciones escritas en relación a los niveles de evaluación en la competencia escrita.	122

Lista de Anexos

Anexo 1: Propuesta de siete (7) tiempos para caracterizar las operaciones reguladoras en la producción escrita, referidos por Ochoa y otros, en el año 2010).	157
Anexo 2: Rejilla para evaluar la producción escrita	160
Anexo 3: Rejilla para evaluar los procesos de regulación metacognitiva en las producciones escritas de textos narrativos (fuente propia)	161
Anexo 4: Taller uno: “Dejo volar mi imaginación a mundos desconocidos” (fuente propia)	164
Anexo 5: Taller dos: “Con una buena redacción, mi historia se lee mejor” (fuente propia)	165
Anexo 6: Taller tres: “Mi historia es fantástica” parte 1: ME REVISO (fuente propia)	166
Anexo 7: Taller tres: “Mi historia es fantástica” parte 2: RE-ESCRIBO (fuente propia)	167
Anexo 8: Las producciones escritas de un estudiante de tercero de primaria, durante la ejecución de los tres talleres estipulados para la generación de un texto narrativo.	168

**PROCESOS DE REGULACIÓN METACOGNITIVA QUE DESARROLLAN
LOS ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA EN LA
PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS**

Capítulo I

1.1. Resumen:

Este trabajo investigativo busca aportar a los métodos de la enseñanza actual, en la escritura, consideraciones pertinentes sobre la manera de cómo los niños y niñas de grado tercero de básica primaria, ponen en funcionamiento sus procesos metacognitivos al ejecutar la tarea escrita. Consideraciones que contribuyen a la configuración de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la escritura, en la cual, ésta debe ser vista desde el proceso; y no como un producto, acorde a los parámetros estipulados en la lógica curricular para cumplir cabalmente con las demandas netamente académicas.

Según Murcia (2011, p.17), “en la sociedad actual existe la necesidad de que los estudiantes lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y auto-regulada, es decir, que logren aprender a aprender tareas de aprendizaje que le posibiliten más adelante, resolver problemas y tomar decisiones”. Y es aquí, que en este proceder de aprendizaje constante, la metacognición entra a jugar un papel fundamental; ya que, permite en el sujeto ejercer un mayor control acerca del conocimiento de las tareas que enfrenta, y una mayor conciencia de lo que hace, por qué lo hace y para qué lo hace. (Murcia, 2011). Por ende, la composición escrita, como una tarea cognitiva y metacognitiva exige un mayor potencial de significación y de sentido que a partir de las

palabras, frases, párrafos y globalidad textual emerja un pensamiento autónomo, crítico e innovador.

A partir de este estudio, se determinó que los niños y niñas de grado tercero de primaria, llevan a cabo, procesos de autorregulación metacognitiva en la escritura de un texto narrativo; de una manera simple y superficial; pues, en las producciones escritas, específicamente, se encontraron deficiencias en el momento de formular los objetivos en la planeación del texto; en el momento de la redacción textual (o autorregulación), los estudiantes monitorearon, adecuadamente, la estructura y la formalidad del texto, mas no el contenido del mismo, y a su vez, presentaron dificultades en adoptar una postura crítica ante el propio texto, para evaluar (o revisar) la coherencia local, secuencial y global del texto; y así, controlar el proceso de escritura. Lo que se concluyó, es que los niños y niñas de grado tercero de primaria, presentan mayores falencias en los sub-procesos de la planificación y revisión para la regulación cognitiva de la escritura; y con base a ello, en los procesos de la planeación y evaluación para la autorregulación metacognitiva de la escritura. Por ende, con este estudio se sugiere que, el llevar a cabo en la enseñanza de la escritura, el proceso de la revisión (o evaluación) conllevaría en que el estudiante no sólo reflexione sobre la tarea de escritura; sino también, en transformar el conocimiento acerca del proceso escritural.

Por tanto, para el proceso de la escritura, se concibe dos aspectos: los subprocesos cognitivos (planificación, textualización y revisión) y la autorregulación metacognitiva (planeación, monitoreo – control y la evaluación); así que, con la creación de programas educativos en las aulas, referentes a la autorregulación metacognitiva en la escritura, se

puede lograr que haya una mayor reflexividad por parte del estudiante al momento de ejecutar la tarea de escritura. La autorregulación posibilita que el estudiante se motive a escribir, porque le da prioridad a su pensamiento y plena libertad de la expresión del mismo. Y a su vez, genera un ambiente mucho más enriquecedor en el aula para la enseñanza y aprendizaje del proceso escrito.

Capítulo II

2.1. Área problemática:

Día tras día la sociedad se hace más exigente y competente frente al impacto y uso de las tecnologías de la información y de la comunicación que proponen generar y acceder al conocimiento de manera amplia y rápida, y que a su vez, el ingreso y participación de los sujetos en la cultura escrita se constituyen en retos fundamentales para fomentar la habilidad de discernimiento, aptitud creativa, y el análisis crítico de la información y de los acontecimientos.

Sin embargo, según informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “planteó que el reto particular que enfrenta la educación actualmente es potenciar la comprensión, despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico y adquirir al mismo tiempo autonomía de juicio”. (Rodríguez y Díaz, 2011, p.9). Reto, por el cual, hace que la escuela redefina constantemente el “qué enseñar al estudiante”, “cómo enseñar” y “para qué enseñar” con respecto a un pensamiento reflexivo, en oposición a un pensamiento pasivo.

Desde otra esfera, como la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, detalló en su informe final presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación –Metas 2021 que

[...] Entre los motivos que explicarían el grado de subdesarrollo de las naciones de la región latinoamericana están el precario nivel intelectual, la ausencia de reflexión, el examen analítico y crítico, la tensión intelectual y teórica se ha orientado hacia la tarea de repensar y redefinir el rol del

intelectual crítico en la construcción de una sociedad justa y competitivamente abierta (Flórez, 2010, p. 1)

La misma Comisión Mundial plantea entonces, la necesidad de generar en el plano educativo, la integración de las distintas disciplinas o campos de saberes para profundizar en el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo, reflexivo y crítico; promovido desde los ámbitos inmediatos: familia y escuela.

Aún persiste en el sistema educativo Colombiano, el acto de moldear y continuar moldeando el pensamiento de los estudiantes con métodos pedagógicos tradicionales, convirtiéndolos en receptores constantes de la información, en memorizar ésta y ser pasivos frente a sus procesos de aprendizaje, dejando entonces, que los estudiantes pierdan la capacidad de análisis, de reflexión y confrontación sobre las realidades de sus contextos donde habitan y donde han crecido.

Por tanto, se hace necesario desde los ambientes educativos facilitar el desarrollo de habilidades que permitan identificar, juzgar, analizar conocimientos, y situaciones pertinentes para establecer puntos de vista, desarrollar conceptos y tomar decisiones oportunas para el bien común.

En la mayoría de las instituciones educativas no se dedica la calidad de tiempo y esfuerzo especial a pensar, ya que se da por sentado que con la adquisición de la información sobre diferentes áreas de conocimientos, se aprende a pensar. Y esto, se puede considerar un error de grandes consecuencias, porque los estudiantes aprenderán elementos básicos (leer, escribir, sumar, restar) que les pueda ser útil para defenderse en el entorno donde habitan, mas no aprenderán a ser reflexivos frente a dicho entorno. El

pensar de manera reflexiva y crítica no se enseña, pero si se requiere de métodos adecuados para hacer de ello una *praxis* en el aula.

En la mayor parte de las escuelas, el énfasis sobre el pensamiento reflexivo dentro del diseño de un *curriculum* por competencias no es un asunto emergente, que permita construir el aprendizaje sobre núcleos problemáticos a los que integran varias disciplinas. Sin embargo, en lo planteado en educación por competencias no basta sólo una educación sólo informativa que se limite a lo cognitivo y conceptual, va más allá,

[...] hacia una práctica concreta de lo aprendido, en situaciones reales; las competencias como comportamientos integrados por habilidades cognoscitivas, disposiciones socio afectivas, destrezas motoras e informaciones que permiten llevar a cabo adecuadamente una función, una actividad o una tarea, implicando aprendizajes integradores y reflexiones sobre ellos. (Gouvernement du Québec. Ministère dl'Éducation) citado en Rodríguez y Díaz (2011, p.10).

Por tanto, se requiere tener un pensamiento reflexivo, en oposición a un pensamiento pasivo que no lleve a considerar las posturas, opiniones y conductas de los otros. Sin una visión crítica, sin una mirada frente a los hechos y situaciones, sin herramientas de pensamiento, el sujeto será “presa” fácil para este sistema autoritarista.

Por ende, la escuela entendida como el espacio donde los docentes, estudiantes y demás actores de la comunidad educativa construyen proyectos comunes alrededor del desarrollo de saberes y competencias, construcción de formas de interacción, de intercambio y reconstrucción cultural, y de construcción de sentido deben reconocer que

un buen número de interacciones que establecen los sujetos en la vida social están mediados por el lenguaje, y al encontrar significados de los contextos entran a participar de la lengua escrita.

Así que la escuela, bajo el interés de formar a los sujetos en ser partícipes de las dinámicas sociales (políticas, económicas, culturales) debe generar situaciones que vinculen al estudiante a la diversidad de prácticas dentro de la cultura escrita, y que además, estén en condiciones para reflexionar y aprender sobre ésta.

En las aulas, la enseñanza y aprendizaje de la escritura se ha enfatizado más en los aspectos gramaticales que en los textos discursivos donde los estudiantes al escribir construyen de manera correcta frases simples, mas no complejas, sin lograr hacer una consolidación total del texto; igual se han enfatizado en la ortografía y vocabulario, pero no en el uso del lenguaje en una escritura que evidencie la apuesta del estudiante.

De igual manera, han considerado que la enseñanza y aprendizaje de la escritura, es y ha sido responsabilidad del profesor de castellano. No hay una responsabilidad social dentro y fuera del aula, donde se mire a la escritura más como un proceso de enseñanza por todos los profesores en las diferentes áreas curriculares.

En el contexto educativo, el tema de la escritura es un factor determinante en el desarrollo del pensamiento y, más aún del pensamiento crítico. Pues la escritura, es un código básico de la cultura vigente, con la escritura se puede construir un discurso para expresar el pensamiento, o como dice Petrucci citado en Marinkovich & Salazar (2011, p.86),

La escritura instauro, donde quiera que aparezca, una relación tajante y fuerte de desigualdad entre aquel que escribe y aquel que no; entre aquel que lee y aquel que no, entre el que lo hace bien y el que lo hace mal; y esta desigualdad sigue y revela a la vez los límites de la distribución social de la riqueza, de la diferencia de sexos, edades, geografías y culturas.

Para la mayoría de las instituciones educativas, aun se evidencia que la enseñanza de la escritura está limitada sólo a la corrección de la lengua, y no a la participación de los niños y niñas en la cultura escrita y el desarrollo del pensamiento.

Actualmente, preocupa la baja competencia de los niños y niñas de básica primaria como escritores, generando entonces una tensión entre la formación del sujeto como participante en la construcción social y la realidad escolar en la cual se halla inmerso. O como lo plantea, Cuervo, Lizarazo & Pérez (2007) citando a Lomas y Osoro,

La raíz del problema se manifiesta con claridad, a nuestro juicio, en las palabras del lingüista suizo Jean Paul Bronckart (1985:7): “La enseñanza de la lengua es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar el sistema de comunicación-representación que constituye una lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico-culturales”.

¿A qué nos dedicamos entonces? En un conocido informe publicado en Gran Bretaña –el informe Bullock– encontramos algunas respuestas: a la acumulación de destrezas discretas como el reconocimiento de palabras, la ortografía, la habilidad técnica para el análisis sintáctico o al conocimiento

histórico e hiperformalizado de lo literario. Estos asuntos forman parte, desde luego, del conocimiento lingüístico, pero cuando se aíslan y sacralizan como únicos contenidos de la enseñanza de la lengua resultan insuficientes a la hora de acercarse al complejo proceso de creación y recepción de mensajes que caracteriza a las sociedades contemporáneas (p.1)

En Colombia, las problemáticas en torno a la escritura en educación básica primaria han sido señaladas a partir de una evaluación masiva, según lo refiere Cuervo & et. Al. (2007, p.2)¹:

- No hay producción de textos, hay escritura oracional
- No se reconocen diferentes tipos de textos
- Falta cohesión en los escritos de los niños
- No se usan los signos de puntuación en los escritos
- No se reconocen las intenciones de la comunicación
- Hay dificultades para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos
- Hay dificultades en la lectura crítica.

¹Estas problemáticas fueron identificadas por Mauricio Pérez teniendo en cuenta “los resultados en comprensión lectora y producción de textos en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación SNE (SABER) que se desarrolla desde 1992; la Evaluación de Impacto del Plan de Universalización desarrollada por el MEN en 1997; y la Evaluación Censal de Competencias y Saberes Básicos realizada desde el año 1998 por la Secretaría de Educación de Bogotá.”

Y acorde con los resultados de las últimas *pruebas saber* 2014², revelaron que un 20% de los estudiantes de grado tercero de primaria, a nivel nacional, muestran un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área de lenguaje y el grado. Según en estas *pruebas saber* 2014, este desempeño refleja que está muy reducida la muestra de los estudiantes que están en la capacidad, por ejemplo, de relacionar el propósito, el tema y el tipo de texto de acuerdo con la necesidad comunicativa; de explicar la anomalía (lexical u ortográfica) y proponer la corrección de escritos cortos o reconocer la secuencia textual para cumplir un propósito comunicativo, sólo por mencionar algunos ítems estipulados en la descripción de los niveles de desempeño en escritura de la *prueba saber*. Con respecto a lo anterior, se requiere ahondar más en los procesos de producción escrita de los estudiantes de grado tercero, pues al realizarse la prueba en años anteriores, se ha concluido que, aunque los estudiantes reconocen la estructura narrativa (inicio, conflicto y desenlace), no presentan un orden lógico, no existe conexión en las ideas y por tanto, no hay coherencia, haciendo más énfasis en los problemas de *quiografía*³ que en la producción textual.

Desde esta perspectiva, se sugiere entonces que la escuela, replantee su función al formar sujetos competentes en la cultura escrita, personas capaces de acudir a la escritura para resolver necesidades y deseos que surjan de su participación en prácticas reales.

² Fuente tomada de www.icfes.gov.co

³ La quiografía es “la primera forma inicial y fundamental dejada por un utensilio. Solo la escritura a mano mantiene las características del trazo simple. La escritura a mano es la escritura realizada mediante trazos simples” (Noordzij, 2009)

Así que, para lograr que los niños y niñas de grado tercero de básica primaria desarrollen habilidades para escribir de manera eficaz, se requiere de igual manera, las modalidades de evaluación de la escritura. Se pasaría de una evaluación calificador a una de, brindarle al aprendiz, autonomía a través de los procesos de la autorregulación metacognitiva y la autocrítica. Las evaluaciones de textos completos en las que se corrigen dando la forma correcta a los aspectos más superficiales de la escritura (ortográficos, de puntuación, de la sintaxis oracional) no ayudan a mejorar los aspectos más complejos de la escritura (coherencia, cohesión, adecuación, etc.) y obstaculizan que el estudiante protagonice su proceso de aprendizaje en la escritura. Por tanto, en la enseñanza - aprendizaje de la escritura resulta pertinente escuchar qué quieren decir los alumnos, orientar en el sentido del cómo lo quiere decir, en lugar de imponer temas y composiciones que no corresponden a sus intereses comunicativos y con las formas de comunicación existentes en la sociedad.

Siendo así, se puede afirmar que el aprendizaje de la lengua escrita debe tener como punto de referencia no solo el desarrollo de la motricidad, sino también el desarrollo del pensamiento del niño y de la interacción social y cultural, por eso es de gran importancia trabajar con textos completos que tengan sentido para el niño, proporcionándole un ambiente inter-textual desde el aula de clase, donde despliegue operaciones cognitivas y metacognitivas en el campo de la producción escrita. Según lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N), el niño y niña de grado tercero de básica primaria debe desarrollar y adquirir unas habilidades y competencias en el campo de la producción textual, de tal manera que escriba con significado y

coherencia. Y para llevar a cabo dicho proceso de producción escrita efectiva, el texto narrativo facilitaría la comprensión, planeación, y producción escrita en los niños y niñas de grado tercero de primaria, teniendo en cuenta que en este grado, ya los estudiantes deben presentar algún nivel de apropiación de los parámetros básicos para la escritura y la producción de texto sencillo, atendiendo las exigencias del M.E.N plasmadas en los Estándares de Calidad y la Ley 115 de 1994.

Por tanto, la pregunta que surgió para la presente investigación fue **¿Cuáles procesos de regulación metacognitiva se evidencian en los niños y niñas de grado tercero de básica primaria en la producción escrita de un texto narrativo?**

Este estudio es una apuesta más, en hacer que la escuela gire en la enseñanza de la escritura desde un enfoque de pedagogía tradicional a uno de pedagogía crítica; pues en este último, se conforma el factor esencial para desarrollar y fortalecer el pensamiento emancipador en los estudiantes; al brindársele las herramientas lingüísticas y cognitivas que no se limiten al desarrollo de la escritura como una simple habilidad, sino que les permitan llegar a ser actores en los procesos de cambio social, así como plantear y liderar diálogos críticos. O como lo plantea Brookfield (1987) “es vital que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico para llegar a ser personas plenamente desarrolladas, y de la cual, es importante iniciar en la etapa escolar”.

2.2. Justificación:

Jhon Flavell, Padre de la Metacognición y especialista en psicología cognitiva, define “La *metacognición* hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione

con ellos” y en la cual “ha sido reconocida como una de las herramientas con las que cuentan los aprendices para lograr mejores desempeños en cualquier dominio cognitivo” (Rodríguez, 2008, p.9). Y en particular, en la investigación acerca de la escritura, donde ha arrojado importantes aportes acerca de la relación entre metacognición y desempeños comunicativos, refiere la autora.

Según Flórez & et. Al., citado en Rodríguez (2008) “hacen referencia a la importancia de la metacognición en procesos comunicativos por cuanto le permite a los individuos regular de manera progresiva su actuación y seleccionar estrategias pertinentes para la resolución de situaciones problemáticas” (p.9). Según Rodríguez (2008, p.9) que desde el punto de vista de la fonoaudiología, la psicología y la pedagogía, se hace necesario tener un conocimiento sobre las operaciones metacognitivas, debido que éstas permiten a los sujetos mediar y regular sus procesos cognitivos para desarrollar eficazmente las tareas propuestas durante la escolarización.

La escritura como la metacognición son procesos complejos, en la medida que intervienen principalmente, en aspectos asociados al aprendizaje significativo. Según, Arango & et. Al. (2010),

Unos de los prerrequisitos más dominantes en la vida de todo individuo es, sin lugar a dudas el acto de escribir de manera convencional, donde se suele pensar que si la persona domina este sistema accede fácilmente a cualquier ámbito contextual (p.5).

No obstante, refieren los autores que adquirir la convencionalidad de la lengua escrita no garantiza un quehacer controlado es decir, un acto consciente del proceso y las características de la escritura, en otras palabras el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Acorde con lo anterior, es de considerar que es la escuela uno de los entes donde puede intervenir para desarrollar en los niños y niñas este tipo de pensamiento, teniendo en cuenta, las características y actitudes individuales. Para Dewey, citado en Arango & et. Al. (2010), el pensamiento reflexivo es,

[...] el uso autoconsciente de los recursos y procesos de las formas comunes de pensamiento, el aprovechamiento deliberado y auto controlado de los modos en los que se establecen relaciones en los acontecimientos mentales. En esta medida, cuando se permite que los estudiantes sean autónomos, activos y participativos, se está garantizando que el proceso cognitivo atienda a las dificultades que le presenta el contexto y por ende hace que el educando utilice su conocimiento para dar solución de manera acertada y reflexiva a los problemas. (p.5)

Como lo plantea, Arango & et. Al. (2010, p.5), “la escuela debe mediar los procesos de aprendizaje y de enseñanza para que el pensamiento reflexivo se desarrolle de forma gradual, posibilitando la acción consciente de los procesos cognitivos del niño al momento de ejecutar una tarea”, por tanto, considerando lo anterior como un objetivo en la educación, se lograrían aprendizajes significativos y autorregulados, principalmente aquellos que están asociados a la escritura y la reflexión metacognitiva.

Teóricos como Rincón y Pérez, citados en Arango & et. Al. (2010), “han demostrado que los procesos de escritura son actos cognitivamente complejos donde está involucrado el conocimiento, la función social, comunicativa y cultural, los procesos afectivos y emocionales” (p.7). Por otra parte, diversos estudios desde la psicología cognitiva y la lingüística textual, explican que el aprendizaje de la escritura convergen en la importancia de desarrollarla en contextos reales de comunicación atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje, en pro de eliminar barreras que dificultan la apropiación de la lengua escrita, y le permitan al sujeto desarrollar habilidades que lo lleven a producir textos significativos, refieren los autores.

Es pertinente, entonces, que desde la escuela se impartan espacios que aludan a la reflexión de los propios procesos de aprendizaje en escritura de manera consciente; por tanto, la reflexión metacognitiva es una de las estrategias que posibilitan el aprendizaje significativo de la escritura, apoya el proceso de construcción del conocimiento a través de la conciencia y regulación del aprendizaje. O como lo plantea Mateos citado en Arango & et. Al. (2010, p.7) “la importancia de la metacognición para la educación radica en que todo niño es un principiante o aprendiz universal que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje”, y asociada a la escritura, hará que el estudiante tome conciencia de su proceso y mejore progresivamente su producción escrita.

En el transcurso de los procesos educativos siempre ha existido una dialéctica con respecto a la educación, sea ésta, como la oportunidad de aprender técnicas que son directamente útiles para la supervivencia, lo que se resume en una palabra: empleo (para

esta sociedad de consumo), o la educación como la forma de transmitir cultura y de desarrollar un pensamiento en un sentido general, razonable y analítico. De manera explícita o implícita, la educación dentro del programa o plan educativo, cumple dentro de la teoría, con la segunda opción; pero, en el marco de nuestra sociedad actual, la educación ha enmarcado sus objetivos hacia la primera opción. No se envían niños y niñas a la escuela simplemente para aprender hechos y técnicas que los hagan capaces de trabajar; para una sociedad encasillada en el autoritarismo, se envían para que compartan sus saberes, aprendan de los saberes de otros, y juntos construyan conocimientos nuevos y así, obtengan aprendizajes significativos, y hagan de estos aprendizajes, una sociedad innovadora.

Se concibe a la educación como un proceso sociocultural, espacio en el cual, una generación transmite a otra saberes y contenidos valorados culturalmente, y que dicha acción está presente en todos los niveles educativos. Por tanto, es pertinente que en la organización y planificación de metodologías y didácticas, el docente cree un contexto áulico para intervenir de manera efectiva en la dimensión cognitiva del estudiante; generando así, espacios de aprendizaje donde se apliquen los conocimientos a situaciones nuevas y se desarrolle habilidades del pensamiento reflexivo, a través de juicios atinados y resolución de problemas que se apliquen a la vida social. Así, “el aprendizaje consiste en un cambio conceptual real logrado mediante la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, comenzando por su propio esquema de conceptos existente”. (Maclaire & Davies, 1991). Tradicionalmente, el objetivo de la educación ha sido la transferencia del conocimiento, y su proceso ha estado orientado a obtener ciudadanos

dóciles y fáciles de manipular, donde evita o reprime todo lo que suscita tener un espíritu crítico y reflexivo. O como lo plantea Rodríguez & Díaz (2011):

También en regímenes democráticos, los que desean vencer sin convencer suelen orientar los planes y métodos de enseñanza – aprendizaje en forma tal que no se fomente el poder del discernimiento, la sensibilidad para los grandes valores, el entusiasmo creativo, el afán de realizar tareas relevantes, el análisis crítico de la información y los acontecimientos. (p.9).

Es fundamental que, en el proceso educativo se deba cultivar los juicios razonables, de valor y de sensatez conllevando entonces, que los estudiantes sean autónomos, reflexivos y críticos por excelencia.

O como lo dijo Piaget (1896 – 1980), en la siguiente frase:

“El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo o lo que se les ofrezca”

De acuerdo con lo anterior, hoy en día no basta, entonces una educación repetitiva en sus contenidos de enseñanza e informativa, las acciones educativas van más allá: hacia una práctica concreta de lo aprendido, en situaciones reales. Por tanto, es importante considerar, como lo plantea Flórez (2010, p.2), “que las entidades educativas para desarrollar el pensamiento reflexivo, deberán orientarse en metodologías activas para que

los estudiantes integren sus conocimientos al buen uso de las habilidades intelectuales dentro de su entorno y sobre las situaciones reales del contexto, en el cual, se hallan inmersos”. Y la escritura, es entonces, la práctica que hace visible lo invisible de la realidad.

La vida actual, cada día se enfrenta a diversas situaciones que generan necesidades, angustias, afanes, confrontaciones, problemáticas de cualquier índole, que termina haciendo de la vida propia una “botella”, creando entonces, un intenso trabajo intelectual para que el sujeto se adapte a la realidad cambiante. Y es ahí, donde se reflexiona que operaciones cognitivas y metacognitivas ejecuta el sujeto para analizar, criticar, defender ideas o propuestas, o para razonar e inferir conclusiones apropiadas a partir de la información disponible dadas desde una realidad emocional y social contradictoria. Frente a esta realidad, por tanto,

[...] se necesita de un pensamiento reflexivo, en oposición a un pensamiento pasivo que no lleva a considerar la opinión, el pensamiento y la conducta de otros. Sin una visión crítica, sin una mirada propia frente a las ideas y frente a los hechos, sin herramientas de pensamiento para procesar la inmensa cantidad de información que se nos ofrece constantemente, nos perdemos. (Rodríguez y Díaz, 2011, p.11).

En suma, con esta investigación surge la preocupación en que se requiere re-orientar a los estudiantes a tomar conciencia de su propio conocimiento, donde el docente debe orientar al estudiante en la estructuración personal del mismo, en lugar de dárselo ya hecho. El docente debe ayudar al estudiante a tomar conciencia de sus propias

habilidades y confiar de sus capacidades, para pensar de manera crítica y reflexiva, ante las situaciones que enmarcan su contexto.

Según Lipman, autor del programa “Filosofía para niños”, parte del supuesto de que todos los niños son filósofos naturales, porque desde muy pequeños, asombran a los adultos con diversas preguntas, el niño razona de manera deductiva e inductiva (Lipman, Sharp, y Oscanyan,) citado en Flórez (2010, p.1). Y dentro del programa de “Filosofía para niños” se enfatiza la habilidad de indagación racional y el análisis reflexivo; llegando a comprobar, entonces, que desde la primaria, se puede reforzar y fomentar las estrategias metacognitivas y del pensamiento, para así, implementar las bases que requiere el estudiante en el nivel de secundaria y educación superior para participar socialmente, y en la producción creativa de textos escritos. Por tanto, con esta investigación, se buscó interpretar que los estudiantes de grado tercero de primaria tienen habilidades de identificar, cuestionar, comparar, analizar, sintetizar, inferir, deducir, inducir, evaluar, formular hipótesis, solucionar problemas, generar ideas, representar mentalmente, transformar mentalmente, razonar, etc., para dar un criterio o juicio de valor significativo y creativo en la transformación del contexto y vida social mediado por la escritura, que desde la concepción de la cultura escrita, ofrece posibilidades de construcción crítica, reflexión, innovación y comunicación que permite con gran sentido, habitar en este mundo.

Por tanto, la presente investigación es una apuesta por encontrar posibilidades para desarrollar y fomentar las estrategias de autorregulación metacognitivas en los estudiantes de grado tercero de primaria; a través y particularmente, en el proceso de la

escritura, planteando caminos en que el acto de escribir adquiriera sentido como práctica sociocultural. Según Lacon De Lucia & Ortega de Hocevar (2008, p.237),

Los escritores principiantes deben encontrar en la escuela un espacio donde desarrollen los saberes específicos para producir textos escritos, a través de la exigencia de la aplicación de estrategias cognitivas por parte del escritor, la posibilidad de discriminar estas estrategias y autorregularlas, todo ello, implicando entonces, el desarrollo de estrategias metacognitivas en la escritura.

Así que la metacognición ha sido y es un elemento asociado al éxito escolar, y en particular, en el área de la producción de escritos donde, diversos hallazgos investigativos muestran que los conocimientos metacognitivos están fuertemente ligados con la calidad de los textos (Graham, Harris y Mason, 2005; Raphael, Englert y Kitschner, 1989) y que la autorregulación parece importante para obtener éxito en este campo, según Escorcía (2011, p.2).

Para llevar a cabo los procesos de regulación metacognitiva en la escritura de los niños y niñas de grado tercero de primaria, el presente estudio consideró que uno de los tipos de texto que el estudiante conoce y puede producir teniendo en cuenta sus características son los géneros literarios, y para este caso, el texto narrativo permite el dialogismo intertextual, es decir, que pone en juego el conocimiento de diversos textos dentro de un texto.

2.3. Objetivos:

2.3.1. Objetivo general:

Caracterizar los procesos de regulación metacognitiva que se evidencian en los niños y niñas de grado tercero de básica primaria al producir de manera escrita un texto narrativo.

2.3.2. Objetivos específicos:

- Reconocer los procesos de autorregulación metacognitiva de Planeación, Monitoreo-control y Evaluación que se evidencian en los estudiantes de grado tercero de primaria en la producción escrita de un texto narrativo.
- Analizar las relaciones entre los procesos de regulación metacognitiva y el desempeño en la producción escrita de los estudiantes de grado tercero de primaria.

Capítulo III

Marco teórico

3.1. Antecedentes investigativos

La investigación realizada por medio del estado del arte de los ejes temáticos de escritura, metacognición y el texto narrativo, permite observar modelos de investigación y contrastar diversas posturas y trabajos desarrollados, tanto de orden pedagógico y didáctico como psicológico, que contribuyen al marco conceptual aportando progresos significativos al cuestionamiento del presente estudio, permitiendo tomar una postura desde un sustento teórico y dinamizar el ejercicio práctico.

Por tanto, y acorde a cada eje temático, se mencionan estudios investigativos significativos que propician la presente investigación. Así que, en relación a:

3.1.1. Metacognición:

Se abordan diversos trabajos investigativos, tales como:

La investigación experimental realizada por Vasco, Restrepo, Álzate, Colorado y Pérez, citados en Arango & et.al (2010), donde se diseña una propuesta de intervención didáctica para estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria, con el propósito de mejorar los procesos de construcción de la lengua escrita y comprensión lectora mediante el desarrollo de las operaciones metacognitivas. Según los autores, en esta investigación se hacen evidentes las dificultades que interrumpen los adecuados procesos de lectura y escritura como: la falta de autonomía para el establecimiento de las estrategias de estudio, comprensión y memorización de los alumnos. Por consiguiente, la intervención

pedagógica se orientó a la atención de estas necesidades específicas buscando hacer más conscientes a los estudiantes de sus debilidades en los procesos de aprendizaje relacionados con la comprensión lectora – producción escrita, y a su vez, analizaron asuntos de orden motivacional y determinaron los principales factores que inciden en su fracaso académico.

La investigación cuasi-experimental de Hurtado, Restrepo y Herrera, citados en Arango & et. Al (2010), llevada a cabo con niños y niñas de quinto grado de educación básica, tuvo como propósito indagar *¿cómo las estrategias pedagógicas promueven los procesos de regulación metacognitiva que utilizan los niños y niñas en la producción de textos?* Partiendo de ésta, mostraron la importancia de la didáctica en la enseñanza de la escritura y por ende, en el desarrollo de habilidades metacognitivas que favorecen la producción de textos; a su vez, hacen referencia a la reflexión como toma de consciencia de las estrategias que se utilizan para acceder al aprendizaje.

Desde la psicología se han realizado investigaciones como la de Fidalgo y García, citados en Arango & et. Al (2010), quienes analizan la relación existente entre el autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura y la relación entre algunas de las características definitorias de la composición escrita como la coherencia textual con la productividad. Los resultados de esta investigación muestran que un mayor autoconocimiento (el cual depende de la etapa del desarrollo en el que el alumno se encuentra, edad o grado de escolaridad) y dominio de los procesos psicológicos implicados en la escritura va

unido a una mejora significativa de las composiciones escritas, reflejada en el aumento de la productividad y de la coherencia textual.

La investigación titulada “El proceso cognitivo de estructurar el contenido en la expresión escrita de alumnos de educación primaria” de Salvador y García, citado en Tallaferro (2014), brinda información sobre la manera de detectar que conocimiento tienen y como usan los alumnos de educación primaria, las distintas operaciones del proceso de estructuración de un texto. Así que, para alcanzar dicho propósito, los autores de esta investigación emplearon el estudio de caso múltiple cualitativo. Además, hicieron uso de la producción de textos y de una entrevista cognitiva para la recolección de la información, así como el análisis de datos y la “triangulación de codificadores independientes” para dicho análisis.

El estudio de Arroyo & et. Al, citado en Tallaferro (2014), titulado “Desarrollo intercultural de la composición escrita” ofrece un modelo meta-socio-cognitivo de desarrollo escritor fundamentado en la reflexión e investigación empírica sobre las escrituras de las últimas décadas. Por tanto, los autores de esta investigación, analizaron los conceptos de cognición, metacognición, interculturalidad y su relación con la escritura.

La tesis doctoral titulada “Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)” por Jiménez Rodríguez, citado en Correa & Uribe (2013), plantea que el tema de la metacognición en lectura y escritura no existe una última palabra, todo depende

del tipo de instrumento que se diseñe para evaluar dichos procesos, asumiendo a su vez, la actitud del sujeto (estudiante) y del evaluador (docente-investigador). Según los autores, se confiere a esta investigación, como la base de “aprender a aprender”.

La investigación titulada “El uso de las estrategias Metacognitivas en la Comprensión de textos escritos” de López & Arciniegas, citados en Correa & Uribe (2013), pretendió desarrollar en los estudiantes estrategias que les permitieran, conscientemente, asumir la lectura como proceso “fundamental en la construcción del saber”, lo cual implica procesos metacognitivos como control, autorregulación y evaluación. Esta investigación, que se llevó a cabo con estudiantes universitarios, buscó determinar el conocimiento que los estudiantes tenían sobre sus propios procesos de lectura y escritura.

La monografía titulada “Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas” escrita por Ochoa y Aragón, citado en Correa & Uribe (2013), verificó que los estudiantes con altos niveles de funcionamiento metacognitivo obtienen un mejor desempeño durante la producción de textos, en relación con los estudiantes con bajos niveles de funcionamiento metacognitivo. En este trabajo, las autoras dedujeron cuales son las operaciones mentales que utiliza el sujeto, ya sea en la realización de un juicio, toma de decisión o resolución de un problema durante la escritura.

La monografía titulada “Estrategias metacognitivas para el desarrollo y la promoción de la escritura en niños y niñas de grado cero” citada en Correa & Uribe

(2013), es un estudio de caso, que tuvo como objetivo principal la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas y su posterior evaluación, para determinar su utilidad en el desarrollo de los procesos de escritura en la infancia. Los resultados que se obtuvieron de este estudio, permitió comprobar que a partir de la aplicación del programa de estrategias metacognitivas, es posible lograr que los niños y las niñas conciban la escritura como un proceso social en el que están inmersos y del cual pueden participar sin necesidad de hacer uso del código convencional.

Las anteriores investigaciones permiten pensar en la necesidad de evidenciar y fortalecer la reflexión metacognitiva en la escuela para hacer que los estudiantes construyan y aprendan de la lengua escrita como un acto cognitivo, comunicativo y lingüístico que contiene un alto valor epistémico; dado que la metacognición es un proceso que fortalece los aprendizajes iniciales de la escritura, según lo refiere Arango & et. Al. (2010), en la medida que le permite al estudiante reflexionar sobre el cómo, para qué y por qué escribir, y a su vez le posibilita resolver los problemas que surgen desde sus dificultades.

3.1.2. Escritura:

Para el proceso de la escritura (o producción escrita) se han llevado a cabo diversos estudios que traten las dificultades en la producción escrita y planteamientos o estrategias para fortalecer la escritura en los estudiantes. Y es aquí, donde se repunta la apuesta del presente trabajo investigativo, en el cómo mejorar la producción escrita. Algunos estudios que se mencionan, están:

La investigación “*¿Enseñar a escribir?, una propuesta metodológica*” citados en Contreras & Ortiz (2011), es un aporte de la subsección de la cátedra UNESCO para la lectura y escritura en América Latina. Básicamente, este trabajo investigativo, plantea características importantes de los hablantes, enmarcadas dentro de los aportes de los investigadores como Heinemann y Vieweger quienes tienen en cuenta los saberes enciclopédicos (conocimientos del mundo), los saberes lingüísticos (conocimientos gramáticos y léxico), un saber interrelacional (illocucionario y normas comunicativas) y los esquemas textuales (orgánicos de información) para el desarrollo de los procesos de producción escrita. El objetivo de este trabajo investigativo fue plantear estrategias cognitivas y de regulación para el desarrollo de saberes específicos para la producción de textos escritos. Realiza actividades para que el estudiante adquiera conocimientos sobre estrategias y características del texto escrito.

La investigación “*Propuesta metodológica para mejorar la producción escrita del cuento como texto narrativo en el grado tercero de educación básica primaria*”, de Calderón y Rodríguez (2011), buscaba mejorar la producción escrita en niños de grado tercero de básica primaria, a partir de una propuesta metodológica basada en los talleres de Rodari con el fin de superar las dificultades encontradas en el estudio inicial, mediante una secuencia de talleres de producción escrita. Los resultados de la propuesta indicaron avances importantes en el proceso de producción de texto narrativo, en sus niveles microestructural, macroestructural, superestructural, léxico y de contexto. La

investigación concluye que es importante orientar los procesos de producción escrita, como factor indispensable en la formación de competencias comunicativas.

Por otro lado, Atorresi & colaboradores (2010, p.20), mencionan que sobre el tema de la escritura, se han realizado mayoritariamente investigaciones cualitativas y focales en situaciones de laboratorio, y en menor medida en el aula. La autora hace referencia a diferentes grupos de autores, que según la percepción evaluativa de la escritura, da manifiesto el tipo de intervención de la misma. Pero la finalidad principal de estas investigaciones ha sido comparar qué operaciones mentales realiza un escritor experto y cómo procede el escritor “novato” o “aprendiz”. Por tanto, la escritura, ha sido estudiada desde diferentes posturas donde han llegado a caracterizar cómo el escritor otorga coherencia al texto, y cómo el “aprendiz” no logra jerarquizar las informaciones de manera adecuada.

Para la presente investigación, y acorde con Atorresi & colbs. (2010, p. 21), varios estudios de corte cualitativo, se han interesado por las estrategias metacognitivas que los niños escritores ponen en juego para revisar sus versiones, partiendo de la premisa de que la enseñanza de la autorregulación logra mejorar la escritura.

De igual forma, para este estudio se consideró el papel que juegan los aspectos motivacionales y afectivos en el sujeto al momento de ejecutar el proceso escrito; pero, en la actualidad, son escasas las investigaciones que profundicen sobre dichos aspectos implicados en el proceso de la escritura, y por ende, el

cómo se relacionan estos aspectos motivacionales del sujeto, con las estrategias metacognitivas de dicha tarea. Por tanto, es fundamental que, en las futuras investigaciones interesadas en el tema de la metacognición y escritura, prioricen el concepto de la motivación en el proceso del aprendizaje de la lengua escrita, bajo el funcionamiento de las estrategias metacognitivas. Sería de gran importancia, revelar cómo se evidencian los procesos reguladores de la escritura, cuando se involucra el aspecto afectivo y motivacional del sujeto frente a la tarea escritural.

3.1.3. Textos narrativos:

Con respecto a la producción escrita de textos narrativos en estudiantes de grado tercero de primaria, se encontró:

Un trabajo investigativo de Nicolás Albeiro Gómez Tamayo y Sandra Patricia Palomino citados en Contreras y Ortiz (2011), en la cual, desarrollaron para grado tercero de primaria una “*Propuesta metodológica para la enseñanza de la cohesión y la coherencia del texto escrito narrativo, el cuento.*” La propuesta se llevó a cabo en dos etapas: la primera fue diagnóstica y la segunda fue transformativa a través de una secuencia de clases. Los autores concluyeron que existen dificultades en la producción escrita de los estudiantes, relacionadas con niveles de cohesión y coherencia lineal y de coherencia global en mayor grado que en coherencia y cohesión local, es decir, que los estudiantes presentaron dificultades para construir enunciados.

Por otro lado, las investigadoras Yaneth del Carmen Chaves y Nancy Lopera, citadas en Contreras y Ortiz (2011), plantearon la “*Propuesta*

metodológica para la enseñanza de la producción escrita de texto narrativo (cuento) en el grado tercero de primaria de la institución educativa San Luis, Florencia – Caquetá”. En este estudio, las autoras implementaron talleres en forma consecutiva que permitieran mejorar el nivel de producción escrita en textos narrativos (cuento). Uno de los resultados de esta propuesta, es entender la producción escrita como un proceso que requiere tres momentos: la planeación, textualización, evaluación y re-escritura.

3.2. Referentes teóricos:

3.2.1. Escritura

3.2.1.1. Lenguaje y lengua escrita:

Desde los aportes de la Psico – lingüística, se puede afirmar que el lenguaje es una de las funciones cognitivas superiores que permiten al sujeto expresar y percibir estados afectivos, conceptos, ideas, deseos e intenciones por medio de signos acústicos, gestuales o gráficos que se rigen por una serie de códigos. Además, es el mediador de los procesos de pensamiento.

Desde una perspectiva socio – cultural, Lev Vigotsky (1985) psicólogo soviético, considera el lenguaje como instrumento de intercambio social y su valor en el desarrollo intelectual del niño. Para este autor, el lenguaje surge de la interacción del sujeto con el entorno, dándole la facilidad de ser éste capaz en organizar actividades mentales, planificar acciones y/o solucionar problemas. Por tanto, nace la importancia que se le debe dar al desarrollo del lenguaje en cada una de sus etapas de crecimiento en el niño y niña. En la teoría de Vygotsky, se destaca

el papel del lenguaje como herramienta psicológica y cultural; y a su vez, su papel en el desarrollo de los procesos cognitivos superiores y en la regulación de la conducta.

De otra parte, la sociolingüística define el lenguaje como una triada correlacional y significativa entre aspectos como, proceso social, un medio de comunicación y una forma de identificación de los grupos sociales (Agudo y otros, 2000). Para Noam Chomsky (1973) el lenguaje es el mediador que crea y expresa el pensamiento desde un sentido más amplio, y donde se puede interpretar que sin lenguaje no hay pensamiento.

El lenguaje es algo que se desarrolla a lo largo de toda la vida, no se aprende, es decir el lenguaje es una forma privilegiada de comunicación humana. Una realidad total que comprende: hablar, escuchar, leer y escribir (Álvarez, 2001) las cuales son las cuatro habilidades del lenguaje.

El Ministerio de Educación Nacional (M.E.N, 2003) de Colombia considera que el lenguaje es la capacidad que tiene el sujeto para transmitir una información, y a su vez, le permite al hombre transformar su experiencia de la realidad natural y social en sentido y conocimiento comunicable. En esta medida, el lenguaje se transforma en un sistema de comprensión y producción de la significación. Por tanto, para el M.E.N, el lenguaje se orienta hacia la construcción de la significación a través de diversas formas de simbolizar el mundo y de códigos que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales, se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje. En este sentido, el M.E.N plantea que el lenguaje

trasciende la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, e incluso más allá de la competencia comunicativa. Según Chomsky (1957 – 1965), la competencia lingüística, en la gramática generativa, está referida a un hablante – oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea; y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no.

La pedagogía del lenguaje, impartida desde el M.E.N, se ha orientado entonces desde un enfoque de los usos sociales del lenguaje y de los discursos en situaciones reales de la comunicación. Por tanto, el desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares⁴. Sin embargo, en nuestro contexto actual, el manejo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas.

Acorde a lo anterior, en referencia a las cuatro habilidades, el acto de escribir es visto más como un proceso en que se configura un mundo, y donde se anteponen saberes, competencias, intereses, que están enmarcadas en un contexto socio – cultural y pragmático donde se determina dicho acto. Por tanto, se comprende el acto de escribir como producción de la significación y del sentido de un mundo.

Así que, al concebir que el lenguaje es de carácter universal y comprende varios procesos en él, en las siguientes líneas solo se enfatizará en la lengua escrita,

⁴ Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional, M.E.N.

ya que hace parte fundamental para la apropiación cultural de la misma y, que por supuesto, es el tema central de la presente investigación.

Es de menester reconocer que el lenguaje es una de las capacidades superiores que ha marcado un estado evolutivo de la especie humana y gracias al lenguaje, los seres humanos hemos logrado construir significados y encontrar respuestas acerca de nuestra existencia, de interpretar el mundo y transformarlo acorde a las necesidades, de construir nuevas realidades, de establecer acuerdos de convivencia con los congéneres y de expresar los sentimientos.

El lenguaje, por tanto, se ha constituido como la capacidad esencial del ser humano, lo cual se caracteriza por tener un doble valor: uno subjetivo, y otro, social; y este doble valor surge de la doble perspectiva del sujeto: individual y social.

Según Halliday (1975), citado en los *Estándares básicos de competencias del lenguaje*, el lenguaje tiene un valor subjetivo para el individuo, porque:

(...) se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido de que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo. (p.18)

La importancia de este valor subjetivo para el individuo, es por una parte que le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, con sus propias características y que lo hacen diferente a los demás; y de otro lado, le permite

conocer y ser parte de una realidad social y cultural, en la que puede participar en procesos de construcción y transformación de ésta.

Sin embargo, a medida que el sujeto va construyendo su universo conceptual de esa realidad natural, social y cultural, va constituyendo las bases de su pensamiento, donde a su vez, van clasificando las realidades existentes que hacen parte de su mundo, sea en un marco natural, social o cultural.

El lenguaje también lleva a cabo otra función general en el sujeto, y es hacer que éste sea capaz de monitorear sus acciones propias y planificarlas de acuerdo a los fines que se proponga, como por ejemplo escribir unas ideas.

No obstante, el lenguaje como valor social, le permite al sujeto establecer y mantener relaciones sociales con sus congéneres, lo que le posibilita compartir expectativas, deseos, creencias, valores, conocimientos y, así, construir espacios con permanente transformación. Dentro del valor social, el lenguaje se torna de diferentes maneras, como por ejemplo, la lengua escrita, que gracias a ella, los sujetos interactúan con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir las diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. Es decir, que gracias a la lengua escrita, los sujetos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural.

Es imprescindible, reconocer que ambos valores (subjetivo – social) del lenguaje, se encuentran ligados el uno al otro, donde le brindan al sujeto el carácter transversal que influye en la vida del individuo y de la sociedad. No se puede, por tanto, concebir el lenguaje en planos diferentes, se debe enfocar la

mirada en el plano socio – cultural e individual. Además, hay otro aspecto a destacar, la utilización del lenguaje como sistema de representación y para el procesamiento de la información, donde el lenguaje entra a jugar un papel de mediador simbólico que tiene el pensamiento, es decir, el pensamiento “se entiende como una representación mental mediada por el lenguaje que ha interiorizado el sujeto” (Sánchez, 2008, p.19). Según la autora, el proceso de pensamiento es un medio de planificar la acción y de superar los obstáculos entre lo que hay y lo que se proyecta. El lenguaje en cuanto expresión del pensamiento, de las ideas y de las creencias, de forma oral y escrita para la comunicación y el entendimiento de los seres humanos, tiene otras funciones como:

- **Anticipación:** Facultad de construir de manera anticipada una producción mental o un acontecimiento exterior.
- **Sustitución:** Facultad y capacidad de explicar de diferentes formas conceptos, ideas, hechos, etc., reemplazando o supliendo palabras, oraciones o expresiones por otras.
- **Simbolización:** La simbolización es una de las formas superiores de la actividad mental y tienen que ver con el razonamiento concreto y abstracto. El pensamiento precisa lenguaje.
- **Generalización:** Facultad y habilidad para generalización de códigos y generalización de conceptos.

- **Emisión de juicios de valor:** Juzgar o elaborar juicios es un acto cognitivo por el cual el sujeto expresa a través del lenguaje su postura ante el objeto, se afirma o rechaza algo.
- **Razonamiento y resolución de problemas:** El lenguaje es un recurso y un medio del pensamiento para planificar la acción, para pensar, para transmitir raciocinios del pensamiento, y buscar resoluciones de problemas.

El lenguaje verbal coordina el lenguaje escrito y, éste sin el primero, sería difícil que se desarrollara. La lengua escrita es el medio de plasmar ideas y pensamientos, que dentro de un grupo social, el lenguaje escrito pasaría de ser un sistema cultural creado por los hombres inconscientemente, convirtiéndose entonces, en una escritura como producto de una actividad socio-cultural creadora y consciente de los seres humanos. Por tanto, para poder escribir se necesita de un pensamiento lógico, crítico y reflexivo.

En suma, escribir es ejercitar el pensamiento. Es el medio del que nos valemos para analizar nuestras vivencias, recrearlas, volver a vivirlas con distancia necesaria e integrarlas en la realidad actual (Anónimo, 1966). Así que, es fundamental para el ser humano aprender a escribir desde un contexto, y desarrollar un buen proceso metacognitivo para este fin. Posteriormente, una vez aprenda, se requiere que el sujeto lea de lo que escribe, analizando si concuerda con la lectura que hace de su propio contexto.

3.2.1.2. Lengua escrita:

Con el paso de los tiempos han surgido diversos estudios e investigaciones que han puesto a la escritura como el eje central para el desarrollo del aprendizaje, desde una óptica de efectividad comunicativa y/o como una habilidad cognitiva superior del sujeto.

Sin embargo, actualmente, la escritura continúa siendo el eje central no sólo para la adquisición de una lengua escrita simplemente como un proceso de aprendizaje; sino también, el comprender la escritura, como una herramienta de construcción del significado de un contexto, de una cultura, de un mundo, que no implica sólo la subjetividad del sujeto, sino que surge desde el compartir de intersubjetividades de todo un grupo social, de toda una cultura.

Escribir, es una palabra de alto compromiso para los docentes, y para toda una comunidad educativa, que han marcado y continúan marcando, la escritura como una función esencial, para la adquisición de conocimientos impartidos desde una metodología de la alfabetización, desde textos ya creados para que sus estudiantes reescriban sobre ellos o simplemente, responder a preguntas, cuyas respuestas las ha brindado el docente. La escritura, aun se presenta como una función, quizás más de la escolaridad obligatoria, que como la base perteneciente a una cultura escrita.

Por tanto, el desafío de la escuela de hoy, es incorporar a todos los estudiantes a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus alumnos lleguen a

ser miembros plenos de la comunidad de escritores. O como dice Lerner (2001, p.26):

lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover.

Es fundamental, que el proceso escrito se re-signifique en una práctica viva y vital, que la escritura se constituya más, como un instrumento poderoso que permita a los estudiantes repensar el mundo y reorganizar el pensamiento, donde el ejercicio de producir textos sea un derecho legítimo de ejercer, y el encontrar el sentido de ésta como una práctica social, para lograr en los estudiantes, ser ciudadanos de una cultura.

La escuela tiene una función explícita dentro de la enseñanza, y es transformar los saberes y quehaceres culturales a las nuevas generaciones, por ende, la escritura, es el camino para dejar impreso esos saberes que construyen conocimientos nuevos y una identidad cultural dentro del aula, para ser enseñada y aprendida. Sin embargo, este propósito de escritura, se ve alterada por diversos aspectos que no “resultan” naturales al momento de ejercer la escritura para el aprendizaje de nuevos conocimientos que los estudiantes necesitan para la vida futura. Aun se persiguen objetivos en la escritura, como propósitos gramaticales y

de forma, mas no de contenido y de uso, es decir, con propósitos comunicativos (ejemplo: como escribir una carta para mantener un contacto con alguien y explicar a ese alguien lo que siente, opina, cree), dentro del aula con una intencionalidad de comprensión del contexto en la cual se encuentra inmerso.

La enseñanza de la escritura, debe tomar un rumbo diferente dentro de la pedagogía que implica entonces, considerar acciones hacia la formación de escritores, es decir, personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, que sean capaces de expresar ideas aportando juicios válidos y coherentes acorde a la situación generada desde el contexto. Es importante, lograr que los estudiantes se conviertan en productores de la lengua escrita, llegando a ser conscientes de la pertinencia de emitir cierto tipo de mensaje acorde a la situación social, en lugar de, seguir entrenándolos como “transcriptores de textos” que reproducen lo escrito por otros, sin propósito alguno, o como receptores de dictados.

Applebee mencionado por Irwin & Doyle (1992, p.150) clasificó las formas en que los docentes usaban la escritura en cuatro categorías:

En la primera, uso mecánico de la escritura (o “escribir sin componer”), no se exige a los alumnos que generen ideas, se las comuniquen a otros o exploren sentidos. En la segunda, usos informativos de la escritura, los alumnos producen información textual sobre material relacionado con el curso. La tercera categoría, usos personales, se centra en los intereses y actividades de los

alumnos a través de la escritura de cartas o diarios. La cuarta, usos imaginativos, se caracteriza por la escritura de cuentos, obras de teatro, poemas u otras formas literarias.

Por tanto, para encontrarle significación y propósito a la enseñanza de la escritura hay que motivar a los estudiantes para que piensen en lo que están aprendiendo acerca de ella, cómo la comprenden y de qué manera pueden mostrar sus habilidades en el proceso de escritura; allí, radica el poder de la escritura. Atwell mencionado por Irwin & Doyle (1992), sugiere que

Los maestros de cada disciplina “pidan a sus alumnos que piensen y escriban como lo hacen los científicos, los historiadores, los matemáticos y los críticos literarios, que usen la escritura como proceso para descubrir sentido, igual que lo hacen estos investigadores cuando están en el asunto real y complejo de pensar sobre el papel” (p.13)

De este modo, cuando los estudiantes piensan sobre el papel su discurso se torna más natural, su lenguaje es mucho más expresivo que transaccional (es decir, hacer uso de un lenguaje “para que se hagan las cosas” o de participar en los asuntos del mundo), así que, si los estudiantes en las materias académicas tienen la obligación de expresarse de manera fundamental de modo transaccional, su escritura se tornaría antinatural y poco creativa, conllevando entonces a la inhibición del pensamiento.

Según Irwin & Doyle (1992), el enfoque de “escribir para aprender” usa el modo expresivo para que los alumnos puedan pensar con facilidad en lo que están aprendiendo. Así, también como lo plantea Florio – Ruane y Lensmire mencionados por Irwin & Doyle (1992) sugieren que “aprender a escribir no sólo es lograr conocimientos proposicionales y de procedimientos sobre la estructura y las normas del lenguaje sino que también implica adquirir creencias, valores y actitudes sobre el yo, los otros y el texto”.

Acorde con lo anterior, se considera que el acto de escribir se enfatiza en la comunicación de contenidos de ideas o problemas, pero no en el nivel superficial de la escritura, es decir, errores de ortografía, el uso de mayúsculas, puntuación y gramática. Por tanto, el docente debe crear un ambiente de confianza en el aula, para hacer de la escritura un proceso reflexivo, y evitar hacer comentarios valorativos de lo superficial de la misma.

Escribir es una forma particular de hablar, pero haciendo uso de palabras y frases estructuradas, en sentido de cohesión y coherencia, condiciones ya establecidas en la lengua escrita impartidas desde el aula. De esta forma, los estudiantes cambian su discurso y el relato oral de una conversación, para pasar a desarrollar un conocimiento establecido en el aula de manera escrita; a partir de, las tareas que el docente le pide en lecturas y/o textos escritos ya elaborados.

Se entiende que, el acto de escribir es una triada entre pensar, hablar consigo mismo, y ejecutar la acción de escritura de manera fluida y creativa. Así, como lo plantean teóricos como Elbow y Murray mencionados por Irwin & Doyle (1992):

[...] han afirmado que la escritura libre es una efectiva estrategia de escritura para todo propósito. Murray describe así sus méritos: No enseñamos a nuestros alumnos reglas demostradas por modelos estáticos; enseñamos a escribir a nuestros alumnos permitiéndoles experimentar el proceso de la escritura. Es un proceso de descubrimiento, de uso del lenguaje escrito para averiguar lo que tenemos para decir. Creemos que nuestros alumnos pueden adaptar este proceso para cualquier tarea de escritura que encaren: *Memorándum*, poema, libro de texto, discurso, queja de consumidor, solicitud de empleo, relato, ensayo, carta personal, guion de cine, informe de un accidente, novela, texto científico. (p.20)

En el mismo orden de ideas, otra autora plantea que:

El desafío es lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria y enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica), en vez de hacerse expertos en ese género exclusivamente escolar que se denomina composición o redacción. (Lerner, 2001, p.41)

A pesar de la existencia de tantos estudios que proponen hacer de la escritura un proceso mucho más innovador, la enseñanza de ésta continúa siendo un sistema graduado, siendo desde un comienzo una lectura comprensiva; luego en, letras o sílabas se presentan en forma estrictamente secuenciada y, por supuesto, antes que la palabra, que la oración, que el texto; los estudiantes deben comprender

“literalmente” el texto antes de hacer una interpretación crítica del mismo. Por tanto, la lengua escrita, como práctica se torna dividida, perdiendo poco a poco su identidad.

Desde el punto de vista de la enseñanza interesa pues, conocer cómo cada niño o niña construye su saber de y sobre los usos del lenguaje escrito en interrelación con el adulto y con los compañeros, en un contexto social y cultural que dé sentido y significatividad a la actividad de escribir y a la de aprender. Por tanto, uno de los retos actuales más importantes que tiene planteados la enseñanza de la lengua escrita es crear contextos para escribir y para aprender a escribir.

3.2.1.3. Escritura como actividad social y cultural

Aportes desde la teoría de la enunciación, de la pragmática y de la lingüística funcional, han determinado la visión actual de la lengua escrita como actividad social y cultural. Pero, hoy en día continúa siendo una minoría de sujetos que escriben de manera habitual. Como en la Grecia antigua o en el Medioevo Clerical, la escritura sigue siendo asociada al poder, y saber usar la escritura hoy, significa tener poder, aun cuando sea éste simbólico.

Escribir es el proceso lingüístico y cognitivo más revolucionario que se ha dado en la civilización humana, lo cual significa, que el proceso de escritura puede seguir siendo moldeado acorde a las necesidades de cada generación y como se puede ir variando, de igual manera, la concepción de la escritura no sólo en el interior del aula, sino también en participar en la realidad de la cultura escrita.

Es necesario, entonces, re-significar el verbo escribir. Ello implica la urgente renovación conceptual de parte de los docentes sobre la escritura como proceso y su materialización en nuevas prácticas curriculares y didácticas en las aulas.

Escribir hoy, es producir diferentes textos acorde a la situación discursiva específica en una situación comunicativa específica:

(...) escribir para cumplir diversos propósitos (convencer, reclamar, dar a conocer...), planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se va escribiendo, tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué informaciones se incluyen y cuáles pueden omitirse en el texto que se está produciendo, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes.

(Lerner, 2001, p.33)

Sin embargo, y acorde con lo anterior, para que la escritura conserve el sentido social de esta actividad, se requiere en mayor importancia que los estudiantes escriban para cumplir con algún propósito relevante para ellos y dirigiendo su escrito a algún destinatario o a cierto público, contando con la cooperación entre los “escritores” en la detección y resolución de problemas, la reconsideración del error como parte constitutiva del aprendizaje y – en este caso particular – del acto de escritura, la necesidad de lograr que los alumnos construyan instrumentos de autocontrol para revisar por sí mismos sus textos, la diversidad de

las intervenciones del docente o la función de cada una de ellas en la formación del estudiante como escritor, desde el punto de vista de la cultura escrita.

En suma, se debe crear en la escuela situaciones comunicativas que permitan a los estudiantes escribir textos que deban ajustarse a situaciones comunicativas reales o simuladas, donde se aprende a escribir adecuándose a la situación a través de un uso reflexivo, que no basta con aprender unas formas para saber escribir un determinado tipo de texto. En ocasiones las situaciones de uso de la lengua escrita surgen de la propia vida de la escuela o la clase como institución, generándose sus propios géneros. En otras ocasiones, las situaciones se crean o se simulan para enseñar en los niños y niñas los géneros escritos que son propios de la interacción escrita en la vida social exterior a la escuela.

¿Quién escribe? (Sujeto), ¿Para qué escribe? (Informar, convencer, etc.), ¿a quién escribe? (Lectores, destinatarios del texto): estos parámetros no son sólo entidades físicas que se impongan de modo determinante al escritor, sino que son entidades sociales de las cuales el escritor elabora una representación a través de las interacciones verbales en una sociedad.

Es pertinente señalar, según Camps, citada en Lacon De lucia & Ortega Hocevar (2008, p.235), con respecto a la enseñanza de la lengua escrita:

- a. El lenguaje escrito está destinado a lectores que no comparten ni el tiempo ni el lugar del contexto de la producción. Debido a ello, el escritor debe realizar lo que Vygotsky (1979) denomina un proceso de “descontextualización” de este contexto, para crear un nuevo contexto.

Para lograrlo, el lenguaje debe ser explícito. Esta transformación surge por una exigencia social del empleo de lenguaje escrito en una sociedad alfabetizada, en la que los intercambios comunicativos con los demás son tanto orales como escritos.

- b. Desde la perspectiva de Bajtín (1982), además, independientemente, de ser social por su naturaleza interactiva, es “dialógica”. En este sentido afirma que el lenguaje escrito es dialógico por dos motivos: **1.** La mayor parte de los textos o enunciados no se constituyen en un primer texto o en un texto independiente de los demás sino que están insertos en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación. El autor “dialoga” con lo que otros han dicho e imagina las respuestas de sus posibles lectores que anticipa en su posible texto. **2.** De ello se infiere que el escritor no está en soledad creando su texto sino que está en un diálogo constante con distintas voces que surgen del contexto de esa situación comunicativa. El autor hace hablar en su texto a estas voces por lo que los textos son polifónicos.

3.2.1.4. *Escritura como competencia productiva*

Para llevar a cabo una producción escrita de manera eficiente y eficaz, se requiere que el sujeto desarrolle una determinada competencia, donde esta competencia no se adquiere por un proceso simple de cúmulos de experiencias de vida, sino que su fomento depende de un trabajo pedagógico formal y sistemático.

Según Hymes, citado en Lacon De lucia & Ortega Hocevar (2008), define competencia como “la capacidad que posee el ser humano de dominar distintas situaciones de habla y de escritura, y emplear adecuadamente diferentes géneros y tipos de textos apropiados para las múltiples situaciones comunicativas con que se enfrentan en las prácticas sociales” (p. 233)

En los Lineamientos Curriculares establecidos desde el M.E.N, consignan que las competencias para la producción escrita se enfocan en sentido gramatical, a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos. Cada una de ellas, y en su conjunto, le aporta al estudiante los actos de significación y comunicación, con cohesión y coherencia, con dominio de un discurso estructurado con sus respectivas jerarquías y con el uso de conectores adecuados y pertinentes a la aplicabilidad del contexto pragmático, al reconocimiento de las intencionalidades y las variables de cada contexto.

Desde la perspectiva de Badura citado en Lacon De lucia & Ortega Hocevar (2008, p.233), “la competencia para la producción de textos escritos, está a su vez, conformada por tres sub-competencias: La lingüística, la hermenéutico – analítica (comprensiva) y la táctico – retórica (productiva)”. En la investigación de Lacon De lucia & Ortega Hocevar (2008), consideraron que la competencia táctico – retórica, es la que posibilita al sujeto conocer e internalizar las estrategias discursivas necesarias para la elaboración de textos efectivos y adecuados a las distintas situaciones comunicativas.

Esta competencia está constituida por dos componentes:

1. **Textual:** Es la capacidad de estructurar textos coherentes y cohesionados a nivel de superficie. Es una competencia que facilita los procesos de metacognición en el acto de escritura, es decir, cuando un sujeto observa que algo no está bien en su texto puede pasar de la función epilinguística a la metalingüística y metadiscursiva. En otras palabras, el sujeto puede identificar el origen de su error y ubicarlo acorde a la norma lingüística o en la organización del discurso.
2. **Estratégico-pragmático:** Es la capacidad de elaborar discursos que respondan a las necesidades pragmáticas propias de cada práctica social. Para ello se requiere un conocimiento que permita identificar la práctica social a la que pertenecen los textos, y de igual manera, las reglas que los conforman.

Por tanto, que la competencia escrita es, como menciona Hayes citado en Lacon De Lucia & Ortega Hocevar, (2008, p. 234), “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”. Sin embargo, en la actualidad los estudios acerca de la competencia escrita se han acentuado gracias a la influencia de la metacognición. Como lo afirma Parodi citado en Lacon De lucia & Ortega Hocevar (2008):

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)

3.2.1.5. Categorías para el análisis de la producción escrita

Para la producción escrita, según Habermas citado en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana y Literatura (1998, p. 36), menciona que “los sujetos deben estar en capacidad y condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir diferentes tipos de textos, según sus necesidades de acción, comunicación, también hay que tener en cuenta las competencias asociadas a lo mismo”.

Acorde con el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N, 1998), en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana y Literatura, el texto debe tener significados, que cumplan a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Por tanto, para el análisis y producción de diversos textos se debe considerar tres tipos de procesos:

- *Intra – textual*: Hace relación a la estructura semántica y sintáctica de un texto. Se enfoca en la coherencia del texto a partir de tres niveles:

Microestructura: o la coherencia local, se conforma por las proposiciones del texto y las relaciones lineales de cada proposición con la proposición antecedente y subsiguiente.

Macro estructura: o coherencia global, está constituida por un conjunto de proposiciones que servirían para dar sentido, unidad y coherencia global del texto.

Superestructura: se refiere al texto coherente y organizado de manera general, es decir párrafos coherentes a partir de las proposiciones e hilo argumental de todo el texto.

- *Inter – textual*: Hace relación a la capacidad del estudiante en comprender, analizar y comparar; además de, relacionar temas con otros textos, acorde a la utilidad del contexto.
- *Extra – textual*: Hace relación a la capacidad del estudiante en obtener y/o solicitar información, para luego moldearla de acuerdo a las necesidades y propósitos.

Para analizar la producción escrita, en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, se proponen cuatro niveles, con sus respectivas categorías (Calderón & Rodríguez, 2011, p.32):

- **Nivel A: coherencia y cohesión local**: Se refiere al nivel interno de la proposición y es entendida como la realización adecuada de enunciados, constituye el nivel microestructura del texto. En este nivel se evidencia competencias en:
 - La concordancia entre sujeto – verbo, género – número
 - Delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado.
- **Nivel B: coherencia global**: Se refiere a la propiedad semántica global del texto y hace referencia al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye el nivel macro estructural y en ella se evidencia:

- Producir más de una proposición de manera coherente, seguir el hilo temático a lo largo del texto, lográndose mantener hasta el final.
- **Nivel C: coherencia y cohesión lineal:** Se refiere a la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, el establecimiento de vínculos, relaciones y jerárquicas entre las proposiciones para construir una unidad mayor de significado. Emplea recursos cohesivos como conectores, señalizadores y signos de puntuación, cumpliendo con una función lógica y estructural.
- **Nivel D: pragmática:** Se refiere a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación comunicativa. Este nivel está configurado por las categorías de intención y superestructura:
 - *La intención:* es la capacidad de describir a otro por medio de un texto, algún procedimiento. Involucra la capacidad de leer la intencionalidad del enunciado y responder al requerimiento pragmático de la pregunta.
 - *La superestructura:* es la posibilidad de seleccionar y seguir una organización lógica de un tipo de texto en sus componentes globales: texto descriptivo, texto narrativo, texto enumerativo.

La estructura del texto es, por tanto, importante desde la producción como desde el proceso de escritura. Un análisis de la estructura es más o menos independiente del texto y de las exactas palabras del texto. De ahí, que elaborar un texto coherente sea el indicador que mejor marca la diferencia entre un escritor

experto a uno que carezca de habilidades de escritura, como lo refieren los autores Bereiter y Scardamalia, citados en Calderón & Rodríguez (2011, p. 32).

3.2.1.6. *Escritura, una actividad que involucra lo afectivo y motivacional*

Son diversas las investigaciones recientes, que se han enfatizado sobre la importancia de atender no sólo los componentes cognitivos implicados en la escritura; sino, también sobre los aspectos afectivos y/o motivacionales que entran en juego al momento de ejecutar la tarea de escritura.

Según Lacon De Lucia & Ortega de Hocevar (2008, p. 236), “las motivaciones de los nuevos escritores o aprendices están relacionadas con la función que le atribuyen al texto en una situación comunicativa determinada”. Acorde con estos autores, la enseñanza de la producción textual se constituye en generar dentro del aula escolar, situaciones comunicativas auténticas que estimulen una motivación real para el estudiante. Una motivación que impulse al estudiante a desencadenar con mucha más confianza su creatividad y la libre expresión del pensamiento.

Autores como García; Huertas; Pintrich y Tapia, citados en Lamas (2008, p.16), hacen una distinción entre una motivación intrínseca y extrínseca, al referirse al proceso de aprendizaje de una tarea en particular, como la escritura. Según estos autores, un estudiante puede presentar una motivación intrínseca, cuando sus acciones en el proceso escrito se realizan bajo el interés de agrado que genera la propia actividad de escritura, considerada ésta, como un fin en sí misma, y no como un medio para alcanzar otras metas. Mientras que, si el estudiante es orientado bajo

una motivación extrínseca, conlleva que su acción de escritura, esté determinada por otros motivos que no están relacionadas con la actividad misma; sino, con la obtención de otras metas ajenas, que en el campo escolar suelen fijarse como conseguir buenas notas, lograr el reconocimiento de otros, evitar el fracaso, ganar recompensas, entre otros.

Alonso Tapia, citado en Lamas (2008, p.16), sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar, y con ello sobre el aprendizaje. Por tanto, y para el interés de esta investigación, se comprende que un estudiante motivado intrínsecamente, hace más efectiva la tarea de escritura, al saber seleccionar y llevar a cabo actividades generadas por el interés, la curiosidad y el desafío que ésta misma genera. Del mismo modo, bajo esta perspectiva de motivación, el estudiante estaría en disposición de aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, ejecutando procesamientos mejor elaborados, y empleando estrategias metacognitivas mucho más efectivas.

Por el contrario, un estudiante motivado extrínsecamente, no manifiesta un real interés a la tarea de escritura, generando por tanto, la ejecución de una actividad simple, vacía y escasa de contenido; considerándola más bien, como la posibilidad de obtener recompensas externas, y como una tarea fácil de cumplir.

Por otro lado, y en relación al aspecto motivacional en la *praxis* de la escritura, según Caso-Fuertes & Nicasio García (2006, p.478), citando a Montero, de Dios y Huertas, en el ámbito del aprendizaje, existen diferentes estilos motivacionales que posibilitan el ánimo de aprender por parte del sujeto, estos estilos son: “la

motivación por el lucimiento”, donde los estudiantes buscan “quedar bien”, concibiendo el éxito escolar a sus capacidades, y al fracaso a causas externas variables (mala suerte); la “motivación para evitar valoraciones negativas”, es donde el estudiante busca “no quedar mal”, concibiéndose exitoso en lo académico a causas externas (buena suerte) y los fracasos a causas internas y no controlables (capacidad), lo que les provoca una indefensión; y la “motivación por el aprendizaje”, que, según los autores, es el patrón de motivación más adaptativo y el que favorece un mejor rendimiento, pues el estudiante reconoce sus esfuerzos para alcanzar un rendimiento académico exitoso, o su falta de esfuerzos que lo llevan al fracaso escolar.

Autores como, Valle y Gómez, citados en, Caso-Fuertes & Nicasio García (2006, pp.479), demostraron cómo estudiantes con altos niveles de motivación intrínseca (estudiar para aprender) utilizan mejores estrategias metacognitivas y de aprendizaje significativo, que los estudiantes con niveles altos de motivación extrínseca (estudiar para sacar buenas notas), estos autores, concluyeron que la motivación académica se muestra como un proceso psicológico que determina la realización de las tareas educativas, específicamente, en la tarea de escritura dentro del curriculum.

Siguiendo con el orden de ideas anterior, un segundo componente a considerar, según los autores Caso-Fuertes & Nicasio García (2006), son las expectativas, autopercepciones y creencias sobre la tarea de escritura y sobre las capacidades que tiene el sujeto sobre sí mismo, al momento de llevar a cabo la

escritura de un texto, pues, refieren los autores, que estos factores influyen no sólo en la motivación académica; sino, también en los diferentes aspectos de sus cogniciones. Por tanto, es pertinente tener presente el concepto de motivación en los procesos de enseñanza – aprendizaje, ya que es el niño y la niña, los que manifiestan el agrado y/o desagrado frente a una tarea, y para ello, el término de autoeficacia es el punto central de la motivación, sobre todo cuando se habla de una motivación hacia la escritura. Y un tercer componente a considerarse, plantean los mismos autores anteriores, serían las atribuciones que hacen los estudiantes de sus éxitos o fracasos, de modo que según sean esas atribuciones, su ansiedad y su estado afectivo y emocional en general, variarían, generándose entonces, un cambio en la motivación.

“Aprender a escribir es una tarea que asusta y la falta de confianza en uno mismo para llevarla a cabo detendrá el éxito académico”, es una frase escrita de Klassen, citado en Caso-Fuertes & Nicasio García (2006, p.481), y de la cual, refleja la complejidad de la escritura y de la necesidad de una alta motivación para llevarla a cabo. Por tanto, en el ámbito educativo urge la necesidad de fomentar la motivación de los estudiantes referente a la tarea escritural. En conjunto con la utilización de las estrategias metacognitivas, los estudiantes necesitan desarrollar fuertes creencias motivacionales sobre la relevancia de la escritura a lo largo de sus vidas, de las complejidades y frustraciones que la tarea misma conlleva. Además, de aprender a ser persistentes y reflexivos, puesto que la actividad de escribir

requiere de un constante control para llegar a la meta de la producción de un texto comprensible y eficaz.

Según los autores, Bruning y Horn, citados en Caso-Fuertes & Nicasio García (2006), demuestran que,

Los escritores altamente motivados son capaces de desplegar diferentes estrategias metacognitivas, técnicas y acercamientos a medida que cambian sus propósitos y su audiencia, manteniendo puntos de vista positivos no sólo sobre la utilidad de la escritura sino también sobre los compromisos con el proceso. (pp.481)

Por otro lado, Huertas citado en Lamas (2008, p.16), sostiene que, la motivación surge cabalmente, acerca de:

La idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. En líneas generales, se puede afirmar que al llevar a cabo cualquier actividad, a mayor sensación de competencia, más exigencias, aspiraciones y mayor dedicación a la misma.

Es de considerar que, los aspectos afectivos y motivacionales de la escritura están estrechamente vinculado al contexto social. Por consiguiente, cuando un escritor produce un texto, insertándolo en un entorno socio-cultural determinado, es evidente que lo hace bajo los valores que éste, tiene para él y para sus lectores, así lo refiere Lacon De Lucia & Ortega de Hocevar (2008, p.236).

Por tanto, la “motivación” para escribir, según Camps & Ribas (1993, p. 22), está relacionada directamente con la función que se le atribuye al texto escrito, en concordancia con el contexto en sentido amplio.

Finalmente, y acorde con Guerrero (2011, p.32), es de resaltar la importancia de la motivación para el desarrollo de estrategias metacognitivas implicadas en el proceso escrito; pues, “el componente afectivo permite el componente metacognitivo”. Así, como lo señala este autor, citando a Gardner, “todo accionar cognitivo y metacognitivo por parte del sujeto está supeditado en última instancia a su motivación”. Es decir, y bajo el propósito de esta investigación, que el elemento motivacional para llevar a cabo la tarea de escritura, está dado por un objetivo fijo en la fase de la planeación del proceso mental a regularse. Por tanto, y como lo refiere Guerrero (2011, p.32), “sin motivación no hay posibilidad de perseguir un propósito cognitivo y por lo tanto no hay posibilidad de regulación metacognitiva”.

3.2.2. Metacognición

3.2.2.1. Aproximación histórica de la metacognición

A finales de los años sesenta, los autores Tulving y Madigan (1987), en sus trabajos acerca de Metamemoria, manifestaron que uno de los rasgos característicos del ser humano es su capacidad de tener memoria de su propia memoria, es decir, cada sujeto tiene la capacidad de someter a evaluación sus propios procesos memorísticos.

En la década de los 70, el autor Flavell (1971) empezó a utilizar este término consistentemente aplicándolo inicialmente a la metamemoria; pronto se relacionó con dominios específicos, como la lectura, la comprensión, la atención, la interacción social (Markman, 1977; Baker y Brown, 1981; Miller, 1982) y, a mediados de los 80, se replantea con fuerza la aplicación del término a la metacognición en general y la necesidad de definirlo teórica y operacionalmente (Borkowski, 1985; Yussen, 1985; Brown, 1987; Garner y Alexander, 1989). Según Yussen citado en Mayor & González (1993, pp.4), existen cuatro posibles paradigmas y tratamientos teóricos de la metacognición (Ver en *Apéndice 1. Paradigmas y tratamientos teóricos de la metacognición*)

Otra autora, como Brown citada en Mayor & González (1993, pp.5), menciona que las raíces de la metacognición se encuentran en los análisis de:

1. Informes verbales
2. Mecanismos ejecutivos del sistema de procesamiento de la información
3. Los problemas que plantea el aprendizaje y desarrollo de la autorregulación y la reorganización conceptual
4. El tópico de la heterregulación.

Sin embargo, según en la revisión de Mayor & González (1993), se deberían unir otros paradigmas y otras raíces para comprender aún más el término de la metacognición

- a. Estudios sobre la conciencia, especialmente la reflexiva.
- b. Estudios actuales sobre la Teoría de la mente o Modelos de la mente

- c. El definir la diferencia entre el procesamiento controlado y explícito con el automático y el tácito
- d. Las estrategias de aprendizaje y del pensamiento
- e. Manifestaciones metacognitivas en trastornos neuropsicológicos
- f. Aspectos de autocontrol, autoeficacia, auto concepto y autoestima
- g. Estudios que describen y explican el aprendizaje autorregulado
- h. Estudios que intentan delimitar la naturaleza de los modelos de la mente, y por ende, del conocimiento
- i. Estudios que analizan la recursividad (la recursión)
- j. Y los estudios que desarrollan el concepto cibernético de retroalimentación informativa.

En cualquier caso, la metacognición es un concepto complejo que se ha ido perfilando por el aporte de distintas tradiciones teóricas y epistemológicas. Sin embargo, el prefijo “meta” empieza a usarse con el término “metamatemática” por Hilbert, citado en Mayor & González (1993, p.5), para referirse a la utilización del lenguaje natural para hablar sobre realidades matemáticas (como los números, símbolos y reglas).

3.2.2.2. Concepto de Metacognición

La metacognición, desde diversas investigaciones, es un constructo teórico complejo, en el cual, existen coincidencias e inconsistencias entre los puntos de vista de diversos autores que se han interesado por su estudio.

Sin embargo, para esta investigación se toman como referente algunas concepciones sobre metacognición, citados en Correa & Uribe (2013, p. 52), tales como:

Según Duell, “La metacognición es el conocimiento que tiene el aprendiz sobre su sistema de aprendizaje y las decisiones que toma en relación con la manera de actuar sobre la información que llega a dicho sistema”.

Para Linda Baker, “cuando hablamos de metacognición, hablamos de la conciencia y el control que los sujetos tienen sobre sus procesos cognitivos”. Para la autora, el término metacognición alude a dos componentes básicos: *el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición*:

El primer componente se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos, e incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas. El saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea. Mientras que la regulación metacognitiva implica el uso de estrategias que nos permite controlar nuestros esfuerzos cognitivos: planificar nuestros movimientos, verificar los resultados de nuestros esfuerzos, evaluar la efectividad de nuestras acciones y remediar cualquier dificultad.

Burón, citado en Correa & Uribe (2013, p. 52), define:

La metacognición es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales: percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su operatividad

Sin embargo, distintos teóricos (entre ellos Brown, 1980; Chi & Glaser, 1986; Martí, 1995; Peronard,1996) coinciden en señalar que el término de metacognición fue acuñado por el psicólogo canadiense John Flavell a principios de la década de 1970 en sus investigaciones sobre el desarrollo de los procesos de la memoria, la cognición y la metacognición, definiéndola como el control que las personas realizan de sus propios procesos cognitivos para ser eficientes (Lacón De Lucia & Ortega de Hocevar, 2008, p.238).

Es decir, en términos generales, que la metacognición según Flavell (1979), se refiere al conocimiento propio que los sujetos, como sujetos cognoscentes, tienen acerca de las tareas cognitivas, las estrategias que utilizan para alcanzar sus propósitos de aprendizaje y la manera del cómo estos componentes interactúan durante el proceso y desarrollo cognitivo de los sujetos.

Por tanto, al considerarse a Flavell como el autor referente del término de metacognición en las diversas investigaciones, se convierte en el eje principal para desglosar y aplicar el término de metacognición en la presente investigación.

A partir de los aportes de Flavell (considerado como el padre de la metacognición), diversos estudios reconocen que existen dos dimensiones (o

componentes) de la metacognición: **los conocimientos metacognitivos y la regulación**. El primero, trata de las creencias del sujeto referidas a las variables que determinan su actividad cognitiva. Esta definición dada por el autor, permite distinguir los conocimientos metacognitivos (o metaconocimientos) de otros tipos de conocimientos puesto que se precisa que los primeros se fijan en el funcionamiento individual y, en este sentido, se construyen a partir de la toma de conciencia o de la reflexión del sujeto sobre sí mismo o sobre la tarea.

Según Schraw y Sperling-Denisson citados en Escorcía (2011, p.3), existen tres tipos de conocimientos metacognitivos:

- Los **declarativos o personales** que se refieren a la capacidad del sujeto de comunicar a través del lenguaje verbal. Por ejemplo, su capacidad para comunicar el conocimiento sobre el proceso de composición y los componentes que determinan la legibilidad textual. Es decir, es el saber qué, acerca del conocimiento.
- El **procedimental** se refiere al conocimiento que tiene el individuo acerca de la ejecución de las tareas. Por ejemplo, cuando un escritor experto se enfrenta a la tarea de escribir, utiliza de manera automática recursos lingüísticos, es decir, actúa en congruencia con el saber declarativo. Es el saber cómo, y
- Los **condicionales**, es decir, los metaconocimientos que tratan de la información sobre las estrategias y su utilización en función de las exigencias de la tarea, hacen referencia al saber cuándo y para qué utilizar

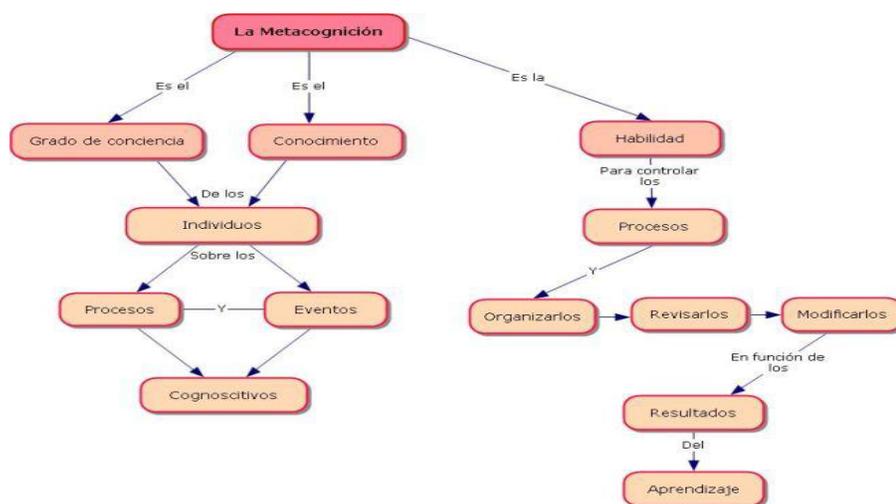
el conocimiento. Por ejemplo, cuando el sujeto se enfrenta a una tarea de lectura de un texto expositivo, selecciona las estrategias más apropiadas para comprenderlo: resúmenes, mapas, notas, etc.

En suma, estos tres tipos de conocimiento hacen que los sujetos actúen con más conciencia y reflexionen durante el proceso de aprendizaje de la escritura (Hurtado, 2013).

Igualmente, Flavell menciona que el conocimiento metacognitivo se subdivide en tres categorías diferentes: *persona, tarea y estrategias*, que más tarde Ann Brown, al proponer que las actividades metacognitivas son mecanismos autorregulatorios que se ponen en funcionamiento con el fin inmediato de llevar a cabo una tarea. La autora manifiesta con base al conocimiento metacognitivo, que para cumplir con ello, se requiere ser consciente de la capacidad personal (conocimiento intraindividual), conocer cuáles son las estrategias que se poseen y cómo se emplean (selección y organización), identificar el problema, planear y secuenciar las acciones para su resolución y evaluación de la misma tarea.

En resumen, la metacognición viene a ser un conocimiento superior porque su objeto de estudio es el propio conocimiento analizado y asumido desde una perspectiva personal (Correa & Uribe, 2013):

Esquema 1. Definición de la metacognición*



* Tomada de Correa & Uribe (2013, p. 51)

El segundo componente de la metacognición, **la regulación**, ha sido definido por Zimmerman citado en Escorcía (2011, p.3), desde una mirada sociocognitiva, “como un conjunto de mecanismos autodirigidos de los que dependen la progresión de la tarea”. En otras palabras, la regulación consiste en las acciones del individuo para controlar sus procesos cognitivos y obtener así los logros deseados. O como lo menciona Flórez et. Al. (2003, p.86), “la regulación de la cognición, es donde el sujeto controla y regula un plan de acción, desde la selección de estrategias hasta la aplicación del mismo, es decir, aplica operaciones cognitivas”. En las mayorías de las investigaciones, distinguen tres procesos de regulación metacognitiva: **la planificación**, **la autorregulación (el monitoreo y control)**, y **la autoevaluación**, las cuales a su vez, incluyen diversas estrategias. A continuación se define cada una:

- **La planificación**, manifestada antes de la resolución de una tarea y que consiste en anticipar las actividades, prediciendo posibles resultados.
- **El monitoreo y control**, los cuales se realizan durante la resolución de la tarea y que se manifiesta a través de actividades de verificación, rectificación y revisión de la tarea empleada.
- **La autoevaluación o evaluación de los resultados**, realizada al finalizar la tarea, buscando estimar los resultados de la estrategia empleada de acuerdo con su nivel de eficacia, según Flórez et. Al. (2003, p.86).

Actualmente, la metacognición se ha convertido en el propósito fundamental en educación, para hacer posible que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus propias actividades de aprendizaje y comprensión. Es decir, que aprendan a aprender, que se vuelvan más conscientes y reflexivos de sus procesos de aprendizaje, y específicamente, en el proceso escrito, campo de interés para la presente investigación.

Ya se conoce que, si bien los textos escritos que los niños y niñas de grado tercero de primaria producen, son coherentes, en el sentido de plantear unas ideas y organizarlas siguiendo alguna secuencia lógica, no se logran establecer de manera clara relaciones entre una idea y otra a través del uso de ciertos nexos, tal como se utilizan en el lenguaje escrito. Por tanto, es pertinente desarrollar las operaciones metacognitivas en los estudiantes, para permitir que ellos piensen los textos como redes de significado. Este proceso es complejo y supone entonces, que la escuela

realice acciones que se encaminen a desarrollar este tipo de conocimiento hacia la escritura.

3.2.2.3. Metacognición y escritura

Para analizar el concepto de metacognición y su influencia en la escritura, varios estudios consideran los trabajos de Hayes & Flower (1980), Scardamalia & Bereiter (1992) y Hayes (1996), autores que desde la mirada de la psicología cognitiva, diseñaron modelos que describieron y explicaron los procesos cognitivos involucrados en la producción textual.

A continuación, se menciona los modelos de dichos autores citados en Hurtado (2013, p.38):

1. Hayes & Flower (1980): Describieron un modelo de composición que da cuenta de las operaciones cognitivas que siguen los sujetos cuando se enfrentan a la tarea de escribir. El funcionamiento de este modelo está ligado a un proceso de resolución de problemas en términos de tareas y a uno de consecución de objetivos retóricos para resolverlas, procesos u operaciones que se refieren a *planificar, textualizar y revisar* (procesos secuenciales y reguladores) y cada una consisten, según en Correa & Uribe. (2013,p.55) en :

- **Planificar:** el sujeto hace una representación mental del texto y sus objetivos (intención, destinatario, tema, tipo de discurso a utilizar), para esto debe hacer una generación, selección y organización de las ideas previas.

- **Textualizar:** el sujeto en esta tarea interrelacionan conocimientos referentes a la coherencia y cohesión entre las ideas, características de los párrafos, empleo de conectores lógicos, aspectos ortográficos, entre otros elementos que evidencien un dominio adecuado del código.
- **Revisar:** el sujeto realiza una comparación entre el texto terminado y el texto que planeó obtener. Ésta es una de las fases determinantes en la calidad final del texto, en la medida en que el escritor relee el texto, valora lo que ha hecho y comprueba si en realidad corresponde a lo planeado, con el propósito de hacer modificaciones, especialmente al contenido del escrito.

Según Correa & Uribe (2013, p. 56), es factible mencionar que en el modelo de Flower y Hayes, las dos primeras operaciones (planificar y textualizar) se constituyen en procesos cognitivos, mientras que, el último (revisar) es un proceso metacognitivo, porque es una de las fases determinantes en la calidad final del texto, pues a medida que el escritor relee el texto, lo evalúa y comprueba si en realidad corresponde a lo planeado, con el propósito de hacer las modificaciones pertinentes acorde a su criterio, al contenido del mismo. La acción de revisar, implica para el escritor, tener conciencia sobre sus propias fortalezas y debilidades frente al acto de escribir, reconociendo sus errores y corrigiéndolos bajo su criterio.

Por tanto, con la actividad regulatoria de la revisión, el escritor incrementa significativamente su capacidad de reflexión en el proceso de la escritura. Así que,

la revisión, como un proceso de regulación metacognitiva, viene a ser un conocimiento superior que identifica el problema, planea y jerarquiza las acciones para su resolución y evaluación de la tarea misma de escritura.

Por otro lado, según Ochoa et. Al. (2008), en la literatura sobre metacognición y escritura, el sub-proceso de la revisión está relacionado con los procesos de regulación metacognitiva de monitoreo – control. Es decir, los sujetos pueden dirigir el proceso de revisión hacia dos niveles: *uno superficial o formal y otro profundo o de contenido*. El primero, se refiere a las correcciones que el escritor realiza sobre aspectos que implican la violación a las reglas del sistema notacional alfabético: ortografía, gramática o quirografía, y el segundo, a las revisiones que pueden alterar el significado del texto y cambiar parcial o totalmente su estructura: adición, sustracción o transformación de palabras, frases o párrafos entre otras. A los funcionamientos metacognitivos de monitoreo-control subyacen tácticas de revisión que le permiten al escritor hacer explícita la comparación mental entre lo que ha escrito y lo que había planificado escribir: subrayar, tachar, encerrar, interrogar, sustituir y agregar palabras, frases y párrafos al texto previamente escrito (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996).

EL modelo propuesto por Hayes y Flower, se basa en cuatro premisas, según Tallaferro (2014, p.57):

- a. La escritura puede entenderse como un conjunto de procesos cognitivos que los sujetos organizan y ponen en práctica al elaborar un texto.
- b. Los procesos de escritura siguen una organización jerárquica.
- c. La escritura es un proceso encaminado a un fin.
- d. Los sujetos generan las metas que guían la escritura de dos formas: estableciendo metas locales y, en segundo lugar, replanteando sus metas y objetivos iniciales a la luz del desarrollo de la tarea.

2. Hayes (1996): Actualiza el modelo de Hayes y Flower de 1980, con la presentación de dos componentes: *el entorno de la tarea y el individuo*. Las diferencias con el modelo de 1980, es analizar el papel central de la memoria activa en la escritura, la inclusión de representaciones espaciales – visuales y lingüísticas, los elementos motivacionales y emocionales. (Hurtado, 2013, p. 38). Hayes, citado en Álvarez (2010, p.54), afirma que “el éxito en la escritura depende de una adecuada combinación de condiciones cognitivas, afectivas, sociales y físicas, porque, según el autor, escribir es un acto comunicativo que requiere de un contexto social, además de una serie de procesos cognitivos y de memoria al ejecutar los procesos de planificar, textualizar y revisar”.

Acorde con Cuervo & et. Al (2007, p. 24) citando a Camps, el contexto es como un constructo complejo que puede tener acepciones:

La primera de ellas, asume que el contexto es una situación, entendida como una realidad objetiva que condiciona los productos escritos, esta incluye la situación en la que se realiza la tarea y las características del destinatario. En la segunda, se asume que el contexto es una comunidad discursiva. Es decir, existen grupos que generan usos compartidos del lenguaje escrito y estos son, a su vez, los que permiten interpretar los textos. Y por último, el contexto se asume como esfera de la actividad humana. Es decir, este enfoque plantea que diversos elementos como el escritor, la tarea, el texto, la situación y la interacción determinan la producción y constituyen la construcción de sentido.

3. Scardamalia & Bereiter (1992): El modelo ha hecho valiosos aportes para comprender el carácter cognitivo de la escritura, lo cual, lo constituyen los modelos de composición “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. Dichos modelos analizan la forma como los escritores novatos y los expertos utilizan distintas estrategias para producir un texto. Los resultados de dicho modelo, determinaron que los escritores expertos utilizaban estratégicamente sub-procesos de planificación, revisión (es decir, los procesos 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. Según Graham y Harris citado en Ochoa et. Al. (2008, p. 78), mencionan que hay una tradición investigativa acerca de cómo los expertos y novatos utilizan las diversas estrategias de escritura, su frecuencia y uso. Basados en los resultados, plantearon cuatro predicciones:

- Los escritores expertos son más autorregulados que los novatos.
- La autorregulación aumenta con la edad y la escolarización.
- Las diferencias individuales en autorregulación predicen diferencias en escritura, y
- La enseñanza de autorregulación en la escritura logra mejorarla.

Sin embargo, han habido otros estudios donde plantean que la metacognición en la escritura, es “como la conciencia del conocimiento, del propósito, de los procesos de escritura, la audiencia y la autorregulación”, según Wong citado en Rodríguez (2008, p. 46). Por otro lado, Tribble citado en Rodríguez (2008, p. 47), afirma que “la metacognición es un constructo examinado de manera frecuente por los psicólogos y educadores en sus intentos por definir y alcanzar la excelencia en la educación”.

La metacognición aplicada a la escritura, según Flórez et. Al. (2003, p.87), “aparece como un proceso de resolución de problemas: componer es, desde esta perspectiva, algo más que poner las ideas por escrito”. Con la metacognición, se supone entonces, intentar resolver un problema, mediante un proceso durante el cual el escritor debe determinar si el producto que va logrando se ajusta a sus objetivos, a la selección y aplicación de estrategias o por el contrario si requiere cambiarlas, para

desarrollar de manera eficaz el escrito, según lo refieren Contreras & Covarrubias, citados en Flórez et. Al. (2003, p. 87)

Acorde a todo lo anterior, concebir la escritura y su análisis como un proceso cognitivo, requiere de un alto componente de *regulación metacognitiva*. Lo que sugiere entonces, en seguir considerando la pertinencia de un modelo educativo de aprendizaje cognitivo que contribuya a la generación de textos escritos en auténticos contextos comunicativos, en especial utilizando la actividad metacognitiva durante la producción textual.

Así que, para la presente investigación se consideró como eje orientador, el modelo de Flower y Hayes, pues según diversas investigaciones, es considerado como uno de los más completos al momento de abordar la escritura de textos en la medida en que se describe los procesos mentales seguidos por el sujeto durante la escritura. Según Correa & Uribe (2013), estos autores, Flower y Hayes, se enfocaron más en los conocimientos previos y en las estrategias que el escritor utiliza, dedicando mayor atención al proceso y no al producto. En este modelo, los procesos de *planificar*, *textualizar* y *revisar*, no se siguen verticalmente, son antes operaciones recursivas y recurrentes en las que se pueden retroceder y avanzar, sin problema alguno en el proceso de la escritura.

Por último Flower y Hayes (1981), para completar este modelo de escritura sugieren el monitoreo como forma de control y regulación en la escritura. Así que, la revisión constante del escrito por parte del sujeto es una oportunidad de visualizar el progreso y desarrollo que el escrito ha tenido. Haciendo entonces, que el proceso de

escritura se vaya desarrollando a medida que el sujeto entra a familiarizarse con la producción escrita, en el que la regulación de los distintos procesos (*planificar, textualizar y revisar*) y su progresión juegan un papel importante, convirtiéndose entonces, el sujeto, miembro de la cultura escrita.

Así que, la pertinencia de elegir la metacognición como estrategia mediadora en la escritura y optar por el modelo cognitivo fundamentado por Flower y Hayes tiene su razón en la premisa de considerar estos como complementarios. Lo que significa, que al adoptar esta relación, es apoyarse en los planteamientos de los mencionados autores, es decir, en los postulados epistemológicos que enfatizan en los aspectos sociales, culturales, afectivos, motivacionales y cognitivos implicados en la escritura.

3.2.3. Concepto de texto

Acorde a evaluaciones realizadas en diversas investigaciones acerca de la diversidad textual, y al análisis de los escritos producidos por los niños y niñas con sus resultados en interpretación de textos, se encuentra que existen dificultades en los estudiantes para identificar (interpretar) y producir diferentes tipos de textos: informativos, narrativos, argumentativos, expositivos. Sin embargo, para la educación de la básica primaria hay una tendencia de usar el texto narrativo como la forma privilegiada a la hora de escribir. Por tanto, y acorde a lo anterior, la presente investigación consideró el texto narrativo como la base principal, para determinar las habilidades de escritura de los niños y niñas de grado tercero de primaria; además, la narración viene usándose por generaciones y desde edades tempranas, como forma de

estimulación en el lenguaje en los niños y niñas, lo que significa que para los niños y niñas, hay una gran familiaridad con dicho texto.

Para Van Dijk, “el texto es la unidad superior de comunicación y de la competencia organizacional del hablante”, según López & Sánchez (2011, p.38). Su extensión es variable y corresponde a un todo comprensible que tiene una finalidad comunicativa en un contexto dado, es decir el texto cumple con una función social en un determinado contexto sociocultural, como lo afirman las autoras.

Así mismo, Halliday citado en Calderón y Rodríguez (2011), define el texto como:

Forma de conducta social cuyo objetivo es que el significado que construye el sistema social, pueda ser intercambiado entre sus miembros; primero ha de representarse en alguna forma simbólica, susceptible de intercambios (la más utilizable es la lengua); de esta manera los significados se codifican a través del sistema semántico que los hablantes materializan en forma del texto (p.34)

Por otro lado, en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana definen el texto como “Construcción formal semántica – sintáctica usada en una situación concreta y que nos refiere a un estado de cosas; estructuras funcionales de organización para los constituyentes cuya importancia es socio-comunicativa”.

Por tanto, el texto es una forma escrita, que presenta una estructura definida y unos elementos generales y particulares que lo caracterizan. Acorde con López & Sánchez (2011, p.37), “el texto es más que una simple composición de signos

codificados, es una red de palabras que poseen una unidad con sentido, de igual forma puede describirse como conjunto de oraciones agrupadas en párrafos que hablan de un tema determinado”.

Retomando las palabras de Calderón y Rodríguez (2011, p.34),” los textos deben ser acorde a las necesidades del contexto y teniendo en cuenta el receptor o posible receptor del mismo, los textos no son entonces, la última palabra; ellos son susceptibles a ser modificados, cambiados o refutados, cada texto va de acuerdo al que lee o lo interprete”.

3.2.3.1. *Texto narrativo*

Según Greimas citado en López & Sánchez (2011), el texto narrativo es “una sucesión temporal de acontecimientos, personajes interrelacionados y la presentación de un conflicto central posteriormente resuelto”. (p.38)

La narración se utiliza cuando se desea contar algo a alguien lo que se piensa, se siente, o de un hecho del cual el sujeto ha sido testigo, también para referirse a hechos históricos de un país o época o para dar una noticia a nivel local, regional o internacional. También una fábula, una película, un chiste, entre otros son textos narrativos. “El texto narrativo es un discurso breve cuya intención es contar, relatar un suceso, el cual tiene cohesión, coherencia y desarrolla una idea global”, según Greimas citado en López & Sánchez (2011, p. 38).

Para Van Dijk, la narración posee características que la diferencian de otros géneros literarios, y que una característica importante del texto narrativo, según el mismo autor,

Que el texto narrativo debe tener como referente un suceso o una acción que cumplan con el criterio de suscitar el interés del interlocutor. Normalmente, existe parte del texto cuya función específica consiste en expresar una complicación en una secuencia de acciones (López & Sánchez, 2011, p. 39).

De otra parte, Van Dijk, citado en López & Sánchez (2011, p.38), menciona que:

Los textos narrativos son formas básicas globales muy importantes de la comunicación textual, es decir, que la capacidad narrativa se desarrolla en cada individuo en mayor o menor medida de acuerdo con sus capacidades. Esta capacidad puede dar origen a diversas investigaciones de carácter científico, como por ejemplo los procesos mentales que subyacen a la capacidad para recordar historias.

Los textos narrativos comprenden: la complicación y la resolución que constituyen el núcleo de la narración. Donde el núcleo está conformado por un conjunto de sucesos, y que cada suceso se da en un lugar, un tiempo y una situación específica, y en una determinada circunstancia. Se le llama marco a la parte del texto narrativo que especifica las circunstancias. Dentro del marco y el suceso pueden darse varios sucesos. La categoría suceso es recursiva. Lo mismo vale para el episodio; los sucesos pueden tener lugar en sitios diferentes. Esta serie de episodios se llama trama, según como lo plantea, Van Dijk citado en López & Sánchez (2011, p. 39).

En suma, una narración es contar acerca de sucesos reales o ficticios, pero debe hacerse de manera creíble, que convenza y capte la atención del interlocutor. Se puede narrar historias no solo de forma oral o escrita, sino también mediante gestos, dibujos, fotografías, fotogramas de películas.

3.2.3.2. Elementos de la narración

Acorde a la investigación de López & Sánchez (2011, p. 40), toda narración presenta cuatro elementos indispensables:

A. Personajes: son quienes realizan las acciones, pueden ser: protagonistas, antagonistas, secundarios, los que actúan con diferentes intencionalidades, es decir, con conductas buenas o malas. Es importante que antes de escribir la historia, se debe caracterizar a los personajes, su relevancia dentro de la historia y las conductas que estos siguen durante el desarrollo de la trama.

Igualmente, el narrador que aparece en los textos narrativos puede ser de varias clases:

- *Narrador protagonista:* en este caso el narrador y personaje están fundidos. Puede ser el personaje de la historia y hablar en primera persona singular, y si son dos personajes que compartan una misma visión, en primera persona plural.
- *Narrador omnisciente:* es el que lo sabe todo, y a veces también conoce los pensamientos y motivaciones de los personajes. Por lo regular hace uso de la tercera persona.

- *Narrador testigo*: es el que no sabe nada acerca de los personajes, tan solo observa sus movimientos. Puede usar la primera o la tercera persona.

B. *Espacio físico y temporal*: Lugar o lugares y temporalidad donde sucede la obra.

C. *Acción*: formada por todos los sucesos o acontecimientos reales o imaginarios, entrelazados en la trama del argumento.

D. *Núcleos*: corresponden a los momentos más relevantes del relato: *inicio, nudo y desenlace*. Los núcleos se rigen por una lógica y son acciones solidarias entre sí, una es consecuencia de la otra.

- ❖ *El inicio*: debe explicar quién es el personaje, dónde sucede la acción, cuándo ocurre, qué es lo que sucede, y por qué ocurre.

- ❖ *El nudo o conflicto*: contiene los obstáculos que dificultan la trama, el suspenso producido por una frase que se repite o un enigma imposible de descifrar para el lector o el oyente.

- ❖ *El desenlace o final*: puede ser :

- Terminante, cuando el problema planteado queda resuelto.
- Moral, el comportamiento de los personajes transmite el valor ético que se desea mostrar.
- Dual, existen dos protagonistas de caracteres opuestos, que producen efectos contrarios dependiendo de sus actos.

- Esperanzador, al final del relato se sugieren posibles modificaciones de actuación que pueden resolver el problema en el futuro.

En la revisión de Calderón y Rodríguez (2011, p.37),

La utilización de la narración en la tarea áulica permite evaluar competencias escriturales, tanto lingüísticas como de imágenes; el reconocimiento de subgéneros narrativos, distinguir el narrador del personaje, la imaginación de un registro léxico y de las diversas manifestaciones de la escritura.

El texto narrativo como realización de lenguajes sociales, establece un proceso comunicativo entre el sujeto que participa de la elaboración y el sujeto que lo recepciona. El texto narrativo, según Calderón y Rodríguez (2011, p.37),

Amplia el horizonte de intereses del escritor y permite desarrollar la sensibilidad y la capacidad de apreciación, favorece la comunicación de las propias vivencias y la socialización, desarrolla la percepción y la profundización de juicios afianzados en la escritura reflexiva y contribuye a construir un saber propio e interactuar con otros saberes y con el mundo.

Capítulo IV

Metodología

4.1. Tipo de estudio

El presente trabajo de investigación se concibe en un enfoque cualitativo – interpretativo, porque “se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, y en su percepción subjetiva de su realidad” (Sampiere, Collado & Baptista, 2010, p. 364). De igual forma, se emplea una técnica cuantitativa, como la tabulación y graficación de datos de los resultados obtenidos de las producciones escritas de los estudiantes de grado tercero, para complementar así el desarrollo de la investigación, en lo que confiere al análisis de los procesos de autorregulación metacognitiva en el proceso escrito.

Se considera desde lo cualitativo, como fundamentación epistemológica, porque se reconoce a cada uno de los niños y niñas de grado tercero de primaria, sujetos cognoscentes, influenciados por una cultura y unas relaciones sociales particulares, donde sus formas de percibir, pensar, sentir y actuar sean, los aspectos de la comprensión y análisis de la realidad propia, manifestada por ellos y ellas mismos (as). El fundamento de este trabajo de investigación, con enfoque cualitativo, es conocer esa realidad propia acerca de la escritura en cada niño y niña, a partir de las operaciones metacognitivas, reflejada en producciones escritas de un texto narrativo, como objeto de análisis, para poder comprender dicha realidad desde su subjetividad, y así, corroborar la competencia escrita de los niños

y niñas. Pues, en concordancia con diversos estudios, la realidad humana se concibe como una realidad desarrollada simultáneamente sobre tres planos: físico – material, socio – cultural y personal – vivencial, donde cada una posee lógicas de acceso para su comprensión.

La característica fundamental del enfoque cualitativo es asumir la realidad humana como fenómenos de construcción de sentido, de construcción de significaciones a partir del diálogo necesario entre el investigador y el sujeto, y acorde con lo anterior; es comprender esa construcción de sentido y de significaciones a partir de las producciones escritas de un texto narrativo, generadas por los niños y niñas de grado tercero de básica primaria; y para la presente investigación prima los procesos de regulación metacognitiva en la producción escrita de textos narrativos.

Desde la perspectiva interpretativa, se busca corroborar que operaciones complejas, como es el objeto de estudio de la presente investigación, referidas a los procesos de regulación metacognitivas, emergen en el niño y niña de grado tercero de primaria, al momento de ejecutar la tarea escrita. Siendo éste, un fenómeno multidimensional influenciado por factores cognitivos, emotivos, sociales, lingüísticos, en los cuales debe el investigador aproximarse para su comprensión; de igual manera, su influencia en el proceso de escritura. Así que, hablar de reflexión metacognitiva en relación al proceso de la escritura, implica hablar por una parte, del conocimiento consciente que tienen los niños y niñas de grado tercero de básica primaria sobre la escritura y todos los procesos metacognitivos

que intervienen en ella; es decir, el conocimiento que tienen los niños y niñas de cómo aprenden a escribir, de las dificultades que tienen para escribir y las acciones que tienen que llevar a cabo para resolver dichas dificultades.

Por tanto, lo que interesa para este estudio de investigación, es la interpretación de las operaciones metacognitivas regulatorias que llevan a cabo, los niños y niñas, en las producciones escritas. La regulación, que es de carácter procedimental, implica el uso de estrategias para planificar, controlar y verificar los esfuerzos cognitivos remediando cualquier dificultad. En otras palabras, la regulación le permite al estudiante ejecutar las tareas haciendo uso de estrategias específicas para darle solución a los problemas. Componentes que, según Mateos citado en Arango et. Al. (2010, p.18), le permite a quien aprende “[...] emplear sus conocimientos metacognitivos para autorregular 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”. Igualmente, se tiene el propósito de estudiar los contextos y las circunstancias en las que tienen lugar para; a partir de estos aspectos, interpretar tales fenómenos, es decir, la subjetividad y el contexto reflejado en el proceder de la escritura.

4.2. Diseño del estudio

La presente investigación se desarrolla desde la micro-etnografía, porque se busca realizar una descripción e interpretación de la participación, de un grupo de estudiantes de grado tercero de básica primaria, en los diferentes procesos de

regulación metacognitiva alrededor de un texto escrito en su contexto escolar. Se entiende por micro-etnografía, como el método de investigación, “que centra su atención en la institución educativa, y más concretamente en la situación de interacción docente-estudiante al interior del aula de clase”. (Zubieta, S.F. p.3) Y justamente, y como aspecto revelador para este estudio, es la enseñanza – aprendizaje de la lengua escrita al interior del aula de clase.

La micro-etnografía se basa en las teorías de la sociolingüística, en la cual, interpreta el proceso educativo como un proceso de comunicación. Y para el interés de este estudio, el proceso escrito, se presenta (desde una perspectiva socio-cultural), como un conjunto de prácticas situadas, dentro del marco global de las prácticas culturales en las que se incluyen todos los actos comunicativos. (García, S.F).

Según Zubieta (S.F p.3), la micro-etnografía ha tratado de demostrar que la interacción verbal y no – verbal, que se genera entre los participantes de una experiencia educativa en el aula, depende de la naturaleza y contenido, de la “competencia comunicativa” existente entre los actores. Por tanto, el principal aporte de la micro-etnografía, ha sido el de enriquecer el análisis de los hechos educativos (entre lo tradicional y lo que se “apuesta” a transformar), y lo que en efecto sucede al interior del aula de clase. Así que, con la micro-etnografía, el presente estudio, se interesa por analizar las operaciones de regulación metacognitiva, que ejecuta el estudiante al momento de escribir, permitiendo, entonces, determinar el comportamiento del estudiante-escritor: *qué escribe; cómo;*

hacia quién; con qué finalidad, entre otros componentes sobre la producción escrita.

Desde una posición epistemológica, con la micro-etnografía, se busca interpretar, lo que sucede desde adentro del estudiante, al momento de llevar a cabo el proceso de escritura, es decir, es tener una visión “emic”, sobre la manera como se desencadena las operaciones de regulación metacognitiva en la producción escrita. De igual manera, el comportamiento del estudiante al confrontar la escritura desde un punto de vista como “proceso” y no, como “producto”. Y a su vez, desde una visión “etic” hacer una explicación desde lo teórico, sobre conceptos, y fundamentos teóricos que soporten esa realidad llamada metacognición en la escritura.

El método micro-etnográfico permite captar con detalle la realidad subjetiva de los sujetos participes en este proceso de escritura, y describir las diferentes acciones metacognitivas que ejecutan los estudiantes al solucionar una tarea de escritura. Además, la manera como se comportan los aprendices frente a determinadas situaciones en el proceso de aprendizaje, identificándose las fortalezas y debilidades en la enseñanza de la lengua escrita y su utilización en la vida cotidiana.

Para este estudio, se considera como modelo el trabajo realizado por Ochoa et. Al. (2010), cuya propuesta ofrece espacios y tiempos para que los niños y niñas de básica primaria: planifiquen, escriban, revisen, corrijan, y reescriban; con el fin, de que ellos y ellas evalúen su propio desempeño en el proceso escrito. Y a su vez,

que es el interés de la presente investigación, reflejen cuales operaciones metacognitivas de regulación, son las que más desarrollan en la producción escrita de un texto narrativo. (Ver *Anexo 1: Propuesta de siete (7) tiempos para caracterizar las operaciones reguladoras en la producción escrita, referidos por Ochoa y otros, en el año 2010*).

Este estudio coincide con el de Ochoa et. Al (2010), porque se considera que el andamiaje para escribir historias (texto narrativo) de manera eficaz, es hacer, en el ámbito educativo, que los niños y niñas de básica primaria gradualmente, con la ayuda de profesores y pares, tomen más autonomía en la regulación de sus procesos de escritura: planificación, revisión y corrección

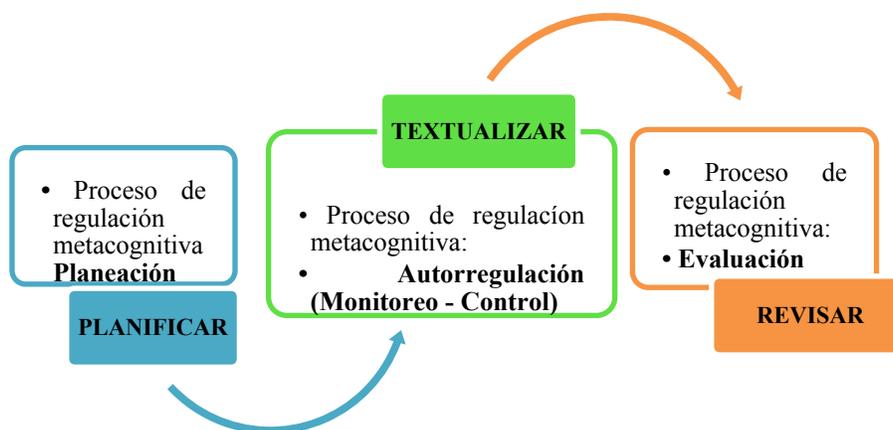
Igualmente, hay dos razones importantes que justifican esta similitud entre ambos estudios:

1. la importancia de la narrativa en nuestra cultura. O como lo manifiesta Nelson citada por Ochoa et. Al. (2010, p. 32): “las narrativas no sólo transmiten valores culturales y sentido sino también contribuyen a mejorar las habilidades cognoscitivas de los niños, los sistemas de memoria, las representaciones del tiempo y la capacidad de comunicarse”

2. Las capacidades que los niños y niñas, manifiestan desde edades tempranas, para producir narraciones. Según diversas investigaciones, han reflejado que los niños entre los tres y cinco años de edad, forman narraciones sobre sus vidas y comienzan a escuchar y seguir cuentos de libros, videos e historias de televisión (Ochoa et. Al., 2010, p. 32).

Por tanto, las categorías de análisis, para el presente estudio, son los sub-procesos secuenciales reguladores: *planificar*, *textualizar* y *revisar*, mencionados en el modelo de Flower y Hayes (1980) (ver sección de marco teórico del presente estudio); y de acuerdo a lo anterior, el esquema para esta investigación en relación a los procesos de regulación metacognitiva, se unifica de la siguiente forma:

Esquema 2: *Sub-procesos cognitivos y procesos de regulación metacognitiva**



*Elaboración propia.

La elucidación de las estrategias cognitivas representadas en el modelo de Flower & Hayes (1981) en conjunción con las señaladas en el modelo discursivo de Van Dijk (1983), se convierte en una estrategia que posibilita ubicar a los alumnos, en el complejo problema de elaborar textos escritos.

Es decir que, a partir de una serie de interrogantes que se plantea al estudiante, se trata que tomen conciencia de las distintas fases del proceso de escritura y de las estrategias a aplicar en cada una de ellas, como lo menciona Lacon De Lucia & Ortega (2008, p. 245), “las preguntas dan lugar al intercambio verbal o discusión del grupo. La serie de interrogantes pretende ser una pista que

active la observación y el análisis de los distintos niveles de operaciones implicadas en el proceso de escritura”. Así que, acorde a lo anterior, se puede resumir en el siguiente esquema, el propósito del presente estudio investigativo:

Esquema 3. Estrategias regulatorias cognitivas del proceso de escritura*

Estrategias de planificación	<p>- Determinación de la situación retórica: qué se quiere decir (tema); pensar para qué se escribe (objetivos del escritor); tener en cuenta para quién se escribe (audiencia) y la posición de sí mismo como emisor (en calidad de qué se escribe)</p>
Estrategias de escritura (Textualización)	<p>- Generación de ideas: pensar qué ideas se desarrollarán; observar, tomar notas, consultar bibliografía, etc., según el tipo de texto y el propósito del escrito.</p> <p>- Organización de las ideas: dar forma a las ideas en un esquema, listado, cuadro sinóptico, teniendo en cuenta las ideas generadas y la superestructura del texto a producir (objetivos de escritura). Redactar un borrador apoyándose en lo planificado y en los objetivos de escritura planteados previamente: situación retórica, generación y organización de ideas.</p>
Estrategias de revisión y evaluación	<p>Revisar lo escrito, evaluarlo en sus distintos niveles, corregir, planificar, reescribir.</p>

* Según el modelo de Flower y Hayes (1980)

4.2.1. Estructura de análisis

Para la presente investigación el desempeño de los niños y niñas de grado tercero de primaria se evaluaron en la producción escrita y en el funcionamiento metacognitivo de la regulación, según el modelo de Flower y Hayes (1981).

Para el análisis de la producción escrita se tiene presente la rejilla para evaluar la competencia escrita, en la cual, permite identificar si el texto escrito producido por los niños y niñas de grado tercero de primaria, proporcionan los elementos suficientes para la completa comprensión del

mismo. Por tanto, estos elementos se refieren, a grosso modo, a la estructura: sintáctica – semántica – pragmática del texto, coherencia, y género de texto.

- Cuando se habla de la estructura, se refiere a:
 - a. Microestructura (sintáctica): ilación de palabras, oraciones y párrafos en un sentido lógico y consecuente.
 - b. Macroestructura (semántica): Uso de un bagaje de vocabulario significativo, con respecto a un texto narrativo (cuento)
 - c. Pragmática (contexto): Uso de un lenguaje con intencionalidad comunicativa de tipo narrativo.

- Con respecto a la coherencia, se refiere a:
 - a. Manejo de los aspectos temporal y espacial en un cuento.
 - b. Lenguaje discursivo - narrativo
 - c. Caracterización de los personajes
 - d. Rasgos de los personajes
 - e. Secuencia de acciones o situaciones.
 - f. Estados emocionales de los personajes.

- Con respecto al *género del texto*, se identifica la organización de las características del texto narrativo, las acciones o situaciones en la trama del cuento y/o la descripción de eventos aislados.

Por tanto, y acorde a las características mencionadas anteriormente, se establecen tres niveles de competencia escrita en relación con la estructura

del texto narrativo que responden a un cierto número de indicadores cumplidos, estos indicadores son:

1. Claridad en la secuencialidad de las acciones, tiempo, espacio y rol de los personajes a lo largo del cuento.
2. Se identifica la caracterización de los personajes al inicio de la temática del cuento.
3. Claridad en el seguimiento del hilo temático (coherencia global)
4. Desarrollo de ideas (principales y secundarias) que enriquecen la historia en un mínimo del 70%
5. Se identifica de manera clara las partes de un cuento: inicio – nudo y desenlace.
6. Presentación clara de un lenguaje retórico, propio de un texto narrativo.
7. Adecuación del vocabulario de acuerdo al tipo de escrito y a la audiencia.
8. Presenta un título acorde al contenido del texto escrito producido, de tipo narrativo.

Así que, las producciones escritas se clasifican en tres niveles, donde se explicita la pertinencia o no de éste, si:

Nivel I: cumple 2 de los 8 indicadores, el texto no es pertinente, debido que no retoma una estructura coherente ni conserva el género narrativo.

Nivel II: cumple de 3 a 5 indicadores, el texto es poco pertinente, debido que es coherente o parcialmente coherente, pero conserva el género narrativo.

Nivel III: cumple de 6 a 8 indicadores, el texto es pertinente, coherente y se mantiene dentro del género narrativo.

Para la interpretación del funcionamiento metacognitivo en la escritura de los niños y niñas de grado tercero se propone tres niveles, en relación a los sub-procesos de: planificación, textualización y revisión, y a su vez, para la categorización de los datos se tiene presente las operaciones metacognitivas: planeación, autorregulación (monitoreo – control) y evaluación, como lo refieren Vargas y Arbeláez citado en Flórez & et.al. (2003, p. 90).

Es de considerar que el funcionamiento metacognitivo en escritura es de tipo procedimental, y según Flórez & et. al. (2003, p. 91), lo ubica en un Nivel I, en su estudio; debido al, manejo que hace el niño y niña de sus conocimientos en un nivel implícito, y a nivel explícito presenta descripciones comprimidas y reducidas que pierden numerosos detalles de la información manejada en el plano de la acción.

Así que, para la presente investigación se considera como indicador general que las operaciones metacognitivas implicadas en el proceso de escritura, es de tipo procedimental, es decir, la regulación que se ejerce sobre

las estrategias, respondiendo a operaciones de planificación, autorregulación (monitoreo – control) y evaluación (Flórez & et. Al, 2003, p. 91):

1. *Planeación*: Representación del problema, planteamiento de objetivos, reconocimiento de recursos propios, reconocimiento de la utilidad de los elementos.
2. *Autorregulación*:
 - a. *Monitoreo*: Permanencia de objetivos durante la tarea, contrastación de estrategias con objetivos, identificación de presencia o ausencia de conocimientos propios o de la audiencia, evocar información relevante para el éxito de la tarea, reconocer elementos y/o estrategias que impiden o permiten cumplir con el objetivo.
 - b. *Control*: Replanteamiento y/o cambio de estrategias en el desarrollo de la tarea.
3. *Evaluación*: Verificación de nuevos conocimientos que brinda el texto para la audiencia, identificación de estrategias y/o elementos específicos para cumplir con el objetivo y permanencia del objetivo al finalizar.

Por tanto, el funcionamiento de regulación metacognitiva en la escritura, se indica de la siguiente manera en la Tabla 1:

Tabla 1. Funcionamiento de regulación metacognitivo en escritura*

PROCESOS DE REGULACIÓN METACOGNITIVA	SUB-PROCESOS DE REGULACIÓN EN ESCRITURA	INDICADORES
PLANEACIÓN	PLANIFICACIÓN	1. Identifica elementos y/o estrategias (inicio, nudo y desenlace) que le permite llevar a cabo la tarea de escritura de un texto narrativo. 2. Plantea al menos un propósito antes de iniciar la tarea de escritura de un cuento. (es decir, pensar para qué se escribe) 3. Se cuestiona acerca de las posibles opciones (personajes, acciones, situaciones, temporalidad, espacialidad) que permiten cumplir con las demandas impuestas por la tarea de escritura de un texto narrativo. 4. Mantiene presente en la producción escrita para quién se escribe (audiencia).
AUTORREGULACIÓN (MONITOREO – CONTROL)	TEXTUALIZACIÓN	5. Identifica y corrige a nivel de contenido elementos del escrito narrativo: fallas en ortografía, gramática, quirografía. 6. Identifica y corrige a nivel de contenido elementos del escrito narrativo: palabras, frases o párrafos que alteran el significado del texto, y que pueden cambiar la coherencia parcial o total del mismo.
EVALUACIÓN	REVISIÓN	7. Evalúa la estructura (inicio, conflicto y desenlace) y las estrategias en general que brinda el texto narrativo a la audiencia. 8. Identifica, evalúa y corrige elementos del escrito narrativo referentes al contenido del mismo, pensado en la audiencia.

*Elaboración propia.

Con base a la tabla anterior, se considera que en el proceso de escritura, el estudiante efectuaría procesos de regulación metacognitiva, si:

Nivel I: cumple 2 de los 8 indicadores, el estudiante ejecuta y se centra en una o dos operaciones de regulación metacognitiva para llevar a cabo la tarea de escritura. (Escritor novato)

Nivel II: cumple de 3 a 5 indicadores, el estudiante ejecuta y se centra mayormente en una de las tres operaciones de regulación metacognitiva para llevar a cabo la tarea de escritura.

Nivel III: cumple de 6 a 8 indicadores, el estudiante ejecuta y se centra en las tres operaciones de regulación metacognitiva para llevar a cabo la tarea de escritura con eficacia. (Escritor experto).

4.3. Técnicas e instrumentos

Para el presente estudio, se consideraron las siguientes técnicas e instrumentos:

1. Las producciones escritas, generadas por los niños y las niñas de grado tercero de primaria, en cada uno de los talleres establecidos.
2. La observación directa: la investigadora participa de manera activa en la mayoría de las actividades, sin ahondar completamente con los participantes, que en este caso, son los niños y niñas de grado tercero de primaria, al momento de llevar a cabo sus producciones escritas.
3. Rejilla para evaluar la producción escrita (o competencia escrita) de textos narrativos:

En el presente estudio investigativo, prima la importancia en hacer una evaluación de la situación real referente a la producción escrita del texto narrativo, en los estudiantes del grado tercero de primaria. Con base a las categorías de análisis y producción de diversos textos, y para el interés de esta investigación, el texto narrativo, se crea una rejilla para evaluar el texto escrito,

considerándose según lo establecido en los Lineamientos curriculares de la lengua castellana y literatura de 1998.

A continuación se relacionan los niveles, categorías e indicadores que estructuran la rejilla para evaluar la producción escrita de textos narrativos:

Tabla 2. Niveles de Evaluación de las competencias en producción escrita*.

NIVELES	CATEGORIAS	INDICADORES
NIVEL A	COHERENCIA Y COHESIÓN LOCAL	-Producir al menos un enunciado y establecer concordancia entre el sujeto y el verbo al interior del mismo. -Delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado. -Producir más de una proposición de manera coherente.
NIVEL B	COHERENCIA GLOBAL	-Seguir el hilo temático a lo largo del texto, lográndose mantener hasta el final.
NIVEL C	COHERENCIA Y COHESIÓN LINEAL	-Emplea recursos cohesivos como conectores, señalizadores y signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural.
NIVEL D	PRAGMÁTICA se divide en:	
	• INTENCIÓN (PERTINENCIA)	-Cumple con los requerimientos pragmáticos de la situación comunicativa.
	• SUPERESTRUCTURA (TIPO TEXTUAL)	-Selecciona y controla un tipo de texto (en este caso narrativo) en sus componentes globales.

* Tomado de: Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana y Literatura de 1998

Con base al cuadro anterior, se genera la rejilla de evaluación de las competencias de cada estudiante al momento de generar su escrito, referente al texto narrativo. (Ver *Anexo 2*: Rejilla para evaluar la producción escrita).

4. Rejilla para evaluar las operaciones de regulación metacognitiva en el proceso y/o producción escrita.

Acorde al modelo de Flower y Hayes (1981), planteado en el marco teórico del presente estudio, se evalúan en la tarea de escritura, los procesos de planificar,

textualizar y revisar – evaluar. Según Arroyo et. Al. Citado en Tallaferro (2014, p.58), “la metacognición tiene que ver con el conocimiento de los individuos sobre las personas, las tareas o metas cognitivas, las estrategias utilizadas para alcanzarlas, y los contenidos u objetos sobre los que recae su cognición”. Por tanto, y en concordancia al interés de esta investigación, se genera una rejilla para identificar dichas habilidades en la producción escrita de un texto narrativo, partiendo de los elementos que conforman los procesos cognitivos en la composición escrita que, de acuerdo con Arroyo et. Al, citado en Tallaferro (2014, p.58), se definen de la siguiente manera:

Tabla 3. Criterios que evalúan los procesos reguladores en la producción escrita*.

PROCESO	CONCEPTOS	CRITERIOS
PLANIFICACIÓN (P)	O proceso mental previo, por el cual un sujeto piensa lo que va a escribir, organiza las ideas, establece y prioriza los objetivos.	P1. Génesis de las ideas. P2. Auditorio P3. Razón, finalidades / intención P4. Selección de ideas
TEXTUALIZACIÓN (T)	O proceso que hace referencia a las habilidades que el sujeto tiene para desarrollar la estructura y la forma del texto.	T1. Riqueza del vocabulario T2. Coherencia textual T3. Selección Léxica T4. Producción gráfica
REVISIÓN (R)	O capacidad del sujeto para analizar el discurso escrito a partir de una planificación previa.	R1. Adecuación de la forma o del contenido a lo planificado R2. Estructura y léxico de la oración R3. Puntuación R4. Quirografía (Caligrafía) R5. Revisión por otros R6. Revisión por sí mismo.

* Tomado de: Tallaferro (2014, p. 58)

De acuerdo con el marco de referencia anterior, y con el objetivo del presente estudio investigativo: *Caracterizar los procesos de regulación metacognitiva que se desarrollan en los estudiantes de grado tercero de primaria el producir de manera escrita un texto narrativo*, se crea una rejilla para evaluar dichas habilidades en textos narrativos (Ver Anexo 3).

4.4. Procedimientos

El presente estudio de investigación, busca reconocer los procesos de regulación metacognitiva que se evidencian en la producción escrita de un texto narrativo en los niños y niñas de grado tercero de primaria, y analizar las relaciones entre los procesos de regulación metacognitiva y el desempeño en la producción escrita de los estudiantes de grado tercero de primaria. De manera implícita, se busca fortalecer el proceso de producción escrita, y a su vez, motivar al estudiante a escribir de manera creativa, imprimiendo en sus escritos su cosmovisión y conocimientos previos acerca de un texto narrativo.

Este estudio permite hacer comprender a los niños y niñas de grado tercero de básica primaria, que la escritura le facilita la expresión e interacción con los demás. Por ende, en este estudio, en cada una de las sesiones se trabajan los procesos de planeación, textualización, revisión y corrección en la producción escrita, de manera que:

- En la *planeación (sesión 1)* se trabaja las siguientes actividades de la producción escrita del texto narrativo:
 - Determinar los personajes y sus características de manera precisa
 - Definir el tiempo y espacio para el desarrollo de la historia.
 - Identificar el lugar de la historia
 - Definir el propósito del texto y la intención comunicativa de un texto narrativo.
 - Determinar la superestructura de la historia y definir un título

- Enumerar las acciones, para que se refleje un texto escrito secuencial.
 - Determinar a qué tipo de audiencia se va a escribir.
 - Definir el tema que se va a escribir.
 - Ordenar y clasificar las ideas (acciones del inicio, del desarrollo y del desenlace)
- En la *textualización*, (*sesión 2*), se trabajan los siguientes aspectos:
 - Concordancia entre género / número y sujeto / verbo
 - Uso adecuado de los signos de puntuación.
 - Manejo adecuado de la ortografía
 - Secuencia de acciones coherentes de manera local y global
 - Vocabulario adecuado acorde al texto narrativo.
 - En la *revisión y corrección*, (*sesión 3*) se lleva a cabo las siguientes actividades:
 - Identificar, evaluar y corregir los errores de manera individual la producción escrita, por parte del estudiante.
 - Identificar, evaluar y corregir los errores en colectivo la segunda textualización.
 - Realizar los últimos ajustes al texto.

Para la ejecución del presente estudio las tres (3) sesiones, constaron de:

- **Sesión 1:** se realiza un taller, bajo el título “**Dejo volar mi imaginación a mundos desconocidos**” (Ver *Anexo 4*). En esta actividad, la investigadora motiva y solicita a los niños y niñas de grado tercero de primaria, en crear un texto escrito utilizando palabras ya escuchadas desde narraciones diversas, y su vez, partiendo

de sus vivencias. Con el fin, de reconocer el proceso de planificación, por parte de los niños y las niñas, al llevar a cabo dicha producción escrita de tipo narrativo. Dentro de la metodología para este taller, la investigadora explica a los niños y niñas, que la actividad consiste en la construcción de una historia, con la utilización de palabras diferentes que hacen referencia a los ítems de personajes, acciones, sentimientos, tiempos, lugares y objetos. Cada uno de estos ítems, son escritos en tiras de papel de colores para identificar cada uno; así que, para *tiempo* (color azul); *acciones* (color blanco); *sentimientos* (color rosado); *objetos* (color verde); *lugar* (color naranja); *personajes* (color amarillo). Luego, la investigadora solicita a cada uno (a) de los estudiantes elegir una tira de papel. Es decir, que cada estudiante consigue tener seis (6) palabras para construir la historia. Una vez que los estudiantes tengan las seis (6) palabras, la investigadora entrega una guía con preguntas orientadoras, de manera escrita, que facilite al estudiante a construir la historia. Una vez que cada uno de los niños y de las niñas responda a las preguntas orientadoras, y al tener presente las palabras escogidas al azar, procede a la producción escrita.

- **Sesión 2:** se realiza un taller, bajo el título “**Con una buena redacción, mi historia se lee mejor**” (Ver *Anexo 5*), en esta segunda actividad, la investigadora motiva a los niños y las niñas, en identificar en la estructura global de la historia, si presenta el uso adecuado de los elementos de coherencia y cohesión gramatical. Este taller escrito, se hace con el objetivo de reconocer el proceso de monitoreo – control por parte de los niños y niñas de grado tercero de primaria, al

llevar a cabo las autocorrecciones de coherencia y cohesión en la producción escrita de un texto narrativo. La metodología aplicada, para este segundo taller, la investigadora explica a los estudiantes, que la actividad consiste en un ejercicio lúdico sobre redacción. La investigadora solicita a los niños y niñas, organizarse en grupos de 5 estudiantes, formando así, 6 grupos. Cada grupo, debe organizar una historia que se encuentra dividida en once (11) párrafos, y de manera desordenada. La historia se titula “Juan sin Miedo” (una adaptación de los hermanos Grimm). La dinámica es que cada grupo de estudiantes, deben organizar coherentemente los párrafos de la historia, ubicándola en inicio, desenlace y final. Al finalizar la actividad grupal, la investigadora escoge un representante de cada grupo, con el fin de revisar la secuencia de la historia realizada por cada equipo de trabajo, con el seguimiento de la lectura en voz alta de la historia original, por parte de la investigadora. Después, de terminar con la lectura, la investigadora pregunta a los estudiantes sobre las observaciones que tuvieron con respecto al contenido de la historia que ellos y ellas organizaron por grupos en comparación a la historia original. Posteriormente, y una vez finalizada la actividad grupal en general, la investigadora hace entrega a los estudiantes de sus producciones escritas realizadas en la sesión 1, solicitándoles hacer las correcciones pertinentes al escrito.

- **Sesión 3:** Esta sesión se divide en dos momentos, y se lleva a cabo por un taller titulado “**Mi historia es fantástica**”:

• “**Mi historia es fantástica: Me reviso (parte 1)**” (Ver *Anexo 6*): en este taller, la investigadora motiva a los niños y niñas de grado tercero de primaria en revisar,

evaluar y corregir la estructura local y global del texto escrito. Con el fin, de reconocer el proceso de evaluación, por parte de los estudiantes, al ejecutar la acción de revisión general, la auto-evaluación y las correcciones de coherencia y cohesión en la producción escrita de un texto narrativo. La metodología para llevar a cabo dicho taller, fue inicialmente grupal, donde la investigadora, solicita a cada uno de los grupos de estudiantes (conformados en la anterior sesión), crear una historia bajo su imaginación y creatividad, a partir de una “ensalada de cuentos”, es decir, tomando personajes, tiempos y lugares de cuentos conocidos por ellos y ellas, y a partir de allí, crear una nueva historia. Posteriormente, la investigadora les solicita que en grupo deben escribir la nueva historia en un pliego de cartulina, que se colgará en el salón, y luego, en una intervención grupal general, la investigadora solicita a los estudiantes que evalúen cada una de las carteleras (o pliegos de cartulina) por medio de unas preguntas dirigidas por escrito, por la investigadora. El propósito, de esta actividad, es que cada grupo de estudiantes, socialicen las observaciones y hagan, según su propio criterio, las correcciones pertinentes, del texto escrito realizado por otro grupo de estudiantes.

- **“Mi historia es fantástica: Re-escribo (parte 2)”** (Ver *Anexo 7*): Acorde con la actividad y propósito anterior (momento uno), la investigadora solicita a cada uno de los y las estudiantes, en responder diez y seis (16) preguntas de un taller – guía, con el fin de llevar a cabo la auto-evaluación del texto escrito que han venido produciendo. Con el fin de ir, detallando la coherencia y cohesión global y local del texto, la superestructura del texto escrito y el autoconocimiento de la

finalidad del texto escrito. Una vez, que los niños y niñas de grado tercero, hayan revisado y hayan autoevaluado su producción escrita, la investigadora, procede en solicitarles por última vez, en re-escribir la historia, acorde a las correcciones y a las respuestas generadas por los y las estudiantes a las (16) preguntas.

4.5. Método de análisis

Dentro de las estrategias metodológicas para esta investigación de tipo cualitativo, se considera el *análisis de discurso*, como el método de las ciencias humanas y sociales que estudia el discurso escrito y hablado, en cuanto a la forma del uso de la lengua, como hecho de comunicación y de interacción, en sus contextos cognitivos, sociales, políticas, históricas y culturales.

Según el autor Teun Van Dijk, el “contexto” juega un rol fundamental en la descripción y explicación de los textos escritos y orales. Para Van Dijk (1992), el concepto de “contexto” es referido como “la estructura que involucra toda la propiedad o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso”. Es decir, que no solo influye en el discurso los rasgos globales del contexto, sino también las características o rasgos locales del mismo contexto, tales como, ambiente (tiempo, ubicación, circunstancias), los participantes y sus roles socio-comunicativos, intenciones, metas o propósitos.

Mientras que el rasgo global o contexto global, se hace evidente o relevante el desarrollo o proceso del discurso en acciones de organizaciones o instituciones (legislaciones, juicio, educación, reportaje o informes); igualmente, en el contexto global los participantes se involucran en interacciones como miembros de un grupo,

clase o institución social (mujeres – hombres; jefe – empleado; el proceso educativo; el parlamento, la corte o la policía).

El enfoque contextual del discurso involucra diversos aspectos de la sociedad y la cultura, pues, en dicho enfoque, se refleja el uso de la lengua en su naturaleza y en la interacción social; de igual manera, la variación en el léxico y los actos de habla.

Según Van Dijk (1992), en todos los niveles del discurso se pueden encontrar las “huellas del contexto” en las que se reflejan las características sociales de los participantes, y al que ser usuarios de una lengua, ya hacen parte de un grupo, sociedad o cultura. Por tanto, el discurso y los usuarios tienen una relación dialéctica en el contexto. Es decir, que independientemente de estar inmersos en un contexto social, contribuyen también a cambiar el mismo, a través del discurso.

Para este trabajo investigativo, es de gran importancia el considerar el análisis del discurso, como la disciplina que permitirá extraer de las producciones escritas de los niños y niñas de grado tercero de primaria, su pertenencia contextual; así como también, ellos y ellas se reflejan como participantes sociales, sus roles comunicativos, metas, conocimientos relevantes, normas y valores, etc. Comúnmente, se hace uso del texto escrito, como un enfoque para el análisis del discurso, porque es el texto una parte real del lenguaje, y partiendo de éste, se puede analizar no solo las estructuras verbales sino también, el nivel de argumentación.

El considerar el análisis del discurso para este estudio de investigación, es entrar hacer una descripción detallada de las estructuras de los discursos escritos o hablados, en varios niveles, tales como, la sintaxis (estructuras formales de las oraciones), la semántica (las estructuras del sentido y de la referencia), la pragmática (los actos del habla, la cortesía, etc.), la interacción y la conversación del sujeto, los procesos y representaciones mentales de la producción y de la comprensión del discurso, y las relaciones de todas esas estructuras con los contextos sociales, políticos, históricos y culturales.

4.6. Unidad de análisis

Procesos de Regulación Metacognitiva en la producción escrita de un texto narrativo.

4.7. Unidad de Trabajo

Veinte y nueve (29) estudiantes (18 niños y 11 niñas) que cursan tercero de básica primaria en la escuela Eduardo Santos (sede de la I.E. Harold Eder) de la ciudad de Palmira (Valle del Cauca). La unidad de trabajo se fundamenta en las producciones escritas de un texto narrativo, que reflejan el desempeño de regulación metacognitiva de los estudiantes. Por tanto, para la presente investigación, el uso de los registros escritos como instrumentos básicos, es de gran utilidad para obtener descripciones nítidas de la realidad de los individuos observados, usando el lenguaje como herramienta principal para elaborar información puntual y precisa.

4.8. Hallazgos

4.8.1. Primera categoría: planificación (P)

Desde el modelo de Flower & Hayes (1981), el proceso de la planificación, según Valencia & Caicedo (2015, p.2):

Permite representarse la tarea de escritura, a través de una idea general escrita o mental del texto, por medio de tres subprocesos que son: generar contenido (pensar qué se va a decir, conjunto de ideas o datos), organizar el contenido (dar una estructura a las ideas), y establecer metas (el propósito del escrito).

En la planificación se consideran dichos subprocesos que son relevantes para la ejecución y desarrollo del proceso de escritura, etapas que posibilitan en el sujeto (en este caso de los niños y niñas de grado tercero de primaria) a elaborar de manera anticipada la estructura narrativa.

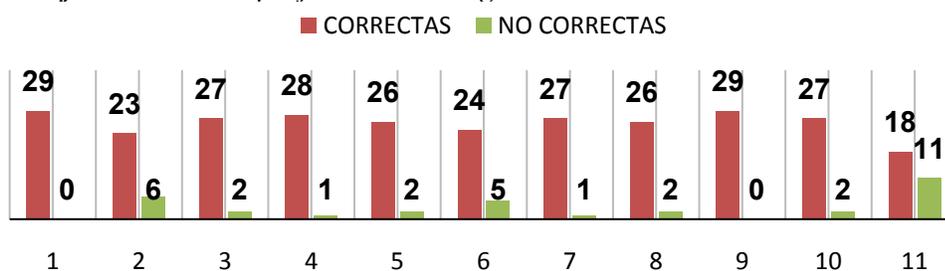
Según Murcia (2011), la planeación, como proceso de autorregulación metacognitiva, “se entiende como la explícita elaboración y registro escrito de ideas o esquemas en los que se consideren elementos o etapas de la escritura que resulten relevantes para la ejecución y consecución de la tarea” (p.62).

Acorde con lo anterior, y a partir de las producciones escritas, se obtuvo que los estudiantes al responder a las once (11) preguntas orientadoras (ver *Anexo 4: Taller uno: “Dejo volar mi imaginación a mundos desconocidos”*) para planear la estructura del escrito, veinte y seis (26) estudiantes lograron pensar (se) la idea o grupos de ideas que estructurarían la producción escrita

del texto, al responder con sentido lógico sobre el “que” escribir y sobre el contenido de la historia a crear. Para estos estudiantes, sus respuestas fueron la base para planificar, de manera escrita, y con coherencia el texto narrativo.

En el siguiente gráfico 1, se refleja el promedio de estudiantes que llevaron a cabo el proceso de la planificación, al responder de manera coherente a las preguntas establecidas:

Gráfico 1. Taller 1: ¡Dejo volar mi imaginación a mundos desconocidos!*



*La línea horizontal comprende el número de preguntas, las barras, el número de estudiantes que respondieron de manera correcta o no, a las preguntas. (Elaboración propia)

Por tanto, el proceso de la planificación, ejecutado en el acto de escribir por los estudiantes, arrojó desde sus producciones escritas, los siguientes patrones:

- Como lo refleja el gráfico 1, veinte y siete (27) estudiantes, después de haber anticipado sobre qué, para qué y cómo escribir la historia, reflejaron en el proceso del primer texto escrito un desarrollo coherente de ideas principales y secuenciales con respecto al tema central del mismo, permitiendo al lector tener una claridad sobre la estructura narrativa creada por el estudiante.

- Se interpreta que los veinte y nueve (29) estudiantes, al responder de manera acertada a las preguntas orientadoras, reflejan en sus producciones escritas, un sentido reflexivo sobre el orden jerárquico de las ideas, tanto primarias como secundarias.
- En las producciones escritas de los tres (3) textos, generado por cada uno de los estudiantes, se refleja que 18 estudiantes de 29 en su totalidad lograron anticipar desde la planificación, el “para quién” escribir la historia; (según la gráfica 1, ítem 11: ¿Hacia quién escribirías tu historia?) y a su vez, lograron determinar que su texto escrito está dirigido a una audiencia infantil, haciendo de la estructura narrativa una secuencia de ideas cohesivas, con un lenguaje retórico infantil, acorde a su capacidad de contar y/o relatar una historia. Mientras que, el grupo de estudiantes restantes, no ubicaron desde la planificación, sobre cuál audiencia dirigir su texto escrito, se interpreta entonces, que estos estudiantes no lograron ubicarse en el posible lector de sus historias.
- Se interpreta que veinte y siete (27) estudiantes, lograron de manera satisfactoria pensar sobre que ideas desarrollar según el tipo de texto y el propósito del escrito, al responder al ítem 7: ¿Qué le puede suceder al personaje de tu historia? del gráfico 1. Lo que significa, que estos estudiantes fijaron un propósito que guiara el constructo de la historia, reflejándose entonces, en sus producciones un orden de ideas, que muestran un hilo conductor del escrito al organizar mentalmente el camino y/o los

posibles caminos que recrearan el desarrollo de la historia. Sólo dos (2) estudiantes no lograron proyectar la trama de su historia, al no responder de forma adecuada a la pregunta del ítem 7, lo que se puede interpretar en estos estudiantes la falta de planeación para recrear la estructura de una historia a crear.

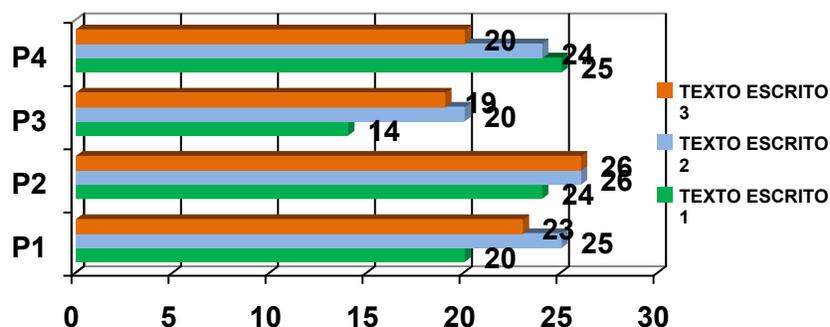
- En cuanto a la intencionalidad del escrito, se interpreta que veinte y ocho (28) estudiantes reflejaron en sus producciones escritas, una ilación de las ideas al organizarlas acorde a la estructura narrativa: inicio, desenlace y final; según en el gráfico 1, que correspondieron al responder de manera acertada a los ítems 1, 2, 3, 4 y 5. Mostrando así, una congruencia entre las partes, al presentar al inicio de sus historias los personajes, acciones del personaje, temporalidad y espacialidad; luego, un problema que complica la escena de la historia, para posteriormente, llegar a una resolución del mismo y con un final esperanzador. Estos estudiantes, lograron plasmar ideas principales y secundarias acorde a la finalidad de un texto narrativo.
- Del gráfico 1, en las preguntas 5, 7 y 8, no hubo respuestas (dejando en blanco el espacio) por parte de tres (3) estudiantes. Lo que se puede interpretar por parte de cada uno de los estudiantes, la falta de generar un propósito que les indicara en que temporalidad ubicaría la historia, qué otros personajes acompañan (o son antagónicos) al personaje principal; y que, finalmente le puede suceder al personaje principal en la trama de la historia. Igualmente, se interpreta que estos tres (3) estudiantes no hicieron uso de la

memoria a largo plazo, para traer a colación en la planeación elementos que le facilitaran comprender, pensar y organizar su escrito en la etapa de la pre-escritura de la historia.

A partir del gráfico 2, se interpreta que para la ejecución del sub-proceso de la planificación en la producción escrita de los tres (3) textos:

Veinte y cinco (25) estudiantes de los veinte y nueve (29) en su totalidad reflejaron en el ejercicio de crear el segundo texto escrito, generar de manera coherente un orden de ideas (**P1**) en comparación al texto escrito 1 y 3; veinte y seis (26) estudiantes lograron ubicarse en el posible lector y/o audiencia (**P2**) al mejorar los textos escritos 2 y 3; veinte (20) estudiantes lograron planear la estructura de la historia acorde a la finalidad del texto solicitado (**P3**) observándose entonces una diferencia notoria de cantidad de estudiantes al producir los textos escritos 1 y 3, en este ítem se interpreta que falta aún en dar la posibilidad al estudiante de tomarse el tiempo para pensar adecuadamente sobre qué bases desea construir su historia durante el proceso escrito; y finalmente, veinte y cinco (25) estudiantes lograron pensar la manera de como seleccionarían las ideas para dar una introducción y/o inicio al texto narrativo (**P4**) al producir el primer texto escrito. Se interpreta que para la producción de los textos escritos 2 y 3, hubo una mayor diferencia en la cantidad de los estudiantes que consideraron no hacer los ajustes necesarios a la introducción de la historia.

Gráfico 2: Sub-proceso cognitivo de la planeación en la escritura*



*Elaboración Propia.

4.8.2. Segunda categoría: textualización (T)

El proceso de la textualización (o redacción), consiste en transformar el plan de las ideas en palabras escritas, lo que implica para el escritor, el ser precavido y tener muy presente no sólo el orden de las ideas; sino, también los aspectos sintácticos, gramaticales y lexicales. Según Murcia (2011, p.62), este subproceso cognitivo de la escritura, se relaciona con la estrategia de detección de errores, proceso de autorregulación metacognitiva, y de la cual, se refiere a “la capacidad de los participantes para reconocer en su texto las falencias tanto en la estructura superficial, es decir, sintaxis, léxico, puntuación, entre otros aspectos formales; como en la estructura profunda o superestructura del relato”.

En la textualización, el escritor emprende la búsqueda de un lenguaje que corresponda al tipo de texto a crear, en este caso un texto narrativo, y que dicho lenguaje corresponda, de igual manera, a la información existente en la memoria a largo plazo del escritor. En el proceso de la textualización,

entra en juego la competencia comunicativa de los sujetos, pues emerge durante el acto de escritura, una serie de relaciones tanto locales (fónicas, ortográficas, gramaticales, léxicas y semánticas) como globales (secuencias de proposiciones, coherencia, cohesión y habilidades discursivas, normas de textualidad, voces del texto, estilo y creatividad).

Acorde con lo anterior, y a partir de las tres (3) producciones escritas de los estudiantes de grado tercero de básica primaria, se observó que los niños y niñas manejan unas habilidades escriturales específicas, al momento de determinar y de decidir los aspectos gramaticales indicados para el relato que han ido creando. Dichas habilidades se interpretan en que los niños y niñas de dicho grado, reaccionan de manera instantánea, al detectar un error (y lo corrigen) en relación a los campos ortográficos, normas de la puntuación, al manejo de la mayúscula y/o minúscula, y al tipo de grafía. Sin embargo, también se interpretaron otros aspectos, tales como:

- Los veinte y nueve (29) estudiantes, reflejaron en sus textos escritos, un lenguaje acorde al texto solicitado en la presente investigación, un lenguaje con un dominio retórico en el campo de la narración, en la cual, hicieron uso de un bagaje de vocabulario (semántica del lenguaje) adecuado al género narrativo. Pero, veinte (20) estudiantes, produjeron textos escritos con relaciones lógicas de significados referente al contexto del relato y/o historia, es decir, cada palabra escrita era coherente con la idea que iban plasmando, cada palabra escrita, reflejaba un significado claro para el tipo de audiencia o

posibles lectores de sus historias. Igualmente, hubo en otras producciones escritas, la habilidad de los estudiantes en relacionar de manera coherente y lógica la relación de causa y efecto, en la trama de la historia, reflejando a su vez, para el posible lector, qué tipo de aprendizajes podría obtener a través de las acciones de los personajes de la historia.

- En la mayoría de las producciones escritas, los estudiantes de grado tercero de básica primaria, reflejaron un orden coherente de las ideas acorde con las características del texto narrativo: en la parte de **inicio** de las historias, veinte y seis (26) estudiantes, reflejaron la capacidad de explicar y/o describir quién es el personaje, dónde sucede la acción, cuándo ocurre, qué es lo que sucede y por qué ocurre, de una manera clara; sin embargo, en algunas producciones, hubo estudiantes que le asignaron más descripciones al personaje principal. En la parte del **desenlace**, diez (10) estudiantes, reflejaron en sus escritos, los conflictos generados en la trama, a partir de frases simples, poco profundas que genere al posible lector, la motivación de entrar en un suspenso de dicha trama. Los estudiantes, sí reflejan conflictos en sus escritos, mas no intriga ni la posibilidad para el lector, de descifrar lo que pueda suceder posteriormente en el relato. Y en la parte del **final** de las historias, veinte y siete (27) estudiantes en sus producciones plantearon dos tipos de finales: uno terminante, es decir, el problema o conflicto de la trama queda resuelto; y otro, esperanzador, es decir, el conflicto o problema puede tener sus soluciones en un futuro. Sin embargo, se observó que en algunas

producciones escritas, los niños y niñas, reflejaban un final de tipo moral, es decir, que el personaje principal transmite un valor ético y una enseñanza a través de la historia y/o relato.

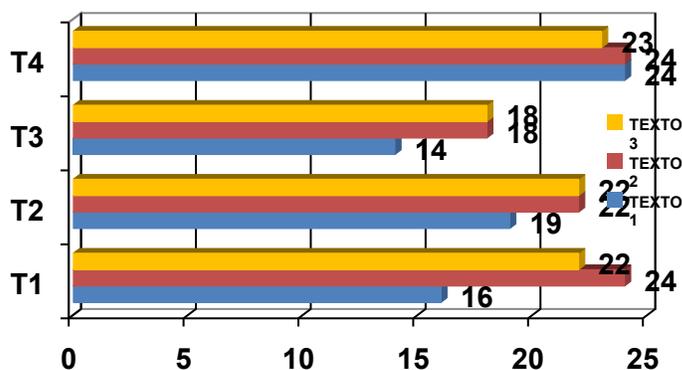
- Un buen número de producciones escritas, reflejaron un eje temático coherente, sin embargo, se interpreta que en las producciones escritas, los niños y niñas, no hicieron uso de actos de habla (o diálogos) entre los personajes para darle un mejor sentido y motivación al leer la historia. Veinte y cinco (25) estudiantes reflejaron diálogos muy cortos (en una línea dentro del párrafo) de los personajes, además, muy pocos. Igualmente, se interpreta, que esos cortos diálogos, fueron expresados de la manera, tal cual, los niños y niñas hablan en su cotidianidad. Es decir, en este aspecto, no hubo el uso de un lenguaje literario, refinado, con figuras literarias característicos de un texto narrativo. También, se interpreta que en el aspecto local, lo que se refiere, a la sintaxis, léxico y gramática, hubo producciones escritas con omisiones, sustituciones o contaminaciones en palabras, frases y/u oraciones y párrafos, de la cual, no eran claras para la lectura. Sin embargo, en la gran mayoría de estas producciones escritas, los niños y niñas, detectaron los errores en algunas partes del texto y de manera automática los corregían, dejando otras partes a veces sin corregir.

- En conjunto con la secuencialidad lógica y coherente de los escritos, producidos por los niños y niñas, veinte y cinco (25) estudiantes, reflejaron una adecuada configuración del texto, es decir, un buen uso de la

disposición espacial, una legibilidad en la grafía, una dirección adecuada al plasmar la letra en la hoja (quiografía), un manejo adecuado del espacio de la hoja al distribuir las grafías; y una, estética presentable del texto escrito. Hubo, pocas producciones escritas, que no cumplieron con este requisito de la presentación general del texto.

A partir del gráfico 3, se interpreta que para la ejecución del sub-proceso de la textualización en la producción de los tres (3) textos escritos: Veinte y cuatro (24) estudiantes de los veinte y nueve (29), lograron construir la estructura del texto narrativo a partir de una riqueza de vocabulario (**T1**) al recrear el segundo texto escrito, lo que se interpreta que para la producción de tercer texto escrito, hubo siete (7) estudiantes que no lograron ubicar dentro de su bagaje de vocabulario, palabras nuevas que le permitieran desarrollar aún más las ideas y generar así, una mejor historia; veinte y dos (22) estudiantes lograron generar una coherencia textual en los textos escritos 2 y 3, reflejando una secuencialidad de acciones de manera local y global (**T2**), diez y ocho (18) estudiantes lograron hacer la selección léxica adecuada y clara, con la concordancia entre género / número y sujeto / verbo; el uso adecuado de los signos de puntuación y de la ortografía (**T3**) en la producción de los textos escritos 2 y 3; y finalmente, veinte y cuatro (24) estudiantes lograron hacer de las producciones escritas de los textos 1 y 2, un texto presentable desde el sentido estético (**T4**).

Gráfico 3: Sub-proceso cognitivo de la textualización en la escritura*



*Elaboración Propia

4.8.3. Tercera categoría: revisión (R)

En el modelo de Flower & Hayes (1980), la revisión es un proceso que permite que el escritor, autoevalúe su escrito referente a dos aspectos: uno, es frente a la gramática, ortografía y tipo de quirografía; y el otro, es corroborar que el texto escrito tenga un sentido y un significado para el lector, es decir, que el contenido del mismo, esté estructurado con el orden de las ideas transformadas en palabras, frases y párrafos. En este proceso de la revisión, el escritor compara si el texto final cumple con los objetivos fijados desde la planeación del mismo, donde le hace una valoración desde el contenido del texto, específicamente, cambiando vocabulario, tachando, borrando, agregando o sustituyendo desde una palabra a un párrafo. Según Valencia y Caicedo (2015, p. 3), “la revisión se realiza en dos subprocesos: evaluación y revisión del texto escrito en función del plan de escritura”, según las autoras, estos subprocesos de la revisión ocurren en cualquier

momento del acto de escribir, y que el escritor, va monitoreando a la par, el estado actual de sus procesos. Por tanto, afirman las mismas autoras que “este monitor le avisa al escritor cómo va en su proceso de escritura; y le avisa cuándo mantener una estrategia o cuándo cambiarla, con relación al plan inicial”.

Según Murcia (2011, p.62), este proceso cognitivo de la escritura, se correlaciona con la forma del escritor, en autorregular “las demandas que impone la escritura en cuanto a los aspectos formales y también, en lo referente a los requerimientos del género textual al que se enfrentan, en términos de superestructura”.

Según la comprensión anterior, y a partir de las tres (3) producciones escritas de los estudiantes de grado tercero de básica primaria, se interpreta que:

- los estudiantes, por lo general, hacen una valoración de sus propios escritos, desde una mirada de la *forma* mas no del *contenido*, se enfatizan en tachar, corregir o borrar componentes ortográficos, de quirografía y de puntuación; pero, del contenido del texto es muy poco los cambios que hacen al sustituir una palabra, o una frase por otra, y más completa.
- De los veinte y nueve (29) estudiantes, sólo doce (12) en sus producciones escritas, reflejan que dentro de los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos de la lengua escrita, hicieron una revisión mínima sobre las posibles falencias a corregir, identificándose en sus textos

escritos, sólo un cambio inmerso en el contenido del texto. Es decir, que estos estudiantes, al volver a leer sus escritos, consideraron que al sustituir o agregar solo una palabra, mejoraría la comprensión global del párrafo, y por ende, del escrito en general.

- Hubo producciones escritas, donde se interpreta que los estudiantes en su totalidad, al revisar por sí mismos sus relatos, creados desde el primer texto hasta el tercero, no hicieron una evaluación exhaustiva sobre la estructura textual, es decir, no evaluaron la coherencia global de cada uno de los textos, pues en estas producciones, reflejaron un mismo patrón de ideas de un texto a otro; y más aún, reflejaron en ellas una mayor extensión de textualidad en el segundo texto, después de haber revisado el primer texto. Y a su vez, reflejaron poca extensión de textualidad en el tercer escrito, después de haber revisado el segundo texto. En suma, estos estudiantes, hicieron una mejor producción escrita del segundo texto, pero para el texto final (el tercero), las ideas que conformaron el relato, desde un inicio, fueron iguales al final. En pocas palabras, no hubo mayores cambios en el contenido del mismo de un texto a otro.

- Se interpreta que los estudiantes en general, en sus producciones escritas, hicieron cambios muy mínimos (específicamente en el segundo texto), en cuanto, el añadir diálogos entre los personajes, con sus respectivos signos de puntuación y de igual manera, el agregar más situaciones a la trama del relato, cambios que los estudiantes llevaron a

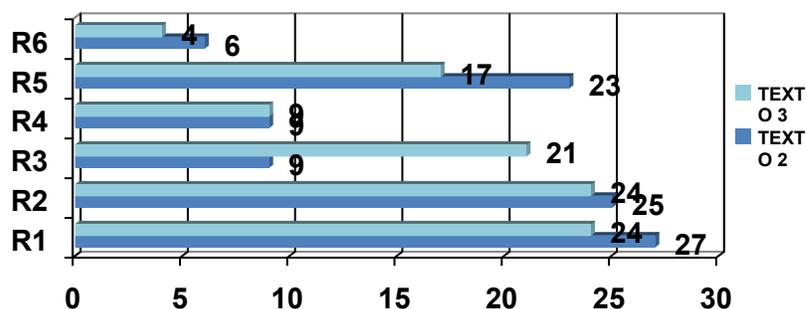
cabo al seguir las observaciones de otro agente (la investigadora), al revisar sus escritos.

A partir del gráfico 4, se interpreta que para la ejecución del sub-proceso de la revisión en la producción de los dos (2) textos escritos:

Veinte y siete (27) estudiantes fijaron la atención en evaluar lo superficial (la forma) (**R1**) del segundo texto escrito, mas no la profundidad del mismo (contenido), y no revelar, a través de la tarea de escritura, una apropiación reflexiva de lo que fluye desde su pensar; haciendo, por tanto, de sus escritos, un texto corto en ideas y básico para el posible lector; veinte y cinco (25) estudiantes lograron dar una estructura lógica y uso de un adecuado léxico al segundo texto escrito (**R2**); veinte y un (21) estudiantes lograron mejorar en la puntuación y aspectos ortográficos al revisar los textos escritos anteriores, y así generar el tercer texto escrito de una forma adecuada (**R3**); nueve (9) estudiantes mostraron un buen proceder de quirografía durante la producción de los textos 2 y 3 (**R4**); y finalmente, veinte y tres (23) estudiantes mejoraron la producción escrita en el segundo texto, al tener presente las observaciones de un tercero (en este caso de la investigadora) al revisar más el contenido que la forma (**R5**), mientras que doce (12) estudiantes no consideraron las observaciones dadas para mejorar el contenido del tercer texto escrito; y a su vez, sólo seis (6) estudiantes lograron por sí solos revisar detenidamente el desarrollo de la historia del segundo texto escrito, bajo la estructura de la coherencia y cohesión,

intencionalidad y ortografía, todo en su conjunto al autorregular sus procesos de monitoreo y control en la tarea de escritura dentro de los requerimientos del género narrativo (**R6**), lo que se observa que tanto para la producción del texto escrito 2 como el texto escrito 3, hay una notoria diferencia de veinte y cinco (25) estudiantes aproximadamente, que les falta dominio en este ítem de la revisión por sí mismos al evaluar y regular el proceso de escritura.

Gráfico 4: Sub-proceso cognitivo de la revisión en la escritura*



*El texto 1, no fue considerado dentro del proceso de la revisión debido que éste fue la primera producción de los estudiantes, después del proceso de la planeación. (Elaboración propia).

Acorde con la interpretación anterior, cada uno de los sub-procesos de: **Planificación, Textualización y de Revisión**, reflejan como los estudiantes de grado tercero de básica primaria, llevaron a cabo estrategias cognitivas para resolver una tarea compleja, como lo es la escritura.

Y conforme a las diversas investigaciones, se concluye que el acto de escribir, es en sí, un proceso que requiere de las habilidades propias de quién escribe; pues, es el mismo sujeto, quien debe dirigir su atención hacia

la organización de las ideas, el propósito de lo que desea escribir y la constante autoevaluación de la intención comunicativa.

Según Cassany, citado en Murcia (2011, p. 25), “la escritura comprende diferentes procesos de pensamiento que el escritor regula y organiza durante el acto de la composición; y su único objetivo es comunicar”. Por tanto, el escritor al desarrollar cada uno de los sub-procesos (planificación, textualización y revisión), no sólo conduce a generar un buen escrito; sino, también en ser consciente de la producción que fluye en el acto de escribir.

Con base, entonces, a la interpretación generada anteriormente por cada uno de los sub-procesos, se consideró que la Planificación y la Textualización, son los sub-procesos que emergen del funcionamiento cognitivo de los niños y niñas, al momento de producir un texto escrito de tipo narrativo, y al analizarse junto con los indicadores de los niveles (*ver Metodología: sección análisis de categorías*) establecidos para corroborar el (o los) proceso de autorregulación metacognitiva que evocan los estudiantes de grado tercero de primaria en el acto de escritura, se encontró que en las tres (3) producciones escritas, realizadas por cada uno de los y las estudiantes, veinte y siete (27) estudiantes, cumplieron cabalmente con los siguientes indicadores:

1. Identificaron elementos y/o estrategias (inicio, nudo y desenlace) que le permite llevar a cabo la tarea de escritura de un texto narrativo.

2. Plantearon al menos un propósito antes de iniciar la tarea de escritura de un cuento. (es decir, pensar para qué se escribe).

3. Se cuestionaron acerca de las posibles opciones (personajes, acciones, situaciones, temporalidad, espacialidad) que permiten cumplir con las demandas impuestas por la tarea de escritura de un texto narrativo.

4. Mantuvieron presente en la producción escrita para quién se escribe (audiencia).

5. Identificaron y corrigieron a nivel de contenido elementos del escrito narrativo: fallas en ortografía, gramática, quirografía.

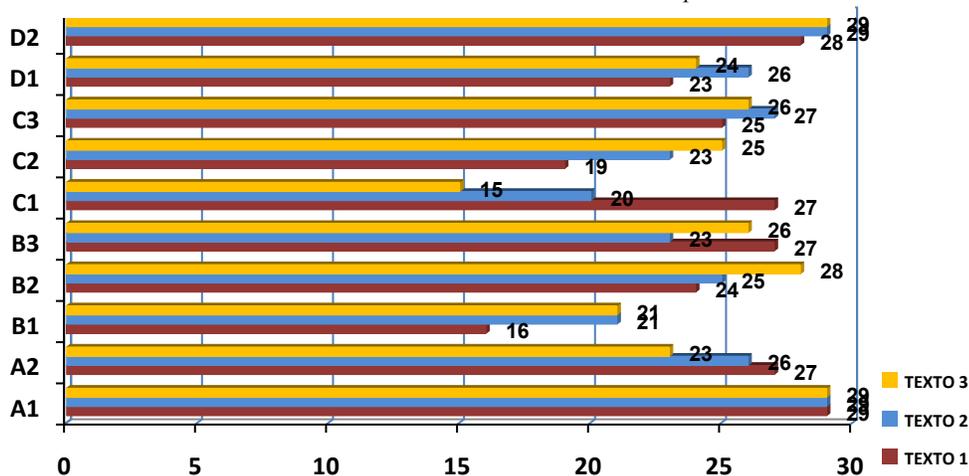
6. Identificaron y corrigieron a nivel de contenido elementos del escrito narrativo: palabras, frases o párrafos que alteran el significado del texto, y que pueden cambiar la coherencia parcial o total del mismo.

Por tanto, y acorde con lo anterior, se interpreta que los veinte y siete (27) estudiantes de grado tercero de primaria, cumplen con seis (6) indicadores de los ocho (8) estipulados para el presente estudio; lo que los ubica en un **Nivel III**, en la cual, el estudiante ejecuta y se centra, posiblemente, en las tres operaciones de regulación metacognitiva: *planeación, autorregulación (monitoreo – control) y evaluación*, para

llevar a cabo una tarea de escritura desde el género narrativo con eficacia; sin embargo, es necesario enfatizar, que en la operación de regulación metacognitiva de la **evaluación**, se reflejó en las producciones escritas que llevaron a cabo los estudiantes en su totalidad, al momento de revisarse a sí mismos, no lograron auto-evaluarse y hacer las correcciones pertinentes con respecto a la estructura y las estrategias en general que brinda el texto narrativo, desde una mirada global; de igual manera, estos estudiantes, no lograron dentro de una evaluación propia, identificar y corregir los elementos del escrito narrativo referentes al contenido del mismo, es decir, de añadir y/o de quitar aspectos que mejoren la trama del relato, pensando a la vez, en la audiencia o posibles lectores.

4.8.4. Análisis de la competencia escrita: estructura, coherencia y género narrativo.

El análisis de las tres (3) producciones escritas de los niños y niñas de grado tercero de básica primaria, se evaluaron bajo indicadores que cada uno de los niveles: *A (Coherencia y cohesión local)*; *B (Coherencia global)*; *C (Coherencia y cohesión lineal)* y *D (Pragmática)* comprendían (ver *Tabla 2*). Y como se indica el siguiente gráfico 5, se refleja la cantidad de estudiantes que cumplieron con cada uno de los indicadores, en sus tres (3) producciones escritas:

Gráfico 5: Producciones escritas en relación a los niveles de competencia escrita*

*Elaboración propia.

Así que, acorde con el gráfico anterior, se interpreta que para:

- El **Nivel A: (A1 – A2)**, que corresponde a la competencia escrita en coherencia y cohesión local, los 29 estudiantes de grado tercero de básica primaria, lograron a lo largo de sus tres (3) producciones escritas de tipo narrativo, construir oraciones coherentes, estableciendo relaciones concordantes entre sujeto/verbo; género/ número. De igual manera, en estructurar, desde lo local, oraciones con sentido lógico en relación al significado general de la proposición.
- El **Nivel B: (B1 – B2 – B3)**, que corresponde a la competencia escrita en lo referido a la coherencia global, se refleja que veinte y ocho (28) estudiantes, que durante la producción del segundo texto escrito, lograron desde lo semántico producir más de una proposición de manera coherente (párrafos claros y bien estructurados), seguir el hilo temático a lo largo del

texto, lográndose mantener hasta el final. Y a su vez, asignar un título coherente al texto (o relato).

- El **Nivel C: (C1 – C2 – C3)**, que corresponde a la competencia escrita concerniente a la coherencia y cohesión lineal, se refleja que veinte y siete (27) estudiantes, lograron en la escritura de sus tres (3) producciones una ilación adecuada de las proposiciones entre sí, estableciendo entre ellas un orden jerárquico para construir así, una unidad mayor de significado (oraciones – párrafos); igualmente, empleando un lenguaje propio del texto narrativo; pero, quince (15) estudiantes no emplearon recursos cohesivos como conectores, señalizadores y signos de puntuación, de una manera correcta que cumplan con una función lógica y estructural para el texto (este último aspecto se refleja en el indicador **C1**, en el gráfico 5).

- El **Nivel D: (D1 – D2)**, que corresponde a la competencia escrita desde la pragmática, se refleja que los 29 estudiantes lograron producir un texto atendiendo a la intencionalidad del género narrativo, acorde a su propósito referente a los elementos del texto narrativo: personajes, acciones, tiempo y espacio. Además, en usar un lenguaje pertinente al contexto comunicativo de una narración, y en el saber seleccionar los requerimientos correspondientes a dicha situación comunicativa.

Por tanto, y con base a la interpretación anterior, se establece que los estudiantes de grado tercero de básica primaria, al momento de escribir sus respectivos relatos o historias, lograron reflejar desde sus producciones, ser

competentes en el proceso escritural en relación con la estructura del texto narrativo, respondiendo así a los ocho (8) indicadores estipulados en el presente estudio correspondientes a los tres niveles de competencia escrita: *estructura*, *coherencia* y *género textual*, estos indicadores son:

1. Veinte y nueve (29) estudiantes, escribieron con claridad en la secuencialidad de las acciones, tiempo, espacio y rol de los personajes a lo largo del cuento.

2. Veinte y seis (26) estudiantes, escribieron la caracterización de los personajes al inicio de la temática del cuento.

3. Veinte y ocho (28) estudiantes escribieron con claridad el eje temático de lo que comprendía su relato (coherencia global)

4. Veinte y cinco (25) estudiantes, llevaron a cabo el desarrollo de ideas (principales y secundarias) que enriquecen la historia en un mínimo del 70%

5. Los veinte y nueve (29) estudiantes, de manera escrita, lograron mencionar claramente las partes de un cuento: inicio – nudo y desenlace.

6. Veinte y cinco (25) estudiantes escribieron sus relatos empleando un lenguaje retórico, propio de un texto narrativo.

7. Veinte y ocho (28) estudiantes, a lo largo de sus producciones, hicieron uso de un vocabulario de acuerdo al tipo de escrito y a la audiencia.

8. Y finalmente, veinte y siete (27) estudiantes asignaron un título acorde al contenido del texto escrito producido de tipo narrativo.

Así que, las producciones escritas al cumplir con los indicadores anteriores se interpreta que los estudiantes de grado tercero de primaria, se encuentran en un **Nivel III**, al demostrar sus competencias escritas en la construcción formal de un texto pertinente, coherente y característico del género narrativo.

4.8.5. Procesos de regulación en la escritura vs. Competencia escrita.

Con respecto a la interpretación de los resultados que se obtuvieron en lo referente a los procesos de **planificación, textualización y revisión** que los estudiantes de grado tercero de básica primaria llevaron a cabo en el acto de la escritura; y a su vez, el nivel de competencia que reflejaron estos mismos estudiantes, en el proceso de producir un texto escrito, fue significativo encontrar que los veinte y nueve (29) estudiantes que cursaron este grado de primaria presentan habilidades para imaginar y capacidades para crear una historia, lo cual, se evidenció con el trazo de los dibujos que ellos y ellas, llevaron a cabo para reflejar el contenido general de la historia, y de igual manera, en la selección de palabras para relatar la historia de forma escrita, haciendo de ella, una secuencia de ideas organizadas con una cohesión lineal y local adecuada respectivamente; sin embargo, en este estudio se corroboró que la intencionalidad que tuvieron todos los estudiantes a través de sus dibujos, no es igual, al propósito general de la historia, de manera escrita, porque acorde con las características de un texto narrativo, la falta de los elementos que constituyen una narración, y de la cual, proporcionan mayor información al posible lector sobre la historia, los estudiantes, referente a

ello, no lograron generar un texto narrativo coherente, y significativo; exponiendo a su vez, la falencia aún sobre la capacidad de narrar.

Por tanto, los estudiantes en su totalidad se enfocaron en los aspectos gramaticales de sus textos escritos, sin reparar detenidamente, en el contenido de los mismos; reflejando, entonces, sus competencias escritas desde el funcionamiento cognitivo de la **textualización**, lo que se interpretó para este estudio, es que los veinte y nueve (29) estudiantes durante el proceso de la escritura, autorregulan dicha actividad, monitoreando la forma del texto, en los aspectos sintácticos, ortográficos y de puntuación, y controlando a la par, que el sentido del escrito no pierda el norte, según lo planeado por ellos y ellas inicialmente, en cuanto a la coherencia local y secuencial; por otro lado, si es de revisarse a sí mismos lo que produjeron en el escrito, los veinte y nueve (29) estudiantes, no logran hacer una autoevaluación eficaz sobre su texto, con el fin de hacer las correcciones que involucre el contenido del escrito, el sentido lógico y global del mismo y de evaluar de manera consciente y reflexiva si el texto está bien estructurado, claro y conciso para la audiencia o posibles lectores. Por tanto, se interpreta entonces, que sí hay una concordancia entre la competencia escrita de los estudiantes de grado tercero de básica primaria en relación con el funcionamiento de autorregulación metacognitiva al ejecutar la tarea escrita; pero, con una debilidad notoria, en el proceso de la evaluación (o en el sub-proceso de la revisión), pues, revisar significa evaluar y repensar la escritura. Así que, los estudiantes de grado tercero de básica primaria, fallan en este componente esencial

para construir una mejor historia, porque este recurso de la escritura, exige para el escritor la comparación entre determinados segmentos de un texto (palabra, frase, oración, párrafo, etc.) y la representación de la intención del escritor. Es un proceso arduo y constante, para añadir y aclarar palabras e ideas, pero al final, el posible lector sólo ve el resultado mas no el proceso de revisión que el escritor llevó cabalmente. Por tanto, los veinte y nueve (29) estudiantes de grado tercero no aluden con frecuencia, cuando tratan el proceso de creación de sus textos, a la importancia del fenómeno de “borrar y tachar” (Álvarez, 2010, p.61) el orden de las ideas globales y la coherencia en general del contenido del texto, eligiendo a su vez, nuevo vocabulario para re-crear el texto.

Capítulo V

Discusión, conclusiones y recomendaciones

5.1. Discusión

Se considera entonces, que la escritura es un proceso que requiere de una constante disciplina cognitiva y metacognitiva, pues, es la escritura un conjunto de operaciones complejas, en la cual, el sujeto debe integrarlas y después, aplicarlas haciendo uso del propio pensamiento. Una escritura significativa, es la que marca una real diferencia entre un escritor novato y uno, experto. Pues, el “novato”, se fija en una escritura superficial, sin detallar el sentido de lo que escribe. Mientras, el “experto”, escribe de manera reflexiva, busca el significado del texto, monitorea lo que escribe y

establece una clara distinción entre su pensamiento y el pensamiento de su auditorio (o posibles lectores).

Por tanto, con el propósito de la presente investigación, se permitió conocer “cómo” los niños y niñas de grado tercero de primaria, despliegan sus competencias escritas, a partir del funcionamiento cognitivo inmerso en los sub-procesos de la escritura: Planificación, Textualización y la Revisión, reflejadas en la producción escrita de un texto narrativo. Y a su vez, su desempeño “como” escritores en la producción textual.

Para los autores, Flower & Hayes, citados en Murcia (2011, p.25) consideran que la escritura se “comprende mejor como un conjunto de diferentes procesos de pensamiento que el escritor regula y organiza durante el acto de composición”, y que estos procesos, de **Planificación**, **Textualización** y de **Revisión** permiten la reflexión constante del escritor frente a la producción textual.

Escribir, no es una tarea fácil, y para los niños y niñas de tercero de básica primaria, se requiere que el proceso de escritura, cuente para ellos y ellas, un plan que les facilite antecederse sobre lo que van a escribir, a quién escribir y cómo escribir. Por tanto, el proceso de regulación de la **planificación**, es una fase fundamental en el sujeto, y más aún para los niños y niñas de tercero de básica primaria, para determinar y encadenar una serie de acciones que facilite la ejecución de la escritura. Aunque, se interpretó para este estudio , que veinte y siete (27) estudiantes, lograron pensar (se) las ideas y el orden de las mismas para ejecutar la pre-escritura de su primer texto, surge la necesidad que dentro de la enseñanza de la escritura, desde la perspectiva de la escritura como proceso, los

niños y niñas posean una mayor agilidad de planear con un sentido mucho más reflexivo de lo que realmente desean escribir, qué quieren escribir y cómo expresar ese pensar que emerge de la conciencia a través de la fluidez escritural. Es vital, que los niños y niñas de grado tercero de primaria, dentro de su aprendizaje comprendan que para la pre-escritura de un texto, es fundamental tener presente las ideas (conceptos, imágenes, hechos) sobre el tema que quieren tratar, con el apoyo de la memoria a largo plazo (ideas previas) y en relación a otras fuentes de información que le permitan seleccionar lo pertinente en función del tema.

Por tanto, para la tarea de escribir un texto, el **proceso de autorregulación metacognitiva de la planeación**, posibilita que el niño y la niña de grado tercero de primaria, piense detenidamente “qué” contar, “cómo” contarlo y “cuándo” es el momento adecuado de escribir lo que ha decidido contar. Así que, al fomentar el proceso de la planeación en el acto escritural del estudiante; se evita, cómo lo señalan Bereiter y Scardamalia citado en Álvarez (2010, p. 55), el egocentrismo, característico de los escritores novatos.

Se estima que, para planificar un escrito, los niños y niñas de grado tercero de primaria, acuden a otras formas de pensar (se) la estructura del texto escrito; pues, de un trabajo cognitivo, expresan también sus pensamientos a través de componentes no verbales, tales como: introducir el lápiz a la boca, cerrar los ojos, golpearse la cabeza con el lápiz; mientras piensan, mover las piernas a un ritmo lento, mirar hacia el horizonte o simplemente, observar a otros lo que hacen. Estos signos, son también elementales, porque es una estrategia compleja que el niño y niña utiliza para poder procesar la

información; y a su vez, poder dar un orden a sus ideas. Además, es un apoyo para controlar la actividad de escritura, al dejar huellas gráficas en el borrador (o primer texto).

En suma, **el proceso de autorregulación de la planeación**, según en el modelo de Hayes & Flower (1981), justifica una serie de operaciones cognitivas y lingüísticas que permite al sujeto seleccionar las ideas y organizarlas de una manera jerárquica, por medio de resúmenes, esquemas, o mapas conceptuales que le facilitan así, la comprensión de esta etapa de pre-escritura. Dicha organización, le exige entonces, al sujeto producir un texto coherente y cohesivo correspondiente a la superestructura, la intencionalidad y a la audiencia (o destinatario).

Con respecto a la producción textual, el proceso de regulación de la escritura, la **textualización** (o redacción), es el análisis del uso real del lenguaje; así como dice, Álvarez (2010, p.59), “es cómo los sujetos hablantes concretos, en situaciones precisas, expresan y construyen todo un discurso en una producción escrita”. El proceso de la textualización, coincide entonces, según el anterior autor, con los postulados de la lingüística del texto, tales como: la coherencia y la cohesión, los conectores y los organizadores textuales, con sus formas y valores correspondientes, los deícticos y los componentes discursivos. Con respecto a este proceso, los veinte y nueve (29) estudiantes reflejaron sus competencias lingüísticas en las producciones escritas, al enfocar en sentido gramatical, las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos. Cada una de ellas, y en su conjunto, le aporta al estudiante los actos de significación y comunicación, con cohesión y

coherencia, con dominio de un discurso estructurado con sus respectivas jerarquías y con el uso de conectores adecuados y pertinentes a la aplicabilidad del contexto pragmático, al reconocimiento de las intencionalidades y las variables de cada contexto.

Así que, se considera al proceso de la **textualización**, como la operación metacognitiva que posibilita en el sujeto, monitorear constantemente, el uso de un lenguaje estructurado gramaticalmente, sin tendencia a cometer frecuentemente errores de sintaxis y morfo-sintaxis, para lograr así, un texto escrito definitivo coherente, cohesionado, adecuado y correcto. O como lo plantean De Beaugrande y Dressler citado en Álvarez (2010, p. 58), “en la producción textual, se distinguen tres principios regulativos: la eficacia, la efectividad y la adecuación”.

Un texto escrito, antes de ser considerado definitivo, debe ser revisado (o evaluado) por el escritor, es decir, es el escritor mismo quien debe, a través de un constante trabajo cognitivo valorar significativamente la organización local, secuencial y global del texto. Es el escritor quien debe revisar y constatar el sentido lógico del texto, antes de comunicarlo a la audiencia.

Por consiguiente, el proceso de la regulación escrita, **la revisión**, le exige al escritor hacer la comparación entre determinados segmentos de un texto (palabra, frase, oración, párrafo, etc.) y la representación del conocimiento propio o su intención. (Álvarez, 2010. p. 60), por tanto, el escritor emprende un proceso de autorregular su pensamiento mientras ejecuta, de manera simultánea, estrategias como añadir, quitar y/o aclarar palabras e ideas. Sólo con el objetivo de pulir y re-escribir el texto.

Así como, se determinó en la presente investigación, los niños y niñas de grado tercero de primaria, no recurren a este sub-proceso de la revisión, de una manera consiente y reflexiva, al evaluar detenidamente y por sí mismos los diferentes niveles de producción: letras, sílabas, palabras, expresiones, frases u oraciones, párrafos, ideas, la coherencia global del texto y el paratexto, con el enfoque de autocorregir elementos que profundice más en el sentido y lógica del texto; para luego, reescribir el tema con mucho más contenido y significados. Aunque, se consideró que veinte y cinco (25) estudiantes, supervisaron que la parte gramatical del texto estuviese correcta, de todas formas, reflejaron en sus producciones escritas, falencias moderadas al autocorregirse en el aspecto de la puntuación y de las normas ortográficas.

Como es sabido, dentro de los principales objetivos de la educación, se encuentra la enseñanza obligatoria de la composición escrita, no sólo por ser ésta, una actividad de gran importancia en la formación personal e intelectual del sujeto; sino, por su verdadera implicación en el desarrollo tecnológico y cultural de una sociedad.

Con el pasar de los tiempos, el concepto de la escritura, ha tenido una serie de transformaciones, que han sido el reflejo en la enseñanza continua por generaciones, donde los enfoques basados en la gramática han dejado paso a enfoques pedagógicos comunicativos, basados en la función de la lengua escrita, en los procesos y en los contenidos. (Rabazo & Moreno, s.f. p. 129).

En Colombia, uno de los objetivos de la educación de básica primaria, está relacionado con la cualificación de las habilidades comunicativas, en especial de la escritura. Así lo manifiesta Hurtado (2013, p.36); y acorde con este autor, la escuela aún,

hoy en día, se esfuerza por desarrollar dicha habilidad comunicativa en los estudiantes, a través de modelos didácticos, de las cuales, muchas veces están escasos de sustentos teóricos claros que expliquen los diferentes procesos que intervienen en la tarea de escritura.

Como se ha mencionado en este estudio, muchas de las prácticas escolares que llevan a cabo el aprendizaje de la escritura hacen énfasis sobre los aspectos formales, mas no considerar, dentro de la práctica misma, la función comunicativa y epistémica de la escritura. Lo que significa que es de gran importancia concebir, dentro de la enseñanza – aprendizaje de la escritura, que la producción textual va acorde a la situación discursiva específica en una situación comunicativa específica, es de menester reconocer que la escritura cumple con diversos propósitos comunicativos dentro y fuera del aula, y que la diversidad textual conlleva al estudiante a ser parte de la cultura escrita. Por tanto, para hacer que los estudiantes sean partícipes de un proceso escritural desde una mirada social y fuera de la escuela, se debe orientarle en seguir los parámetros: ¿Quién escribe?; ¿Para que escribe? y ¿A quién escribe?; de la cual, los circunscribe en un contexto mucho más real en el aprendizaje del proceso escrito.

Según Hurtado (2013, p. 36), “desde la psicología cognitiva y de la lingüística textual, se ha enfatizado que el aprendizaje de la escritura debe estar enmarcada, y desarrollarse, en contextos auténticos de comunicación”, y que el sujeto haga uso de una serie de estrategias o procedimientos metacognitivos. Así que, la metacognición, a partir de los diversos aportes teóricos, es el concepto importante de la última década a

considerar en el ámbito educativo; pues, su uso facilita la comprensión de los procesos cognitivos implicados en la escritura.

Por tanto, en este estudio, se plantea que la orientación metacognitiva en la educación brinda respuestas en la práctica educativa a los problemas que los estudiantes tienen para gestionar sus propios procesos cognitivos en el proceso de la escritura. Según Barrero (2001), “las estrategias metacognitivas en el ámbito educativo, convierte al estudiante en el protagonista y gestor ejecutivo de su crecimiento cognitivo y académico” (parr.1). Desde esta óptica, la metacognición posibilita la supervisión y la mejora de las estrategias cognitivas, siempre que la intervención se realice en contextos adecuados en los que permita la interacción entre el docente y el estudiante, junto con los materiales objeto de aprendizaje.

Según Barrero (2001), si las estrategias metacognitivas se intentan impartir desde un enfoque tradicionalista, es posible que se generen crisis entre el docente y los estudiantes, debido que se trabaja sobre estrategias administradas mecánicamente, con contenidos móviles y flexibles, “conllevándose a una enseñanza rutinaria y repetitiva que implique el dominio del discurso dialéctico del docente sobre el del estudiante acerca de los procesos desarrollados” (parr.3), en el entorno de la tarea de escritura. Por tanto, urge la necesidad que en la educación la intervención de la metacognición en el curriculum desarrolle en los estudiantes la toma de iniciativa y el apropiarse personalmente sobre sus propios procesos del aprendizaje escrito, es decir, entren hacer parte de un constante ejercicio de auto-monitorización y de reflexión.

Por tanto, el uso constante de las estrategias metacognitivas en el ámbito escolar, permite que los estudiantes mejoren tanto su desempeño en la escritura como en su rendimiento académico de la misma. De igual manera, forjar en el estudiante logros contundentes y efectivos para la producción de textos no sólo en el aula; sino, también, fuera de ella. Para ello, es fundamental que el docente, como orientador, brinde a los estudiantes mecanismos de autorregulación necesarios en los diferentes procesos de la tarea de escritura, como por ejemplo, ahondar profundamente sobre un tema en particular, basados en textos auténticos, analizar las partes para luego comprender el todo; y posteriormente, plantear momentos de producción escrita, considerando los borradores como elementos vitales para la estructuración del texto, favoreciendo así, la producción cualificada del texto final.

De este modo, como lo plantea Hurtado (2013, p. 36), “la actividad de escritura se convierte en un medio activo para desarrollar las habilidades metacognitivas de los niños y niñas de básica primaria”. Por tanto, en el marco de la educación, se debe considerar que, el propósito fundamental de la enseñanza de las estrategias metacognitivas, es hacer posible que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus propias actividades de aprendizaje y comprensión referente al proceso escrito. En otras palabras, es hacer posible que los estudiantes, en especial de básica primaria, aprendan a aprender, que según Hurtado (2013), se vuelvan más conscientes y reflexivos de sus procesos de aprendizaje, específicamente en la escritura.

En suma, hoy en día, debe percibirse y concebirse a la escritura más como una estrategia metacognitiva que como una simple habilidad, pues urge que en el aprendizaje

de la escritura se refleje más la capacidad de pensar del sujeto y su firme postura ante la actual sociedad del conocimiento y de la información generada a partir de las nuevas tecnologías, de la cuales, estas nuevas tecnologías día tras día, penetran en forma práctica, y con acceso rápido, a través de enormes volúmenes de información.

Por tanto, con la utilización de las estrategias metacognitivas en el proceso escrito impartidas desde la básica primaria, se educaría las siguientes generaciones con un grado mayor de conciencia, priorizando la subjetividad del estudiante en el acto de escribir y promoviendo a su vez, la reflexión crítica desde múltiples miradas, sobre la permanente realidad. Dando el lugar de la metacognición en la educación, es concebir al estudiante como un sujeto participante activo en sus procesos de aprendizaje, ya que él o ella, es quien tiene las capacidades para seleccionar, organizar, adquirir, memorizar e integrar el conocimiento; para luego, procesar, almacenar y recuperar desde su memoria el conocimiento; y finalmente, organizar, interpretar y sintetizar dicho conocimiento conllevándolo así, a pensar de manera crítica sobre la validez del conocimiento adquirido.

Acorde con los resultados de esta investigación, los veinte y nueve (29) estudiantes, evidenciaron a través de sus producciones escritas, que sólo escribieron lo que pensaron en un primer instante, sin detenerse mucho a planificar los propósitos del texto, las necesidades de la audiencia, la organización del tema de la historia; por lo que se interpretó también, que uno de sus problemas es la escasa motivación que muestran hacia el proceso escrito, reflejándose entonces la necesidad de enfatizar para este grado de primaria la motivación para escribir.

Es fundamental, entonces, que en el ámbito educativo se le brinde al estudiante una mirada positiva sobre sus creencias que tienen acerca de la escritura, como una actividad que tiene sentido, que tiene comunicación auténtica. Para ello es esencial el rol del docente, ya que las concepciones que tiene el docente acerca del proceso escrito, influirán en las creencias de sus estudiantes sobre la misma, pues estas concepciones determinan el estilo instruccional del docente a la hora de enseñar a escribir.

Como lo refieren los autores, Caso-Fuertes & Nicasio García (2006,p.488), y a modo de conclusión, es que “a pesar de que los modelos más amplios y actuales de la escritura incluyen aspectos emocionales y motivacionales como elementos mediadores en la adquisición del proceso de composición escrita”, diversas investigaciones intentan evaluar y mejorar la escritura en los aspectos cognitivos y metacognitivos del proceso, pero muy pocas, son las que incluyen algún componente motivacional, ya que es éste un factor importante en el proceso del aprendizaje; y en particular, en la escritura.

5.2. Conclusiones

Con base a lo anterior, se concluye que, aunque los niños y niñas de grado tercero de primaria, logran reflejar en sus producciones escritas, una organización textual planificada, y con una adecuada estructura formal del texto; en general, el proceso de la escritura, aún se ve sesgada por los procesos automáticos, y como una habilidad simple, lejos de la concepción creativa y que exige la participación de múltiples factores cognitivos y de gran esfuerzo mental. (García & Fidalgo, 2003, p.41). Consecuente con otras investigaciones, como la de García & Fidalgo (2003), se concluye también, que los niños y niñas de grado tercero de primaria, a través de sus escritos, reflejan estrategias

cognitivas que conllevan a planificar, estructurar y/o revisar un texto desde lo más superficial, centrándose básicamente en aspectos formales de los textos más que en los contenidos. Por tanto, se consideró que los estudiantes en su totalidad, son escritores inexpertos (o novatos), que acorde con otras investigaciones, en las composiciones escritas se observa aún la falta de una mejor planificación, hay falencias en la coherencia, hay superficialidad en el sentido global del texto, ausencia de ideas que soporten a otras y carencia de capacidad narrativa sólida.

Por tanto, aún es notorio que los niños y niñas de básica primaria (y específicamente en grado tercero), presenten serias dificultades en las producciones textuales. Y acorde con lo anterior, urge la necesidad que en el contexto educativo, resulte más apropiado apostar por el modelo de enseñar la escritura a los estudiantes, desde la mirada del proceso más no del producto. La escritura como proceso, permite transformar el pensamiento, porque es en este proceso, que las estrategias metacognitivas o las estrategias para controlar y regular el propio proceso cognitivo, desempeñan un papel fundamental, pues las decisiones que se toman respecto a qué acciones y cómo realizarlas en cada momento de la composición resultan determinantes para conseguir los objetivos del escritor. (Rivera, 2006).

Para el proceso de la autorregulación metacognitiva de la escritura, según Rodríguez (2008, p. 53.), citando Allal, afirma que:

La regulación metacognitiva implica no sólo la gestión activa de los recursos cognitivos con respecto a un objeto fijado; sino, que también aseguran la coordinación de diferentes tipos de conocimiento (lingüístico,

metalingüístico) con los factores contextuales o los procesos afectivos y sociales que influyen en la manera como el sujeto comunicativo lleva a cabo la elaboración y producción de un escrito

Y para este caso, un texto escrito de tipo narrativo. La misma autora citada por Rodríguez (2008), afirma que

Los estudios sobre las actividades metacognitivas son útiles para comprender los mecanismos de autorregulación que emplea un sujeto al llevar a cabo su proceso escritural. Debido que, en las tareas de escritura, se ven reflejados los procesos de corrección de los borradores previos, los cambios introducidos por el sujeto durante la composición y las modificaciones producidas una vez que el bosquejo ha sido completado. (p.76).

Con base a lo anterior, la escritura es, entonces, “un proceso de alto compromiso cognitivo, que necesita destinarle suficiente tiempo en el aula para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto”. (Caldera, 2003, p.365).

Por consiguiente, es la metacognición, el constructo complejo, que a partir, de un conjunto de operaciones cognoscitivas se llevan a cabo, mecanismos internos que posibilitan la planeación, producción y evaluación de la tarea escritural, así como el control y la regulación del propio funcionamiento intelectual. (García & Fidalgo, 2003^a, p. 42).

La estrategia metacognitiva supone entonces, que la escritura es el proceso mediante el cual, el sujeto selecciona y unifica una serie de operaciones cognitivas para la

consecución de un fin. Es decir, es el proceso donde el sujeto confronta lo que piensa con la forma de decirlo, y es aquí, en este proceso escritural donde el sujeto se permite avanzar y evolucionar en el pensamiento. Por tanto, la producción escrita es para la presente investigación, como un proceso que no sólo facilita en el niño y niña pensar; sino que, también es un medio que posibilita pensar.

Por tanto, se enfatiza en este estudio, que el concepto de la metacognición sea la base fundamental para la enseñanza de la escritura, siendo éste el propósito de evaluar e intervenir en la mejora de la composición escrita. Con la metacognición, en el aula escolar, es fomentar en los niños y niñas la capacidad reflexiva constante, especialmente en el proceso de la revisión, pues la autorreflexión y autoevaluación durante todo el proceso de escritura, genera mejores oportunidades de hacer una escritura mucho más eficaz y consiente.

Con el proceso de autorregulación metacognitiva de la **Evaluación (o revisión)**, facilita que en la enseñanza del proceso de la escritura se trabaje en definitiva, que los niños y niñas de grado tercero, reflexionen sobre lo ya escrito, donde ellos y ellas mismos, consideren que su producción escrita es algo provisional, y que requiere constantemente del monitoreo y del control desde su funcionalidad metacognitiva, para generar un texto escrito mucho más preciso, riguroso y conciso.

En este sentido, y así como lo plantea Álvarez (2010, p. 60), se puede afirmar que la buena escritura perturba: “crea disonancias en la búsqueda de incongruencias entre la intención y lo que resulta, entre la escritura y el habla”.

En definitiva, las estrategias metacognitivas de la **Planeación, Autorregulación (Monitoreo – control) y la Evaluación**, considerados como componentes esenciales en la metodología de la enseñanza de la escritura, vista desde el proceso, exige al estudiante la toma de conciencia constante de las dificultades que puede impedir el aprendizaje del proceso escrito, “la utilización deliberada de procesos metacognitivos encaminados a alcanzar sus metas, y el control detallado de las variables afectivas”, según lo refiere, Winne citado en Rojas (2008, p.15). Por tanto, la autorregulación metacognitiva de la escritura, puede enseñarse en el aula, “y es un continuo proceso, que pasa por distintas etapas, mediante la práctica constante, y a través, de múltiples experiencias en diferentes contextos” (Rojas, 2008, p.15).

Es de considerar, que para un buen proceder en la escritura, se requiere comprender al estudiante; también, desde un punto de vista de los componentes afectivos y/o motivacionales; pues, no sólo los componentes cognitivos y metacognitivos están implicados en el aprendizaje de una escritura exitosa; sino también, el interés que se genera en sí mismo al ejecutar la tarea escrita. Es decir, que el estudiante sienta la intención de escribir para un fin mismo, y no como un medio para alcanzar otras metas, que no están relacionados con la actividad misma de escribir desde su sentir; sino, con el cumplimiento de otros motivos que en el campo escolar suelen fijarse, tales como: obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso escolar, ganar recompensas, entre otras. Así como, lo refiere Tapia citado en Rojas (2008, p.16), “la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje”. Según, Sáiz & et. Al (2014, p. 371), “numerosas investigaciones han

reiterado que los alumnos que autorregulan su aprendizaje, desarrollan un conocimiento más constructivo – y a la larga efectivo -, e incrementan la motivación hacia el mismo”.

Finalmente, se concluye que la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, debe enfocarse sobre el contexto el cual se halla inmerso el estudiante, para que éste le dé un sentido de carácter social a la tarea de escribir. La escuela debe ofrecer a los estudiantes oportunidades de escritura sobre situaciones diferentes, es decir, no sólo aprender textos que respondan a la complejidad de los contextos interactivos; sino, que la escuela debe plantear la necesidad de relacionar la práctica con la reflexión (Camps, 2003).

La autorregulación metacognitiva, debe ser prioridad metodológica, para la educación actual. Este proceso metacognitivo posibilita en que las funciones cognitivas superiores: atención, memoria, lenguaje, pensamiento; se fortalezcan de manera satisfactoria en los niños y niñas. Además, posibilita alcances mayores en los procesos de aprendizaje, y en la resolución de las tareas, impuestas desde lo académico.

Según, Sáiz & et. Al (2014, p. 376),

La metodología de autorregulación – metacognitiva es percibida por el profesorado como una herramienta de enseñanza – aprendizaje efectiva en el trabajo diario del aula, ya que permite reflexionar más profundamente sobre los principios psicológicos que subyacen a las actividades instruccionales, y posibilita tomar conciencia de cómo se pueden – simultáneamente- enseñar contenidos escolares desde una metodología de autorregulación metacognitiva.

Así que dentro de la pedagogía educativa, se debe no sólo orientar, sino también, ayudar a los niños y niñas de grado tercero de primaria a ser conscientes de su pensamiento, a ser más estratégicos y en enfocar su motivación hacia metas valiosas de la tarea de escritura.

5.3. Recomendaciones.

Este estudio sugiere la necesidad de enseñar a los niños y niñas de básica primaria (en particular grado tercero), en desarrollar procesos de reflexión metacognitiva en la escritura, porque constituyen un aporte para el fomento del pensamiento, la adquisición de habilidades cognitivas superiores, y su propia construcción de conocimientos, en la medida que le es útil para planear, controlar y evaluar su responsabilidad frente a la tarea escrita que deben realizar. Por tanto, como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, la metacognición en la escritura es crucial para la adquisición de un pensamiento crítico que los libere de las interpretaciones académicas dirigidas, y a su vez, permite el paso a la autonomía e independencia.

Por tanto, a partir de este estudio se recomienda que, la enseñanza de la escritura no puede reducirse al simple ejercicio de convocar a los estudiantes a escribir sin ningún tipo de realimentación (Hurtado, 2013, p. 42), y como menciona este autor, se debe garantizar un buen aprendizaje de la escritura, con un requerimiento de más: implementar las estrategias que generen en los estudiantes la reflexión sobre el proceso escrito. Se recomienda, a partir de este estudio, involucrar las estrategias metacognitivas desde edades más tempranas, para que paulatinamente sean estudiantes creativos, autónomos, responsables y que sepan aprovechar una educación de calidad.

De manera que, el trabajo práctico sobre la escritura que se hace en las aulas y en cualquier asignatura de básica primaria, debe promover herramientas y estrategias que permitan a los estudiantes organizar su pensamiento de manera creativa y cada vez más crítica, lo que facilitaría para el estudiante la resolución de problemas, la innovación y la facilidad de encontrar soluciones alternativas.

Por otro lado, como lo plantea Valencia y Caicedo (2015, p.24), “para intervenir en el ámbito escolar, con el uso de las estrategias metacognitivas, se recomienda relacionar la escritura con temas propios de las asignaturas y de la vida cotidiana, intereses y expectativas de los estudiantes”. De esta manera, se le brinda al estudiante la facilidad de transferir todo su conocimiento en la tarea escritural con mayor éxito referente con los contextos donde se le demanda escribir. Así, el estudiante se motiva a escribir y apropiarse de las estrategias metacognitivas que le permitirán anticipar y organizar las ideas a desarrollar en los escritos, monitorear, corregir y revisar la composición, y a su vez, reflexionar sobre su desempeño como escritor, favoreciendo así, su propio pensamiento crítico.

En este mismo orden de ideas, las autoras anteriores, igualmente recomiendan que al llevar a cabo actividades donde se promueva las estrategias metacognitivas que regulen el proceso escrito, debe también contemplar que la evaluación y seguimiento de dichas estrategias, parte de premisas, tales como:

a). Conocer las actitudes y creencias que tienen los estudiantes acerca de la escritura y de ellos mismos como escritores; así como su línea de base en relación con la composición escrita.

b). Establecer desde la percepción del estudiante, si hubo o no mejoría en su desempeño como escritor.

c). Generar nuevas estrategias de intervención, al interior del aula, para superar las dificultades que puedan persistir en los estudiantes respecto a su proceso de composición y a sus habilidades metacognitivas.

d). Por último, sugieren llevar a cabo trabajos de formación en la escritura con los docentes, donde se les enseñen a autorregularse y reflexionar sobre los conocimientos relacionados con los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados en la escritura; para así, ponerla en práctica de forma regulada y al mismo tiempo como usarla para favorecer la construcción de conocimiento en sus estudiantes. (Valencia & Caicedo, 2015, p. 25).

Así que, y acorde con esta investigación, se recomienda que se plantee en las metodologías de enseñanza de la escritura, mecanismos que consoliden de forma exitosa, la regulación del proceso escritural en los niños y niñas de grado tercero de básica primaria. Por tanto, las estrategias metacognitivas (Planeación, autorregulación y evaluación) sugeridas, se detallan en los procesos de regulación metacognitiva, explícitos a lo largo del presente estudio:

- **Planeación (o Planificación):** Se recomienda que los docentes expliquen a sus estudiantes, que antes de escribir, deben pensar en el objetivo de lo que desean escribir en el texto; construir y organizar las ideas de manera jerárquica acerca del contenido del texto y su relación con los conocimientos previos; y

principalmente, tomar conciencia sobre: ¿Para quién escribe?, ¿Qué clase de texto escribirá?, ¿Por qué escribo?

- **Textualización (o autorregulación):** Durante la escritura, el docente facilite en sus estudiantes el intento de identificar las dificultades que les impiden expresar las ideas; hacer uso de palabras, oraciones y párrafos de manera organizada; monitorear la coherencia y cohesión del texto escrito; y seleccionar siempre las ideas principales y secundarias.
- **Revisión (o evaluación):** Es la fase principal del proceso escrito, pues, el docente explica a sus estudiantes que después de la escritura, siempre recurrir al análisis de la calidad de lo escrito, riqueza de vocabulario, profundidad y precisión de las ideas; constantemente, revisar la organización del contenido, (como su estructura y las unidades que lo componen). Finalmente, evaluar si el escrito es adecuado para la audiencia establecida, según el texto y si cumple con el objetivo planteado inicialmente. De igual manera, valorar con criterio propio, y considerar el de otros, si los aspectos morfológicos, sintácticos, léxico y ortográficos están correctos.

Para finalizar, y como sugiere Caldera (2003, p.368), es importante señalar que los aportes de la teoría cognoscitiva a la enseñanza – aprendizaje de la lengua escrita en la escuela permiten:

1. Redefinir el objeto de conocimiento (lengua escrita).
2. Comprender al sujeto que aprende, y
3. Valorar el papel de los docentes como mediadores del proceso de aprendizaje.

Por tanto, con el presente estudio, se recomienda generar espacios, cuyas clases sean más divertidas, interesantes y útiles para formar niños escritores en la escuela, y fuera de ella.

Referencias bibliográficas

- Arango, C; Buitrago, N; Mesa, M; Zapata, Y; Castaño, D; Hernández, C; & Chaverra, D. (2010). *La reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje de la escritura en estudiantes de preescolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje*. Proyecto y Práctica Pedagógica Investigativa. Universidad de Antioquia – Colombia, pp. 1-78.
- Álvarez, A. Teodoro. (2010). *Competencias básicas en escritura. Capítulo 2: Escritura y Cognición*. Ed. Octaedro, Barcelona (España).
- Álvarez, M. (2013). Desarticulación entre las orientaciones curriculares sobre escritura y las prácticas de su enseñanza en el contexto escolar. *Actual Pedagogía*, N. 61, pp.65-76.
- Atorresi, A; Bengochea, R; Bogoya, D; Burga, A; Castro, M; García, F; Jurado, F; Martínez, R & Pardo, C. (2010). *Escritura: Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Informe investigativo sobre la reflexión en el aprendizaje de la escritura publicada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC / UNESCO Santiago) y del laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación (LLECE). ISBN: 978-92-3-304187-5.

- Bauselas, E. (2006). Desarrollo evolutivo de la capacidad de autoconocimiento y autorregulación en relación a la escritura. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. N.11-12, Vol.13. año 10, pp.325-337.
- Bauselas, E. (2004). Diseño de un sistema de categorías para evaluar el conocimiento metacognitivo (persona, tarea y estrategia) con relación a la expresión escrita. *Revista electrónica diálogos educativos*. Año 4, N. 8, pp. 31-39.
- Barrero, N. (2001). El enfoque metacognitivo en la educación. *Relieve*, Vol. 7, N.2. Consultado en www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_0.htm en Marzo 28 de 2016.
- Camps, A. y Ribas, T. (2003). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Memorias de investigación. Concurso Nacional de Proyectos de investigación educativa de 1993. *Investigación*. N. 143. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Caso-Fuertes, A. y García, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, V.38, N.3.
- Contreras, N. & Ortiz, O. (2011). *Producción escrita de textos narrativos (mini-cuentos) en los estudiantes de grado cuarto de educación básica primaria de la institución educativa nacional promoción social de san Vicente del Caguán*. Tesis. Universidad de la Amazonia, Florencia – Colombia.
- Calderón, M y Rodríguez, F. (2011). *Propuesta metodológica para mejorar la producción escrita del cuento como texto narrativo en el grado tercero de*

- educación básica primaria*. Tesis. Universidad de la Amazonía, Florencia – Colombia.
- Correa, M. & Uribe, J. (2013). *Funcionamiento Metacognitivo en la escritura de estudiantes universitarios: Un estudio de caso*. Tesis. Universidad de Córdoba – Montería, Colombia.
- Castaño Lora, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes*. Ed. Ministerio de Educación Nacional: CERLALC – UNESCO. Bogotá, Colombia.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Revista Educere*, Año 6 N. 20.
- Cuervo, C; Lizarazo, Y & Pérez, N. (2007). *La enseñanza de la escritura en la educación básica en Colombia: ¿Qué dicen los cuadernos de los estudiantes de tercer grado?* Tesis. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Escorcía, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento de la escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.56/3, pp.1-14
- Flórez, R; Torrado, M.C; Mondragón, S; & Pérez, 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*. N. 12, 85-98.
- Flórez, Díaz. R. (2010). *Acceso y permanencia en una educación de calidad. El pensamiento crítico como una competencia transversal para la calidad de la*

educación. Congreso Iberoamericano de Educación – METAS 2021. República de Argentina.

Guerrero, D. (2011). *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica*. Tesis. Universidad Nacional de Colombia.

García, J.N. & Fidalgo, R. (2003a). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Revista Psicothema, Vol. 15 n. 1*.

García, J.N. & Fidalgo, R. (2003b). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3 EP a 3 ESO. *Revista de psicología general y aplicada, 56 (2), 239-251*.

García, J.N. y Fidalgo, R. (2004c). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de Psicología General y Aplicada, 57 (3), 281-298*.

García, J.N. & Fidalgo, R. (2009d). La Evaluación de la Metacognición en la composición escrita. *Revista Estudios de Psicología. Vol. 30, pp. 51-72*.

Hurtado, V. Rubén D. (2013), Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria. *Revista Uni-pluri/versidad, Vol. 13, N.2. pp. 35 – 43*.

Irwin, J. y Doyle, M. (1992). *Conexiones entre lectura y escritura: Aprendiendo de la investigación*. Ed. Buenos Aires: Aique. ISBN. 978-950-7012-48-8

- Jurado, F. (s.f). *La escritura: Proceso semiótico reestructurador de la conciencia*. Ponencia en el XVIII Congreso de Lingüística, Literatura y Semiología. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Jurado, F; Sánchez, L; Cerchiaro, E; & Paba, Carmelina. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido. *Folios*, N. 37, pp. 17-25.
- Lerner. D. (2001). *Leer, escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lacon De Lucia & Ortega de Hocevar, (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, vol.41, N. 67, pp. 231-255.
- López, C. y Sánchez, E. (2011). *Propuesta Metodológica para la enseñanza de la producción escrita de textos narrativos en los estudiantes de grado sexto de educación básica secundaria*. Tesis. Universidad de la Amazonía.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura. México.
- Murcia, L. Aydee. (2011). *Caracterización de procesos metacognitivos durante la producción de relatos en estudiantes de educación superior: estudio de caso*. Tesis. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá – Colombia.
- Mantilla, María J. (2013). La literatura infantil, territorio lúdico para leer y escribir con sentido, desde la diversidad. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. *Aletheia*, edición especial, pp.202-210.

- Marinkovich, J. & Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N. 1: 85 – 104.
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí...pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica, Vol. 13*, N. 1. Pp. 38-48.
- Mayor, J., Suengas, A., & González-Marqués, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Ed. Síntesis Psicología Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”*. Documento de Lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos. En convenio con CERLALC. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en el campo del lenguaje*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Calidad en Lenguaje*. Bogotá, Colombia.
- Noordzij, Gerrit. (2009). *El Trazo. Teoría de la Escritura*. Traducido por Carlos García Aranda. Valencia, España: Campgráfic. ISBN 978-84-96657-10-6.
- Ortiz, O. & et. Al. (2011). *Instrumentos pedagógicos para la enseñanza de lectura y escritura en niños de básica primaria y grados sexto y séptimo con dificultades académicas*. Tesis. Universidad de la Salle. Bogotá, Colombia.

- Ochoa, S; Aragón, L; Correa, M & Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo en niños escolares durante la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta Colombiana de Psicología*, 11 (2), 77 – 88.
- Ochoa, S; Aragón, L; Correa, M & Mosquera, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educ. Educ. Vol.13*, N. 1, pp.27-41.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Ed. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Rodríguez, Laura M. (2008). *Actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción – producción del discurso oral argumentativo*. Tesis, CINDE – Universidad de Manizales.
- Rivera, C.M.C (2006). La enseñanza de estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita: Un estudio de caso sobre un modelo para la intervención educativa. *Revista Grafías*, (3).
- Rodríguez y Díaz, M.P. (2011). *Pensamiento crítico y aprendizaje. Una competencia de alto nivel en la educación básica*. Ed. Limusa, México.
- Rojas, H. (2008). Aprendizaje Autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Revista Liberabit*: Lima (Perú) 14: 15-20.
- Salamanca, Luz M. (2013). Revista Huellas, letras que develan el alma, la lectura y la escritura, dos experiencias mágicas. Fundación Centro Internacional de

- Educación y Desarrollo Humano – CINDE. *Aletheia*, edición especial, pp.172-181.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 97-122.
- Scardamilia, M y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Saldaña, D. y Aguilera, A. (2003). La evaluación de los procesos metacognitivos: estrategias y problemática actuales. *Estudios de Psicología*, 24 (2), 189 – 204.
- Sáiz, M.C., & et. Al, (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13 (1), 369 – 380.
doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.ahan
- Sánchez Hípola, M.P. (2008). Módulo II: Aspectos Evolutivos del Pensamiento y del Lenguaje. Primera Edición. Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Sampiere, R; Collado, C & Baptista, M.P. (2010). Metodología de la Investigación. 5 ed. ISBN: 978-607-15-0291-9
- Torres, Inés C. (2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales*, (19), 97-105. Recuperado en Febrero 19 de 2016, disponible En: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123.
- Tallaferro, M. (2014). Estrategias metacognitivas empleadas en la producción de textos narrativos escritos. *ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC*. Vol. 8 N.14, pp. 51-72.

- Van Dijk, Teun. (2000). *Capítulo 10: Análisis crítico del Discurso. En: Discurso como interacción social*. Ed. Gedisa. Pp. 367 – 404.
- Valencia, M. & Caicedo, A. M. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita: Estado de la cuestión. *Revista CES Psicología, Vol.8 N. 2*, pp. 1-30.
- Zubieta, L. (S.F.) *Etnografía y Política Educativa*. Ponencia Seminario de Administración Educativa, Bogotá en Abril de 1982. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en Octubre 19 de 2016, disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce10_07pole.pdf

Apéndices

Apéndice 1. Paradigmas y tratamientos teóricos de la Metacognición*

PARADIGMA	TEÓRICOS REPRESENTATIVOS	TRATAMIENTOS DE LA METACOGNICIÓN
Procesamiento de la información	Siegler, Klahr, Sternberg, Trabasso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción, modelo de control, procesos ejecutivos. 2. Descripción, modelo de mecanismos autorregulatorios. 3. Descripción, modelo de entrenamiento en estrategias y generalización.
Cognitivo - Estructural	Piaget, R. Brown, Feldman	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción estructural del conocimiento sobre acontecimientos cognitivos y patrones estratégicos. 2. Énfasis en secuencias de cambio estructura 3. Modelos de relación entre cambio estructural en conocimiento metacognitivo y otro conocimiento.
Cognitivo - conductual	Bandura, Michael, Rosenthal y Zimmerman	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estatus de metacognición en el repertorio de acontecimientos simbólicos que median el aprendizaje. 2. Descripción del modelo como fuente de metacognición. 3. Papel de la metacognición en la ingeniería y tecnología del cambio de conducta
Psicométrico	Cattell-Horn, Guilford, Estructura del Intelecto, Factor Kaufman, Modelo estructural, WISC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemas de medida (p. Ej., fiabilidad, validez). 2. Identificar factores metacognitivos o procesos básicos.

*Tomado de Mayor y Gonzáles (1993)

Anexos

Anexo 1: Propuesta de siete (7) tiempos para caracterizar las operaciones reguladoras en la producción escrita, referidos por Ochoa y otros, en el año 2010).

<p>1.Tiempo para Leer:</p>	<p>Este primer paso implica que los niños y las niñas elijan un cuento ejemplar, para después lo lean y los comente. Este paso es importante, porque los niños y niñas observan que el cuento escrito por un experto, será un ejemplo a imitar por ellos y ellas, al momento de crear el propio. En este punto se puede orientar los comentarios del cuento a través de preguntas relacionadas con los personajes que interactúan en el cuento, sus características físicas, sentires, pensamientos y acciones; igualmente, acerca del tiempo y el espacio en que suceden las acciones, las aventuras, obstáculos o conflictos. En este aspecto, prima también la importancia que sean los mismos niños que clasifiquen que tipo de cuento es: cómico, dramático, de terror, etc.</p>
<p>2.Tiempo para planear</p>	<p>La planificación implica tres procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La generación de contenido (que define sobre qué se escribirá) - La organización del contenido (que significa ordenarlo jerárquicamente, es decir, que el lector comprenda la estructura del texto) - El establecimiento de objetivos para evaluar su calidad y la eficacia: qué se ha dicho y cómo se ha expresado. <p>Para este paso, los autores Mason, Harris y Graham (2002), proponen una estrategia para que los niños y niñas piensen la forma de como planear la estructura del cuento (texto narrativo), por tanto, ellos sugieren responder a las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quién es el personaje principal? 2. ¿Cuándo ocurre la historia? 3. ¿Dónde ocurre la historia? 4. ¿Qué hace el personaje principal o qué quiere hacer el personaje principal? <p>¿Qué hacen los otros personajes?</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Qué pasa con el personaje principal? O ¿Qué pasa con los otros personajes? 6. ¿Cómo es el final de la historia? 7. ¿Cómo se siente el personaje principal? O ¿Cómo se sienten los otros personajes? 8. ¿Cómo son los espacios donde ocurre la historia? 9. ¿Qué piensa el personaje principal? ¿Qué piensan los otros personajes? 10. ¿Qué le gustaría que otros niños sientan cuando leen su cuento: se diviertan, sientan miedo, algo de tristeza, etc.? <p>En este aspecto, es importante que el docente ayude a los niños y niñas a pensar en las respuestas a estas preguntas. El promover la discusión y la solución a las preguntas, garantizan que los estudiantes comprendan el sentido de pensar de manera reflexiva en las respuestas y así, lograr a comenzar a escribir.</p>
<p>3.Tiempo para escribir</p>	<p>Es fundamental que los niños y niñas, tengan el tiempo adecuado para que, una vez hayan contestado a las preguntas básicas sobre la planeación del cuento, ellos deberían comenzar a escribirlo, considerando todas las ideas, las notas, las respuestas a las preguntas mencionadas anteriormente.</p>
<p>4.Tiempo para revisar</p>	<p>En este paso, una vez los niños y niñas tengan su primer borrador del cuento, el docente los invita a que ellos y ellas mismos (as) lo revisen. Es decir, surge la habilidad de monitoreo (funcionamiento metacognitivo), que implica revisiones parciales y globales al contenido, la estructura, el contexto en el cual el texto es escrito y los posibles lectores. El monitoreo se centra en dos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los errores de gramática y ortografía: en ese aspecto se les pregunta a los niños y niñas, si todas las palabras y las oraciones están bien escritas. De igual manera, para esta revisión se le puede sugerir a los niños y niñas, como tácticas: subrayar, poner asteriscos, palabras, notas u oraciones que les permitan recordar más adelante los errores, y cuál es la manera más apropiada para

	<p>corregirlos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La estructura del texto: se invita a los niños y niñas a revisar el contenido y coherencia del texto. Una revisión global implica que los estudiantes sean capaces de establecer si la relación entre personajes, acciones, tiempo, espacio y acontecimientos se estructuran en la narración de un modo cohesivo.
<p>5. Tiempo para corregir – reescribir (primer momento)</p>	<p>En este paso, los estudiantes deben repensar sus ideas y revisar despacio para evaluar la coherencia de las ideas expresadas en sus respectivos textos. Por tanto, los estudiantes cuando hacen un proceso escrito consciente y de manera reflexiva, se constituyen en aprendices / escritores autorregulados. El tiempo de reescritura, implica que los estudiantes empleen estrategias que les permitan solucionar los problemas encontrados en el momento de la revisión. Las instrucciones del investigador debe proveer modelos que ejemplifiquen cómo se pueden hacer las correcciones, el tiempo y procesos que estas implican, a fin de que los estudiantes puedan superar las dificultades que presenta la escritura de un texto (Corden, 2003). Se presenta aquí el segundo borrador del cuento propio de los estudiantes.</p>
<p>6. Tiempo para compartir</p>	<p>En este paso, una vez que los estudiantes han realizado las correcciones respectivas, tienen un segundo borrador de su cuento respectivamente. Así que, el docente hace la invitación de compartir los textos con sus pares (sea de su mismo salón o de grados más avanzados en básica primaria). El objetivo es la revisión y corrección conjunta de los cuentos, resaltando los aspectos positivos y reconociendo los que deben mejorar.</p>
<p>7. Tiempo para volver a escribir – reescribir (segundo momento).</p>	<p>Finalmente, cuando los estudiantes tienen las revisiones que sus pares hicieron a sus cuentos y su nueva revisión, deben comenzar a escribir el tercero y último borrador.</p> <p>Para esta propuesta es importante que el momento de reescribir por segunda vez, haga que los niños y niñas comprendan que el proceso de la escritura es lento, que su construcción requiere de tiempo y flexibilidad para cambiar y mejorar las ideas.</p>

Anexo 2: Rejilla para evaluar la producción escrita.

NIVEL	CATEGORIAS	INDICADORES	SI	NO
NIVEL A	coherencia y cohesión local	Construye oraciones coherentes estableciendo relaciones concordantes entre sujeto/verbo; género/número.		
		Construye oraciones con sentido lógico y coherente en relación al significado general de la proposición.		
NIVEL B	coherencia global	Construye párrafos (o grupo de proposiciones) claros y bien estructurados.		
		Sigue un eje temático a lo largo del cuento, lográndose mantener hasta el final.		
		Asigna un título al texto que se relaciona con el contenido		
NIVEL C	coherencia y cohesión lineal	Hace uso adecuado de los signos de puntuación.		
		Utiliza adecuadamente la ilación de secuencias de oraciones a través de conectores o frases conectivas.		
		Emplea un lenguaje propio referente al texto narrativo: el cuento.		
NIVEL D	pragmática	Expresa claramente la intencionalidad comunicativa del texto narrativo.		
		El propósito de la producción escrita es acorde a los personajes, acciones, tiempo y espacio.		

Anexo 3: Rejilla para evaluar los procesos metacognitivos en las producciones escritas de textos narrativos (fuente propia)

Estrategia Metacognitiva		Sub-procesos reguladores en escritura	Indicadores del funcionamiento metacognitivo en la escritura	Criterios de evaluación para la producción escrita de un texto narrativo	SI	NO
REGULACION	PLANEACIÓN	PLANIFICACIÓN	P1. Génesis de las ideas.	El texto escrito presenta ideas principales y secuenciales (o conocimientos previos) por parte del estudiante que genera el tema central del cuento.		
			P2. Auditorio	El texto escrito refleja, en el lenguaje utilizado por el estudiante, si va dirigido a un auditorio infantil.		
			P3. Razón, finalidades / intención	El texto escrito refleja el objetivo principal de un texto narrativo: inicio, nudo y desenlace, por el estudiante		
			P4. Selección de ideas	El estudiante da a conocer al inicio del texto escrito, la ubicación espacial y temporal de las acciones, y los personajes de la historia.		
			T1. Riqueza del vocabulario	El texto escrito refleja adecuación del vocabulario de acuerdo al tipo de escrito (narrativo) y a la audiencia.		
			T2. Coherencia textual	El texto escrito refleja una secuencia de acciones y un eje temático de manera coherente (de manera global, secuencial y		

EVALUACIÓN			local), acorde con las características del texto narrativo.			
		T3. Selección Léxica	El texto escrito refleja elementos propios del lenguaje literario (descripciones literarias, figuras literarias, adjetivos, etc.,)			
		T4. Producción gráfica	En el escrito se presenta una adecuada configuración del texto: disposición espacial, legibilidad en la grafía, manejo del espacio en la hoja y la distribución de las grafías. Igualmente, una presentación general adecuada.			
		REVISIÓN	R1. Adecuación de la forma o del contenido a lo planificado	En el texto escrito se identifica que el estudiante realiza cambios al menos en uno de los contenidos del escrito o en la forma para mejorar la comprensión después de efectuada la tarea de escritura del cuento.		
			R2. Estructura y léxico de la oración	En el texto escrito se identifica que el estudiante realiza cambios, adecuadamente, tanto en la ilación de secuencias de oraciones a través de conectores o frases conectivas, como en el bagaje de vocabulario (aspecto semántico) del texto narrativo.		
			R3. Puntuación	En el texto escrito se identifica que el estudiante realiza cambios en el uso de los signos de puntuación (coma, punto aparte,		

			punto seguido, dos puntos) para segmentar el texto, el párrafo y las oraciones.		
		R4. Caligrafía (Quirografía)	En el texto escrito se identifica que el estudiante realiza cambios en el uso del tamaño de la letra (Mayúscula –Minúscula, cursiva o legible) en el desarrollo del texto.		
		R5. Revisión por otros	En el texto escrito se identifica que el estudiante realiza cambios tanto en estructura textual como en contenido del cuento, acorde a las anotaciones realizadas por otros (pares – investigador)		
		R6. Revisión por sí mismo	En el texto escrito se identifica que el estudiante realiza cambios (usando marcas textuales: paréntesis, asteriscos, color rojo, etc.) tanto en estructura textual como en contenido del cuento, acorde a la reflexión propia al evaluar su escrito.		

Anexo 4: Taller uno: “Dejo volar mi imaginación a mundos desconocidos” (fuente propia)

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HAROLD EDER

SEDE EDUCATIVA EDUARDO SANTOS

PALMIRA – VALLE



TALLER 1: ¿DEJO VOLAR MI IMAGINACIÓN A MUNDOS

DESCONOCIDOS!

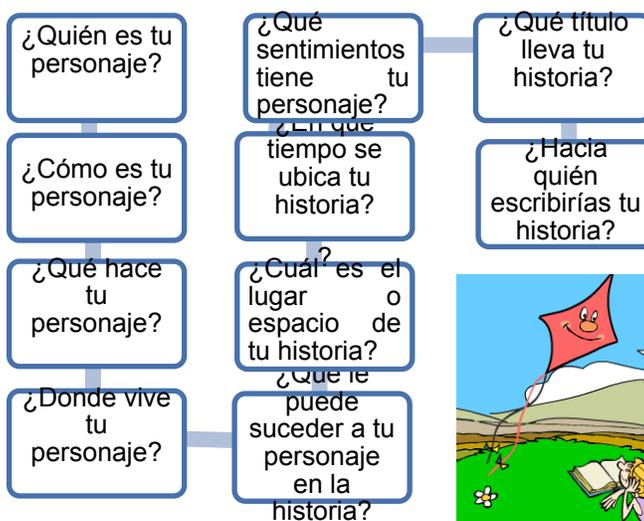
NOMBRE: _____ **EDAD:** _____

GRADO: _____

FECHA: _____

Escribe una historia utilizando las palabras que Tú escogiste, y a partir de esas palabras imagina como puede ser tu historia. Búscales amigos al personaje, y ayúdale a encontrar una solución a un problema.

Para que sea más fácil la construcción de tu historia, guíate con las siguientes preguntas:



Como ya has respondido a las preguntas, ahora si...“Deja volar tu imaginación hacia mundos desconocidos, con Tu lápiz mágico”.

Anexo 5: Taller dos: “Con una buena redacción, mi historia se lee mejor” (fuente propia)

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HAROLD EDER

SEDE EDUCATIVA EDUARDO SANTOS

PALMIRA – VALLE



**TALLER 2: “CON UNA BUENA REDACCIÓN, MI HISTORIA SE LEE
MEJOR”**

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____

GRADO: _____

FECHA: _____

Cuando escribimos es muy importante verificar si las palabras están bien escritas, si los signos de puntuación están bien ubicados, si las palabras y frases se entienden al leer, o si todo el texto se comprende fácilmente. El tener una historia bien escrita, hace que otro niño cuando la lea, la entienda y le guste mucho. Así que, no olvides el uso de signos de puntuación, mayúsculas, conectores, y la división de palabras y párrafos. Igualmente, lee toda la historia para verificar si las ideas se conectan, si se entienden.

A continuación, escribe nuevamente tu historia con las correcciones que tus creas necesarias:

TÍTULO:

Anexo 6: Taller tres: “Mi historia es fantástica” parte 1: ME REVISO (fuente propia)

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HAROLD EDER

SEDE EDUCATIVA EDUARDO SANTOS

PALMIRA – VALLE

TALLER 3: “MI HISTORIA ES FANTASTICA” parte 1: ME REVISO:

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____

GRADO: _____

FECHA: _____

Es fundamental que, a medida que vayas escribiendo, hagas una revisión constante de todas las ideas que has escrito. Por tanto, te invito a que evalúes tu historia nuevamente, y hagas los ajustes necesarios para enriquecer tu escrito. Pero antes, responde a las siguientes preguntas marcando una **(X)** en las casillas de “SI” – “NO”, después de haber escrito tú historia:

PREGUNTAS	SI	NO
¿Le coloqué un título a mi historia?		
¿Empecé el texto con Mayúscula?		
En mi historia ¿menciono varios personajes?		
En mi historia ¿Los personajes dialogan?		
En mi historia ¿menciono las acciones del personaje principal?		
En mi historia ¿Describo mi personaje principal?		
En mi historia ¿menciono lugares?		
En mi historia ¿menciono un tiempo?		
¿Se entiende la situación inicial de mi historia?		
¿Está claro el nudo o el desarrollo de mi historia?		
¿Se entiende el final de mi historia?		

¿Escribí bien las palabras?		
¿Le coloqué signos de puntuación al texto?		
¿Me gusta mi cuento?		
¿Otra persona puede entender, de manera clara, mi historia?		
¿Mi dibujo se relaciona con mi historia?		

Anexo 7: Taller tres: “Mi historia es fantástica” parte 2: RE-ESCRIBO (fuente propia)

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HAROLD EDER

SEDE EDUCATIVA EDUARDO SANTOS

PALMIRA – VALLE



TALLER 3: “MI HISTORIA ES FANTÁSTICA” parte 2: RE-

ESCRIBO:

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____

GRADO: _____

FECHA: _____

Es fundamental que, a medida que vayas escribiendo, hagas una revisión constante de todas las ideas que has escrito. Por tanto, te invito a que evalúes tu historia nuevamente, y hagas los ajustes necesarios para enriquecer tu escrito. Si quieres, puedes aumentarle personajes, acciones, sentimientos, lugares, tiempo de otras historias que hayas escuchado. Y escribe nuevamente tu historia, haciendo de ella algo fantástico.

Así que, a continuación re-escribe tu historia... ¡FANTÁSTICA!...

TÍTULO:

Anexo 8: Las producciones escritas de un estudiante de tercero de primaria, durante la ejecución de los tres talleres estipulados para la generación de un texto narrativo.

- **Fase I:** Ejecución de la planeación del texto. En esta fase, la estudiante responde, de manera consciente a las preguntas, reflejándose la coherencia de sus respuestas en la primera producción escrita.

Entrevista 8

(2) INSTITUCION EDUCATIVA HAROLD EDER
SEDE EDUCATIVA EDUARDO SANTOS
PALMIRA - VALLE

TALLER 1: ¡DEJO VOLAR MI IMAGINACION A MUNDOS DESCONOCIDOS!

NOMBRE: Xirani Guerra Trujillo
EDAD: 8 años GRADO: 3-5
FECHA: 21 de Octubre del 2015

Escribe una historia utilizando las palabras que Tú escogiste, y a partir de esas palabras imagina como puede ser tu historia. Búscales amigos al personaje, y ayúdala a encontrar una solución a un problema.

Para que sea más fácil la construcción de tu historia, guíate con las siguientes preguntas:

1) ¿Quién es tu personaje? <u>las hadas</u> ✓	6) ¿En qué tiempo se ubica tu historia? <u>noche oscura</u> ✓	9) ¿Qué sentimientos tiene tu personaje? <u>honestidad</u> ✓
2) ¿Cómo es tu personaje? <u>Se parece como una mariposa por que vuela.</u> ✓	6) ¿Cuál es el lugar o espacio de tu historia? <u>cueva</u> ✓	10) ¿Qué título lleva tu historia? <u>Las hadas de la cueva</u> ✓
3) ¿Qué hace tu personaje? <u>volar</u> ✓	7) ¿Qué le puede suceder a tu personaje en la historia? <u>por ser honesta le dieron un anillo</u> ✓	11) ¿Hacia quién escribirías tu historia? <u>de Luz Elena</u> ✓
4) ¿Donde vive tu personaje? <u>universo</u> ✓	8) ¿Qué otros personajes aparecen en tu historia? <u>el principe</u> ✓	

**Como ya has respondido a las preguntas, ahora si...
"Deja volar tu imaginación hacia mundos desconocidos, con Tu lápiz mágico".**




- Después de la **planeación**, la estudiante procede en la escritura de su primer texto narrativo. En la construcción del primer escrito, se observa que la estudiante, lograr establecer las ideas primarias de una forma organizada, sin perder la lógica de lo que deseó escribir, o lo que la imaginación le llevó a escribir.

honestidad
estrellas
hadass
noche oscura
amor
esconder

La hada honestad

- 1 Habia una vez una hada muy bonita y honestad ella salio y estaba la noche
- 2 oscura y habia estrellas blancas y azules y la hada se dentro a dormir
- 3 y cuando se levanto la hada le aparecio un anillo de oro y ella lo vio
- 4 y la escondio en la cueva y se fue y aparecio un principe y ella
- 5 dijo quien eres y el principe dijo: No vez, soy un principe tan bonito que
- 6 eres tú y ella dijo gracias, chao chao y ella salvo a volar y el principe
- 7 dijo en su mente ella es hada porque puede volar y es muy bonita y
- 8 cuando ella lleo al universo de ella, y el principe camino y camino hasta
- 9 que lleo al universo de ella y el la busca hasta que la encontro
- 10 y el le dijo te quieres casar con migo pero yo lo pienso, sí
- 11 vez a ser la hada mas feliz del mundo te amo.

Fin

Diab

Reflejo la capacidad de estructurar el inicio de la historia, pero acortó ideas en el desarrollo de la trama, para llegar a un final más claro.

Construye un texto inicial, con una extensión de 11 renglones, reflejando pocos diálogos entre los personajes y dando a conocer prontamente, la solución a un problema.

Fase II: la estudiante hace una revisión del primer texto, y procede a la construcción del segundo texto escrito, donde:

**INSTITUCION EDUCATIVA HAROLD EDER
SEDE EDUCATIVA EDUARDO SANTOS
PALMIRA - VALLE**

TALLER 2: "CON UNA BUENA GRAMATICA, MI HISTORIA SE LEE MEJOR"

NOMBRE: Yurani Guerra Trujillo
EDAD: 8 años **GRADO:** 3-5
FECHA: 22 de Octubre del 2015



Quando escribimos es muy importante verificar si las palabras están bien escritas, si los signos de puntuación están bien ubicados, si las palabras y frases se entienden al leer, o si todo el texto se comprende fácilmente. El tener una historia bien escrita, hace que otro niño cuando la lea, la entienda y le guste mucho. Así que, no olvides el uso de signos de puntuación, mayúsculas, conectores, y la división de palabras y párrafos. Igualmente, lee toda la historia para verificar si las ideas se conectan, si se entienden.

A continuación, escribe nuevamente tu historia con las correcciones que tu creas necesaria:

TITULO: La hada princesa

- 1 Habia una vez una hada muy bonita y honesta, la hada estaba durmiendo
- 2 y la despierta un fantasma y salto haber quien era, y la noche estaba
- 3 oscura, habia estrellas de color azules y blancas y ella otra vez se despierta
- 4 a dormir y cuando ella se levanto por la mañana se encontro una manilla
- 5 de oro, y ella dijo: guai, guai, que hermosa manilla de oro, y ella se
- 6 la puso en la mano. Ella fue a la cueva a visitar a los duendes
- 7 y les llevo comida, ella se estuvo toda el dia con ellas, jugaron,
- 8 tocaron instrumentos, comieron bien rico salieron y luego ella se fue
- 9 pa la casa a dormir porque ella llego cansada de jugar, comer, y
- 10 saltar y otra vez la despertaron y ella alcanza haber quien era y ella
- 11 vio que era el fantasma, y al dia siguiente ella valio a ir a la
- 12 cueva donde los duendes y ella se encontro al principe y el principe
- 13 la quedo mirando, y ella tambien lo mira y el principe le pregunta
- 14 quien eres tu, yo soy un hada y tu, soy un principe, y ella lo quedo
- 15 mirando y se fue a la cueva y al dia siguiente ella fue al
- 16 universo y se encontro el principe azul y el le dijo: Te quieres casar con
- 17 mi? y ella dijo si, y el le dio un anillo de oro que el tenia
- 18 guardado para darselo a ella y ellos se casaron, y el le dio
- 19 juntos a ser muy felices. Te amo y luego se fueron a vivir al
- 20 universo y cuando venia un fantasma ellos se abrazaron y luego se
- 21 abrazaron pusieron a ver las estrellas y se abrazaron y se dieron un
- 22 beso grandote y ella es muy, muy honesta.

FIN

Genera ideas nuevas, para alimentar la historia, incluye más acciones al personaje, según sus conocimientos previos corrige la gramática en general, añade nuevas situaciones, lugares y tiempo. Incluso, procura en mejorar los signos de puntuación. Hace un escrito de 22 renglones, a comparación del primer texto.

Sin embargo, para la producción del segundo escrito, la estudiante no hace una revisión profunda sobre el contenido del mismo, para autocorregirse en la forma escrita, pues, refleja que su forma de escribir, es como si relatara el cuento de manera oral.

Fase III: la estudiante, procede a evaluar sus dos textos escritos anteriores, a partir de unas preguntas – guía, que la orientan en reflexionar si su proceso escritural va en buen camino; aunque, la estudiante responde, bajo su conciencia, de lo que ha valorado en sus producciones escritas, refleja para la tercera producción un recorte de ideas que complejicen la trama del relato.

**INSTITUCION EDUCATIVA HAROLD EDER
SEDE EDUCATIVA EDUARDO SANTOS
PALMIRA – VALLE**



TALLER 3: “MI HISTORIA ES FANTASTICA” parte 1: ME REVISO:

NOMBRE: Yurgani Erena Trujillo

EDAD: 8 años GRADO: 3-5

FECHA: 07 de Noviembre del 2015

Es fundamental que, a medida que vayas escribiendo, hagas una revisión constante de todas las ideas que has escrito. Por tanto, te invito a que evalúes tu historia nuevamente, y hagas los ajustes necesarios para enriquecer tu escrito.

Pero antes, responde a las siguientes preguntas marcando una (X) en las casillas de “SI” – “NO”, después de haber escrito tú historia:

PREGUNTAS	SI	NO
¿Le coloqué un título a mi historia?	X	
¿Empecé el texto con Mayúscula?	X	
En mi historia ¿menciono varios personajes?		X
En mi historia ¿Los personajes dialogan?		X
En mi historia ¿menciono las acciones del personaje principal?		X
En mi historia ¿Describo mi personaje principal?		X
En mi historia ¿menciono lugares?	X	
En mi historia ¿menciono un tiempo?		X
¿Se entiende la situación inicial de mi historia?		X
¿Está claro el nudo o el desarrollo de mi historia?		X
¿Se entiende el final de mi historia?	X	
¿Escribí bien las palabras?	X	
¿Le coloqué signos de puntuación al texto?	X	
¿Me gusta mi cuento?	X	
¿Otra persona puede entender, de manera clara, mi historia?	X	
¿Mi dibujo se relaciona con mi historia?	X	

Como se puede observar, la estudiante, consideró que en sus dos producciones, faltó mencionar más personajes, más acciones que fundamenten la trama; y a su vez, consideró, bajo su perspectiva, que el inicio de la historia es débil en la generación de ideas.

Con este formato, se permite interpretar, que los niños y niñas de grado tercero de primaria, están en la capacidad de auto valorar sus propios escritos, pero deben contar con la guía del docente y/o de preguntas orientadoras que le faciliten la comprensión de sus escritos, y reflexionar en el proceso de la evaluación (o revisión) del mismo.

Fase III: (segundo momento), la estudiante procede a ejecutar la tarea escrita, para la tercera y última producción. De la cual, refleja un escrito pobre, escaso de contenido, y sin una planificación previa para desarrollar una trama más enriquecedora, después de haber escrito en las dos ocasiones anteriores, el relato, bajo su interés y motivación. Se refleja también, que no hubo, por parte de la estudiante, un proceso de revisar la fluidez de las ideas para que surgieran nuevas; como se observa, en el escrito, la estudiante procedió a revisar y corregir lo puramente gramático y superficial del mismo.

**INSTITUCION EDUCATIVA HAROLD EDER
SEDE EDUCATIVA EDUARDO SANTOS
PALMIRA – VALLE**



TALLER 3: “MI HISTORIA ES FANTASTICA” parte 2: RE-ESCRIBO:

NOMBRE: Yurapi Gverra Trujillo

EDAD: 8 años **GRADO:** 3-5

FECHA: 04 de Noviembre del 2015

Es fundamental que, a medida que vayas escribiendo, hagas una revisión constante de todas las ideas que has escrito. Por tanto, te invito a que evalúes tu historia nuevamente, y hagas los ajustes necesarios para enriquecer tu escrito. Si quieres, puedes aumentarle personajes, acciones, sentimientos, lugares, tiempo de otras historias que hayas escuchado. Y escribe nuevamente tu historia, haciendo de ella algo fantástico.

Así que, a continuación re-escribe tu historia... ¡FANTASTICA!...

TITULO: La hada princesa

Habia una vez, una hada muy bonita y honesta la hada estaba durmiendo y la despierta un fantasma, y ella salio a haber quien era pero no era nadie, la noche estaba muy oscura y las estrellas estaban azules y amarillas, ella otra (vez) se dentro a dormir. Ella se despierta y fue al baño y se encontro una manilla de oro, ella fue a visitar a los duendes de la cueva y ella se quedo todo el dia con ellos, les llevo comida, juegos y otras cosas mas. Ella cuando se iba a ir para la casa se encontro un principe azul, el dijo me conoces soy un principe azul, tan bonita que eres pareces una princesa y al dia siguiente ella fue de carrera a visitar a los duendes y se choco con el principe azul y se dieron un beso y un abrazo y el le dijo te amo, y ellos se casaron y fueron muy felices

FIN

