

**LA ESCRITURA COMO PROCESO METACOGNITIVO**

**PROYECTO DE PRÁCTICA DOCENTE  
BÁSICA PRIMARIA  
AREA: LECTURA Y ESCRITURA**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**MEDELLÍN 2003**

## **TABLA DE CONTENIDO**

### **1. IDENTIFICACIÓN**

#### **1.1 Título**

#### **1.2 Problema**

#### **1.3 Asesora**

#### **1.4 Estudiantes**

### **2. PRESENTACIÓN**

### **3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **4. OBJETIVOS**

#### **4.1 General**

#### **4.2 Específicos**

### **5. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA**

#### **5.1 La comprensión y la producción textual como procesos cognitivos.**

#### **5.2 Acerca del concepto de regulación metacognitiva.**

#### **5.3 La escritura como actividad metalingüística.**

### **6.0 METODOLOGIA**

### **7.0DIAGNÒSTICO**

#### **7.1 Análisis e interpretación de los resultados**

##### **7.1.1 Grados tercero**

##### **7.1.2 Grados cuarto y quinto**

### **8.0 CATEGORÍAS CONCEPTUALES**

#### **8.1 La relectura**

#### **8.2 Criterios de corrección de textos**

- 8.3 Regulación metacognitiva**
- 8.4 Escritura reflexiva**
- 8.5 Conocimiento declarativo y procedimental**
- 8.6 Pensamiento reflexivo**
- 8.7 transformación del conocimiento**
- 8.8 Autonomía escritural**
- 8.9 Revisión de textos**
- 8.10 Prácticas tradicionales de lectura y escritura**
- 8.11 Hábitos de lectura**
- 8.12 El papel del maestro en la revisión de textos**
- 8.13 Escritura grupal**

## **9.0 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS**

- 9.1 La reescritura**
- 9.2 Uso del texto modelo**
- 9.3 Revisión entre pares**

## **1.0 MEMOS ANALÍTICOS**

## **11. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO EVALUATIVO FINAL**

## **12. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PROCESO EVALUATIVO FINAL**

- 12.1 Grados terceros**
- 12.2 Grados cuartos y quintos**

## **CONCLUSIONES**

## **RECOMENDACIONES**

## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

## 1.0 IDENTIFICACIÓN

### 1.1 Título:

Influencia de la regulación metacognitiva en la producción textual de los estudiantes de básica primaria.

1.2 **Problema:** ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas más eficaces para favorecer el proceso de regulación metacognitiva durante la escritura de textos?

1.3 **Asesora:** Luz Adriana Restrepo C

1.4 **Estudiantes:** Luz Maribel Aguilar García

Fanny Marcela Cardona

Andrés Mario Carvajal Bustamante

Diana Patricia Jaramillo

Maritza Ruiz Ramírez

Natalia Astrid Saldarriaga Lopera

Mauro Sosa Gallego

José Miguel Vásquez Castro

## 2.0 PRESENTACIÓN

El presente proyecto busca analizar y explicar los diferentes procesos cognitivos que siguen los alumnos de básica primaria durante la producción de textos. A partir de dos evaluaciones realizadas a los alumnos, analizamos dos aspectos: los aspectos escriturales de sus textos y algunos conocimientos lingüísticos (formales y de contenido) de los niños.

Las actividades se ajustaron a la propuesta curricular de la institución en la cual se llevó a cabo la experiencia.

Para la sistematización del trabajo nos apoyamos en los aportes de la investigación cualitativa y la investigación acción.

### 3.0 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de los principales objetivos de la enseñanza en la educación básica está relacionado con la escritura. Es por ello que, la escuela en su esfuerzo por desarrollar esta habilidad lingüística en los alumnos ha venido implementando variados modelos didácticos, los cuales muchas veces están desprovistos de sustentos teóricos claros que permitan explicar todos los factores que intervienen en dicho proceso.

Así, muchas de las practicas escolares que orientan el aprendizaje de la escritura hacen énfasis en aspectos formales como los trazos gráficos y la buena ortografía, de ahí que se relegue su significación y su función comunicativa.

Los diferentes estudios de la psicología cognitivista y de la lingüística textual que explican el aprendizaje de la escritura, señalan que es indispensable que esta actividad se desarrolle en auténticos contextos de comunicación y que, además el sujeto utilice una serie de estrategias o procedimientos metacognitivos. Y es, precisamente, el concepto de metacognición uno de los más importantes aportes teóricos de la última década que ha permitido comprender los procesos cognitivos implicados en la escritura.

La utilización de estrategias metacognitivas permitirá mejorar el desempeño de los estudiantes durante la producción de textos en el aula y fuera de ella. Para ello es necesario orientar a los estudiantes hacia la adquisición de mecanismos de autorregulación necesarios en las distintas tareas de escritura. Actividades como analizar con profundidad textos sociales auténticos, desarmarlos y comprender su modo de producción, en el que la acción está guiada por la intención de imitar formas de escritura, favorece la producción cualificada de textos.

Pensamos que, de este modo, la actividad de escritura se convierte en un medio activo para desarrollar las habilidades metalingüísticas en los niños y las niñas. El pasaje por la escritura debe permitir a los alumnos tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas de los textos leídos con el fin de resolver problemas de producción que, generalmente, son descuidadas por ellos en otras situaciones de lectura realizadas con otros objetivos.

Lo anterior, evidencia la importancia de investigar las estrategias pedagógicas más eficientes para aumentar la escritura en la escuela que tengan como objetivo el desarrollo de las competencias básicas para que los alumnos se apropien, identifiquen y produzcan comprensivamente diferentes textos.

## **4.0 OBJETIVOS**

### **4.1 General**

Analizar las estrategias pedagógicas más eficaces para desarrollar y cualificar el proceso de regulación metalingüística durante la escritura de textos en el aula con niños y niñas educación básica.

### **4.2 Específicos**

4.2.1 Evidenciar las dificultades más frecuentes presentadas por los niños y las niñas de 3º, 4º y 5º grado de educación básica durante la producción de textos en el aula.

4.2.2 Caracterizar los procesos de producción y comprensión textual en sus diferentes fases.

4.2.4 Analizar el nivel de influencia de la actividad metalingüística en la calidad de la producción textual.

4.2.5 Enriquecer la experiencia escritural de los niños y niñas con el uso de diferentes géneros textuales.

4.2.6 Promover la lectura, la reescritura y la imitación de textos modelos en el aula como estrategias para aumentar la actividad metalingüística de los niños y las niñas.

## **5.0 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA**

### **5.1 La comprensión y la producción textual como procesos cognitivos:**

Tradicionalmente, en el contexto escolar la producción textual no se ha abordado como proceso que moviliza cognitivamente al individuo, sino que se ha asumido como un acto mecánico que tiene por finalidad copiar o reproducir textos, o en el mejor de los casos, traducir a grafías un discurso oral. Para analizar este último caso es importante referir los modelos por etapas descritos por Anna Camps en 1990, los cuales establecen tres etapas aisladas para la composición de textos. Así, el sujeto partiendo de un descubrimiento de ideas (pre-escritura) y pasando por la elaboración inicial del texto (escritura), llega a su reelaboración, para obtener el producto final.

El desarrollo secuencial de estas etapas, permite inferir una instrucción particular para cada una con su respectiva ejercitación, pues lo único que importa es el resultado final y no el proceso que rodea su elaboración. Resultado sobre el que se aplicará como “mecanismo” de evaluación “la cultura del test”, descrita por Isabel Solé, 2002, la cual evalúa únicamente los aspectos formales, que dentro de las prácticas educativas tradicionales determinan “el buen escribir”. Además, se presenta como una práctica estática, incapaz de movilizar significativamente al niño, privilegia la reproducción y la selección de respuestas, sobre el desarrollo de la fantasía, movilidad y libertad que los procesos lecto-escriturales deberían representar para el sujeto.

Una innovación al campo de la composición la constituye el modelo cognitivo de escritura presentado por Hayes – Flower en 1980, en éste se reconocen las operaciones cognitivas como eje central del proceso lecto-escritural para lo cual se determinan dos componentes importantes:

- *El entorno de la tarea* que a su vez se divide en entorno social y entorno físico. El primero plantea que la escritura es una actividad social puesto que está modelada por conversiones e interacciones sociales y cumple una función comunicativa, es decir, escribimos con el propósito de comunicarnos con otras personas. El segundo se estructura en torno a la precisión, forma y revisión de la escritura.

- *El individuo*, el cual consta de tres aspectos fundamentales: la memoria activa, la cual es un recurso que se utiliza para guardar información y para desarrollar procesos cognitivos; la motivación-emoción determinada por los objetivos específicos que se tiene al realizar un texto y los procesos cognitivos, en este se proponen como funciones principales implicadas en la escritura la interpretación, reflexión y producción de textos.

Este modelo se configura a través de tres operaciones complejas: la definición de los objetivos y el plan que guiará la escritura o planificación; la textualización o puesta en marcha de operaciones para transformar los contenidos en lenguaje escrito y la lectura, corrección y mejora del texto, o revisión. Estas operaciones a diferencia de los modelos por etapas, funcionan como etapas recursivas que van interactuando a lo largo de todo el proceso y privilegian la construcción de esquemas ó ideas que han de ser reelaboradas, la formulación de nuevos conceptos y la transformación del conocimiento.

A pesar de ser éste un modelo que aporta significativamente al cambio de concepción del aprendizaje de la escritura, Mariana Miras (2000) afirma que el modelo de Flower y Hayes aparece demasiado lineal y reconoce un sólo tipo de escritor: el competente, desestimando la existencia de escritores inexpertos, tal como son propuestos en el modelo de Scardamalia y Bereiter en 1987.

En este modelo no sólo tiene en cuenta al escritor experto, sino que trasciende y reconoce la existencia de un escritor novato. Aunque ambos tipos de escritores movilizan procesos cognitivos al elaborar textos, se diferencian esencialmente en la forma como abordan el conocimiento al momento de escribir, el primero se inscribe en un proceso de solución de problemas dado en dos espacios, uno de contenido que hace referencia a las ideas, puntos de vista, hipótesis y objetivos. El otro, el espacio retórico, referido a la forma como se puede presentar el texto de acuerdo con los objetivos. En éste, el sujeto piensa conscientemente, se compromete y controla la intención con la que quiere escribir teniendo en cuenta la interacción entre el objetivo, la audiencia y la planificación. Mientras que los escritores novatos no se enfrentan a una dificultad mayor que traducir al lenguaje escrito lo que en su intelecto se alberga, sin hacerle transformación alguna. De ahí que Scardamalia y Bereiter (1987), denominen dos modelos de composición de textos “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”.

Con respecto a éstos aclaran que el modelo “decir el conocimiento” no puede considerarse como una fase en el desarrollo que desemboca en el modelo “transformar el conocimiento”, pues un escritor novato no necesariamente ha de inscribirse en un proceso que lleve su escritura hasta transformar el conocimiento sino que puede quedarse en el modelo “decir el conocimiento” traduciendo al lenguaje escrito sus pensamientos sin problematizar ni realizar ninguna planificación para producir sus textos.

Como complemento a los anteriores planteamientos, retomamos los aportes de Anna Camps (1990) en su texto "Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza", donde señala como la escritura puede contribuir a la elaboración del pensamiento, pero para que esto suceda es indispensable dominar las estrategias adecuadas en la solución de problemas; debido a que redactar no sólo se refiere a plasmar los conocimientos que se tienen por escrito, sino que es una actividad a través de la cual el escritor maduro establece nuevas relaciones, profundiza en los conocimientos, los transforma y finalmente los aprende. Para lograr dicha madurez escritural es necesario adquirir habilidades como lo son seleccionar los aspectos más relevantes de acuerdo con las necesidades, establecer prioridades, planear y automatizar los procedimientos.

Tras múltiples investigaciones Camps pone de manifiesto la necesidad de renovar las prácticas de enseñanza que tiene la escuela e implementar nuevas y mejores estrategias que conduzcan a movilizar el aprendizaje en los alumnos, promoviendo la abolición de los modelos rígidos.

Los modelos cognitivos que explican la producción de textos aportan significativamente a una nueva concepción de la escritura y por ende a la adopción de nuevas estrategias de evaluación que permitan la interacción del escritor con los lectores que son quienes, en última instancia, definen la pertinencia y calidad del texto escrito. Este nuevo tipo de evaluación ha sido denominado "Cultura de la evaluación" (Solé 2001) y se contrapone a la cultura del test, pues ésta no se centra en la evaluación como medición, sino que está sustentada en la evaluación como mediación, esta introduce en el proceso evaluativo el desarrollo de cuatro tipos de actividades con propósitos específicos. Las primeras son las llamadas preparatorias e inscriben al estudiante en la comprensión de los criterios de evaluación a que será sometido, en segunda instancia se encuentran las actividades de evaluación que más que resultados requieren del alumno la movilización de sus procesos internos, luego las de corrección con el objetivo de concientizar a los estudiantes de los criterios a utilizar durante el proceso y finalmente las actividades de comunicación y devolución que pretenden que los educandos se percaten de sus debilidades y fortalezas escriturales, para que con la adecuada confrontación logren cualificar su proceso.

El desarrollo de las actividades descritas, desencadena en los estudiantes cambios conceptuales significativos sin afectar su capacidad creadora y de disfrute que desarrollan en su proceso lectoescritural.

En lo que se refiere a la escritura y su función epistémica, es importante partir del concepto de escribir definido por Cassany (1999), en su texto “Construir la escritura” donde describe todos los procesos que se involucran en ésta compleja actividad, entre otras como las verbales, las de espacio de desarrollo y funciones de la escritura. En las actividades verbales interviene el aprendizaje de escribir las palabras para que signifiquen lo que deben significar, partiendo de una actividad lingüística de consecución de objetivos, una contextualización que permita adaptar el discurso de acuerdo a la audiencia, privilegiando la perspectiva crítica que involucra el punto de vista de cada sujeto y da como resultado una interacción entre las habilidades lingüísticas y las de composición, ya que la escritura está relacionada con la lectura y la expresión oral.

En el espacio del desarrollo de la escritura como tal, se establece una concepción que hace referencia a la importancia que tiene la escritura con la organización de la sociedad. Como bien sabemos, en comunidades orales hay una forma exclusiva de comunicación donde prima la transmisión cultural de los conocimientos a través de la oralidad, mientras que en las culturas alfabéticas dicha transmisión se da por medio de la escritura, lo que fomenta la originalidad, el razonamiento lógico y la reelaboración de lo que se escribe.

Es indiscutible que en ambos tipos de comunidad y en particular en su forma de comunicarse está presente la función epistémica definida como “la toma de conciencia de autorregulación intelectual” (Mariana Miras 2000). A pesar de no ser una función exclusiva de la escritura es en ésta donde se privilegia dicha función, en tanto requiere una mayor regulación intelectual por la precisión del lenguaje que exige y la necesidad de contextualizar al lector en la situación que rodeó la producción del texto, evitando así imprecisiones y malos entendidos con respecto al mensaje que se desea transmitir, los cuales serían resueltos con mayor facilidad si la situación de comunicación se estuviera realizando frente a frente y por la vía del lenguaje oral.

Al hablar de la función epistémica de la escritura, se debe tener muy presente que, tanto los escritores expertos como los escritores novatos, se enfrentan a ella en su proceso. Sin embargo, es el escritor experto quien planifica, monitorea y reflexiona sobre su escritura, quien de manera más conciente la privilegia, dando a entender que dicha función va más allá de una simple consecuencia de escribir con cierto grado de madurez, aunque con ello no se quiera decir que un escritor novato no sea capaz en determinado momento de

producir un texto con calidad. Es el escritor estratégico, reflexivo, quien resuelve satisfactoriamente el problema retórico y de contenido, quien reconoce la audiencia y cuestiona los conocimientos, quien verdaderamente está dando cuenta de la función epistémica de la escritura que le permite escribir e ir aprendiendo mientras escribe.

Aunque es en la escuela donde se debe promover esta función de la escritura, resulta paradójico que es allí donde, precisamente, se ofrecen menos situaciones significativas para su aprendizaje debido a que, la escritura es tomada como un simple acto de dibujar letras y utilizar correctamente los signos de puntuación y las reglas ortográficas, más que como una forma de dar significado al intelecto y transformar el conocimiento.

Pero si no es en la escuela donde se aprende a escribir significativamente ¿dónde lo hacemos? . Para dar respuesta a este interrogante retomamos los aportes de Frank Smit, (1994) cuando afirma que: "...para aprender a escribir, no obstante, los niños deben leer de una manera especial..." manera especial que el autor ha denominado "leer como un escritor". Es decir, se trata de trabajar con profundidad con los textos, desarmarlos y comprender su modo de producción, así el contacto con estos productos escritos, en el que la acción sobre los textos está guiada por la intención de imitar formas de producción de otros, favorece este tipo de lectura. De este modo la actividad de escritura se convierte en un medio activo para generar estrategias de lectura y por tanto la comprensión de los textos.

Así como el hombre se hace depositario del lenguaje oral a través de la imitación de las personas que lo rodean y aprende formulas propias del lenguaje de aquellas personas que comparten su cotidianidad y con quienes le interesa interactuar y desecha la posibilidad de hablar como aquellos que le son indiferentes, también se hace partícipe de la escritura por imitación de aquellos a quienes tiene la posibilidad de leer y de quienes le interesa aprender porque poseen un tipo de escritura que le motiva, llena sus expectativas y, por lo tanto, imprimen en su yo el deseo vehemente de escribir como ellos.

Esa lectura especial que realiza el sujeto para aprender a escribir, consiste en ir escribiendo el texto a medida que se va leyendo, lo cual se realiza de manera más o menos inconsciente y aún cuando en los objetivos del lector no esté explícitamente el hecho de leer para imitar el estilo escritural o desarrollo temático del autor del texto; lo cual significa que cada que un sujeto aborda un texto escrito está realizando una lectura especial, pues esta puede ser obstaculizada por prácticas que absorben nuestro intelecto, como el acto de memorizar un

texto o percatarnos de cada palabra cuando no se está interesado en escribir sobre lo que se está leyendo o cuando los reales intereses difieren en esencia y estilo del texto que se ha abordado.

Definitivamente, esta lectura a la que se refiere Smith, está muy ligada al desarrollo de las habilidades metacognitivas que permiten la toma de conciencia y control de los procesos cognitivos de cada individuo (Linda Baker, 1994), pues con el desarrollo de estas habilidades el lector encuentra un nuevo sentido de la escritura, sobrepasando el concepto de ésta como la simple decodificación de grafías, para hallar la posibilidad de construir significado, aportando al texto sus inferencias, predicciones y anticipaciones, mientras el texto le provee de la posibilidad de verificar sus hipótesis, llegando así a una efectiva comprensión del texto abordado. Y es precisamente esta comprensión la que permite al sujeto realizar una lectura especial posibilitadora de llegar a escribir como un escritor, inscribiéndose de cierta forma en el selecto grupo de aquellos que encuentran sentido a la escritura y ven en ella un medio de comunicación, de expresión de ideas y sentimientos y de una forma de transformar el conocimientos, es decir, de aprender escribiendo.

Para explicar la comprensión de las diferentes estructuras textuales, Jean A. Van Dijk (1980) presenta un enfoque psicológico que intenta explicar los procesos de comprensión basados en la percepción, interpretación y reelaboración de éstas, aún cuando reconoce que las investigaciones en este ámbito son insuficientes para hacer una rigurosa profundización al respecto.

Es así, como rescata la importancia de la memoria a corto y largo plazo en la comprensión de las estructuras textuales, donde la primera posee una función de trabajo y la segunda una función de almacenamiento; es decir, cuando el sujeto se enfrenta a la tarea de leer y está en el proceso de comprender, se va haciendo depositario de una información que se va reelaborando en la memoria a corto plazo para luego pasar a la memoria a largo plazo de donde puede ser recuperada cuando de producir la estructura textual se trata.

Sin embargo, este proceso se ve influenciado por factores individuales del lector que se dan dentro del contexto, como lo son los intereses propios, los prejuicios, conocimientos, comprensión, deseos, objetivos entre otros, los cuales elevan o disminuyen los niveles y significatividad del recuerdo con la posterior reproducción de la estructura otorgando un valor máximo a aquellas informaciones que se relacionan con los conocimientos que ya

tiene albergados en su memoria, además de aquellas que llenan sus expectativas en tanto intereses, motivaciones y el sistema de normas y valores que rigen el contexto en que se desarrolla la tarea. Mientras que el valor mínimo se otorga a las informaciones que carecen de relevancia para los aspectos anteriormente mencionados. A pesar de ello, Van Dijk, es cuidadoso con estas afirmaciones, pues también considera dentro de los niveles de recuerdo, lo que él ha llamado el detalle sorprendente, el cual, es introducido para explicar todos aquellos detalles que son recordados a pesar de no construir ideas centrales o relevantes y que se albergan en la memoria por “casualidad”, ya que varía de una persona a otra y están basados en hechos biográficos no concientes del sujeto.

Considerando los niveles de recuerdo máximos, que involucran también el razonamiento y la comprensión de la estructura, se precisan algunas transformaciones como omisiones, adjunciones, permutaciones, sustituciones y combinaciones que ocupan un lugar de relevancia al momento de la elaboración del texto, ya que un sujeto nunca posee un nivel de recuerdo tal que le permita reproducir el texto idénticamente. Por lo tanto, tales transformaciones se reconocen como pertinentes siempre y cuando se realicen de manera correcta ya que de lo contrario se obtendría una “reproducción textual” que difiere en forma y contenido con el texto original. Así mismo, hay que reconocer que nuestra memoria no recupera toda la información lo cual justifica un nivel de olvido que aumenta a medida que avanza el tiempo y que opera por sí solo. Sin embargo, se puede influir positivamente sobre éste mediante el ejercicio, la repetición y la aplicación. Lo anterior permite al sujeto que lee y escribe hacer un uso más consciente de la información albergada en su memoria a largo plazo afianzando de esta forma la regulación de su propio proceso.

## **5.2 Acerca del concepto de regulación metacognitiva**

Las diferentes concepciones teóricas que se han abordado en nuestro proyecto investigativo, retoman consideraciones de reconocidos autores en el campo de la composición escrita, entre otros podemos citar a Mariana Miras (20009, Ana Camps (1990), Flower y Hayes (1980), Linda Baker (1994), Linda Allal,(2000), quienes contribuyen a analizar la escritura como un proceso metacognitivo, el cual implica un funcionamiento psíquico complejo debido al grado de control voluntario y de conciencia que supone. En dicho proceso está implícito el desarrollo de competencias en cuanto al “saber qué” referido

a los conocimientos sobre procesos cognitivos y el “saber cómo” en el que confluye un aprendizaje tanto regulado como autorregulado.

Esta perspectiva metacognitiva se relaciona con el desarrollo de operaciones o conductas cognitivas en un nivel superior, en las que tienen lugar, primero la planificación como reflexión anticipada que facilita la creación y organización del texto, por lo tanto prima la determinación del tema y de la forma discursiva según la audiencia; segundo, la dirección o control (durante) como fase en la que interviene el proceso de redacción donde interactúan conocimientos relacionados con el género, el tema, la audiencia y el componente lingüístico. Por último, se encuentra la evaluación (después) la cual implica una acción valorativa y una función formadora que parten del reconocimiento de errores en cuanto a aspectos lingüísticos y cognitivos como pauta para mejorar y cualificar la comunicación escrita. En este proceso tiene lugar la revisión o corrección y, con ello, la relectura y reescritura.

En esta misma línea retomamos el modelo cognitivo de composición propuesto por Scardamalia y Bereiter en 1987, denominado “transformar el conocimiento”, donde el alumno participa activamente en la construcción del saber y en el que, según Linda Allal (2000), se favorece el acto de escritura de forma contextualizada donde se privilegia el leer para escribir en favor de la adquisición de información, la generación de ideas e identificación de estructuras textuales y, el escribir para leer procurando que en las lecturas posteriores se profundice en los componentes específicos de un tema y además, sean relacionados con otras áreas del saber.

Al respecto, es importante analizar la postura Vigotsky (1982) quien enfatiza en la necesidad de incentivar en el aula un aprendizaje regulado que propicie encuentros más productivos entre niños-otra persona-tarea, de tal manera, que cada estudiante tenga la posibilidad de interiorizar estrategias y habilidades que favorezcan su formación como lector y escritor de forma autónoma y autorregulada.

Cabe destacar que el docente debe establecer una relación dialéctica entre ambos tipos de aprendizaje: regulado y autorregulado, implementando metodologías dinámicas y abiertas tendientes a la discusión, al diálogo, a la interacción entre pares y al reconocimiento de las propias deficiencias que conduzcan a que el alumno lea y escriba desde un enfoque más interpretativo, argumentativo y propositivo en torno a la construcción del pensamiento.

Los planteamientos anteriores se constituyeron en premisas fundamentales para nuestra intervención en el aula, éstas fueron implementadas a partir de actividades que involucraban las cuatro competencias comunicativas: lectura, escritura, capacidad de escucha y lenguaje oral mediante procesos individuales -lectura silenciosa, redacción, revisión de textos-reescritura, selección de producciones escriturales, observación e identificación de tipologías textuales según esquemas preconceptuales - así como cooperativos (lectura receptiva, confrontación y discusión de estructuras discursivas, actividades de motivación en cuanto al desarrollo del lenguaje). También se permitió a los alumnos la interacción con variedad de textos discursivos, con el fin de analizarlos, compararlos, y esclarecer los criterios que aluden tanto su forma como a su contenido.

### **5.3 La escritura como actividad metalingüística:**

Una de las principales dificultades del aprendizaje de los estudiantes de educación básica, se observa en las áreas de la lectura y la escritura, pero especialmente en la producción textual. Para abordar esta problemática, las investigaciones cognitivas sobre la composición escrita han seguido dos vías: una de ellas ha tendido a incorporar en los modelos explicativos factores de tipo social e interactivo (Bizzell, 1982; Brandt, 1986; Flower, 1994; Nystrand, 1989). Estos autores consideran el proceso de composición como un diálogo entre escritor y lector a partir de un conocimiento socialmente compartido que proviene tanto del marco sociocultural que regula los intercambios en una comunidad de discurso como del conocimiento que se construye en el dinamismo del propio proceso de composición.

Otra línea de trabajo ha consistido en profundizar en los factores mentales implicados, tales como también la carga cognitiva que implican las distintas operaciones de producción textual, así como la relación entre la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo en estas operaciones. En esta línea se ha tendido a identificar el mecanismo de control con el proceso de revisión, proceso que convoca todos los conocimientos activados específicamente para una tarea concreta de producción textual. Este mecanismo de control se concibe por parte de algunos autores como un mecanismo de orden metacognitivo que incluyen tanto conocimientos temáticos, lingüísticos, textuales y pragmáticos como conocimientos estratégicos referidos a las operaciones cognitivas inherentes al proceso. Algunos de estos conocimientos se hacen explícitos y deliberados durante el proceso de revisión, otros pertenecen a un nivel determinado de automatización y no representan una

carga cognitiva añadida. La actividad metacognitiva, desde este enfoque, incluye la actividad y el conocimiento metalingüístico, y opera sobre la utilización, la gestión y la verificación de cualquier conocimiento y de las estrategias que intervienen en el proceso de composición.

Uno de los temas centrales en la reflexión sobre la lengua escrita es la relación existente entre su uso y el desarrollo intelectual, por un lado, y entre su uso y la capacidad de tomar la lengua como objeto de reflexión, por otro. Así pues, nos referimos brevemente a la relación entre la actividad metalingüística y la actividad escritora, que ha sido fuente de diversos estudios y propuestas teóricas aunque de poca investigación empírica.

Ahora bien, muchos de los estudios sobre la enseñanza de la composición escrita, parten del supuesto de que se da una interrelación entre composición escrita y conocimiento, y control consciente del texto y de los procesos de producción verbal.

Así pues, el concepto de función metalingüística de la lengua, remite a la capacidad de reflexión de los sujetos sobre sus propios procesos lingüísticos. En este aspecto se configuran diversos puntos de vista sobre lo que puede denominarse capacidad metalingüística, si se considera que la mente humana organiza el conocimiento a partir de dominios específicos y que el conocimiento se modularía desde sus inicios en el proceso de desarrollo, la capacidad metalingüística y el conocimiento se consideran específicos y de carácter diferente del conocimiento lingüístico.

En relación con lo anterior, Liliana Tolchinsky define la actividad metalingüística como la actividad que aparece en distintos niveles de conciencia durante el uso del lenguaje en situaciones discursivas usuales en las que, o bien se realiza de manera automática integrada en la comunicación, o bien parece obedecer a un cierto nivel de conciencia y de control que se manifiesta a través de fenómenos como las autocorrecciones o las reformulaciones, o bien se rige como operación específica de atención y explicitación del discurso mismo para adecuarlo al interlocutor y a la intención de comunicación.

Así pues, mientras algunos autores consideran que la actividad metalingüística es subordinada de la actividad metacognitiva, otros separan radicalmente la metacognición, entendida como el dominio del control y de la gestión de las operaciones, de la actividad metalingüística que definen a partir de la especificidad del objeto de reflexión, limitado a los elementos lingüísticos o textual-discursivos.

Es importante mencionar, además, los aportes de M.Castelló (2000) quien distingue entre el conocimiento lingüístico-referido tanto al código gráfico como a la gramática oracional y textual y su manifestación a través de las actividades metalingüísticas, y el conocimiento de los procesos y operaciones mentales implicadas en el acto de escribir para una situación discursiva determinada:

“Estamos interesados básicamente en aquellas representaciones que pueden hacerse conscientes y que se relacionan estrechamente con el conocimiento metacognitivo: un conocimiento cognitivo referido al proceso de composición en general, y específicamente, a las intenciones que se atribuyen explícitamente a las tareas de composición, y también a los factores que debe tomar en consideración el escritor en algunas situaciones de escritura específicas”.

Con las anteriores palabras, la autora sitúa claramente el conocimiento metalingüístico en una relación de dependencia respecto del conocimiento metacognitivo. Su principal objetivo es acceder al conocimiento del escritor sobre su propio proceso de composición y relacionarlo con las estrategias que el escritor pone en marcha durante el proceso.

Es así como la escritura, siendo un mecanismo de control que permita realizar la toma de decisiones y reformular los objetivos, llega a los que se denomina desarrollo de la capacidad metacognitiva.

La metacognición la define Linda Baker en su documento “ Metacognición, lectura y educación científica” (1994),. Como la toma de conciencia y el control que los sujetos adquieren sobre sus propios procesos cognitivos.

Esto se puede aplicar a todas las habilidades lingüísticas y comunicativas como el habla, la escucha, la lectura o la escritura, y a aquellas que de una u otra manera requieren la intervención de procesos cognitivos.

El conocimiento metacognitivo no solamente tiene influencia en la regulación de los procesos de escritura sino que, al mismo tiempo, regula el aprendizaje. Escritores y aprendices adquieren información nueva en el dominio del conocimiento estratégico, controlando sus propios procesos de escritura, evaluándolos y almacenando esa información en la memoria a largo plazo.

La enseñanza debe estar orientada al proceso en la cual se considere la escritura como una actividad cognitiva, que está implícita en un aparato regulador; se enseña a los estudiantes cómo resolver ciertos problemas y cómo regular el proceso de solución de los mismos. Los estudiantes deben aprender a analizar sus tareas escritas, a fijar propósitos retóricos, a desarrollar un plan estratégico, y a ajustar sus planes durante el proceso de escritura a fin de que ésta se adecue al plan. El establecimiento de propósitos, el control y la evaluación son tareas que corresponden a la persona que está a cargo del grupo; corresponde al alumno hacerse cargo del control de la escritura.

Una enseñanza orientada al aprendizaje convierte a los alumnos en aprendices autónomos en el campo de la escritura. Muchas de las actividades que se ponen en práctica de forma voluntaria, están en relación con la metacognición. Al principio, los docentes ofrecen mucha ayuda los alumnos para que aprendan a dominar las nuevas tareas de escritura, luego, de forma gradual, van dejándolos para que ellos mismos ejecuten el control del aprendizaje. El proceso se desarrolla a partir de un control externo (por parte del docente) hacia un control interno (por parte del alumno).

Es evidente, pues, la importancia de la enseñanza de la escritura, como una actividad metacognitiva que no debe ser activada y estimulada en relación solamente al proceso de escritura sino, también, en relación con el proceso de aprendizaje de cómo escribir. La mejor enseñanza de escritura lleva a los alumnos a controlar sus procesos individuales de escritura. Cuando más satisfacen los alumnos las diversas funciones de aprendizaje, más regulado se vuelve.

El procesamiento de una tarea de escritura y el de una tarea de aprendizaje descansan sobre las mismas actividades cognitivas y metacognitivas:

- Actividades de ejecución (orientadas a la tarea de escritura y de aprendizaje, escritura (generación, estructuración, formulación, codificación, edición), y actividades de reescritura, actividades de aprendizaje).
- Actividades de control (auto-observación, evaluación y reflexión de y sobre la escritura y el aprendizaje, transmisión de información al sistema cognitivo sobre un progreso de escritura y aprendizaje).

- Actividades reguladoras (control estratégico de los primeros tipos de actividades (escritura y aprendizaje), dependiente de la evaluación de las mismas).

De esta manera, L. Allal (2000), plantea también la cuestión de la regulación de las actividades de la enseñanza y aprendizaje a través de instrumentos de mediación. Su posición en relación con la noción de actividad metalingüística, es, sin embargo, distinta a la de los autores precedentes, su interés se centra precisamente en cómo se promueve el control metacognitivo de las propias acciones, a partir del conocimiento metalingüístico de los escritores, a partir de situaciones de escritura para contextos reales, o partir de la interacción entre estudiantes en diversos momentos del proceso de composición. La autora utiliza el término “metacognición situada” para referirse a las situaciones de enseñanza y aprendizaje orientadas a la adquisición de mecanismos de autorregulación.

El proceso de autorregulación abarca tanto las regulaciones metacognitivas como las cognitivas, donde las primeras involucran el uso de estrategias explícitas para articular los distintos tipos de conocimientos, y que a su vez consta de tres operaciones a saber: anticipación (planificación), control (revisión), y ajuste (correcciones-transformaciones).

Este proceso de autorregulación se afecta en los estudiantes por varios motivos entre los que se encuentran: la forma de intervenir de los docentes, las actividades que se realizan entre pares y la forma en que el docente planea la actividad y motiva la evaluación.

Según esta autora, para crear verdaderos contextos de comunicación, se hace necesario que la escuela haga parecer cada situación, lo más parecido a la vida real, de tal modo que se le de significación a la escritura.

De acuerdo con esta afirmación, ella plantea actividades enfocadas a: Que haya un destinatario real de los escritos realizados; que los temas para escribir sean elegidos por los mismos estudiantes; que la corrección y discusión de los textos se haga entre los mismo compañeros de clase; y la utilización por parte del maestro de los modelos de escritura y de diferentes géneros y clases de textos.

Por último vale la pena citar el trabajo realizado por G. Rijlaarsdam y M.Couzijm (2000) quienes se sitúan de lleno en el ámbito de la metacognición relacionada con las actividades de composición escrita. Para estos autores, el estudiante que se enfrenta a las tareas de

composición escrita en la escuela se enfrenta a la doble tarea de escribir y de aprender a escribir, lo que denominan “Programa doble”. Su estudio presenta las fases de una secuencia de enseñanza y aprendizaje, en la que a partir del cambio de roles de los estudiantes, que ocupan sucesivamente la posición de escritor, lector y crítico, se estimula la reflexión sobre las estrategias de composición adecuadas para la elaboración de textos argumentativos y se promueve el efecto de aprendizaje de dichas estrategias para su posterior reutilización. El cambio de roles exige una verbalización explícita tanto del conocimiento metalingüístico que se manifiesta en el análisis textual de textos escritos por los compañeros, como de las estrategias de realización.

Como Allal, conciben el conocimiento metacognitivo como el conocimiento que los estudiantes tienen de ellos mismo como escritores y como reguladores de su proceso de composición y de su aprendizaje, aunque focalizan su atención en la metacognición como instrumento de aprendizaje. Distinguen entre el control de los conocimientos declarativos sobre el texto -conocimientos metalingüísticos sobre el código, sobre el texto, sobre las situaciones discursivas- y el control sobre las estrategias procedimentales de realización, que se dividen en estrategias de realización del texto y estrategias de aprendizaje. Sitúan ambos conocimientos en el ámbito de la metacognición. La actividad metalingüística aparece así como subordinado a la actividad metacognitiva, y se circunscribe al conocimiento declarativo sobre el texto como objeto; consiste en el establecimiento de criterios para la producción de buenos textos.

En su estudio analizan la distribución de los efectos de aprendizaje reconocidos por los propios estudiantes en relación con los distintos roles experimentados y también en relación con los conocimientos adquiridos y a las actividades programadas en el diseño de la secuencia. Los comentarios de los escritores en el papel de lectores, en su papel de instructores y también en su papel de revisores de sus propios textos a la luz de sus críticas recibidas, ofrecen interesantes observaciones sobre cómo favorecer el aprendizaje a través del diseño de actividades orientadas a la toma de conciencia de las estrategias de regulación y de los conocimientos relativos a la tarea de composición.

Los autores se refieren específicamente a los beneficios metacognitivos de las actividades que realizan los estudiantes en el papel de críticos, puesto que asumen plenamente su condición de observadores externos, en una posición distinta a la de lectores participantes en la comunicación. El papel de observador exige una mayor distancia respecto de la

situación discursiva y promueve el conocimiento metacognitivo relativo a las estrategias de aprendizaje, al mismo tiempo que fomenta la aceptación de distintas soluciones para una misma tarea, en función de las representaciones individuales de los diferentes participantes en la comunicación.

## **6.0 METODOLOGÍA**

### 6.1 Tipo de investigación

La investigación será de tipo cuasiexperimental, ya que se trata de implementar y analizar estrategias pedagógicas que permitan desarrollar el proceso de regulación metacognitiva en dos grupos (control y experimental) de niñas y niños de quinto grado de educación básica utilizando el modelo test-postest.

Con cada uno de los grupos se realizará una evaluación del estado inicial (test) y final (postest) de la producción textual. El proceso intervención pedagógica, será de 2 sesiones de dos horas semanales cada una.

### 6.2 Variables

Independiente: estrategias metacognitivas

Dependiente: calidad de la producción textual.

Intervinientes: edad, nivel socioeconómico.

### 6.3 Informantes

Población: Escuela San Roberto Belarmino.

Muestra: ocho grupos de quinto grado de educación básica primaria de la Escuela San Roberto Belarmino, cada grupo está compuesto por cuarenta niñas y niños, que oscilan entre una edad de diez a doce años, y cuyo nivel sociocultural se ubica en los estratos dos y tres.

### 6.4 Instrumentos

Prueba para evaluar la calidad de la producción textual, la cual se aplicará antes y después de la experimentación.

Escala de revisión de textos escritos, con aplicación inicial y final.

## 7.0 DIAGNÓSTICO

Para elaborar el diagnóstico se realizaron a los niños dos evaluaciones de carácter informal.

La primera de ellas consistió en:

- Lectura grupal de un texto expositivo.
- Realización de un parafraseo por parte de los niños y las niñas sobre la lectura.

La segunda consistió en:

- Lectura grupal de un texto biográfico escrito por un niño.
- Revisión del texto por parte de los niños: se les pide hacer por escrito las recomendaciones sobre aquellos aspectos del texto necesarios para cualificarlo.

Para analizar éstas dos evaluaciones se tuvieron en cuenta las categorías escriturales retomadas de las investigaciones del Profesor Rubén Darío Hurtado (2000) y analizadas también en el proyecto de practica anterior desarrollado en la misma institución. Estas categorías fueron:

**La legibilidad:** entendida como una característica estética del texto que facilita su lectura, entre estas se encuentra la claridad de las grafías en cuanto al tamaño, combinación de mayúsculas y minúsculas.

**La fluidez:** está relacionada con el dominio temático para desarrollar el contenido del texto, como la variedad de conceptos e ideas.

**La coherencia:** se refiere a la organización estructurada del contenido del texto. Para lograrlo se selecciona la información relevante e irrelevante y de este modo no incluir aquella innecesaria. Seleccionada esta información se organiza de manera lógica y comprensible, en esta organización el autor tiene en cuenta aspectos como el propósito del texto, el

contenido y la situación comunicativa y de acuerdo a éstos el uso de géneros discursivos adecuados.

**La cohesión:** conjunto de relaciones que ayudan a conectar frases dentro del texto. Entre estas se encuentran las preposiciones, conjunciones, y signos de puntuación.

**La economía y variedad:** entendidas desde la retórica, la primera, como la capacidad de expresar el máximo de ideas con el mínimo de palabras. En esta se tienen en cuenta habilidades para evitar redundancias, repeticiones, circunloquios, eufemismos, entre otros. La segunda, como una virtud del texto que se refiere a la utilización precisa de las palabras para nombrar elementos y objetos. En este sentido, más que un amplio repertorio léxico en términos de cantidad interesa saber elegir palabras que correspondan a un significado específico.

**La escritura correcta de palabras:** Esta característica corresponde a aspectos ortográficos como omisiones, adiciones, inversiones, sustituciones, y separación inadecuada de palabras, especialmente.

CATEGORÍAS	NIVELES
Legibilidad	A. No se entiende. B. Se entiende. C. Combinación, tipo y tamaño de letra.
Fluidez	A. Poca fluidez. B. Fluido
Coherencia	A. No coherente. B. Coherencia Parcial. C. Coherente.
Cohesión	A. No utiliza adecuadamente los signos de Puntuación. B. Utiliza los signos de puntuación

	<p>parcial o indiscriminadamente.</p> <p>C. Los utiliza adecuadamente.</p>
Economía	<p>B. Redundancia de ideas y repetición de palabras.</p> <p>C. Lenguaje claro y concreto</p>
Variedad.	<p>B. No denomina las cosas por su nombre.</p> <p>C. Nombra correctamente las cosas por su nombre.</p>
Escritura Correcta de Palabras	<p>A. No utiliza adecuadamente las tildes, hay omisiones, sustituciones y separación inadecuada de palabras.</p> <p>B. Prevalece una cantidad representativa en cuanto a tildes y ortografía.</p> <p>C. Todo el texto presenta una adecuada ortografía y el uso de tildes.</p>

## 7.1 Análisis e interpretación de los resultados

### 7.1.1 Grupos terceros

#### RESULTADOS TEXTO EXPOSITIVO

ASPECTO	NIVEL	Nº NIÑOS	FRECUE.	ASPECTOS REVISAD.	FRECUE.
LEGIBILIDAD	A	8	11.5%		
	B	61	88.5%	17	26.1%
	C	27	39.1%		

FLUIDEZ	A	54	78.2%		
	B	15	21.8%	17	26.1%
COHERENCIA	A	54	78.2%		
	B	11	15.9%	12	18.4%
	C	4	5.9%		
COHESIÓN	A	63	91.3%		
	B	6	8.7%	9	13.8%
	C				
ECONOMÍA	A	45	65.2%		
	B	24	34.8%	2	3%
ESCRITURA CORRECTA DE PALABRAS	A	36	52.1%		
	B	25	36.2%	47	72.3%
	C	8	11.6%		
VARIEDAD	A	45	65.2%		
	B	24	34.8%	0	0%

RESULTADOS DE CORRECCION DE LA BIOGRAFIA REALIZADA POR LOS NIÑOS

ASPECTOS CORREGIDOS	Nº NIÑO	FREC
FORMALES	35	53.8%
CONTENIDO	8	12.3%
CONTENIDO-FORMA	22	33.8%

## **Análisis**

### **LEGIBILIDAD:**

En el parafraseo del texto expositivo, el 11.5 % de los alumnos evaluados se ubicó en el nivel A, presentan grafías incompletas (trazos hasta la mitad), letras ubicadas fuera del renglón que se confunden con las del renglón siguiente, poca separación entre las palabras, escritura sobre las enmendaduras o tachones.

El porcentaje correspondiente al nivel C (39.1%), está integrado por alumnos que combinan letras mayúsculas y minúsculas, también por unos pocos que utilizan la letra cursiva.

La mayoría de los niños (88.5%) están ubicados en un nivel B, pero en el momento de hacer la corrección de la biografía sólo el 26.1% cuenta de un saber declarativo, sólo valoran que el texto no es legible basados en grafías que pueden prestarse a confusión, ya que su forma obedece al estilo personal de su autor, más que a hacer referencia en una dificultad motriz.

### **FLUIDEZ :**

En el parafraseo el 78.2% de los niños evaluados se ubican en el nivel A, que corresponde a aquellos alumnos a quienes se les dificulta apropiarse de la temática, siendo necesario hacer una relectura del texto, y pese a ello, enunciaron en promedio de tres a cinco ideas, poco desarrolladas que no dan cuenta de un

texto estructurado en cinco párrafos. Incluso algunos de ellos, escribieron historias inventadas teniendo como personajes a las hormigas.

Solo fue fluido un 21.8% de los niños evaluados, esta misma población es la que hace referencia a este aspecto en la corrección. El resto de la población 78.2% no muestra ningún avance, ya que en ningún momento hacen referencia a la fluidez en la corrección.

### **COHERENCIA :**

La mayoría de los niños y niñas evaluados en la primera producción se ubica en el nivel A(78.2%) y nivel B (15.9%), debido a que presentan ideas superpuestas, sin ninguna relación, aparecen cuentos mezclados con alguna idea del texto expositivo; hay omisión parcial y completa de palabras que alteran el sentido del texto, aparecen afirmaciones de ideas y luego sus negaciones, ejemplo: "las hormigas empollan sus huevos, las hormigas son inteligentes como las personas". En otros casos inician una idea y no la terminan o solo escriben el título.

Mientras el 21% desarrollaron las ideas con una estructura lógica, pero en la corrección solo un 18.4% hizo referencia a este aspecto, lo cual permite inferir que los niños no tienen conciencia de la importancia de organizar sus ideas de acuerdo a una estructura lógica del texto y al desarrollo cronológico de los hechos. Ellos generalmente se limitan a escribir oraciones independientes, eso es lo que más reconocen cuando evalúan.

### **COHESIÓN:**

En el parafraseo el 91.3% de la población evaluada se ubicó en el nivel A, porque no emplean ningún signo de puntuación, ni conectores variados, con predominio de la conjunción Y.

Solo el 8.7% de los alumnos empleó de forma adecuada algún signo de puntuación, punto aparte, punto final y coma, también las palabras: porque, también, entonces, son empleadas en menor medida sin repeticiones excesivas.

Con respecto a la corrección solo un 13.8% hizo alusión a esta categoría, resultado que pudo estar influenciado por la instrucción inicial de los aspectos que se debían tener en cuenta para realizar la evaluación.

### **ECONOMIA:**

En el parafraseo producción la población ubicada en el nivel A (65.2%), presentan repetición de frases, inician una idea y cuando no encuentran la palabra adecuada, la dejan inconclusa y ponen otra idea donde también divagan.

Algunos alumnos en su esfuerzo por ser claros y directos, dejan por fuera información relevante y sólo enuncian en una o dos ideas detalles; mientras otros en su intento por decir muchas cosas a la vez, incurren en rodeos y repeticiones de palabras y frases.

Un 34.8% de la población, se ubicó en el nivel B, pero al momento de realizar la corrección solo el 3% aludió a este aspecto, enfatizando solo en las palabras repetidas, sin tener en cuenta frases que presentaran rodeos.

### **ESCRITURA CORRECTA DE PALABRAS:**

En el primer texto realizado el 52.1% de los alumnos evaluados se ubicó en el nivel A. Estos presentan escritura de palabras tal y como hablan, hay inversión y omisión de letras y palabras completas; aparecen palabras unidas (artículos y sustantivos), no hay correspondencia entre los tiempos verbales, sustantivos y artículos.

Los ubicados en el nivel B (36.2%), solo presentan errores ortográficos en el empleo de las letras h, m antes de p, confusión en la utilización de v-b; falta una o dos letras al final de la palabra, lo cual coincide con la forma como la expresan a nivel oral.

Apenas el 11.5% tuvo una escritura correcta de las palabras destacándose la ortografía y el uso de la mayúscula inicial.

Al evaluar la biografía el 72.3% se centraron en señalar palabras que tenían mala ortografía, según ellos, haciendo una inadecuada corrección o en otros casos solamente enunciaban la palabra que presentaba el error sin proponer soluciones.

### **VARIEDAD:**

En el parafraseo la mayoría de los niños evaluados se ubicaron en el nivel A(65.2%), estos presentan sustituciones de palabras de acuerdo con aquellas que le son más familiares:

hembra-mujeres, machas capullo- placa, coquita

depositar- poner, empollar túneles- tobogán, chozas, tubos largos

machos – hombres                    almacenes – comercios.

Aunque algunos (34.8%) emplearon en el primer escrito palabras precisas para lo que querían expresar. En la corrección de la biografía ningún niño aplicó este conocimiento

## **Interpretación**

### **LEGIBILIDAD:**

En el parafraseo del texto expositivo, la mayoría de los niños están ubicados en el nivel B (98.5%), pero en el momento de hacer la corrección de la biografía, dan cuenta de un saber declarativo, pues sólo valoran que el texto no es legible al centrar su atención en grafías que pueden prestarse a confusión, ya que su forma obedece al estilo del autor, más que hacer referencia a una dificultad motriz.

Este resultado puede obedecer a que a los alumnos en las tareas y evaluaciones se les corrigen las letras que no están bien escritas, colocándole sobre ella la que es correcta, en lugar de escribirla completa, es decir, de emplear la estrategia de escribir debajo, para que los mismos alumnos por comparación identifiquen lo correcto e incorrecto.

En la biografía sólo un 26.1%, se refirió a este aspecto, centrando su atención en las grafías, pretendiendo que la autora escriba las letras del mismo modo que las profesoras les han enseñado, sin reconocer que a medida que se avanza en los grados escolares, hay una apropiación de la caligrafía y cada persona adquiere un estilo.

### **FLUIDEZ:**

En el parafraseo, sólo fue fluido un 27.8% de los textos, y el resto 78.2% tiene un bajo nivel de fluidez, porque según nuestras observaciones están muy acostumbrados a copiar de muestra del tablero y textos cortos que son transcritos, por ello, fue necesario hacer relecturas durante el parafraseo, pero la capacidad

de recuperación de información es muy baja, pues en su afán por copiar al pie de la letra “se quedan atrasados”.

Cabe destacarse que en tres niños se observó de manera espontánea la toma de notas como estrategia para recuperar la información y gracias a ello, sus textos se consideran fluidos. Esta población correspondió a un 21.8%, y fue la misma que se refirió a este componente en la corrección, aludiendo a aspectos como: falta el lugar de nacimiento, aclarar cuando y donde jugaba con sus primos, como se llamaba la escuela, porque era buena estudiante, pero el resto de la población 78.2% cuyo parafraseo fue evaluado como no fluido, no muestra un avance, pues no hacen referencia a este aspecto en la corrección.

### **COHERENCIA:**

En el parafraseo el 21% de los niños las tareas en una estructura lógica, pero el 78.2% no, este caso puede obedecer a que se privilegian la copia de oraciones y la utilización casi exclusiva de las cuentas como portador de textos, por eso algunos niños confundieron el parafraseo con la invención de cuentos, y los demás hicieron un listado de oraciones sin estructurarlas en un párrafo, y ello le lleva a repetir ideas, escribir afirmaciones y luego negarlas sin darse cuenta, porque no tienen un hábito de relectura para revisar lo escrito.

En el caso de la corrección, sólo el 18.4% hizo referencia a este aspecto, porque no les pareció una actividad muy amena y no tienen una cultura de autocorrección y corrección entre pares, pues son los maestros los únicos que corrigen los trabajos; por esa razón, hicieron una lectura rápida y no analizaron la relación cronológica en que deben ir los hechos.

## **COHESIÓN:**

En el parafraseo sólo el 8.7% de los alumnos evaluados, empleo de forma consciente algún signo de puntuación (punto a parte y final) sumado a la falta de conectores variados, obedece a que estos temas se desarrollan sólo de acuerdo con el orden planteado en el texto guía, por ello, en las fechas en que se realizó el parafraseo (marzo 4) y la corrección de la biografía (marzo 18) no se había desarrollado el tema, y sólo fue hasta mediados de mayo que se abordó. Debido a esta situación, en la corrección, sólo el 13.8% resaltó este aspecto pero más por la indicación de nosotras, como uno de los aspectos a evaluar en consecuencia, la indicación fue: “faltan signos de puntuación”, pero no seguirían cuáles y por qué.

## **ECONOMIA:**

En el parafraseo, un 34.8% de la población evaluados se ubicó en el nivel B porque en su esfuerzo por escribir oraciones, omiten información muy importante y superponen las ideas que van surgiendo, por ello, en la corrección sólo el 3% se refirió a este aspecto, pero teniendo presente únicamente las palabras repetidas, porque aún no han comprendido de modo consciente, la importancia de la mínima cantidad de palabras con el máximo de idea, y se fijan mucho en que tengan oraciones, sin tener en cuenta las frases que presentan rodeos.

## **ESCRITURA CORRECTIVA:**

En el parafraseo, apenas el 11.5% tuvo una escritura correcta de palabras (destacándose la ortografía y el uso de la mayúscula inicial). Mientras que un alto porcentaje, el 88.5% presentó como características: la omisión e inversión de letras, falta de relación entre los artículos y sustantivos, mala ortografía, expresiones escritas tal y como hablan (antonces, se jueron). Y en la corrección, el 72.3% se refirió a este aspecto, diciendo: “tienes palabras mal escritas”, haciendo

incluso una corrección inadecuada o señalando la palabra que presentaba el error pero sin proponer soluciones. Esta puede tener su origen en que los profesores acostumbran a escribir las letras correctas sobre la incorrectas, y la explicación del significado de las reglas ortográficas depende del orden del libro. Así mismo, no utilizan el diccionario para confrontar sus inquietudes, por lo que los pocos alumnos que expresan su duda ortográfica, nos preguntan a nosotras.

Incluso algunos niños repitieron lo que han observado pues escribieron la letra por encima o pusieron una X a las palabras “malas” pero sin soluciones.

**VARIEDAD:**

Aunque algunos alumnos (34.8%) emplearon en el parafraseo, palabras precisas para lo que querían expresar, mientras el 65.2% presentan sustituciones de palabras tal y como hablan, lo cual puede originarse porque muchos alumnos no han cualificado la escritura y el lenguaje oral, y por ello creen que escribir es transcribir lo hablado. Esta deficiencia se observó en la corrección, donde ninguno aplicó este conocimiento y por ello, el porcentaje fue 0.0%.

**7.1.2 Cuartos y quintos:**

<b>SISTEMATIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL PARAFRASEO Grupos 4º y 5º</b>		
<b>ASPECTO</b>	<b>NÚMERO DE NIÑOS</b>	<b>FRECUENCIA</b>
<b>LEGIBILIDAD</b>	a. 13	5.5%
	b. 223	94.5%
<b>FLUIDEZ</b>	a. 145	61.5%

	b. 191	38.5%
<b>COHERENCIA</b>	a. 104	44.6%
	b. 80	33.8%
	c. 53	22.4%
<b>COHESIÓN</b>	a. 184	77.9%
	b. 48	20.3%
	c. 5	2.1%
<b>ECONOMIA</b>	a. 109	46.1%
	b. 127	53%
<b>VARIEDAD</b>	a. 144	18.6%
	b. 192	81.3%
<b>ESCRITURA CORRECTA DE PALABRAS</b>	a. 103	43.6%
	b. 123	52%
	c. 10	4.2%

Tras el análisis de las 236 producciones recolectadas en los grados 4°. Y 5°. De la escuela San Roberto Belarmino se pudo concluir:

#### **Análisis e interpretación:**

##### **COHESIÓN:**

El 77.9% no utilizó los signos de puntuación, el 20.3% los utilizó parcial o indiscriminadamente y el 2.1 % los utilizó de manera correcta. Esto se debe a que el uso de los signos de puntuación se ha abordado de manera superficial sin la posibilidad de aplicarlos conscientemente a un texto determinado, lo que confirma el énfasis en el conocimiento de carácter declarativo sobre el procedimental. Con respecto a los conectores se evidencia el uso reiterado de unos cuantos como, "y", "entonces".

Al establecer la comparación entre el conocimiento y la regulación de procesos cognitivos, obtuvimos que el 2.1% utilizan adecuadamente los signos de puntuación en sus textos, mientras que un 56.4% hacen referencia a éstos cuando se trata de corregir el texto.

### **FLUIDEZ:**

El 61.5% no es fluida, mientras el 38.5% si lo es. 'Esto debido a la poca implementación de actividades que involucren mecanismos de estimulación para activar la memoria inmediata. El alumno no asume un posicionamiento crítico respecto a las concepciones que se plantean en clase, lo que desfavorece el proceso de escritura en el sentido de que no incorporan en su discurso información significativa que parte del contexto en que cada uno se desenvuelve. De este modo se está desconociendo una de las premisas fundamentales del enfoque consructivista del aprendizaje que tiene que ver con la relación entre esquemas previos y nuevos conocimientos. Se promueven muy poco situaciones reales de producción de textos, la escritura reflexiva no es prioridad y por lo tanto se desconoce la función epistémica de la misma, la experiencia está fundamentada en la copia y el dictado.

Al hacer el análisis comparativo entre el saber procedimental y el saber declarativo detectamos que el 38.5% realizaron escrituras fluidas y el 46.2% aludió a este aspecto cuando se enfrentaron a la corrección de un texto.

### **COHERENCIA:**

El 44.6% no fueron coherentes, el 33.8% presentaron coherencia parcial y el 22.4% fueron coherentes. Esto se debe a una enseñanza de la escritura enfatizada en la formación de ideas aisladas. Una muestra de ello es la

constante elaboración de resúmenes que exige extractar solo las ideas principales y sin establecer conexión alguna entre ellas.

Al comparar en este aspecto el saber qué y el saber cómo, encontramos gran diferencia, pues en el parafraseo el 22.4% produjeron textos coherentes mientras que en la corrección solo el 11.57% aludió a este aspecto.

### **ESCRITURA CORRECTA DE PALABRAS:**

El 43.6% presenta escritura inadecuada de palabras, el 52% presenta cantidad representativa de palabras escritas incorrectamente y el 4,2% escribe correctamente. Las debilidades entorno a este aspecto suscitan reflexiones sobre el poco dominio de habilidades metacognitivas aplicadas a la escritura como lo es la revisión y, con ello los tipos de confrontación a través de los cuales se logre la duda ortográfica. Así mismo, se manifiesta poca implementación de actividades encaminadas a promover un aprendizaje autorregulado. De otro modo no se han llevado a cabo actividades significativas que favorezcan la comprensión e identificación sobre el uso de las letras como; b-v-c-s-z principalmente.

Al comparar en este aspecto el saber qué y el saber cómo hallamos grandes diferencias entre estos, pues solo el 4.2% escribe correctamente, pero al corregir el 62% alude a este aspecto.

### **ECONOMÍA:**

El 46.1% no es conciso, mientras que el 53.9% si lo es. Los aspectos esenciales que influyen para que los textos de los alumnos presenten carencias en este aspecto son:

- poca utilización de conectores y sinónimos, ya que no se han implementado unas buenas estrategias que posibiliten la adquisición de ellos.
- La no implementación de la reescritura y de la relectura.

Comparativamente, el saber qué y el saber cómo presentan grandes diferencias en tanto porcentajes, ya que al escribir el 53.9% de los alumnos es conciso, pero solo el 1.3% alude a este aspecto en la corrección de textos.

### **VARIEDAD:**

El 18.6% no llama a cada cosa por su nombre en tanto que un 81.4% posee un adecuado vocabulario para nombrar las cosas. Los alumnos al elaborar sus textos aunque no poseen un dominio muy amplio, son recursivos en tanto utilizan un repertorio limitado pero que le permite llamar a cada cosa por su nombre otorgándole precisión a los textos.

Comparando los parfraseos con las correcciones logramos concluir que aunque un 81.4% de los niños utiliza un lenguaje variado sólo el 4.6% alude a aspecto cuando corrige un texto.

### **LEGIBILIDAD:**

El 94.5% es legible, mientras un 5.5% presentan características especiales, (grafías ilegibles e incorrecta separación de palabras ) que producen en estos textos dificultades para su lectura. Dichos resultados se pueden atribuir a la importancia que se le ha dado a la claridad y calidad de las grafías, lo cual se puede evidenciar en prácticas que parten de la copia y el dictado además de los criterios utilizados por los maestros para corregir los escritos de los alumnos.

Comparando los parafraseos con las revisiones podemos concluir en tanto este aspecto que los niños presentan una gran diferencia porcentual entre el saber declarativo 18-9% y el saber procedimental 94.5%.

## **8.0 CATEGORIAS CONCEPTUALES**

### **8.1 La relectura:**

Al iniciar el Proyecto, *La Relectura* y *La Reescritura* parecían dos herramientas metacognitivas recién formuladas, en tanto eran desconocidas por los grupos a intervenir, por esa razón, uno de los componentes básicos de la práctica, lo constituyó *La Relectura*, actividad que con respecto al proceso lector, tiene como objetivo la comprensión de lo leído y con respecto al proceso de escritura la cualificación de los textos.

Tal y como está planteado desde los lineamientos, la *Relectura* fue enfocada desde el proyecto hacia la superación de la observación superficial del contenido del texto por parte del alumno – lector, de modo que se creó la oportunidad de *Repensar el texto*, mediante dos fases, en la *primera*, se promovió el nivel de *Literalidad Transcriptiva*, consistente en un primer acercamiento a las palabras y frases con su correspondiente significado, todo ello contribuyó para que los alumnos dieran cuenta del contenido, localización e identificación de las relaciones; mientras en la *segunda*, el lector debía estar en capacidad de elaborar redes semánticas que posibilitaran la superación de la lectura con fines de memorización, lo cual implicó que el alumno procediera a la creación de ideas, parafraseos orales o escritos, argumentaciones, debates, etc. que se sustentaran en lo comprendido en la fase inicial, lo cual implicaba enriquecer los significados respecto al texto.

Bajo esta mirada, pretendimos que la *Relectura* dejará de ser una actividad inducida, orientada por el docente y realizada por el alumno de modo consciente, para transformarse en una estrategia metacognitiva de quien buscaba construir conocimientos a partir de lo releído.

Ello implica que si la *Reescritura* no puede ser confundida con la simple copia o transcripción del texto original, la *Relectura* no debe ser concebida como una segunda lectura para la memorización del contenido, en tanto influye en el desarrollo de habilidades metacognitivas, donde el lector pone en marcha estrategias de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección mediante 3 momentos claves: antes – durante –después. De este modo la *Relectura* fortaleció la comprensión de la Microestructura, Macroestructura y superestructura de los textos., y constituyó un gran reto para superar las practicas tradicionales de lectura y comprensión de textos, en aras de construir la cultura de la *Relectura* y la *Reescritura*.

## **8.2 Criterios de corrección de textos:**

Los criterios para la corrección de textos, constituyen tal y como se plantea en Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: “ las características o propiedades a partir de las cuales se pueden elaborar juicios. Estas características son las que diferencian a un texto de otro ” *pág. 119* . Para que dichos criterios contribuyeran durante nuestro proyecto de practica, en los procesos de mejoramiento y *Reescritura*, fue necesario que consistieran en el resultado de un consenso entre maestros - alumnos, con el fin de superar la labor exclusiva de corrección del maestro, y a su vez darle protagonismo al alumno, con ello se buscó cambiar la atención centrada en los aspectos de tipo formal, para resaltar aquellos elementos estructurales del texto como *la coherencia, cohesión, adecuación, fluidez, economía, variedad y escritura correcta de palabras.*

La tarea de corrección se dinamizó en tanto el maestro - practicante asumió el rol de colaborador para los alumnos y les propuso el mejoramiento de aspectos de contenido y de carácter formal, con miras a un proceso metacognitivo.

Algunos *Criterios de Corrección* fundamentales fueron:

- La corrección de borradores y no de la versión final de un texto.
- Corregir las deficiencias y promover las fortalezas de la composición.
- Revisar de modo oportuno los textos en el momento de su producción, sin mucho tiempo de intervalo entre la producción y la tarea de corrección.
- Crear marcas de corrección y escribir anotaciones concretas y practicas que eviten la ambigüedad en el momento de reescribir.
- Corregir un texto modelo que sirva de referente a los alumnos para la autocorrección y la corrección entre pares.
- No corregir en su totalidad los aspectos del texto, sino identificar los más relevantes.
- Brindar espacios para los comentarios y Relectura de las correcciones por parte de los alumnos.

Los anteriores criterios adquirieron proyección con la utilización de una variedad de técnicas sustentadas desde los Lineamientos, tales como la rejilla, escalas, listas de control, marcas de corrección, entrevistas docente – alumno y entre pares, guía personal con preguntas, entre otras; procurando que la corrección se convirtiera en un recurso didáctico, más allá de lo tedioso y poco significativo que resultaba anteriormente, pues se tuvieron dos protagonistas: maestro y alumno, dentro de un proceso de mejoramiento permanente.

### **8.3 Regulación metacognitiva:**

Para analizar el proceso de regulación metacognitiva tuvimos como referencia el modelo cognitivo de composición de textos descrito por Hayes en 1995, y en el cual se evidencia una compleja actividad cognitiva que demanda de los alumnos un alto grado de conciencia y control sobre el lenguaje. Así, una de las fases de mayor exigencia durante el proceso de escritura es la revisión, ya que es aquí donde se los alumnos deben leer, releer y reescribir, analizando qué dijo y cómo lo dijo. Este complejo proceso es analizado por Scardamalia y Bereiter (1987), en términos de comparar, diagnosticar y operar. En este modelo el alumno debe tener en cuenta dos representaciones mentales la del texto que planeó obtener y la del texto obtenido. De este modo, primero compara los desajustes o faltantes, luego trata de encontrar las causas de ese desajuste apoyándose en sus conocimientos previos y sus competencias lingüísticas y, finalmente, cuando encuentra estas causas intenta cambiar lo escrito o modificarlo. Este proceso es el que determina la calidad final del escrito.

Una de las reflexiones importantes sobre esta dinámica de trabajo planteada a los alumnos durante el proyecto fue su poca familiarización y su poca motivación cuando se les proponía revisar sus propios textos o los de otros compañeros. Encontramos que todavía la actividad de revisar textos es una práctica exclusiva del maestro, los alumnos se reducen a observar de manera pasiva las observaciones que hace su profesor sobre los textos. La ruptura de ésta, por así decirlo “cultura escolar” fue una de las mayores limitantes para avanzar en el desarrollo de la regulación metacognitiva a través de la revisión textual. Para dinamizar esta práctica se plantearon variadas situaciones de aprendizajes como escritura de textos en contextos significativos (escribir para otros), escritura colaborativa, revisión entre pares, utilización de rejillas, entre otros. Pese a ello creemos que es necesario incentivar mucho más este tipo de actividades en el aula desde los primeros grados escolares, para que los alumnos realmente sean autónomos en términos cognitivos, y así la escuela pueda hablar de desarrollar verdaderos procesos de aprendizaje.

#### **8.4 La escritura reflexiva:**

Una de las principales funciones de la escritura tiene que ver con su carácter epistémico. Muchos autores han coincidido en resaltar el papel que cumplen las concepciones y representaciones personales durante la comprensión y la producción textual. Para la construcción de los diferentes conocimientos curriculares, especialmente en el contexto escolar, se utiliza el texto escrito, el cual debe generar tanto en el lector como en el escritor reflexión y confrontación sobre los puntos de vista expresados, y así permitir la reconstrucción y transformación de los conocimientos.

Uno de los estudios que más ha aportado para comprender este carácter epistémico de la escritura lo constituyen los modelos cognitivos de composición, “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento” descritos por Scardamalia y Bereiter en 1987. Dichos modelos analizan la forma como los sujetos utilizan distintas estrategias para producir un texto; en el primer modelo el sujeto se enfrenta a la tarea de escribir sin un plan previo, sólo tiene en cuenta las primeras representaciones sobre el tema y de acuerdo con la tarea adecua el género; en el segundo modelo, el escritor también parte de unas representaciones previas, pero analiza y establece objetivos de acuerdo con la tarea, ello le genera dos espacios problema, uno de contenido (qué) y otro retórico (cómo). Estos dos espacios son, según los autores, los que permiten modificar el conocimiento. En otras palabras, “no sólo aprenden acerca de lo que escriben, sino que también aprenden a escribir”.

Precisamente, una de las categorías de mayor objeto de análisis durante el presente proyecto fue observar cómo se enseña y cómo se aprende a escribir reflexivamente en la escuela. Sin embargo, los análisis no son muy positivos, en tanto las diferentes prácticas empleadas por los docentes para que los alumnos se apropien significativamente de los contenidos escolares están más encaminadas a la retención mecánica de información que a un análisis reflexivo sobre esta. En la

experiencia pudimos observar como los diferentes textos producidos alrededor de las áreas de estudio tienen una connotación más académica que reflexiva puesto que los alumnos se enfrentan más a “decir” de forma reproductiva el conocimiento. Actividades como copiar contenidos de cartillas y enciclopedias en un cuaderno, evaluar con cuestionarios respuestas precisas, no contribuyen a que los alumnos atribuyan un sentido personal y constructivo a la escritura, sino más bien pasivo y poco significativo.

Quedan pues, muchos interrogantes sobre la tarea de la escuela en la enseñanza de la escritura reflexiva, aunque en las propuestas curriculares de la educación básica se haga énfasis en que los alumnos aprendan significativamente los contenidos curriculares para que puedan aplicarlos en el contexto extraescolar, la escuela pareciera resistirse a formar sujetos críticos y reflexivos.

### **8.5 Conocimiento declarativo y procedimental:**

Desde nuestro proyecto, y tratando de responder a un sin número de preguntas que nos surgieron con la forma de actuar de los estudiantes en el momento de escribir, iniciamos un proceso donde intentamos esclarecer ciertos conceptos teóricos, basados en la práctica, entre ellos están el conocimiento declarativo y el procedimental.

Flavell (1985), entonces, mantiene la distinción original entre conocimiento acerca del sujeto, las tareas y las estrategias, pero incorpora una distinción entre los dos tipos de conocimientos, que coinciden con los conceptos de memoria declarativa y procedimental.

Así pues, el aprendizaje del conocimiento declarativo demanda la construcción de significado, que supone relacionar lo que se está tratando de aprender con lo que ya se sabe, la organización del contenido procesal, que incluye la identificación de

los pasos involucrados en el acto de escribir y finalmente la práctica de los procedimientos aprendidos, hasta el punto en que la ejecución se vuelve prácticamente automática.

Observando que en las instituciones educativas se propende porque el niño declare y conozca este tipo de conocimiento, decidimos desde nuestra práctica, realizar actividades de confrontación de saberes previos con el fin de crear construcción de significado, encaminadas hacia la revisión grupal, entre pares e individual y de acuerdo a las observaciones y anotaciones hechas por los niños, se llegó a la conclusión de que éstos si saben en general, todos los aspectos que se deben tener en cuenta al momento de escribir, pues los han adquirido, por el contacto con el mundo escolar o familiar o con todos aquellos medios que a diario les están brindando información que les permite tomar conciencia del uso de la escritura.

Podría decirse que este conocimiento declarativo puede comunicarse a través del lenguaje verbal y es un proceso donde el niño, agrega lo que no sabe a lo que ya conoce.

De esta manera, y luego de que el niño ya ha adquirido las herramientas necesarias para escribir, o en otras palabras, ha aprendido el conocimiento declarativo, comienza la toma de conciencia de su proceso de escritura, es decir, la adquisición del conocimiento procedimental, este entonces es aquel que se refiere a la forma de realizar una cierta tarea (saber cómo hacerla). Además incluye la ejecución de procedimientos, técnicas, habilidades, destrezas y métodos para su realización.

Este aprendizaje de contenidos procedimentales, es de tipo práctico porque está basado en la realización de varias acciones y operaciones.

Desde la experiencia con los niños, hemos tratado de que éstos adquieran este conocimiento por medio del uso de diferentes portadores de texto, a través de actividades donde se utilizó constantemente el texto modelo, que le brindó al niño, la posibilidad de comparar, reflexionar y criticar sobre la escritura y por ende le enseñó, el camino a seguir para lograr crear nuevos textos a partir de otros.

De allí la importancia que el maestro tome conciencia de la complejidad del acto de escribir y de la necesidad de realizar en el aula de clase, actividades que involucren al niño de manera directa, contextualizadas y que partan de su propia experiencia e iniciativa de tal forma que se logre el amor y el interés por la lectura y la escritura.

#### **8.6 Pensamiento reflexivo:**

Proceso metacognitivo en el que está implicado el desarrollo de habilidades u operaciones mentales que contribuyen significativamente a consolidar el aprendizaje desde perspectivas constructivas y procedimentales.

En este sentido, se plantea el abordaje de esquemas de razonamiento lógico-argumentativo fundamentados en abstracciones conceptuales, indagaciones críticas, problematizaciones, búsqueda y generación de alternativas, determinación de inferencias y formulación de hipótesis. Todo ello con la finalidad de establecer asociaciones y discrepancias partiendo de diversas situaciones de aprendizaje que conlleven a estructurar juicios en forma autónoma.

Las consideraciones anteriores se pueden contextualizar a nuestro proyecto de práctica, en la medida en que se implementaron metodologías de carácter estratégico orientadas hacia un conocimiento procedimental más que declarativo. Para ello, se propiciaron dinámicas interactivas que pretendieron enriquecer y

solidificar el desarrollo de procesos lectoescriturales a partir de diálogos donde fuera posible un intercambio de ideas, una confrontación permanente entre alumno-alumno y docente-alumno; priorizando en la necesidad de verbalizar, escuchar y atender críticamente, puesto que este es el punto de partida para lograr la interpretación e introyección de conceptos y, por ende, la aprehensión de significados en forma conciente.

Ahora bien; es importante aplicar estas concepciones en el ámbito escolar, de tal manera que se replanteen los objetivos de aprendizaje para que en lugar de privilegiarse la enseñanza sobre el “qué pensar” se afiancen procesos sobre el “cómo pensar” y con ello se potencien acciones autorreguladoras.

### **8.7 Transformación del conocimiento:**

En nuestro proyecto reconocemos esta categoría partiendo de las aportaciones teóricas de Scardamalia-Bereiter (1987), en las cuales se plantea como un modelo cognitivo de composición escrita en el que confluyen conductas estratégicas que permiten dinamizar la función del sujeto en torno a la construcción de su propio aprendizaje. Dicha concepción, implicaría por lo tanto, la generación de contextos que tiendan a problematizar competencias interpretativas, argumentativas y propositivas mediante la formulación de conjeturas y la contrastación de ideas. Sólo así, se podrá acceder al desarrollo de la capacidad de discernimiento desde una perspectiva tanto crítica como analítica, a través de la cual, el educando interioriza nociones sólidas que le permiten comprender y evaluar sus acciones cognitivas logrando mayor apropiación de sus teorías y, con ello un mayor control en torno a las actividades que efectúa.

Desde otra perspectiva, cabe destacar que nuestra experiencia de intervención en el aula estuvo encaminada hacia la consecución de objetivos concretos; entre

ellos: la transformación o cualificación escritural, a partir del cual, pretendíamos propiciar situaciones que contribuyeran a dilucidar y a establecer congruencia entre “el saber qué” y “el saber cómo” y que generaran, a la vez, la interrelación de esquemas previos con nuevas estructuras conceptuales mediante una reflexión conciente y autorregulación intelectual.

### **8.8 Autonomía escritural:**

En nuestro proyecto la autonomía escritural se asumió como uno de los propósitos a alcanzar con la intervención pedagógica desarrollada en el aula y las estrategias que se pusieron en marcha durante este. Así pues, se pretendió llevar a los educandos a adoptar una mejor disposición y actitud a la hora de enfrentarse a la tarea de producir textos de manera espontánea o con la menor indicación del docente acompañante, además sin el condicionamiento de escribir para obtener una calificación.

Esta autonomía se ve altamente limitada por las prácticas escriturales y estrategias utilizadas por los educadores en la enseñanza de la composición, ya que estas no-solo imponen explícitamente el tema y la estructura discursiva abordada, sino también la extensión del texto y el tiempo que se ha de destinar para su producción.

Tales condicionamientos se hallan tan arraigados en los educandos que no les permiten el acceso a la composición como algo espontáneo y necesario dentro de la cotidianidad, como es el ideal educativo, sino que supeditan su acción al deseo del educador y los llevan a mostrarse reacios frente a las nuevas estrategias que tienen como propósito llevarlos a ser autónomos en su proceder escritural, es por ello que en el trabajo de escritura, a pesar de la puesta en marcha de diferentes estrategias innovadoras para el trabajo de la composición en el aula, aún se escuchan en los educandos algunas consignas que dan cuenta de esa falta de autonomía: “Profe dígame que escribo” o “cuantos renglones tengo que escribir”.

## **8.9 Revisión de textos:**

Desde el desarrollo de nuestro proyecto, la revisión constituyó el soporte desde el cual se pretendió movilizar y evaluar la regulación metacognitiva de los educandos en lo que a escritura se refiere. Así pues, con este propósito se implementaron dentro del aula estrategias como revisión colectiva, entre pares y de los propios textos, tal como lo propone Daniel Cassany en su libro *Reparar la escritura* (1994), con las cuales se logró llevar a los estudiantes a repensar sus textos, reescribirlos y a hacer propuestas a sus compañeros de cómo mejorarlos.

Estas actividades, debido a las prácticas tradicionales en la enseñanza de la composición, generaron en un principio actitudes de prevención y malestar entre los educandos, quienes afirmaban que lo mejor era que el profesor revisara las composiciones y les adjudicara una nota. Sin embargo a mediada que se familiarizaban con este tipo de trabajo, empezaron a vislumbrarse actitudes y dominios más positivos que les permitieron pasar de revisar en los textos solo aspectos de forma, para fijar su atención también en los aspectos de contenido.

Todo lo anterior da cuenta de las bondades de la revisión de textos en lo que a reflexión y cualificación de producciones escritas se refiere.

## **8.10 Prácticas tradicionales de lectura y escritura:**

La lectura y escritura en la escuela son actividades, que desafortunadamente, son asumidas desde una perspectiva mecánica del aprendizaje, y su riqueza es reducida a la copia y el dictado, prácticas por medio de las cuales se logran objetivos diferentes a los que buscan con la lecto-escritura, como son: el control de la disciplina, el silencio, la concentración, contar con la inquietud de los estudiantes, entre otros. Objetivos a lograr que desde ningún punto de vista son

negativos, sino que por el contrario el logro de estos propósitos u objetivos demostraría orden y disciplina necesarios dentro del aula. Sin embargo, el docente tiene el deber de acudir a otro tipo de estrategias para alcanzar dichos logros.

Debido a la frecuente utilización de la copia y el dictado los estudiantes van adquiriendo gusto por ellas, y llegan así, hasta a distorsionar el verdadero sentido de la lectura y la escritura: su función comunicativa y social.

Es un compromiso que tenemos como educadores, y más aún si hemos tenido la oportunidad de trabajar en un proyecto de lecto-escritura como este, y es el de llevar a los estudiantes a un aprendizaje significativo en donde la lectura y la escritura sean el pilar fundamental que lo sustenten y que la creatividad sea su columna vertebral.

#### **8.11 Hábitos de lectura:**

Generalmente, en la escuela se lee para hacer resúmenes, para dar cuenta de un tema determinado. El maestro le pide al estudiante que al leer pronuncie bien haga bien, las pausas cuando aparecen los signos de puntuación. Esto hace que el estudiante se preocupe más por vocalizar bien y por hacer correctamente las pausas, no adquiere una comprensión lectora muy buena. Además, todo esto lleva a que el estudiante adquiera apatía por la lectura.

Vemos pues, como los hábitos de la lectura que adquieren los niños influyen de manera negativa en su proceso de aprendizaje, lo que lo afecta en las otras áreas curriculares.

Si se presentara a los niños la lectura de un modo diferente en el cual ellos interrelacionan con el texto, con sus compañeros, aportando ideas acerca de lo que leen ampliando el conocimiento que tengan de los diversos temas,

desarrollarían más gusto por la lectura, agradecerían al maestro que lo deja leer el libro que él quiera, porque sabe que cualquier tema que el alumno elija le servirá para aprender, a dar su opinión, sus ideas, valores y esto los llevará a ser más crítico-reflexivos.

### **8.12 El papel del maestro en la revisión de textos:**

Sin lugar a dudas el maestro siempre ha sido el encargado de revisar las producciones de los estudiantes y esto lo hace, en la mayoría de los casos, tomando como referencia uno de los escritos del grupo y revisando en él aspectos formales como ortografía, signos de puntuación, entre otros. Se basa en éste primer escrito para revisar los demás, ya que no es tarea fácil revisar aspectos de contenido cuando el propósito es identificar y marcar los errores encontrados en treinta o más producciones.

En la ejecución de nuestro proyecto se logró implementar la corrección entre pares, y en esta actividad se pudo observar que los estudiantes adquirirían mucha confianza para mejorar a sus escritos. Se evidenció también que con una buena orientación los estudiantes son capaces de pasar de revisar aspectos tanto de forma como de contenido. El papel del maestro, en este caso, no es nada fácil, ya que debe colaborar como un lector experto, adaptándose a las necesidades de los alumnos y no al revés; debe analizar la forma que el alumno tiene de escribir, respetando su estilo y quizás lo más difícil, seleccionar las actividades más útiles y que aspectos se tienen que corregir y sugerir cómo hacerlo.

Una reflexión importante que nos queda de esta actividad es pensar en como los maestros debemos renunciar a nuestra autoridad para aprender de lo que los alumnos escriben o quieren escribir, para entenderlos y ayudarles a saber decirlo, por tanto, debemos actuar como lectores respetuosos con el autor, pidiéndole y explicando qué es lo que no entendemos.

### **8.13 Escritura grupal:**

Durante el desarrollo del proyecto, hemos podido evidenciar que la escritura grupal es muy difícil de implementar en el aula de clase, ya que los docentes piensan o están convencidos que al escribir en grupo se pierde mucho tiempo, porque en definitiva el que escribe es un solo estudiante, también la indisciplina que puede causar hace que los docentes no implementen este tipo de trabajos. Sin embargo, según nuestra experiencia creemos que con un debido proceso, es posible cualificar el proceso de escritura de los estudiantes, ya que al intercambiar sus conocimientos les es más fácil elaborar un escrito y por supuesto mejorarlo, así los mismos integrantes del grupo pueden desempeñar varios roles, bien sea de lectores, de escritores, críticos del propio texto, además de representar una audiencia real. En definitiva se puede decir, que los escritos en grupo generan grandes procesos de desarrollo cognitivo.

Por lo anterior, pensamos que este tipo de estrategia se debería implementar en las diferentes instituciones educativas, aunque como es comprensible, dicha dinámica (escritura grupal) puede ocasionar dificultades entre los alumnos, debido a su falta de hábito, su práctica se puede implementar a través de un cambio actitudinal en ellos, pero lo mejor sin lugar a dudas, sería implementar este tipo de trabajo comenzando desde los primeros grados escolares.

Así la escritura grupal, permite crear un red en donde el lenguaje circula y no queda limitado a un simple ejercicio rutinario.

## **9.0 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS**

De acuerdo con los resultados encontrados en las dos evaluaciones iniciales realizadas a los niños y niñas, pudimos observar una significativa diferencia entre el saber declarativo y el saber procedimental de los alumnos frente a la escritura.

Por lo tanto, el objetivo de las estrategias estuvo centrado en aumentar el saber procedimental de la escritura a partir del desarrollo de la *actividad metalingüística* de los alumnos: Leer para escribir, escribir para leer, de manera que logremos superar el lector y el escritor “intuitivo” en los niños y niñas.

Las actividades centradas en:

Utilización de diferentes portadores de texto (modelos auténticos) en contextos sociales escolares (micro - proyectos de aula).

Incentivar la escritura entre pares (especialmente la revisión de textos)

Registro de las transformaciones hechas por los alumnos al rescribir sus textos y al revisarlos a sus compañeros.

Registro de los aspectos de contenido y /o de forma retomados por los alumnos de los textos modelos.

A continuación describimos las distintas estrategias pedagógica implementadas para dichos logros:

### **9.1 La reescritura:**

Al hablar de reescritura en el contexto escolar es importante relacionarla con *Un Aprendizaje que avanza desde el eje Cooperativo hacia la Autorregulación*, que busca llevar al alumno hasta el reconocimiento de la importancia de asumir roles integrados: *escritor, lector y revisor*.

Generalmente, las orientaciones escolares con las cuales el docente realiza la *corrección de los textos escritos*, se reducen a la corrección de las faltas ortográficas y estilísticas, quedando así, la tarea de Reescritura de los textos a

consideración del alumno quien, generalmente, no vuelve sobre el texto para efectuar una *tarea de relectura y reescritura* para cualificar el contenido del mismo, sino tan sólo transcribiendo el texto inicial y corrigiendo uno que otro error gramatical, de lo cual genera una resistencia cognitiva y afectiva hacia la Reescritura durante el proceso de composición.

La anterior situación se evidenció durante la primera fase de nuestro proyecto, debido a que el proceso de cualificación escritural, no formaba parte de la dinámica de trabajo correspondiente al desarrollo de competencias lectoescriturales, lo que repercutió considerablemente en el factor motivacional y desde luego, en el cognitivo: actitudes de tedio, apatía, desinterés y concepción del proceso como de gran complejidad, no le permitían a los alumnos asumir conscientemente las implicaciones que enmarcaba *La Reescritura para el mejoramiento de la Escritura Reflexiva en la escuela y con proyección fuera de ella*. Ello condujo al grupo de trabajo, hacia la necesidad de analizar con los alumnos interrogantes como: *¿Por qué reescribir un texto producido en la escuela?, ¿Cuáles son los componentes primordiales para la reescritura? ¿Qué estrategias metacognitivas emplear para reescribir? ¿Cuál es la importancia de la revisión entre pares y/o grupal antes de proceder a la reescritura individual? ¿Cuál es el papel que juega el docente u orientador de la reescritura?*

Con ello, se buscaba que los estudiantes comprendieran la *Tarea de Acompañamiento maestro- practicante y alumno, al igual que entre alumno- alumno*, lo que permitiría mejorar la producción escrita a nivel individual. En ésta se hizo énfasis en el dialogo oral, como regulador de los procesos que integran la composición: análisis, reflexión y valoración del texto. De este modo, la actividad metalingüística que supone para un alumno brindar una explicación a su compañero sobre cómo reescribir su texto, lo lleva a la articulación de su rol: *lector – escritor*, al igual que produce una transformación en el saber declarativo y procedimental, tanto en el alumno que plantea las sugerencias, como en quien debe reescribir.

Bajo esta dinámica de trabajo se consideró imprescindible fomentar la elaboración de textos inicialmente, a modo de borradores, y con ello la implementación de estrategias y situaciones de Aprendizaje en Contexto, mediante la creación de marcas de corrección, la reescritura en ausencia y presencia del texto modelo, el diálogo entre docente –practicante y alumno, la revisión grupal de un texto modelo en el tablero, la revisión y reescritura de un texto en parejas.

Al finalizar nuestro proceso de intervención pedagógica y después de haber puesto en marcha una herramienta metodológica, didáctica y evaluativa donde el alumno terminó por no reescribir para complacer al maestro y obtener una nota cuantitativa, con el fin de reescribir para aprender y aprender gracias a que se reescribe, pasando por un proceso de reescritura inducida por el docente y como tarea compleja, hacia la producción escrita gratificante para ser un lector-escritor competente en el saber y el saber hacer.

A partir de esto, podemos concluir que pese a lo complejidad de la tarea de reescritura, los alumnos participantes lograron avances significativos a nivel actitudinal lo que facilitó la labor cognitiva en el momento de implementar procedimientos estratégicos en torno a la funcionalidad de los borradores, el valor de la relectura, la autonomía en la selección de los criterios de corrección, la revisión de componentes de contenido, carácter formal y superestructura, la interacción entre el saber declarativo y procedimental, la tarea de reescritura grupal empleando textos modelo, la familiarización con diversas estructuras discursivas. Esta estrategia pedagógica permitió una mayor la regulación metacognitiva de los alumnos durante el proceso de producción textual, donde cada composición fue concebida como el punto de referencia y no la versión acabada de una tipología textual.

## 9.2 Uso del texto modelo:

El texto modelo como estrategia para la enseñanza de la composición en el aula constituye una forma fácil de llevar a los educandos al análisis y comprensión de las diferentes estructuras textuales, a la vez que les acerca a la producción de estas. Se puede asumir como una estrategia activa pues en su desarrollo involucra la participación del docente como acompañante de la actividad y del estudiante como protagonista en la deconstrucción de la superestructura del texto, es decir, en el análisis de la diagramación y la organización de la información contenida en este, para luego enfrentarse a la tarea de imitarlo. Así mismo, docente y estudiante tienen la posibilidad de aprovechar la información contenida en el texto, de tal forma que la clase de composición va más allá de presentar a los educandos un listado de requisitos de composición va más allá de presentar a los educandos un listado de requisitos que debe cumplir un texto para ser aceptado socialmente y que sería competencia exclusiva del profesor de lengua castellana, para pasar a ser un área transversal aplicable y desarrollable en cualquier área del conocimiento, dando así un mayor sentido y significatividad al trabajo.

De esta manera, el profesor de ciencias sociales podría aproximar a sus estudiantes a la forma como se escribe una reseña histórica abordando significativamente un buen texto modelo que bien podría tener como tema central los antecedentes y evolución de una guerra o una campaña libertadora, el profesor de artística los acercaría a la comprensión de textos prescriptivos abordando uno donde se explica como elaborar figuras de origami, entre otras muchas situaciones que podrían justificar desde la cotidianidad del aula la utilización de esta estrategia.

Teniendo en cuenta que el trabajo con el texto modelo requiere de la consideración de los conocimientos previos de los estudiantes que han de ser puestos a prueba en la adquisición de otros nuevos, un esquema general para su abordaje sería:

- **Indagación de conocimientos previos:** Aquí el docente por medio de actividades preparatorias, que bien podrían ser charlas espontáneas o formulación de interrogantes, se da a la tarea de indagar que conocimientos previos o preconceptos poseen los estudiantes acerca de la estructura del texto a abordar y su contenido.

- **Lectura receptiva de textos modelos:** Que permite al individuo percatarse, al menos de manera superficial, del contenido y estructura del texto, poniendo a prueba sus conocimientos previos y confrontando, de alguna manera, la veracidad de estos.

- **Lectura analítica del texto:** Que constituye en esencia una deconstrucción del texto, tanto a nivel de contenido como de superestructura textual, en la cual es factible y de gran ayuda la utilización de preguntas orientadoras como ¿Qué va primero?, ¿Qué va después?, ¿Dónde escribimos esto y dónde aquello?, ubican al lector- escritor no sólo en la conservación del discurso, sino también, en su distribución dentro del espacio elegido para la escritura.

- **Propuesta de escritura:** Donde el alumno toma como punto de referencia las preguntas que guiaron el análisis del texto y utilizando la memoria a corto plazo las responde, logrando la textualización que será o no aproximada al texto original dependiendo de su nivel de comprensión y de su capacidad de retener y utilizar lo que en su memoria ha albergado.

- **Confrontación :** Aquí el autor del texto experimenta la tensión producida por el hecho de ponerlo a consideración a la luz de otro constituido por el texto original, que sin mediar la cultura de la oralidad le sugiere como mejorarlo y hacerlo más semejante a éste.

Esta estrategia constituye un valuarate, en tanto posibilita al individuo que se ve abocado a la necesidad de escribir, un acercamiento, no solo con la superestructura del texto, sino también con claves que le permiten adueñarse de este también en su contenido, al proporcionarle herramientas como el vocabulario adecuado al tipo de texto, la profundidad del contenido frente a determinada situación y la forma en que puede organizar su conocimiento dentro de la estructura abordada, es decir, le brinda herramientas que lo acercan a la consideración del qué puedo decir y cómo puedo decirlo, desde un espejo de la “realidad”,

Sin embargo, estas no son las únicas bondades que posee, pues ésta privilegia de forma directa la confrontación de textos llevando al autor a la adopción de un nuevo rol que podría denominarse el rol del “autor-lector”, quien tomando como punto de apoyo el texto original, se puede permitir la labor de compararlo con su producto, estableciendo nexos comparativos inscritos en los aspectos formales (escritura correcta de palabras y correcta utilización de signos de puntuación) y de contenido (fluidez, coherencia y variabilidad) que marcan la pauta en lo que al buen escribir se refiere. Esto en cierto grado, posibilitaría un aparente desapego del autor a la constante revisión de otro, haciéndolo conciente de su doble función en el proceso de escritura.

Todo lo anterior se podría resumir en la afirmación de que el texto modelo privilegia el acto de “leer para escribir”, que comporta efectos mas allá de la cualificación del proceso escrito, pues tiene sus repercusiones positivas en la actitud y cercanía del educando con la tarea de escribir, ejercita y pone a prueba la memoria del escribiente y le da la llave de acceso a la regulación de su propio conocimiento.

### 9.3 La revisión entre pares:

Durante la puesta en práctica de este proyecto, se utilizó una estrategia de revisión basada en que el estudiante asumiera el papel y la responsabilidad de revisar escritos de los compañeros y a su vez que sus textos fueran revisados por otros.

Esta estrategia sugiere que al momento de la revisión, quien lo haga, tenga en cuenta aspectos de contenido, es decir, que escriba en qué está de acuerdo y en qué no, que indique los puntos poco claros, las ideas poco argumentadas, entre otras, sin olvidarse a su vez, de los aspectos formales tales como la ortografía, la cohesión, la escritura correcta de palabras, entre otras.

Para facilitar las revisiones entre pares, utilizamos las marcas de corrección, éstas consistían en asignarle una figura o un dibujo a cada uno de los aspectos tanto de contenido como formales, y cuando un estudiante encontraba algo que corregir en el texto de su compañero, simplemente hacía a un lado del error el respectivo dibujo, lo cual le ahorra al niño el trabajo de escribirle en qué se había equivocado y volver así más amena la revisión.

Sin embargo, la utilización de esta estrategia se dificulta en el aula por diversos aspectos, el primero de ellos es que los niños no logran tomar conciencia de la importancia que esta actividad genera para la adquisición del conocimiento procedimental y se preocupan mucho en pensar de quién es el escrito, lo cual lleva a que la corrección no sea muy profunda y que en algunos textos se queden algunos aspectos por mejorar.

El segundo que hace que la estrategia sea difícil de aplicar, es que los estudiantes tienen la tendencia a pensar que todo el escrito está excelente, que no le falta ni le

sobraba nada, y que no hay aspectos que corregirle, para lo cual debe recurrirse a otros medios complementarios que sirvan como modelo a los estudiantes, entre los que se encuentran, por ejemplo, exponer a los alumnos algún texto y hacerle una revisión colectiva, allí pueden darse cuenta de cuántas dificultades presenta un texto, que todos los textos pueden ser mejorados y que su papel es hacer que esto sea posible.

A pesar de las dificultades presentadas en la implementación de la estrategia de revisión entre pares, los niños aprendieron a utilizarla, se familiarizaron con ella, fueron revisores de sus compañeros, y finalmente, nos dio la oportunidad de observar cuánto saben los niños en relación con los conocimientos declarativo y procedimental.

## **10. MEMOS ANALÍTICOS**

A continuación presentamos a manera de modelo algunas muestras sobre la manera como se registraron y sistematizaron las diferentes estrategias implementadas en aula de clase con los niños. Creemos que si bien, para un maestro este trabajo puede constituirse en una tarea difícil, por el tiempo de dedicación, es la única manera de acompañar verdaderamente el proceso de aprendizaje de sus alumnos:

### Ejemplo 1

#### ASPECTOS REVISADOS POR LOS NIÑOS EN UNA RECETA PARAFRASEADA

TEMA: Revisión de la receta parafraseada titulada: *Galletas de Chips y pasas*.

NUMERO DE ALUMNOS: 40

INDICACIÓN: Revisar la receta parafraseada de un compañero entregada al azar.

FECHA: miércoles, marzo 19 de 2003

GRUPO: 4-A

Instrucción: Revisa la receta de tu compañero y marca con una **x** si tiene las siguientes partes:

Alumnos que identificaron las partes faltantes:

- Ingredientes 1
- Nombre de la receta 2
- Porciones 6
- Preparación 4
- Sugerencias o recomendaciones para servir 8
- Tiempo de preparación 2
- Faltan ideas en la receta 2

Recetas que tenían todas las partes completas 13

1. Con un color marca los signos de puntuación que crees que le faltan a la receta, y escribe para qué crees que sirve ese signo.

#### ENUNCIAN LO QUE FalTA

#### PROPONE PARA QUE SIRVE

- |                    |  |
|--------------------|--|
| * Punto final 16   | * Sirve para terminar las palabras y frases. 4                   |
| * comas 11         | * Sirven para separar los ingredientes 4                         |
| • Punto seguido 10 | * Sirve para continuar una frase 3                               |
| •                  | * Después de este punto se escribe mayúscula 1                   |
| • Interrogación 1  | * Sirve para descansar cuando lee 2                              |
| • Dos puntos 7     | * Sirve para preguntar 1   |
| • Punto aparte 4   | * NO DAN EXPLICACIÓN   |
|                    | * Sirve para separar las palabras y evitar que No se entienda. 1 |
|                    | *Sirve cuando termina una frase y empieza otra. 1                |

2. Subraya con un color, las palabras que están más repetidas en la receta y escribe las palabras que tú le recomiendas cambiar.

#### IDENTIFICAN SIN SOLUCIÓN.

#### PLANTEAN LA SOLUCIÓN.

- |                               |  |
|-------------------------------|--|
| • Palabras mal escritas 18    | *Reemplazar <i>cuchara</i> por <i>cucharada</i> 1      |
| • No vuelvas a repetir la y 1 | *Reemplazar y por <i>después o coma</i> 1              |
|                               | *Reemplazar <i>cucharada</i> por <i>cuchara</i> 1      |
|                               | *Reemplazar <i>esensia</i> por <i>escencia</i> 1       |
|                               | *Reemplazar <i>picadas</i> por <i>cortadas</i> 1       |
|                               | *Reemplazar <i>picadas</i> por <i>trozos picados</i> 1 |

4. Revisa las diferencias entre la receta de tu amigo y la original. Escribe la información correcta que le hace falta a la receta.

\* Escribe la información correcta que le falta a la receta

- Alumnos que reescriben la receta

<b>ASPECTOS FORMALES</b>	<b>ASPECTOS</b>	<b>(No propone solución) ENUNCIACIÓN</b>	<b>PROPUESTA DE SOLUCION</b>
	Escritura correcta de palabras	7	14
	Signos de puntuación (faltan)	9	10
	Legibilidad (No entiendo la letra)	17	
	Márgenes (Distribuye mejor el espacio)		7
<b>ASPECTOS DE CONTENIDO</b>	Jerarquización (Ordenación de ideas)	2	
	Fluidez (le falta información)	12	
	Economía (Rodeos y repeticiones de palabras).	1	6
<b>SUPERESTRUCTURA</b>	Reconocimiento de estructura de discurso	3 Parece un cuento	

## Ejemplo 2

### **CORRECCIÓN DEL AFICHE:**

(Septiembre 26 de 2002)

EVALUACION DE SEGUIMIENTO CUALITATIVO-PRODUCCIONES INFANTILES			
<b>CONTEXTO DE COMUNICACIÓN:</b>			
Dentro de proyecto de los sistemas que dominan las funciones vitales del ser humano, se trató de promover la prevención de las enfermedades y los cuidados que se deben tener para conservar una buena salud.			
Por tal motivo, se propuso la realización de un afiche donde se diera un mensaje preventivo de salud. Todo ello, después de analizar un modelo de afiche.			
PROPOSITO	Dar un mensaje preventivo de salud, utilizando como medio para ello la estructura discursiva del afiche.	CUMPLIDO	NO CUMPLIDO
		36	4

ASPECTOS CORREGIDOS POR LOS NIÑOS Y FRECUENCIA		# CORRECCIONES	FRECUENCIA
ASPECTOS FORMALES	Escritura correcta	7	18%
	Signos de puntuación	4	10%
	Legibilidad	11	28%
ASPECTOS DE CONTENIDO	Variedad	3	8%
	Jerarquización	8	20%
	Fluidez	9	23%
SUPERESTRUCTURA	----- -----	5	13%

TEXTOS CON CORRECCIÓN Y PROPUESTA DE CORRECCIÓN		ITEMS MÁS COMUNES	PROPONEN	NO PROPONEN	TOTAL
ASPECTOS FORMALES	Escritura correcta	Tiene mala ortografía	3	4	7
	Signos de puntuación	Le faltan los puntos	2	2	4
	Legibilidad	Haga mejor la letra	0	11	11
ASPECTOS DE CONTENIDO	Variedad	No repita tantas palabras	0	3	3
	Jerarquización	El mensaje no concuerda	0	8	8
	Fluidez	Escribiste el mensaje muy corto	0	9	9

## Ejemplo 3

### **CORRECCIÓN DE LA FICHA PRESCRIPTIVA:**

(Septiembre 4 de 2002)

**EVALUACIÓN DE SEGUIMIENTO CUALITATIVO-PRODUCCIONES INFANTILES**

**CONTEXTO DE COMUNICACIÓN:**

Al finalizar el proyecto de Sociales sobre los grupos indígenas, la Nueva Granada y los partidos políticos, por equipos se realizaron diferentes maquetas alusivas a dichas temáticas.

Por tal motivo, se propuso a los niños la realización de una ficha prescriptiva, para explicar a los demás compañeros la forma como cada uno realizó su maqueta.

Antes del abordaje de esta estructura, se realizó un trabajo con el texto modelo.

PROPOSITO	Explicar mediante una ficha prescriptiva los materiales y procedimiento necesario para realizar una maqueta	CUMPLID	NO
		O	CUMPLIDO
		20	14

ASPECTOS CORREGIDOS POR LOS NIÑOS Y FRECUENCIA		# CORRECCIONES	FRECUENCIA
ASPECTOS FORMALES	Escritura correcta	10	29%
	Signos de puntuación	5	15%
	Legibilidad	7	21%
ASPECTOS DE CONTENIDO	Variedad	13	38%
	Jerarquizacion	8	24%
	Fluidez	17	50%
SUPERESTUCTURA		15	44%

TEXTOS CON CORRECCIÓN Y PROPUESTA DE CORRECCIÓN		ITEMS MÁS COMUNES	PROPONEN	NO PROPONEN	TOTAL
ASPECTOS FORMALES	Escritura correcta	Tiene mala ortografía	6	4	10
	Signos de puntuación	No utiliza signos de puntuación	0	5	5
	Legibilidad	No entiendo la letra	0	7	7
ASPECTOS DE CONTENIDO	Variedad	No se escribe ingrediente sino materiales	8	5	13
	Jerarquizacion	El texto no esta ordenado	3	5	8
	fluidez	Le falta escribir mas	8	9	17

**Ejemplo 4**

**CORRECCION DEL PARAFRASEO DE LA DESCRIPCION:**

(Febrero 14 de 2003)

**EVALUACIÓN DE SEGUIMIENTO CUALITATIVO-PRODUCCIONES INFANTILES**

**CONTEXTO DE COMUNICACIÓN:**

Dentro del plan de estudios del grado tercero se halla como uno de los temas a trabajar dentro del área de español el texto descriptivo. Por lo tanto, se propuso a los niños la lectura de un texto cuyo propósito era describir una bruja. Una vez realizada su lectura receptiva, recuento oral y lectura analítica, se hizo la propuesta de escritura consistente en parafrasear el texto abordado, tanto en su forma como en su contenido.

PROPOSITO	Parafrasear lo más fiel posible el texto abordado en clase,	CUMPLID O	NO CUMPLIDO
		36	1

ASPECTOS CORREGIDOS POR LOS NIÑOS Y FRECUENCIA		# CORRECCIONES	FRECUENCIA
ASPECTOS FORMALES	Escritura correcta	3	8.1%
	Signos de puntuación	2	5.4%
	Legibilidad	0	0%
ASPECTOS DE CONTENIDO	Variedad	13	35.1%
	Jerarquizacion	2	5.4%
	Fluidez	11	29.7%
SUPERESTUCTURA		4	10.8%

TEXTOS CON CORRECCIÓN Y PROPUESTA DE CORRECCIÓN		ITEMS MÁS COMUNES	PROPONEN	NO PROPONEN	TOTAL
ASPECTOS FORMALES	Escritura correcta	Tengo mala ortografía	0	3	3
	Signos de puntuación	Me faltan los puntos	0	2	2
	Legibilidad	-----	0	0	0
ASPECTOS DE CONTENIDO	Variedad	Las palabras no están lo mismo.	13	0	13
	Jerarquizacion	Lo tengo todo en desorden.	0	2	2
	fluidez	Me falta información	6	5	11

**OBS:**

la revisión de éste texto fue realizada por el mismo autor, comparando el texto original y su respectivo

## Ejemplo 5

CONTEXTO COMUNICATIVO	PROPÓSITO		TIPO DE TEXTO
	SÍ	NO	
Elaboración de un texto a partir de una maqueta.	26	4	<u>Género</u> : la instrucción. <u>Ficha</u> : preescriptiva

26 alumnos si lograron el propósito que tenía el escrito, el cual era explicar, a modo de instrucción, como se realizó el mapa o la maqueta. La mayoría de los niños aludieron a los materiales y a la preparación, explicando detalladamente lo que hicieron.

Los alumnos que no lograron el propósito son 4 y no lo lograron porque al escribir se limitaron a decir que hicieron sin discriminar cuales eran los pasos y cuales los materiales. Esto se da porque falta que interioricen el texto de la instrucción.

De acuerdo a estas cifras puede decirse que el grupo logró el objetivo propuesto.

30 alumnos realizaron el texto, al momento de revisar solo 11 alumnos corrigieron el texto de otro compañero.

### ASPECTOS CORREGIDOS POR LOS NIÑOS Y FRECUENCIA

ASPECTOS A REVISAR		CORRECCIONES	FRECUENCIA
<b>ASPECTOS FORMALES</b>	Escritura correcta	4	13%
	<b>Signos de puntuación</b>	1	3%
	<b>Legibilidad</b>	3	10%

<b>ASPECTOS DE CONTENIDO</b>	<b>Economía</b>	1	3%
	<b>Jerarquización</b>	2	6.6%
	<b>Fluidez</b>		
<b>SUPER-ESTRUCTURA</b>			

### Ejemplo 6

#### ASPECTOS CORREGIDOS POR LOS ALUMNOS Y FRECUENCIA CORRECCIÓN DE UN CUENTO LIBRE

ASPECTOS A REVISAR		Nº de Correcciones	Frecuencia %	Proponen
Aspectos Formales	<b>Escritura correcta</b>	20	58	10
	Signo puntuación	8	23	1
	Legibilidad	1	3	0
Aspectos de Contenido	Economía	1	3	0
	Jerarquización	2	6	0
	Fluidez	0	0	0
Estructura		1	3	0

Los alumnos que elaboraron el cuento fueron 35 y de estos corrigieron 29, los 6 restantes sólo escribieron “corregido por...” sin encerrar ninguna palabra que no entendieran y sin escribir ninguna corrección, tan sólo felicitaron al autor del cuento que les tocó corregir.

Hubo alumnos que corrigieron dos aspectos. La gran mayoría se dedicó a corregir escritura correcta, ortografía y signos de puntuación. Sólo un estudiante corrigió la estructura del cuento: “El inició está mal”. Ninguno observó si el cuento estaba fluido o corto. Cabe destacar que varios alumnos tuvieron en cuenta, proponer como mejorar esa palabra mal escrita.

## Ejemplo 7

### PROYECTO: REGIONES NATURALES

**TABLA No. 1:** Evaluación: Seguimiento cualitativo de producciones Infantiles.

**FECHA:** 22 de Agosto.

### TIPOLOGIA TEXTUAL: LA RECETA

<b>Contexto Comunicativo:</b> Surgió a partir de la necesidad de ampliar y consolidar información sobre el proyecto de regiones naturales. Era pertinente que los alumnos identificaran algunos platos típicos de cada región.				
<b>Propósito:</b>  Promover la escritura a través del género discursivo “ La receta “.	<b>SI</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>NO</b>	<b>Frecuencia</b>
	36	100%		
Este resultado permite afirmar que hubo claridad en la superestructura. Quizá, haya incidido el hecho de que a los alumnos se les planteó los ingredientes y a ellos les correspondía redactar la preparación.				

### OBSERVACIONES COGNITIVAS:

Las producciones son poco fluidas, se describe la preparación de acuerdo al orden de los ingredientes sugeridos pero no se establece de forma coherente una secuencia de pasos que parta de ingredientes básicos. Se plantea la forma de preparación sin establecer relación alguna con el título de la receta. Se detectan dificultades para aplicar los signos de puntuación lo que repercute, de u otra forma, en el uso repetitivo de elementos conjuntivos como “y” o “después”, prevalecen circunloquios.

**TABLA No. 2:** Aspectos corregidos por los niños

**FECHA:** 26 de Agosto.

De 36 alumnos que escribieron la receta 32 de ellos procedieron a revisar.

Aspectos a revisar		No. Correcciones	Frecuencia
Aspectos Formales	Escritura de palabras	13	40.6%
	Signos de puntuación	22	68.7%
	Legibilidad	8	25%
Aspectos de contenido	Economía	4	12.5%
	Jerarquización	4	12.5%
	Fluidez	19	59.3%
	Precisión	5	15.6%
Superestructura			

**TABLA No. 3:** Textos con enunciación y propuestas de corrección.

Aspectos a revisar		Enuncia	Propone
Aspectos Formales	Escritura de palabras	13	3
	Signos de puntuación	22	
	Legibilidad	8	
Aspectos de Contenido	Economía	4	1
	Jerarquización	4	1
	Fluidez	19	
	Precisión	5	

## **OBSERVACIONES**

### **ESCRITURA DE PALABRAS:**

ENUNCIAN: palabras mal escritas e incompletas, faltan tildes, mejorar ortografía, separar bien las palabras.

PROPONEN: Preparación lleva tilde en la "o", "después" es junto, no es candela sino canela, no se escribe agriego sino agrego, corregir cosino por cocino, ora se escribe así: hora.

### **SIGNOS DE PUNTUACIÓN**

ENUNCIAN: faltan los signos de puntuación, falta colocar comas y punto aparte.

## **LEGIBILIDAD**

ENUNCIAN: tu letra no se entiende

## **ECONOMÍA**

ENUNCIAN: repites muchas palabras

PROPONEN: utiliza las comas para que no repitas tanto las mismas palabras

## **JERARQUIZACIÓN**

ENUNCIAN: hay que organizar los ingredientes, se debe explicar bien la preparación, no es lógico lo que se plantea.

PROPONEN: antes de echar los plátanos a la paila hay que pelarlos.

## **FLUIDEZ**

ENUNCIAN: la preparación está incompleta, hacen falta datos, no puso el Tiempo ni el recipiente a utilizar, hay que tener en cuenta todos los ingredientes.

## **PRECISIÓN**

ENUNCIAN: no dice qué se lava, con esa preparación no se puede hacer nada, a qué se le echa la sal, el sancocho no se echa al horno.

Ejemplo 8

**PROYECTO:** Servicios Públicos "El agua".

**TEMA:** Importancia del agua para los seres vivos.

**FECHA:** 12 de Septiembre.

**TABLA No.1:** Evaluación: Seguimiento cualitativo de producciones infantiles.

**TIPOLOGIA TEXTUAL: EL PARAFRASEO**

**Contexto Comunicativo:**

Surgió el interés de abordar una nueva temática para crear un enfoque del agua diferente al de los servicios públicos.

**Propósito:**

Activar procesos de comprensión lectora partiendo del Parfraseo como técnica que permite la reconstrucción de textos.

SI	Frecuencia	NO	Frecuencia
4	10.5%	34	89.4%

El 89.4% no cumplieron el propósito establecido; puesto que no lograron elaborar el texto a través de relaciones semánticas entre las diversas proposiciones planteadas. Además, no se logró una reconstrucción global del texto, sólo se retoman las primeras ideas del mismo y se tiende a tergiversar el sentido de este.

**TEMA:** Revisión del texto “Importancia del agua para los seres vivos”.

**FECHA:** 16 de Septiembre.

**TABLA No.2.** Aspectos corregidos por los niños .

De 38 niños que construyeron el parfraseo, sólo 29 efectuaron el proceso de revisión.

Aspectos a revisar		No. Correcciones	Frecuencia
Aspectos Formales	Escritura de palabras	8	27.6%
	Signos de puntuación	17	58.6%
	Legibilidad	9	31%
Aspectos de contenido	Economía	18	62%
	Jerarquización	7	24.1%
	Fluidez	17	58.6%
	Precisión	2	6.8%
Superestructura			

**TABLA No3:** Textos con enunciación y propuesta de corrección.

Aspectos a revisar		Enuncia	Propone
Aspectos Formales	Escritura de palabras	8	3
	Signos de puntuación	17	2
	Legibilidad	9	

Aspectos de Contenido	Economía	18	
	Jerarquización	7	
	Fluidez	17	4
	Precisión	2	1

## **OBSERVACIONES**

### **ESCRITURA DE PALABRAS**

ENUNCIAN: faltan tildes, hay palabras que están mal escritas, mejorar la ortografía, separar las palabras.

PROPONEN: cirve se escribe con "s", no se escribe salu sino salud, no es juirafa sino jirafa.

### **SIGNOS DE PUNTUACIÓN**

ENUNCIAN: faltan signos de puntuación, faltan comas y puntos

PROPONEN: faltó como en ser vivo, no colocaste la coma después de que escribiste: las plantas necesitan agua para poder vivir.

### **ECONOMÍA**

ENUNCIAN: repites muchas palabras

### **JERARQUIZACIÓN**

ENUNCIAN: no es coherente

### **FLUIDEZ**

ENUNCIAN: faltó escribir mas, está incompleto, falta desarrollar más el texto, faltó muchas cosas por contar.

PROPONEN: faltó escribir sobre como las plantas absorben el agua, como eliminamos el agua.

### **PRECISIÓN**

ENUNCIAN: se equivocó en que los cultivos reciben mucho sudor.

PROPONEN: dices que el agua es importante para los seres vivos y también para los animales y las plantas, pero recuerda que animales y plantas son seres vivos.

## **11. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO EVALUATIVO FINAL**

Como complemento al seguimiento cualitativo que se realizó del desempeño escritural de los estudiantes durante el proceso de intervención, a través de los nodos de sistematización y como una manera de constatar los progresos esperados al final del proceso, se realizaron dos evaluaciones de carácter informal, con unos objetivos específicos. Así:

El primero, analizar la relación existente, después de año y medio de intervención, entre el saber declarativo y el saber procedimental de los educandos en materia escritural, es decir la forma como ellos estaban escribiendo y los criterios que ponían a consideración a la hora de revisar los textos de sus compañeros. Esta se desarrollo de la siguiente forma:

- A cada estudiante se le entregó una noticia tomado de El Colombiano y en grupo se leyó y analizó.
- Se recogió el texto original y se les entregó un parafraseo de éste, realizado por un niño, para que lo revisaran bajo la consigna “escríbele al autor que aspectos debe mejorar para que su texto quede lo más parecido posible al original y sugiérole como hacerlo”.

El segundo, analizar teniendo en cuenta las mismas categorías descritas en el diagnóstico, contrastando la cantidad de estudiantes que sólo aludían a la necesidad de mejorar en el texto una de estas categorías con la que proponía formas de mejorarlas.

Los resultados obtenidos se presentan en las siguientes tabla:

<b>GRADOS TERCEROS</b>		<b>PROPONE</b>		<b>NO PROPONE</b>		<b>TOTAL</b>	
<b>ASPECTOS FORMALES</b>	Escritura correcta	32	32%	25	25%	47	47%
	Signos de puntuac.	9	9%	38	38%	47	47%
	Legibilidad	8	8%	12	12%	20	20%
<b>ASPECTOS DE CONTENIDO</b>	Jerarquización	2	2%	2	2%	4	4%
	Variedad	5	5%	0	0%	5	5%
	Economía	2	2%	0	0%	2	2%
	Fluidez	29	29%	21	21%	50	50%
<b>SUPERESTRUCTURA</b>				19	19%	19	19%

<b>GRADOS CUARTOS Y QUINTOS</b>		<b>PROPONE</b>		<b>NO PROPONE</b>		<b>TOTAL</b>	
<b>ASPECTOS FORMALES</b>	Escritura correcta	38	20,5%	34	18,4%	72	38,9%
	Signos de puntuac.	54	23,2%	58	31,3%	112	60,5%
	Legibilidad	5	2,7%	0	0%	5	2,7%
<b>ASPECTOS DE CONTENIDO</b>	Jerarquización	79	42,7%	38	20,5%	117	63,2%
	Variedad	26	14%	10	5,4%	36	19,4%
	Economía	15	8,1%	2	1%	17	9,1%
	Fluidez	138	74,5%	28	15,1%	166	89,7%
<b>SUPERESTRUCTURA</b>		73	39,4%	---	---	73	39,4%

La segunda evaluación se realizó con el fin de observar la cantidad y calidad de transformaciones que los estudiantes logran efectuar en los textos de baja calidad, para que, según su propio criterio, pasen a ser textos de buena calidad. Para el desarrollo de esta se procedió así:

- A cada estudiante se le entregó un texto biográfico, escrito por un niño. En grupo se leyó y analizó a la luz del trabajo que frente a este tipo de texto se había desarrollado.



## 12. ANALISIS E INTERPRETACION DEL PROCESO EVALUATIVO FINAL

Para la interpretación del proceso evaluativo final, la población evaluada se dividió en dos grupos: terceros y cuartos y quintos. Esto se debió a que los grados tercero sólo tuvieron un semestre de intervención, ya que ingresaron al proceso para suplir a los estudiantes que el año anterior cursaban el grado quinto y que por haber pasado al grado sexto pasaron a otra institución.

En las siguientes tablas se evidencian las principales diferencias entre los resultados finales de la población intervenida durante año y medio (cuartos y quintos) y los que ingresaron en el último semestre (terceros).

CATEGORÍA	NÚMERO DE TRANSFORMACIONES					
	GRADOS 4° Y 5°			GRADOS 3°		
	0	1-3	4-8	0	1-3	4-8
FLUIDEZ	57	21	22	77	22	1
COHERENCIA	46	27	27	56	40	4
COHESIÓN	31	54	15	66	31	3
ESCRITURA CORRECTA	17	42	40	43	43	14
VARIEDAD	37	43	20	64	36	0

CATEGORÍA	GRADOS 4° Y 5°		GRADOS 3°	
	PROPONE	NO PROPONE	PROPONE	NO PROPONE
ESCRITURA CORRECTA	20.5%	38.9%	32%	25%
SIGNOS DE PUNTUACIÓN	23.2%	60.5%	9%	38%
LEGIBILIDAD	2.7%	2.7%	8%	12%
JERARQUIZACIÓN	42.7%	63.2%	2%	2%
VARIEDAD	14%	19.4%	5%	0%
ECONOMÍA	8.1%	9.1%	2%	0%

FLUIDEZ	74.5%	8.9%	29%	21%
---------	-------	------	-----	-----

## 12.1 Grados terceros

### ORTOGRAFÍA

En el análisis de la re-escritura de un texto (biografía), se pudo observar que el 43% de los niños, no realizaron transformación del aspecto ortográfico debido a que los niños pensaban que las palabras del texto estaban bien escritas, mientras que un 43% transformaron entre 1 y 3 palabras, es un alto porcentaje, esto se debe a que en la escuela, se enfatiza mucho en la escritura correcta de las palabras, finalmente el 14% de los estudiantes escribieron bien entre 4 y 7 palabras que estaban mal escritas, se ve así como a muchos de los niños no se les hace muy difícil el detectar cuando una palabra está mal escrita y son capaces de organizarla y aunque se puede hablar de una actividad cognitiva un tanto difícil, se puede decir que la prioridad que se da en la escuela es la que hace que los estudiantes se centren en estos aspectos.

Así, en la revisión de un texto pudimos ver que el 32% de los estudiantes sabían como escribir correctamente las palabras que estaban mal escritas, mientras que el 25% aunque sabían que estaban mal, no las mejoraban, se ve como un alto porcentaje de los estudiantes se centran en el aspecto ortográfico y que también en ambas tareas el porcentaje 43% no están en capacidad de realizar ninguna modificación.

### SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Hay un gran porcentaje de estudiantes que no utilizan los signos de puntuación el 66%, y aunque se enfatiza mucho en ellos, es muy difícil que los utilicen de manera adecuada para darle sentido al texto, el 3% le adicionan de 1 a 3 signos

de puntuación al texto, los más frecuentes la coma y el punto, al parecer esto debido a que en el transcurso del semestre académico, se enfatizó mucho en la separación de ideas y en la organización de párrafos y solo el 3% adicionó de 4 a 7 signos, al parecer son los que más escriben y los que más contacto tienen con los portadores de texto.

En la revisión se ve que el 47% de los estudiantes son conscientes de la existencia de los signos de puntuación, aunque no los utilicen muy bien, solo el 9% hicieron un buen uso de ellos y aunque en la escuela se sigue enfatizando mucho en este aspecto, para los niños es muy difícil tener conciencia o claridad a la hora de utilizarlos.

### **COHERENCIA:**

Tras medio año de intervención pedagógica, se observan logros significativos en este aspecto, pues aunque a nivel declarativo, es decir, al revisar el texto de un compañero y sugerirle transformaciones para mejorarlo, solo el 4% de los niños evaluados alude a este, al darse a la tarea de transformar cada uno, de manera directa, un texto, el 46% procede a hacer transformaciones exitosas que van, de manera decreciente, desde una hasta cuatro ideas mejoradas así: Una idea 17%, dos ideas 12%, tres ideas 11% y finalmente cuatro ideas 3%. Esto evidencia una paulatina movilización del proceso escritural de los educandos, en términos de regulación metacognitiva, producto de la puesta en marcha de diversas estrategias para este propósito.

## **10.2 Grados cuartos y quintos**

### **VARIEDAD:**

Aunque algunos alumnos (34.8%) emplearon en el parafraseo, palabras precisas para lo que querían expresar, el 65.2% presentan sustituciones de palabras tal y como hablan, lo cual puede originarse porque muchos alumnos no han cualificado la escritura y el lenguaje oral, y por ello creen que escribir es transcribir lo hablado. Esta deficiencia se observó en la corrección, donde ninguno aplicó este conocimiento.

Dado que el desarrollo del vocabulario se relaciona con el componente conceptual, con la exactitud y la concisión, el acompañamiento de los practicantes se orientó hacia la construcción de una competencia léxica, consistente en acercar a los alumnos hacia el conocimiento de las palabras, los conceptos, la variedad y contextos asociados en las situaciones de uso con *eficacia y adecuación*.

Pese a la intervención, la variedad en el léxico constituyó una de las áreas de la composición escrita que registró regular nivel de progreso, en la revisión de la biografía modelo. Esto se atribuye en parte al poco e inadecuado contacto de los alumnos con el diccionario y sus diferentes clases, al igual que a la no existencia de un texto de lectura de permanente utilización en clase; y en las pocas ocasiones en que los alumnos emplearon el diccionario con la maestra cooperadora, se observó el valor normativo y pasivo que le atribuyen, lo cual no permitía a los alumnos ver la variedad y riqueza de las posibilidades que ofrece.

Siendo necesario que al abordar las diferentes tipologías textuales los practicantes revisaran con los alumnos, *qué ocurría con el vocabulario, su variedad, la propiedad con que se usa, el nivel de generalización o especificación de las palabras, según los contextos y propósitos de la comunicación*.

De esta manera se logró un avance en los alumnos en el saber declarativo y procedimental, al identificar cuando en las composiciones personales o de los compañeros, no eran empleadas palabras y expresiones correctas según la

intencionalidad del mensaje a comunicar, hasta el punto de plantear otras palabras para su reemplazo, avance que se registró en el 14% de la población intervenida.

Pero la continua actividad de “armar y desarmar los textos modelos empleados”, acompañada de lluvia de ideas respecto a los términos desconocidos, se tornó en una dinámica de trabajo donde los alumnos aportaban palabras o asociaciones alusivas a la temática, así como a nivel grupal se analizaba qué lugar ocupaba determinada palabra dentro del contexto, lográndose igualmente movilizar cognitivamente, al 5.4 % de los niños, quienes reconocieron la falta de variedad en las composiciones, enunciando dicha carencia y planteando y mostrando un esfuerzo plausible por articular las palabras y no limitarlas al uso en una oración.

## **FLUIDEZ**

Estableciendo comparación entre la prueba inicial (parafraseo) y los análisis realizados en los escritos de los niños en la última fase del proyecto (reescritura biografía—revisión noticia) pudimos evidenciar que los alumnos correspondientes a los grados cuarto y quinto presentan aún algunas dificultades para contextualizar información articulando esquemas previos con nuevas estructuras conceptuales.

Esto se observa claramente en los porcentajes obtenidos del parafraseo inicial (61.5%) y de la reescritura (57%) que demuestran la poca iniciativa y, con ello el poco sentido crítico que asumen los alumnos para producir y cualificar un discurso escrito de acuerdo con un planteamiento y desarrollo de ideas basadas en una temática y tipología textual específica.

De otro modo, cabe destacar que aunque los alumnos no logran desarrollar conductas estratégicas para proceder autónomamente en la composición y transformación de un escrito de forma fluida; sí logran apropiarse del proceso de revisión a partir de un texto modelo. Este hecho se evidenció en la corrección de la

noticia en la que el 89.7% aludió a este aspecto, lo que permite constatar el desarrollo de una conciencia metacognitiva mediante la cual se privilegia más el contenido que los aspectos formales. Es así, como los alumnos suelen apoyarse en la información planteada en el texto modelo para emitir juicios coherentes que tienden a rescatar significativamente propuestas específicas de corrección.

## **COHERENCIA**

Al momento de establecer comparaciones entre la evaluación inicial y los análisis que se realizaron en los escritos de los niños en la última etapa del proyecto, se pudo evidenciar como los estudiantes de los grados cuarto y quinto presentan avances muy significativos en lo que a jerarquización de la información se refiere, logrando así construir textos más coherentes y por ende de mejor calidad.

Esto se pudo observar al comparar los porcentajes del parafraseo inicial en donde el 78% de los textos no aludían a la coherencia y la reescritura en la prueba final, en donde el 42% de los textos fueron coherentes y en los que además se proponía como mejorarlos.

Así mismo, es de resaltar la importancia que el texto modelo tuvo en este proceso, ya que a partir de este, los estudiantes se apropiaron no solo de su estructura, sino de aspectos de contenido, en este caso de la coherencia que dichos textos presentaban, para mejorar de esta forma sus propios escritos o los de su pares en los momentos en que se proponía corregirlos, proponiendo además estrategias para su cualificación.

## CONCLUSIONES

### **Nuestro proyecto posibilitó avances significativos en los niños en cuanto a:**

La apropiación de conductas autorreguladoras durante la producción de textos.

Las transformaciones textuales centradas más en los aspectos de contenido que en los de carácter formal.

Mayor identificación y comprensión de las diferentes estructuras discursivas.

Mayor interacción entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental.

### **En cuanto a nuestra formación docente:**

Reflexión crítica en cuanto al saber teórico práctico.

Reconocer la importancia de la sistematización y análisis permanente sobre los procesos de aprendizaje para cualificar y reorientar el acompañamiento pedagógico.

## **RECOMENDACIONES**

Es necesario desarrollar en los niños la toma de conciencia desde los primeros años escolares, sobre el uso de conductas autorreguladoras durante la producción textual, lo cual le posibilitará una mayor autonomía cognitiva.

Facilitar el contacto permanente de los niños con diferentes portadores de texto para que estos se apropien, identifiquen y produzcan comprensivamente textos escritos.

Utilizar los textos modelo, como una estrategia básica de trabajo que le permita a los niños: imitarlos para comprender su modo de producción; reconocer no sólo sus aspectos formales sino también su función social.

Reconocer el aprendizaje reflexivo como una actividad que le permite a los niños pensar sobre sus propios conocimientos, mejorarlos y utilizarlos de manera conciente a la hora de escribir.

## BIBLIOGRAFÍA

ALLAL, Linda. (2000). Regulación metacognitiva de la escritura en el aula. En: El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Buenos Aires, Homo Sapiens.

BAKER, Linda. (1994) Metacognición. Lectura y educación científica. Minnick, Santa y D. Alverman. Una didáctica de las ciencias procesos y aplicaciones. Ed. Aique.

BENDITO, Ana T. (1989) Se aprende a leer escribiendo. En: Lectura y Vida, año 10, No. 4, Pag. 12 - 18.

CAMPS, Ana. (1990) Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. Revista Infancia y Aprendizaje, 49, 3-19

CASSANY, Daniel. (1993) La composición del texto. Describir el escribir. Paidós, pag 101- 154

----- (1999). Construir la escritura. Barcelona. Ed. Paidós.

----- (1993). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Biblioteca de aula. Barcelona. Ed. Graó.

\*CAROZZI DE ROJO, Mónica y Patricia Somoza. (1994). Para escribir textos expositivos. Para escribirte mejor. Textos, pretextos y contextos. Ed. Paidós,  
COLLADO, Isabel y Juan A. García Madruga. Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. *U.N.E.D*

COLOMER, Teresa. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Signos. Teoría y práctica de la educación 20, página 6-15.

COLOMER, T.; A,CAMPS (1991): Enseñar a leer, enseñar a comprender Rosa Sensat:Edicions 62 (Traducción castellana Enseñar a leer, enseñar a comprender Madrid. CelesteMEC.

ELLIOT, John. (1990). La investigación acción en educación. Colección: Pedagogía Manuales. Madrid. Ed, Morata.

FERREIRO, E y Palacio, M. (1982). Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura. México. Ed. Siglo XXI.

FERREIRO, Emilia. (1982). Los procesos Constructivos de Apropiación de la Lectura y Escritura. México. Siglo XXI Editores.

GOMEZ PICAPEO, J. (1995). "La comprensión de textos escritos: reflexiones y propuestas para su enseñanza".Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, nº 3. Didáctica y evaluación, escritura. Págs. 109-119. Barcelona. Ed. Graó.

HURTADO V, Rubén Darío y otros. (2000). Escritura con sentido. Escuela Normal Superior María Auxiliadora. Medellín.

JACQUES, Lijalkow. (1995). La copia de texto como indicador de aprendizaje de la lengua escrita en el niño. En: Lectura y Vida.

JOLIBERT, Josette. (1991). Formar niños productores de textos. Santiago de Chile. Ed. Dolmen.

----- (1992) Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile. Ed. Dolmen.

JURADO V, Fabio y otros. (1998). Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura. Bogotá. Ed. Plaza & Janes.

KENNETHS, Goodman. (1982) El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Ferreiro Emilia y Gómez Palacios Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Ed. Siglo XXI.

LERNER, Delia y otros. (1990). Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica. Argentina. Aique.

LINEAMIENTOS CURRICULARES. (1997). Lengua castellana. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

MARRO, Mabel. (1987). Los modelos procesales y la enseñanza de la redacción. En: Lectura y Vida, año 8, No. 4. Pag. 4 -12.

MIRAS, Mariana . La escritura reflexiva. (2000) Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Revista Infancia y aprendizaje. Universidad de Barcelona, 89.65-80

MUTH, K. Dense. (1990). El texto expositivo. Estrategias para su comprensión. Argentina. Ed. Aique.

NOVACK, Joseph. (1988). Mapas conceptuales para el aprendizaje significativo. Aprender a aprender. Barcelona. Ed. Martínez Roca.

ORRANTIA, José , Javier Rosales y Emilio Sánchez. (1997). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación. Signos . Teoría y práctica de la educación 20 ,página 6-15, Enero Marzo .

RESTREPO G, Bernardo. (1997). Maestro investigador, Escuela investigadora e Investigación de Aula. Medellín.

RESTREPO C, Luz Adriana y Herrera C, Oliva. (2000) Cómo facilitar la producción de textos en el aula. Revista Huellas. Centro de Servicios Pedagógicos. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Diciembre.

RINCÓN B, Gloria. (1997). El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.

SÁNCHEZ, E., ORRANTIA, J. Y ROSALES "Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula". Comunicación, Lenguaje y Educación nº 14, páginas 89-112

SERAFINI, María Teresa. (1996). Cómo redactar un tema. Barcelona. Ed. Paidós.

SCARDAMALIA, Marlene y Carl Bereiter. (1992). Dos modelos explicativos de composición escrita. Infancia y aprendizaje, Nº 58, pag 43 – 64

SMITH, Frank. (1994). De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Argentina. Ed. Aique.

SOLÉ, Isabel. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona. Colección MIE.

TEBEROSKY, A Kaufman A. (1990). Nuevas Investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. En: Lectura y vida. Año 11 #2. Junio, pág. 23 -31.

TEBEROSKY, Ana. (1991). Las condiciones que regulan la reescritura de los textos. En: Memorias del V Seminario Nacional de Lecto-escritura. Medellín. CEIPA. Pag. 20 -32.

------. (1984) La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. En: Lectura y Vida, año 5, No. 4, diciembre. Pag. 4 - 14.

TOLCHINSKY, Liliana. (1990) Producción y reflexión textual. En: Lectura y Vida, año 11, No. 4, diciembre, Páginas, 11 - 28.

------. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona. Ed. Anthropos.

TOLCHINSKY, L.; M.PIPKIN (1995): "Seis lectores en busca de un texto". En Aula de Innovación Educativa, 39, 1520.

TORRES, Mirta y Estella Ulrich. (1991). Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos. Argentina. Ed. Aique.

VAN DIJK, Teun A. (1980). Estructuras y funciones del discurso. México. Ed. Siglo XXI.

---

VIGOTSKY, L.S (1982), Obras escogidas II, Madrid.





