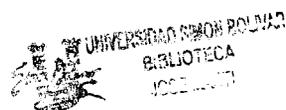


**INCIDENCIA DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA  
PRODUCCIÓN DE CUENTOS DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN DE DAMASCO, SEDE NUESTRA SEÑORA DEL  
ROSARIO, CARTAGENA**

**MARITZA NEGRETE NAVARRO  
ANA CECILIA PUELLO SÁNCHEZ**

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
BARRANQUILLA**

**2012**



**INCIDENCIA DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA  
PRODUCCIÓN DE CUENTOS DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN DE DAMASCO, SEDE NUESTRA SEÑORA DEL  
ROSARIO, CARTAGENA**

**MARITZA NEGRETE NAVARRO  
ANA CECILIA PUELLO SÁNCHEZ**

**Trabajo de Investigación para optar al título de  
Magister en Educación**

**CARMEN ALVARADO UTRIA  
Asesora**

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
BARRANQUILLA**

**2012**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**Cartagena de Indias, Marzo de 2011**

**Agradezco a Dios por estar presente en cada instante de mi vida, por darme la fuerza en los diferentes momentos que sentía des fallecer.**

**A mis hijos por su apoyo y comprensión.**

**A mi hermano Roberto Negrete, por su apoyo incondicional.**

**A mi compañero Miguel Ángel por motivarme en todo momento al logro de esta meta.**

**A la Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar, por la oportunidad de crecimiento que me brindó.**

**A todas aquellas personas que de una u otra forma colaboraron en la realización del presente trabajo.**

**Maritza Negrete Navarro**

Agradezco a Dios por la esperanza que me mueve y el amor que me da felicidad.

A mi esposo e hija quienes siempre me instaron a seguir adelante

A mi compañera de trabajo de grado Maritza Negrete por su apoyo incondicional.

A mi compañera Coordinadora de la Maestría Marly López, por sus ánimos.

A mis compañeros por su comprensión y paciencia.

A m misma, por mis sueños.”

**Cecilia Puello Sánchez**

## AGRADECIMIENTOS

La realización de un proyecto académico y personal como el que aquí se presenta requiere, en primer lugar de la fortaleza espiritual; además, de la voluntad, la disciplina y el estudio de quien lo elabora, el apoyo institucional y de personas. Fui completamente afortunada al recibirlo de todos, por eso, culminado este proceso, agradezco:

A Dios por su presencia en mí vida, a mi familia por su apoyo y comprensión durante estos largos años de estudio.

A la coordinadora de la sede Nuestra Señora del Rosario, por permitirme trabajar con los niños del grado cuarto y brindarme su apoyo incondicional.

A la docente titular del grupo, Emilce, quien me acompañó durante todo el proceso de trabajo con los niños.

Al Doctor Rubén Darío Hurtado Vergara, docente investigador de la Universidad de Antioquia, quien de manera incondicional colaboró con sus orientaciones académicas y su experiencia.

Expreso un profundo sentimiento de gratitud a las profesoras Myriam Cabrales Vargas y Carmen Estela Alvarado Utria quienes fueron mis asesoras en esta investigación. Su amplia trayectoria académica, unida a su calidez como seres humanos, propició un espacio de formación muy enriquecedor en el cual se combinó la exigencia y el trabajo riguroso, con el afecto, la libertad y la autonomía.

Maritza Negrete Navarro

## **AGRADECIMIENTOS**

**A las Directivas y miembros del Consejo Directivo de la Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar, por su receptividad y apoyo a la investigación científica, factor que nos permite una verdadera formación integral con capacidad para formular propuestas de innovación educativa.**

**A las Doctoras. Carmen Alvarado Utria y Myriam Cabrales “Maestras innovadoras” quienes nos orientaron con sus mejores aportes académicos, su dedicación, amor y valentía, logrando despertar en nosotras motivos de trabajo y de transformación**

**Cecilia Puello Sánchez**

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN, 15

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, 17

1.1 Descripción, 17

1.2 Formulación, 20

1.3 Delimitación, 20

2. OBJETIVOS, 21

2.1 Objetivo general, 21

2.2 Objetivos específicos, 21

3. JUSTIFICACIÓN, 22

4. MARCO REFERENCIAL, 26

4.1 Antecedentes investigativos, 26

4.2 Marco teórico, 31

4.2.1 *Cognición y metacognición, 35*

4.2.2 *Estrategias metacognitivas, 35*

4.2.3 *Cognición y escritura, 38*

4.2.4 *Modelos de producción textual como proceso cognitiva, 39*

4.2.5 *Metacognición y escritura, 43*

4.2.6 *Lectura para la escritura, 47*

4.2.7 *La escritura como actividad metalingüística, 48*

4.2.8 *Evaluación del texto escrito, 50*

4.2.9	<i>Competencia lingüística y competencia comunicativa,</i>	51
4.2.10	<i>La narración,</i>	53
4.2.11	<i>Estructura del texto narrativo,</i>	54
4.2.12	<i>Didáctica de la enseñanza del texto narrativo,</i>	57
4.3	Marco legal	60
5.	DISEÑO METODOLÓGICO,	62
5.1	Enfoque de investigación,	62
5.2	Tipo de investigación,	62
5.3	Hipótesis, variables y categorías de análisis,	65
5.3.1	<i>Variable independiente,</i>	65
5.3.2	<i>Variable dependiente,</i>	65
	<i>Variable estrategias metacognitivas,</i>	65
	<i>Variable calidad de los textos narrativos,</i>	66
5.4	Población y muestra,	68
5.5	Recolección de la información,	69
5.5.1	<i>Fuentes de información,</i>	69
	<i>Fuentes primarias,</i>	69
	<i>Fuentes secundarias,</i>	69
5.5.2	<i>Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información,</i>	69
5.6	Administración del proyecto,	71
5.6.1	<i>Cronograma de actividades,</i>	71
5.6.2	<i>Presupuesto,</i>	72
6.	ANÁLISIS DE RESULTADOS,	73

6.1	Diagnóstico inicial,	73
6.2	Análisis de la producción narrativa,	73
6.3	Caracterización general de la producción narrativa.	81
6.4	Factores complementarios del diagnóstico inicial.	82
6.5	Diseño y desarrollo del plan de acción.	85
6.6	Motivación y familiarización con la escritura de cuentos.	86
6.8	El proceso de metacognición aplicado a la escritura de cuentos,	89
6.9	Efectos del plan de acción,	91
6.10	Cambios operados en la producción de cuentos,	92
6.11	Uso de estrategias metacognitivas durante el proceso de escritura,	103
6.12	Planeación,	104
6.13	Autorregulación,	108
6.14	Autoevaluación,	110
7.	CONCLUSIONES,	115
8.	RECOMENDACIONES,	119
	BIBLIOGRAFÍA,	121
	ANEXOS,	124

## LISTA DE TABLAS

- Tabla 1. Selección del momento de escritura. 104
- Tabla 2. Condiciones propicias para la escritura, 105
- Tabla 3. Búsqueda de ideas para la escogencia del tema. 106
- Tabla 4. Elaboración de un plan general, 106
- Tabla 5. Variedad de formas para contar la historia, 106
- Tabla 6. Búsqueda de información sobre el tema, 107
- Tabla 7. Propuesta de enseñanza, 107
- Tabla 8. Dificultad en la realización del cuento, 108
- Tabla 9. Aspectos considerados al escribir el cuento, 109
- Tabla 10. Búsqueda de información para completar las ideas del cuento, 110
- Tabla 11. Lectura del cuento, 110
- Tabla 12. Número de relecturas, 111
- Tabla 13. Corrección de errores, 111
- Tabla 14. Logro del objetivo propuesto, 112
- Tabla 15. Solicitud de opinión sobre el cuento, 113
- Tabla 16. Modificaciones a la planeación, 113
- Tabla 17. Explicitación de las modificaciones hechas al cuento, 114

## LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1. Guías de análisis de los elementos organizativos presentes en los textos narrativos, 125*
- Anexo 2. Entrevista estructurada con preguntas abiertas y cerradas aplicada a los estudiantes: Procesos metacognitivos, 127*
- Anexo 3. Guía de entrevista aplicada a la docente de Español, 129*
- Anexo 4. Cuadro de sistematización de los cuentos escritos por los estudiantes, 130*
- Anexo 5. Plan de acción y ajustes, 138*
- Anexo 6. Transcripción de cuentos (primero y último cuento de YP-A01 y SLD-14, 139*
- Anexo 7. Cuentos escaneados, 141*

## RESUMEN

Esta investigación se desarrolló, en la Institución Educativa San Juan de Damasco, sede Nuestra Señora del Rosario, con niños del grado cuarto de primaria. Tuvo como propósito aplicar teorías de la didáctica y la psicología, conjugadas en una intervención a través de la investigación-acción, para lograr avances en el proceso escritural, concretamente en la elaboración de cuentos.

El objetivo era analizar la incidencia de la aplicación de estrategias meta-cognitivas en la producción de cuentos. Se buscó cambiar una realidad encontrada en el aula, en relación con el bajo nivel de producción escrita de los estudiantes.

Los resultados obtenidos, mediante el diagnóstico realizado, permitieron identificar debilidades tanto en la competencia narrativa y en la motivación por la escritura, como en factores inherentes al proceso de enseñanza de la escritura.

Posteriormente, gracias a una intervención pedagógica, se logró que las debilidades se superaran en un promedio de 50% en aspectos como: una mejor estructuración del texto, un incremento en el número de episodios y personajes y el tratamiento de temáticas más contextualizadas en la realidad de los niños. Sin duda, son estas transformaciones las manifestaciones más fehacientes del impacto de la aplicación de las estrategias metacognitivas propuestas en el Plan de Acción.

*Palabras claves:* Proceso, escritural, estrategias, meta-cognitivas, cuentos, producción, escritura, texto, competencia, narrativa.

## ABSTRACT

This research was conducted at Institución Educativa Juan de Damasco, in its Nuestra Señora del Rosario branch, with children of fourth grade. Its aim was to apply theories related to didactic methods and psychology, which were put together through the mediation of action-research, in order to make progress in the writing process, more specifically in the writing of tales.

The objective was to analyze the effects of applying metacognitive strategies in the production of tales and also to change a reality found in the classroom, as regards the low level of written production on the part of the students.

The results found, through the diagnosis made, allowed identifying weaknesses in their narrative competence, their motivation for writing and the factors inherent in the process of teaching writing.

Later on, thanks to a pedagogical mediation, it was possible to overcome the weaknesses by a 50%, in aspects such as better structuring of the text, an increase in the number of episodes and characters and the use of topics more contextualized to the reality of the children. Unquestionably, these transformations are the most indisputable signs of the impact of applying the metacognitive strategies proposed in the Action Plan.

*Key words:* Process, scriptural, strategies, meta-cognitive, stories, production, writing, text, competence, narrative.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas las investigaciones en psicología y en educación sobre el proceso de la producción escrita y la metacognición han mostrado avances teóricos sustanciales. Algunos de ellos han logrado transferirse, al menos en forma parcial, a la cotidianidad escolar, generando ciertas transformaciones en las propuestas didácticas y las dinámicas de trabajo, orientadas a hacer de los estudiantes escritores cada vez más competentes. Propuestas en las que la lengua cobra un sentido más social y comunicativo; además, reconocen que el lenguaje está estrechamente vinculado con el pensamiento. El reconocimiento de estos avances no significa que la teoría y la práctica lleven un progreso paralelo. La primera presenta un desarrollo más vertiginoso que la segunda, pues no siempre resulta sencillo traducir comprensivamente las conceptualizaciones logradas por los estudios e investigaciones, a los procesos de formación y a la enseñanza de los saberes específicos en las instituciones educativas.

La presente investigación, precisamente se propuso aplicar teorías de la didáctica y la psicología al quehacer de un aula de clase, mediante una intervención pedagógica, con el fin de lograr avances en el proceso escritural de niños de cuarto grado de la institución Educativa San Juan de Damasco, Sede Nuestra Señora del Rosario, concretamente en la elaboración de cuentos. A través de una propuesta de investigación acción el proyecto relacionó dos grandes variables: las estrategias meta-cognitivas y la producción de textos escritos. El objetivo era analizar la incidencia de la aplicación de estrategias meta-cognitivas de planeación, autorregulación y autoevaluación en la producción de textos escritos. Se pretendió con ello cambiar una realidad encontrada en el aula, en relación con el bajo nivel de producción escrita de los estudiantes, hecho que se corroboró en el diagnóstico, con base en el cual se estructuró la propuesta de intervención.

El proceso investigativo se fundamentó en autores y teorías tanto de la psicología, como de la lingüística del texto. En relación con la primera, se abordaron planteamientos de conocidos autores como Flavell y Organista, entre otros, atendiendo a que son pioneros en esta temática y sentaron los más importantes principios alrededor del concepto de metacognición y las estrategias metacognitivas. En cuanto al eje de la escritura, se tuvieron en cuenta, por una parte,

teorías relativas al proceso psicológico de la producción escrita y por otra a aquellas que se refieren al producto mismo de la escritura, es decir al texto. Para el primer caso, se tomaron como referentes los estadios de desarrollo cognitivo planteados por el epistemólogo y psicólogo suizo Jean Piaget y para el segundo, los conceptos de superestructura, macroestructura y microestructura, aplicados al género narrativo, provenientes de la propuesta de van Dick, siguiendo las explicaciones de Marincovich (1999).

La presentación de los resultados, expuestos en este informe, sigue los pasos de la investigación-acción, es así como se presentan: 1) un diagnóstico inicial que señala las diversas deficiencias encontradas en los cuentos escritos por los niños; 2) un reporte de la aplicación del Plan de Acción implementado, tanto en los aspectos de escritura del cuento, como en la aplicación de estrategias metacognitivas y 3) un análisis e interpretación de los resultados obtenidos después de la aplicación del plan o intervención pedagógica. En términos generales, los resultados presentan grandes indicios de progreso en algo más del 50% de los niños, principalmente en el mejoramiento de los elementos organizativos del cuento. La interpretación de los datos permite inferir que las dificultades que aún persisten tanto en los aspectos organizativos, como en los rasgos discursivos, obedecen al bajo nivel escritural previo de los niños, así como a factores de índole social y cultural, relativos principalmente al bajo índice en hábitos de lectura, tanto en la escuela como en la familia, y a la falta de recursos didácticos.

El propósito más firme del equipo investigador, es el de velar por la continuidad de este proyecto, con el fin de que cumpla su cometido de aportar elementos conceptuales y metodológicos, que sirvan de fundamento al área de Castellano, en el nivel de educación primaria. Se espera también que esta investigación sirva de modelo a las otras áreas, para que cumpla su cometido social de servicio a la comunidad, en este caso a la Institución Educativa San Juan de Damasco, Sede Nuestra Señora del Rosario, la más cercana, pero que en el futuro se pueda extender a otros ámbitos académicos de la ciudad y de la región.

# 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 1.1 Descripción

El aprendizaje de la escritura es uno de los ejes centrales de todos los procesos cognitivos desde los inicios de la escolarización. Aunque la lectura y la expresión oral participan ampliamente en la adquisición y expresión de los conocimientos, es a través de la escritura que generalmente el sujeto que aprende será evaluado a lo largo de toda su vida académica al ser la expresión del grado de dominio del conocimiento alcanzado. Recientes investigaciones han demostrado que el aprendizaje de la escritura no es una tarea simple y sencilla para el niño; por el contrario, requiere de un largo y complejo proceso de construcción, en el que las ideas del niño no siempre coinciden con las suposiciones del adulto. Es necesario entonces que el escribir sea un proceso que se estructure conscientemente desde muy temprano en la escuela, desde que el niño aborda ese aprendizaje. Las grandes críticas que en Colombia se hacen al bajo nivel en competencia escrita de los estudiantes, expresan que éstos no fueron bien preparados en los niveles precedentes; así, en la secundaria se señala la mala preparación de la primaria, en educación superior se hace otro tanto con la secundaria; finalmente, al finalizar el nivel superior, los directores de los trabajos de grado continúan señalando que los futuros profesionales tampoco saben escribir.

La anterior problemática indica que seguramente el proceso de aprendizaje de la escritura, no se ha llevado a un estado de conciencia tal que el sujeto que escribe pueda dar cuenta de cómo debe hacerlo para que su producto reúna las características esenciales de legibilidad, coherencia, claridad, desarrollo de ideas, estructuración correcta, entre otros. Hablar de tener conciencia de cómo se debe realizar un escrito, significa hablar de meta-cognición de la escritura, es decir de poder controlar los procesos cognitivos de la escritura, de tener estrategias para desarrollar un escrito y ser consciente de las mismas. La conciencia de los procesos cognoscitivos está relacionada con las propiedades estructurales del pensamiento, por tanto, es propia de las etapas superiores del pensamiento, tal como lo señala Piaget (1980, p. 50), quien define el proceso de toma de conciencia como "(...) una reconstrucción en el plano superior o consciente de lo que ya está organizado, pero de otra manera, en el plano inferior o inconsciente" Para este psicólogo la

conciencia implica altos niveles de control de la actividad que se realiza, para lo que se requiere la comprensión de los elementos que la componen y de la manera como éstos se relacionan con los sujetos, a través del uso de la conciencia. Sólo así los sujetos pueden reconocer y comprender tanto los procesos mismos, como los resultados de las acciones que ellos mismos realizan. Es decir, que Piaget propone la toma de conciencia como un evento fundamental en el desarrollo del pensamiento, mediante el cual los sujetos reflexionan sobre los resultados y características de su propia actividad cognoscitiva, con el fin de poder identificar las leyes y regulaciones que la rigen.

Es evidente entonces que una escritura deficiente es producto de la inconsciencia acerca de cómo su pensamiento desarrolla procesos para construir textos. En el caso de gran parte de los escolares colombianos, la falla se debe probablemente a la falta de verdaderos procesos metacognitivos aplicados a la escritura, de allí que muchas veces se enseña a escribir y se da a entender, que lo más importante y quizá lo único a tener en cuenta es la gramática. La mayoría de los niños aprenden a redactar enfocándose en las reglas de ortografía, olvidando que lo importante es el contenido del escrito. El objetivo principal es que el alumno aprenda a redactar de forma sencilla y coherente sus ideas, con la finalidad de darlas a conocer, y que él y los demás entiendan el verdadero significado de éstas. Por ello, se debe buscar que la escritura deje de ser sólo un objeto de evaluación, para convertirse realmente en un objeto de enseñanza y aprendizaje. Es preciso entonces hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica aprendiendo a través de la experiencia, no por transmisión verbal, por parte del docente. Este es un largo y complejo proceso constituido por operaciones cíclicas de planificación, redacción, revisión, corrección y difusión, que se deben fomentar desde los primeros ciclos para favorecer de manera significativa la producción de textos en la escuela primaria, pues sólo de este modo los niños mejorarán su desempeño en situaciones comunicativas cotidianas

Como en muchas otras escuelas del país, en la sede Nuestra Señora del Rosario de la Institución Educativa San Juan de Damasco se presenta esta problemática: La enseñanza de la escritura se centra en la transcripción correcta de palabras y de oraciones (ortografía, morfología, sintaxis) que son dictadas por el maestro o copiadas de un libro. Se entrena a los

niños más en aspectos formales, que en los procedimientos a seguir para lograr un buen texto. En consecuencia, sus escritos generalmente son: cortos, referidos a temáticas comunes, siguen el modelo dado por el docente, contienen únicamente los elementos básicos del ejercicio, son trabajados mecánicamente sin tener la plena conciencia de estar desarrollando ideas a través de un texto estructurado, coherente y cohesivo.

La verificación de la calidad del producto se mide por el número de errores cometidos en esos dos niveles (palabras y oraciones), para ello el maestro transcribe en el tablero las palabras y frases en su forma correcta. Una vez adquirido el código, esta técnica persiste, cuando el alumno realiza una redacción libre, el maestro se ciñe a corregir los errores relativos generalmente a la ortografía, morfología y sintaxis, sobre el mismo texto del niño. Rara vez se corrige la estructura del texto, el correcto desarrollo de las ideas expuestas, la validez de los argumentos, la coherencia y la cohesión, la adecuación al género discursivo o la pertinencia del texto con el contexto.

Frente a estas estrategias, basadas en la lingüística estructural de los años 50' y 60', los niños muestran actitudes de pereza, negación a escribir en hojas en blanco cuando se les pide producir un texto o escribir frases cortas de manera libre. El ambiente en las aulas de clase se invade de apatía, desidia e incluso bloqueo ante el hecho de enfrentarse a una tarea muy poco deseada.

La anterior es la situación que se ha observado en el grado cuarto en la sede Nuestra Señora del Rosario de la Institución Educativa San Juan de Damasco. Los alumnos son requeridos para escribir textos, pero no se tiene el cuidado de verificar qué tan conscientes son del proceso que están realizando; se les deja hacerlo sin exigirles que reflexionen sobre la forma cómo lo hacen, no se determinan momentos para planear lo que van a escribir, ni mucho menos hacen ejercicios de autorregulación durante la actividad y de auto-evaluación al final de la misma.

Es preciso empezar a proceder de otra manera, pues cuando se analizan objetivamente tales dificultades y carencias, se nota una ausencia o una insuficiencia de actividades reflexivas sobre la tarea de escritura a realizar. La adecuada corrección de esta situación requiere del aprendizaje y aplicación de habilidades y estrategias cognitivas y meta-cognitivas que desarrollen la autogestión del aprendizaje. Es ésta precisamente la propuesta que se plantea en este proyecto de investigación: estimular los procesos metacognitivos en la producción de textos escritos a través de una investigación-acción que conduzca al mejoramiento de la problemática encontrada. Los resultados obtenidos darán respuesta a la pregunta que guía a esta investigación:

## 1.2 Formulación

¿Cómo incide la aplicación de estrategias meta-cognitivas de planeación, autorregulación y autoevaluación en la producción de cuentos, de los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa San Juan de Damasco, Sede Nuestra Señora del Rosario?

## 1.3 Delimitación

El presente estudio delimita su campo al texto narrativo, específicamente al cuento, por considerar que este tipo de texto es el que más está presente en el ámbito de la infancia. Se analizarán ante todo los componentes organizativos y discursivos. Los rasgos organizativos a tener en cuenta son: superestructura, macroestructura y microestructura; los rasgos discursivos se referirán a la coherencia de la narración con el contexto y las intenciones comunicativas de los autores.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo general**

**Analizar la incidencia de la aplicación de estrategias meta-cognitivas en la producción de cuentos, en los estudiantes de cuarto grado de la institución Educativa San Juan de Damasco, Sede Nuestra Señora del Rosario**

### **2.2 Objetivos específicos**

- Caracterizar la producción textual narrativa de los alumnos de cuarto grado, mediante una investigación exploratoria inicial, para establecer un diagnóstico de la problemática real.**
- Diseñar una propuesta de intervención didáctica, basada en el diagnóstico, para implementar un plan de acción que conduzca a la aplicación de estrategias meta- cognitivas por parte de los niños, en la elaboración de cuentos.**
- Evaluar la incidencia de la aplicación, por parte de los niños, de estrategias meta-cognitivas de planeación, autorregulación y autoevaluación en la producción de cuentos, mediante la comparación de la producción escrita antes y después de la experiencia**

### 3. JUSTIFICACIÓN

Aunque en los últimos años, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, se han presentado variaciones sustanciales en las concepciones, enfoques y metodologías sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura, aun persisten muchas prácticas tradicionales en las que la corrección lingüística sigue siendo el centro del proceso escritural. Esta postura implica que el docente se enfoca en la enseñanza del código y descuida la enseñanza del proceso mismo de elaborar un texto; pone más atención a la forma que a los contenidos; tampoco incluye las estrategias para la producción escrita, el control de las mismas, etc. lo cual forma un estudiante que realiza una tarea que no le es atractiva porque no se siente comprometido con ella, no es consciente de cómo la hace, ni sabe cómo la puede hacer mejor. Una opción adecuada para superar este problema, es iniciar procesos de toma de conciencia, es decir de meta-cognición de la escritura. Aumentar esa habilidad, significa aumentar la autonomía del estudiante en su propio proceso de aprendizaje de la escritura, de tal manera que esté en capacidad de analizar y resolver sus propios problemas, de controlar su proceso de aprendizaje de la escritura, y desarrollar destrezas que lo ayuden a escribir mejores textos, para así resolver sus necesidades y propósitos de aprendizaje. Se trata de un trabajo conjunto entre el docente y el estudiante, en donde se den acuerdos, concertados a través de un proceso de acción comunicativa que permita tomar conciencia del compromiso de ambas partes en el proceso. En esto precisamente radica la importancia de esta investigación, en el aporte que dará tanto a los alumnos como a su maestra en lograr ese cambio radical, que permitirá superar las deficiencias y proporcionar habilidades y elementos dentro del trabajo del aula, para el fortalecimiento de la producción de textos, como una estrategia, que propicie la creatividad e imaginación.

El interés por el aprendizaje de la escritura en todos los niveles (primaria, secundaria, superior) ha tomado fuerza en Colombia a partir de la implementación del enfoque por competencias, entre ellas la competencia comunicativa. Las pruebas que aplica el Estado colombiano en todos los niveles (Saber, ICFES – hoy Saber 11- y Saber Pro, antes ECAES), requieren del evaluado un buen nivel de dominio de la competencia lectora, por ser la comprensión lectora la base para el acceso al conocimiento. A partir de 2009, el ICFES a través de las pruebas ECAES (Hoy saber Pro) ha incluido dentro de las competencias a evaluar la

producción escrita. Esto ha provocado un cambio de pensamiento que busca promover en los nuevos currículos enfoques y dinámicas que posibiliten de manera efectiva el desarrollo de todas las competencias relacionadas con el lenguaje. Es pertinente entonces que en todos los niveles del sistema educativo se desarrollen procesos y proyectos que tengan como objetivo mejorar tales competencias entre los estudiantes. Para ello es necesario llevarlos a la toma de conciencia sobre cómo se desarrollan estas competencias, en el caso de este proyecto, a saber cómo se construye un texto es decir a practicar la meta-cognición en el proceso escritural.

La meta-cognición, aunque es un concepto relativamente nuevo (años 70'), cuenta en el ámbito académico con soportes, epistemológicos, psicológicos, que proporcionan un amplio marco de referencia para realizar investigaciones en esta área, por tanto es factible desarrollar una investigación sobre esta temática.

Por otra parte, aunque existe cierta madurez sobre la necesidad de trabajar en el desarrollo de la escritura en los estudiantes, en los contextos educativos persisten sin embargo las prácticas que desconocen cómo hacerlo, tal vez porque la mayoría de las veces, las instituciones carecen de una indagación sistemática sobre lo que significa la meta-cognición para cada uno de los individuos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, profesores y estudiantes. Se requiere entonces emprender acciones que posibiliten ese paso hacia el pleno conocimiento de cómo escribir y cómo enseñar a escribir mejor.

Promover la meta-cognición aplicada a la escritura, supone la capacidad de reflexionar sobre los procesos de construcción de textos y sacar de ello el mejor provecho. Por eso, una tarea fundamental de todo profesor es desarrollar en sus estudiantes una conciencia clara de lo que efectivamente han aprendido, de las estrategias que han utilizado en ese aprendizaje y, lo más importante, reconocer en su fuero interno cuánto aún les falta por aprender.

No se puede, sin embargo, provocar esta conciencia e inducir esta experiencia a partir solamente de informarles que esto es posible o deseable, sino de apoyar a los estudiantes desde muy temprana edad a reflexionar sobre cuatro puntos muy precisos, importantes e ineludibles:

- Estar conscientes de qué y cómo hacer cuando se enfrentan a una tarea de elaboración de un texto.
- Seleccionar las mejores estrategias para hacer frente a dicha tarea.
- Controlar el proceso de construcción del texto mientras lo están elaborando.
- Evaluar los resultados para tener clara noción de qué y cuánto es lo que falta por adquirir.

Esta sencilla línea de pensamiento colabora, además, con el fortalecimiento de la autonomía de los niños(as) y, fundamentalmente, ayuda a la elaboración de pensamientos crecientemente más complejos al incorporar a sus reflexiones la rica experiencia de reconocer, seleccionar e implementar estrategias.

Entre quienes promueven las reflexiones meta-cognitivas hay consenso en que éstas tienen las siguientes virtudes:

- Enriquecen el aprendizaje, pues las estrategias meta-cognitivas, una vez aprendidas, pueden ser transferidas a otras áreas del quehacer diario.
- Llevan a nivel consciente los procesos secuenciados que se desarrollaron con una actividad de aprendizaje.
- Los estudiantes que utilizan estrategias meta-cognitivas “funcionan” como monitores de su propio aprendizaje.

Para mejorar la producción en los textos de los niños, el docente diseña una serie de estrategias, pero se hace necesario diseñar programas de intervención que garanticen la producción de los mismos. Es decir, que posibilitar que los niños, a partir de situaciones reales de comunicación, experimenten el gusto y la necesidad de escribir y en consecuencia descubran

la funcionalidad social y comunicativa de la lengua escrita. Para esto es necesario recordar que un texto está determinado por su intención comunicativa y no por su tamaño. (Hurtado, 1988).

El texto además, es concebido como un conjunto coherente y cohesivo de enunciados comunicativos. Desde esta perspectiva es necesario convocar a los niños(as) a producir textos con sentido, que no sacrifiquen la comunicación. Hay que recordar que la producción textual es ante todo un proceso cognitivo y lingüístico y no perceptivo y motriz.

El texto se construye primero en la mente y es ésta la que hay que estimular en los niños(as) para que escriban, por eso, un énfasis en tipo de letra, o en los aspectos gramaticales de la lengua termina por convencer a los niños(as) que ahí está lo esencial de la escritura, cuando lo fundamental reside en el pensamiento que se produce, obviamente sin abandonar aspectos lingüísticos que faciliten la comunicación (Hurtado, 1988).

Es evidente que el desarrollo de propuestas como la que se plantea en esta investigación, traerá grandes beneficios tanto a los niños que participen en el proyecto, como a la Institución Educativa San Juan de Damasco, sede Nuestra Señora del Rosario, pues en la medida en que sus alumnos alcancen mejores logros, la institución se posicionará como un centro educativo de calidad. Así mismo, los maestros se beneficiarán, ya que la experiencia puede ser reproducida en todos los grupos y grados de la escuela e incluso llegar a constituirse en un componente fundamental del currículo.

Finalmente, también se justifica esta investigación por lo que ella representa para las investigadoras como profesionales de la educación en ejercicio. Se trata de una posibilidad única de aprender sobre la temática a través de un ejercicio consciente y reflexivo de lectura, interpretación y construcción de conceptos. Además, esta apropiación de teorías, llevada al accionar del aula, les permitirá fortalecer sus prácticas pedagógicas en el ejercicio de diseñar y aplicar estrategias que conduzcan a los estudiantes a ser personas reflexivas en el acto de escribir, a través del uso de estrategias meta-cognitivas durante la producción de textos escritos.

## 4. MARCO REFERENCIAL

### 4.1 Antecedentes Investigativos

Aunque desde mediados de los años 70' se empezó a hablar de metacognición, y posteriormente, se le relacionó con los procesos de lectura y escritura, tal como se podrá apreciar más adelante en el marco teórico, los procesos de investigación sobre metacognición y escritura sólo cobran fuerza a finales de la década de los 90', principalmente en los países desarrollados. Una prueba de la relevancia de esta temática, en la actualidad, son los numerosos artículos divulgados a través de Internet en las diversas revistas electrónicas de universidades y centros de investigación del mundo entero.

Entre los estudios realizados a nivel internacional, se citan a continuación dos que pueden ser relacionados con la presente investigación, por los propósitos comunes de hacer aportes al mejoramiento de los procesos relacionados con la lectura o la escritura en estudiantes tanto de primaria como secundaria.

#### *En Chile:*

“La metacognición como herramienta didáctica”, realizada en 2005 por Marianne Peronard, en la Universidad Católica de Valparaíso (Chile), es una investigación que se propuso como objetivo comprobar si enseñando metaconocimientos, relativos a los textos escritos y simultáneamente aplicarlos y reflexionar sobre lo hecho, era posible mejorar la comprensión y la producción de textos escritos en alumnos de 2° año de enseñanza secundaria. Mediante un diseño semi-experimental, basado en una intervención didáctica, se pudo comprobar que ésta aumentó considerablemente el conocimiento metacomprendivo, el metaproductivo y el rendimiento en comprensión, en el grupo experimental. Sin embargo, en producción, el resultado no diferenció tan marcadamente al grupo experimental del grupo control, debido probablemente, al hecho de que los alumnos de algunos cursos tuvieron asistencia escolar sumamente irregular de modo que la intervención perdió parte de su efecto.

La investigación de Peronard (2005) hace evidente que los procesos cognitivos requieren de condiciones socio-afectivas que los incentiven, con el fin de lograr mejores efectos en la calidad de la producción escrita, aporte que indujo a poner especial atención en ese aspecto a la experiencia desarrollada en con los niños de la Sede Nuestra Sra. del Rosario. Si bien los que dejaron de asistir a algunas sesiones y sólo escribieron dos cuentos, hicieron menos progresos en la escritura, se pudo probar que quienes invirtieron mayor dedicación y atención al proceso, sí lograron avances significativos..

*En Argentina:*

“Cognición, metacognición y escritura”, un estudio de Nelsi Lacon y Susana Ortega, realizado en 2008, en la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina), se propuso encontrar una solución a la problemática de la escritura, en los niveles básico y medio, a partir de la aplicación de un modelo didáctico de producción de textos escritos, basado en la aplicación de estrategias metacognitivas. Mediante un diseño experimental, las autoras lograron establecer que es necesario que las tareas de escritura estén enmarcadas en una situación comunicativa concreta y tengan un propósito determinado, a fin de que el alumno sea consciente de la pertinencia e importancia de emitir su mensaje en un contexto sociocultural específico. Además, determinaron que los efectos favorables pueden darse, con mayor eficacia, si la enseñanza de la escritura se enmarca en un proyecto interdisciplinario

De esta investigación se rescata la necesidad de plantear modelos didácticos que relacionen la escritura con las estrategias metacognitivas, si lo que se quiere es mejorar la calidad de la producción escritural en la escuela. Este aspecto se evidenció en el proyecto desarrollado en la Sede Nuestra Sra. del Rosario, a través de los logros alcanzados mediante la aplicación de un Plan de Acción que permitió no sólo mejorar la producción de los niños, sino además que tomaran conciencia de los procesos que ésta implica. Además, así como en la investigación realizada en Argentina, en Nuestra Señora del Rosario se buscó también que los estudiantes produjeran escritos con un propósito y relacionados con su contexto.

En el caso de Colombia, el interés sobre este tema se fortalece con la promulgación de políticas educativas que impulsan la pedagogía centrada en el alumno. Entre los más importantes proyectos de investigación realizados en el país sobre el tema de la metacognición y la escritura, para efectos de esta investigación, se tomarán como antecedentes los siguientes:

*En la Universidad de Antioquia*

‘‘Escritura reflexiva’’ (2005): investigador principal Rubén Darío Hurtado, coinvestigadoras Luz Adriana Restrepo Calderón y Olivia Herrera Cano. Esta investigación fue financiada por el Comité para el desarrollo de la investigación en la Universidad de Antioquia (CODI). Este equipo realizó este trabajo investigativo en la Institución Educativa San Roberto Belarmino, del municipio de Medellín, con niños y niñas de 5 grado

‘‘Escritura colaborativa en educación infantil’’ (2004): de Cristina Díez Vegas investigación que describe el proceso escritural de niños, guiado por el maestro.

El objetivo de ambas investigaciones era el de contribuir a que los niños de básica primaria aprendan a leer y a escribir, partiendo de las ideas que elaboran acerca del sistema de escritura; en esa medida, se organizaron las actividades de enseñanza considerando su función real, que es la de comunicar un mensaje.

Tanto Hurtado, como Díez observan que el aumento de la reflexión metacognitiva influye de manera notable en las producciones escritas de los estudiantes, quienes lograron escribir textos más cualificados en términos de los aspectos que caracterizan un texto bien escrito como son la fluidez, la coherencia y la cohesión, entre otros. Igualmente, los autores señalan que dentro del proceso de intervención pedagógica es importante que a medida que éste avanza, el docente disminuya poco a poco su apoyo al alumno, en función de un mayor dominio escritor por parte de éste. También, son importantes las peticiones de explicación del docente al alumno con el fin de estimular su capacidad argumentadora, aun cuando éstos no sean capaces de justificar de un modo adecuado en los primeros momentos de alfabetización.

Las investigaciones consistieron en la experimentación de un programa de estrategias pedagógicas en niños de básica primaria con el propósito de promover en ellos procesos de regulación metacognitiva más cualificados que les permitieran un mayor control sobre su producción textual y en consecuencia construyeran mejores textos. Esto, como resultado del conocido principio de que: a mayor grado de conciencia sobre los procesos de aprendizaje, mayor es la calidad de los mismos. Los dos trabajos tuvieron como base los aportes teóricos de la lingüística del texto, la pragmática, la psicología cognitiva, el constructivismo y el aprendizaje significativo, de donde surgen reflexiones relacionadas con el texto, el contexto, las condiciones de legibilidad, los procesos cognitivos involucrados en la escritura y la argumentación.

Aunque de nivel de pre-grado, otra importante investigación de la U. de Antioquia es la titulada: Influencia de la regulación metacognitiva en la producción textual de los estudiantes de básica primaria, asesorada por Luz Adriana Restrepo Calderón, Magister en Docencia, en el marco de la línea de investigación: Lenguaje y educación, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Esta investigación tuvo como objetivo 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 de educación básica. Sus conclusiones se resumen así:

Las estrategias pedagógicas facilitan la apropiación de conductas autorreguladoras durante la producción de textos; permiten que las transformaciones textuales se centren más en los aspectos de contenido que en los de carácter formal; propician mayor identificación y comprensión de las diferentes estructuras discursivas y permiten más interacción entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental.

Los autores recomendaron las siguientes acciones:

- Posibilitar que los niños desarrollen la toma de conciencia desde los primeros años escolares, sobre el uso de conductas autorreguladoras durante la producción textual, lo cual le propiciará una mayor autonomía cognitiva.

- Facilitar el contacto permanente de los niños con diferentes autores de textos para que se apropien, identifiquen y produzcan comprensivamente textos escritos. Utilizar los textos modelo, como una estrategia básica de trabajo que permita a los niños imitarlos para comprender su modo de producción y reconocer no sólo sus aspectos formales sino también su función social.
- Reconocer el aprendizaje reflexivo como una actividad que permite a los niños pensar sobre sus propios conocimientos, mejorarlos y utilizarlos de manera consciente a la hora de escribir.

*En la Universidad Nacional de Colombia*

En esta universidad también se han desarrollado investigaciones que, debido a su naturaleza, también guardan relación con la presente investigación, entre ellas:

*“Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio”* (en 2005) Esta investigación, de tipo exploratorio, fue liderada por el Departamento de la Comunidad Humana, en cabeza de la profesora Rita Flórez Romero. Es un estudio que parte de la concepción de que leer y escribir constituyen complejas actividades en las que se hacen evidentes las capacidades lingüísticas y cognitivas humanas. El análisis de los datos, permitió a los autores concluir que a medida que avanza la escolarización, aumentan los niveles de metacognición en lectura, comprensión lectora, metacognición en escritura y producción escrita; se corrobora que los niños tienen la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje y que a mayor nivel de metacognición, se es mejor lector, lo cual implica que el sujeto posee un mayor conocimiento de este proceso y de las estrategias a utilizar para cumplir con éxito la demanda impuesta.

El presente proyecto guarda relación con el estudio anteriormente mencionado debido a que éste también parte de una concepción sobre la metacognición como un proceso interno-cognitivo del ser humano, que determina el grado de dominio o desarrollo de cualquier tipo de competencia. Así, en el anterior estudio se evidencia ese posicionamiento de la metacognición en el desarrollo de la competencia de la escritura y la lectura.

## 4.2 Marco Teórico

Dado que esta investigación gira alrededor de dos grandes variables: las estrategias meta-cognitivas y la producción de textos escritos, el marco teórico debe construirse fundamentalmente alrededor de las mismas. Para el eje conceptual de la meta-cognición, se abordarán los planteamientos de conocidos autores como Flavell y Organista, entre otros, atendiendo a que son pioneros en esta temática y sentaron los más importantes principios alrededor de la misma. En cuanto al eje de la escritura, se tendrán en cuenta, por una parte, teorías relativas al proceso psicológico de la producción escrita y por otra a aquellas que se refieren al producto mismo de la escritura, es decir al texto. Para el primer caso, siendo la escritura un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico se hace necesario tomar como referente los estadios de desarrollo cognitivo planteados por el epistemólogo y psicólogo suizo Jean Piaget quien estableció una serie de características de las etapas del desarrollo en los niños de acuerdo con su madurez. Para el segundo caso, se tomarán las estructuras textuales planteadas por T. van Dick, con el objeto de poder realizar el análisis evaluativo de los textos escritos por los estudiantes.

### *4.2.1 Cognición y Metacognición.*

Antes de emitir una definición sobre metacognición, conviene hacer claridad sobre la diferencia entre ésta y la cognición. Para ello se toma como referencia la opinión de Organista (2005) quien expresa que:

En general se habla de cognición haciendo alusión a los diferentes elementos que participan en la actividad cognoscitiva (estrategias, procesos, operaciones, etc.) para cumplir una tarea, mientras que se hace referencia a la metacognición cuando participan elementos orientados hacia la comprensión de la forma en que se realiza la tarea, hacia el control mismo de la actividad cognoscitiva (p.85).

Es evidente entonces la estrecha relación entre ambos conceptos, la metacognición implica pues la cognición y esta última se hace más efectiva cuando el sujeto es consciente de ella, de cómo la logra, lo cual le da un control sobre los procesos implícitos en la tarea cognitiva.

El prefijo “meta” sugiere la idea de que “algunos estados y procesos cognitivos se refieran a otros estados y procesos cognitivos”, según lo expresan Hunt y Ellis (2007, p. 224). Para estos dos psicólogos, hablar de meta-cognición implica hacer alusión a John Flavell quien formuló por primera vez este concepto como la cognición acerca de los fenómenos cognitivos (Flavell, 1976, en Hunt y Ellis, 2007). Flavell es uno de los pioneros de la investigación en el área de la metacognición y a él, con frecuencia, se le atribuye la paternidad del término, el cual utiliza para referirse tanto al conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, como al monitoreo (supervisión sobre la marcha), la regulación y ordenación de dichos procesos, en relación con los objetos cognitivos, datos o información sobre los cuales tales procesos influyen, normalmente al servicio de un objetivo o meta relativamente concreta.

El concepto de *metacognición* empieza entonces a tener auge a partir de los años 70', con las investigaciones adelantadas por John Flavell, en el campo de la psicología cognitiva. Martí (1995) señala que este autor:

Identificó una serie de procesos que permiten a los niños ir conociendo mejor sus capacidades memorísticas y que les permiten igualmente controlar con más precisión sus actuaciones en tareas memorísticas (...) algunos niños podían tener estrategias adecuadas de memoria pero que no siempre utilizaban de forma correcta (deficiencias de producción). Esto lo llevó a suponer que no es suficiente distinguir un único nivel de funcionamiento (cognitivo), sino que hay que distinguir lo que el niño sabe y como controla sus propios procesos cognitivos para ser eficientes en determinadas tareas (nivel de funcionamiento meta cognitivo). (pp. 115-126)

Analizando este concepto, se entiende que Flavell determinó que para el aprendizaje no es suficiente abordar los aspectos cognitivos, sino que además se debe profundizar en otros procesos denominados metacognitivos que regulan a los primeros.

Según Martí (1995), el mismo Flavell, a través de varios estudios, pudo darse cuenta de que los niños más pequeños no pueden controlar y evaluar sus capacidades de memoria actuales con tanta exactitud, como lo hacen los niños de mayor edad. Con base en este postulado, las autoras del presente estudio plantean que es pertinente el grado de escolarización de los estudiantes de la institución San Juan de Damasco en la cual se llevará a cabo la investigación (grado 4°.), debido a que estos niños deben haber alcanzado cierta madurez cognitiva y están en capacidad de desarrollar procesos de autocontrol y evaluación de su aprendizaje y desarrollo de la escritura.

En relación con los componentes de la metacognición, Organista (2005) considera que a pesar de que existan algunas diferencias acerca de lo que significa e implica este concepto, la mayoría de los autores por él consultados (Burón, 1997; González, 1996; Martí, 1999 entre otros) destacan dos elementos básicos: “ a) el conocimiento del propio conocimiento y del sistema cognoscitivo y b) el control y regulación de la actividad cognoscitiva” (p. 84). En relación con el primer componente, Organista (2005) expresa que:

Saber si se conocen los aspectos básicos para resolver un problema en cualquier área e identificar el nivel de dominio del tema que se está estudiando, implican mayor control del proceso (...) conocer la manera en que operan los procesos cognoscitivos y el tipo de estrategias que se usan en diferentes situaciones y con diversos tipos de tareas, permite al sujeto establecer cursos de acción más apropiados y efectivos para cada situación de aprendizaje (p.84)

En el caso del aprendizaje de la escritura, un ejemplo para ilustrar este primer componente de la metacognición, sería: el niño debe saber y estar consciente de cómo se escribe el texto que su maestro le ha solicitado como tarea; debe conocer las características del género del texto, su estructura, sus formas, etc., pero también debe saber cómo proceder para seguir aprendiendo más sobre la escritura de ese tipo de textos.

En cuanto al segundo componente de la metacognición, Organista (2005) expresa que para controlar y regular la actividad cognitiva, se requiere usar estrategias meta-cognitivas que “exigen la observación del comportamiento propio, para analizar sus características, propiedades,

eficiencia, validez y adecuación en función de la tarea, de las características y habilidades del sujetos, así como del contexto de la tarea” (p. 84). A continuación se amplía este concepto, clave en la temática de investigación aquí propuesta.

Por otra parte, Martí (1995) explica que Flavell, en sus estudios sobre metacognición, propone una tipología para este concepto, conformada por dos dimensiones metacognitivas: una referida al conocimiento metacognitivo y la otra a una experiencia metacognitiva, que a continuación se explican brevemente (Martí, 1995, (pp. 115-126):

El *conocimiento metacognitivo* son las reflexiones que los sujetos tienen sobre la cognición. Se refiere a los conocimientos relativos a *personas*, a *tareas* y a *estrategias*. Los conocimientos relativos a la persona conciernen a todos los saberes tanto de naturaleza intraindividual, interindividual o universal. Lo intraindividual alude a las capacidades y limitaciones de las cuales una persona puede estar consciente. Lo interindividual hace referencia a estas mismas pero en relación con otras personas, mientras que los conocimientos metacognitivos universales hacen referencia a cualquier tipo de capacidades y limitaciones presentes en cualquier persona. En las tareas, la metacognición se refleja a través de las demandas y exigencias de las mismas.

Por último, en cuanto a las estrategias se hace referencia a ellas cuando el estudiante asume una operación cognitiva y la controla, lo cual le permitirá desarrollar verazmente una tarea que se le haya asignado. En cuanto a las *experiencias metacognitivas*, son aquellas sensaciones que experimenta conscientemente un sujeto que está llevando a cabo un proceso cognitivo.

El presente estudio tiene en cuenta esas dos dimensiones, pues la idea es que a través de la investigación acción, los niños sujetos de estudio, descubran sus capacidades y las potencien; que conozcan sus limitaciones y trabajen para superarlas y que sean capaces de expresar las sensaciones que van experimentando a medida que van tomando conciencia de cómo están aprendiendo a mejorar sus competencias para escribir textos.

#### 4.2.2 Estrategias Metacognitivas.

Las estrategias metacognitivas se refieren a los medios y procedimientos empleados para llevar a cabo una tarea de aprendizaje. Así como los tres componentes propuestos por el mismo Flavell (1996), como estrategias para la puesta en marcha de las dos dimensiones metacognitivas, éste autor propone tres: La planeación, el control y la evaluación. Para efectos de esta investigación, se adoptan estas tres estrategias como categorías, de tal manera que constituirán el punto de referencia para la recolección y análisis de la información.

*Planeación:* Según Valera (199), la planeación “es la acción que conduce al diseño de la actividad académica para cumplir con éxito los objetivos y las exigencias” (pp. 61-66). Esta definición se complementa con la propuesta de un equipo de la U. Nacional de Colombia (Flórez et al.2004) que plantea que la planeación involucra la selección de estrategias apropiadas y la asignación de recursos que influyen en la ejecución de la actividad. Por último, Chadwich (1982) propone dentro de la planificación el concepto de tiempo y concentración (atención). Es así como dentro de este estudio se adopta una concepción más compleja de la categoría de Planeación como: la primera fase en un proceso metacognitivo aplicado al desarrollo de una tarea de aprendizaje, en la cual el estudiante hace uso de la concentración, se provee de un tiempo razonable para la ejecución de ésta. Además, él se plantea unos objetivos o logros que se evidencian en la tarea, realiza un diseño y ejecuta unos procesos cognitivos pertinentes para la ejecución de ésta.

En la investigación realizada en la U. Nacional de Colombia (Flórez et al.2004) los autores conceptúan que una planeación adecuada tiene los siguientes indicadores:

- Se cuestiona acerca de las posibles opciones que permiten cumplir con las demandas impuestas por la tarea.
- Plantea al menos un objetivo específico al iniciar la tarea.
- Reconoce como afectan los conocimientos que posee en el desarrollo de la tarea.

- **Identifica elementos y/o estrategias que le permite llevar a cabo la tarea**

**Control:** El control se define según Valera (1991) como la “acción que permite monitorear los procesos, en la cual se debe dar gran participación y responsabilidad general en esta acción” (pp. 61-66); mientras que para el grupo de la U. nacional de Colombia (Flórez et al.2004), el control “hace referencia a la revisión y solución de problemas que se presentan durante el desarrollo de una tarea” (p. 15). Para efectos de esta investigación, el control se asume como la fase intermedia de autorregulación del proceso metacognitivo de una tarea de escritura. Es la etapa en la cual el estudiante, partiendo de todo lo que planeó en la etapa inicial, ejecuta la tarea pero teniendo el control de lo que está haciendo, vigilando y regulando el proceso para asegurarse de que lo está cumpliendo a cabalidad.

Los indicadores planteados para esta categoría por el equipo de la U. Nacional (Flórez et al 2004, pp. 14-15) son:

- **Da cuenta de la permanencia del objetivo durante la tarea**
- **Utiliza y da cuenta de por lo menos una estrategia específica contrastándola con el objetivo para el éxito de la tarea.**
- **Identifica falencias o fortalezas conceptuales específicas, propias o de la audiencia que influyen en el comportamiento del objetivo.**
- **Aplica y da cuenta de estrategias específicas para desarrollar con éxito la tarea.**
- **Evoca información necesaria para llevar a cabo la tarea.**
- **Identifica y corrige a nivel de contenido elementos del escrito y estrategias utilizadas para hacerlo más comprensible.**

*Evaluación:* En relación con la tercera categoría: la evaluación, se le considera como “la acción que permite valorar los resultados finales de acuerdo a los objetivos alcanzados” (Flórez et al 2004, pp. 15-44). Chadwich (1982) por su parte, propone una definición más compleja de la evaluación en la cual dice que ésta establece si se han logrado los objetivos, en qué grado, con qué deficiencias, con cuáles problemas y a través de qué procesos.

Para efectos de esta investigación, la evaluación se denominará “autoevaluación”, porque la realiza el mismo alumno, y es concebida como la tercera y última fase metacognitiva dentro del desarrollo de un texto escrito, que en últimas es también un acto o tarea de aprendizaje. Ésta da cuenta del alcance de los objetivos planteados en una primera etapa y permite reacomodar el diseño preliminar en caso de que alguno de los objetivos no se logre.

Algunos de los indicadores de esta categoría, señalados por el mencionado equipo de la U. Nacional de Colombia, son los siguientes:

- Identifica errores cometidos luego de haber realizado la tarea
- Reconoce el alcance de los objetivos planteados en la fase inicial
- Decide realizar modificaciones dentro de la planeación preliminar anterior a la ejecución de la tarea.

En términos generales, las estrategias metacognitivas permiten, a través de sus tres dimensiones, desarrollar un aprendizaje eficaz, en este caso, elaborar un texto de manera correcta. Por ello, para efectos de este estudio las dimensiones antes mencionadas, son adoptadas como categorías de análisis que posibilitarán determinar cómo su uso incide en el logro de una buena elaboración de un texto escrito por parte de los niños objeto de estudio.

### 4.2.3 Cognición y escritura

En lo que se refiere a la escritura y su función epistémica, es importante partir del concepto de escribir propuesto por Cassany (1999), quien describe todos los procesos que se involucran en ésta compleja actividad, entre otros los *verbales*, los de *espacio de desarrollo* y *funciones* de la escritura.

En los *procesos 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 en 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 o toma de conciencia de autorregulación intelectual (Castello, 2007). 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 consiente 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.

#### *4.2.4 Modelos de producción textual como proceso cognitivo*

Para analizar el proceso de producción textual, desde la perspectiva cognitiva, se presentan a continuación algunos modelos que darán luces para la selección del referente teórico que más conviene a esta investigación.

El modelo por etapas descrito por Camps (1990), establece tres fases 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 de ellas, con su respectiva ejercitación; es decir, no se presta atención al proceso que conduce a la elaboración del texto, sino que lo único que importa es el resultado final. Sobre ese

resultado se aplicará, como “mecanismo” de evaluación, “la cultura del test”, criticada por Isabel Solé (2002), porque 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.

Se puede decir que, tradicionalmente, en el contexto escolar la producción textual ha seguido este modelo, pues la escritura 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.

Por otra parte, hay que rescatar de esta autora, el hecho de haber relacionado algunas implicaciones de la escritura en la enseñanza, pues señala cómo la escritura puede contribuir a la elaboración del pensamiento y aclara que para que esto suceda es indispensable dominar las estrategias adecuadas en la solución de problemas. La autora explica 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 establece nuevas relaciones, profundiza en los conocimientos, los transforma y finalmente los aprende. Para lograr dicha madurez escritural es necesario adquirir habilidades como son: saber seleccionar los aspectos más relevantes de acuerdo con las necesidades, establecer prioridades, planear y automatizar los procedimientos.

Tras múltiples investigaciones Camps (1990) 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.

Una innovación en el campo de la composición la constituye el modelo cognitivo de escritura presentado por Hayes y Flower (1980), en el cual 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 conversaciones 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.
- *La revisión* o lectura, corrección y mejora del texto.

Estas operaciones, a diferencia del modelo 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.

Sin embargo, a pesar de ser éste un modelo que aporta significativamente al cambio de concepción del aprendizaje de la escritura, Miras (2000) afirma que el modelo de Flower y

Hayes parece 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 (1987). 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 (experto y novato) 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. Los escritores novatos por su parte, 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), proponen dos modelos de composición de textos “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”.

Con respecto a estos modelos, estos autores aclaran que el primero: “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 inicial, traduciendo al lenguaje escrito sus pensamientos, sin problematizar ni realizar ninguna planificación para producir sus textos.

Sin pretender hacer de los niños objeto de estudio, escritores expertos, este proyecto de investigación acción pretende sin embargo, en la medida de lo posible, transformar la forma cómo abordan el proceso de la escritura. Se busca precisamente que tengan lugar las etapas de planeación, control y evaluación, a medida que se realizan las tres operaciones propuestas por Hayes y Flower (1989) : definición de objetivos (plan), textualización y revisión.

#### 4.2.5 *Metacognición y escritura*

Muchas de las actividades que se ponen en práctica de forma voluntaria en los procesos de producción escrita, 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.

Para Hurtado (2005), el análisis de la escritura como proceso cognitivo, evidencia un alto componente de regulación metacognitiva, en ello radica la importancia de pensar en un modelo educativo de enseñanza y aprendizaje que favorezca la producción de textos escritos en auténticos contextos comunicativos, y particularmente, la actividad metacognitiva durante la producción textual en la que se tienen en cuenta unos procedimientos:

*La planeación:* esta fase se puede estimular invitando a los niños a pensar que desean escribir, como van a escribirlo, y para quien van a escribirlo.

*La redacción:* esta fase se refiere a la organización en palabras de lo que se desea comunicar, para que el texto exprese en forma clara el mensaje.

*La revisión:* en esta fase los niños comprenden que antes de editar un texto, deben elaborar los borradores que requieran, para garantizar la legibilidad conceptual y así transmitir la verdadera intención del autor.

*La edición:* este proceso se repite y recrea cuantas veces el escritor lo considere necesario.

Es así como, 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).

Allal (2000) por su parte, 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 Allal (2000), para crear verdaderos contextos de comunicación, se hace necesario que la escuela haga parecer cada situación, lo más similar a la vida real, de tal modo que se le de significación a la escritura. Es importante entonces destacar la necesidad de leer y escribir con un fin determinado, ya sea para enviar cartas, recados, carteles, instructivos, etc., en situaciones reales, con el propósito de hacer del aprendizaje una tarea divertida, creativa y útil, destinada a resolver distintas situaciones comunicativas

En su propuesta la autora plantea actividades de escritura que requieran que:

- Los escritos realizados tengan un destinatario real
- Los temas para escribir sean elegidos por los mismos estudiantes.
- La corrección y discusión de los textos se haga entre los mismos compañeros de clase.
- El maestro utilice modelos de escritura de los diferentes géneros y clases de textos.

Por último vale la pena citar el trabajo realizado por Rijlaarsdam y Couzijn (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, los dos autores antes mencionados, 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 la tarea escritural.

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, a las mismas actividades orientadas a la toma de conciencia de las estrategias de regulación y de los conocimientos relativos a la tarea de composición.

Es por ello que nacen propuestas alternativas como la que se presenta en este trabajo de investigación orientada a mejorar la producción textual de los alumnos, a partir de situaciones reales de comunicación para que experimenten el gusto y la necesidad de escribir y en consecuencia descubran la funcionalidad social y comunicativa de la lengua escrita.

#### *4.2.6 Lectura para la escritura*

Teniendo en cuenta la estrecha relación que existe entre estos dos procesos, en esta investigación no se puede obviar el papel que juega la lectura en la producción de textos escritos. Para abordar este aspecto, se retoman los aportes de Smit, (1994) quien sostiene que para aprender a escribir los niños deben leer de una 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 la escritura. De este modo, la actividad de lectura y por tanto la comprensión de los textos, se convierte en un medio activo para generar estrategias de escritura.

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 además, 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 otros textos. Esto se realiza de manera más o menos inconsciente, 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. Ello significa que cada vez que un sujeto aborda un texto escrito, está realizando una lectura especial, pues ésta puede ser

interferida por prácticas que absorben nuestro intelecto, tales 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 (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.

#### *4.2.7 La escritura como actividad metalingüística*

Hecha la relación entre la escritura y la lectura, con la cognición y la metacognición, es necesario ahora observar cómo se da la relación con la metalingüística, puesto que se trata ante todo de procesos que tienen por objeto la lengua misma.

Usar la lengua, para escribir o leer, implica tomarla como objeto de reflexión, por tanto, conviene también en esta investigación hacer referencia, aunque breve, 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.

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 al conocimiento lingüístico.

En relación con lo anterior, Tolchinsky (1997) 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.

Por tanto, mientras algunos autores consideran que la actividad metalingüística está 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 Castelló (2007) 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. Esta autora se interesa 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 el anterior concepto, 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 permite realizar la toma de decisiones y reformular los objetivos, conduce al desarrollo de la capacidad metacognitiva. 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.

#### 4.2.8 *Evaluación del texto escrito*

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.

La cultura de la evaluación introduce en el proceso evaluativo el desarrollo de cuatro tipos de actividades con propósitos específicos:

*Actividades preparatorias:* inscriben al estudiante en la comprensión de los criterios de evaluación a que será sometido.

*Actividades de evaluación,* que más que resultados requieren del alumno la movilización de sus procesos internos.

*Actividades de corrección*, con el objetivo de concientizar a los estudiantes de los criterios a utilizar durante el proceso.

*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 antes descritas, desencadena en los estudiantes cambios conceptuales significativos, favoreciendo su capacidad creadora y de disfrute que desarrollan del proceso lectoescritural.

#### *4.2.9 Competencia lingüística y competencia comunicativa*

Para explicar estos dos conceptos, se alude en esta investigación a los autores Richards & Rodgers (1972) quienes comentan cómo los dos lingüistas más emblemáticos en este campo: Chomsky y Hymes, conciben tales conceptos. Retomando al primero, estos dos autores señalan que la competencia se asocia inicialmente a la teoría chomskiana de competencia lingüística, que plantea que:

(...) la teoría lingüística se ocupa principalmente del hablante- oyente ideal en una comunidad de habla completamente homogénea. Este hablante oyente conoce la lengua perfectamente y no se ve afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes como limitaciones en la memoria, distracciones, cambios de atención e interés, y errores (característicos y esporádicos), cuando aplica su conocimiento de la lengua en una producción completa. (p. 73)

Sin embargo, más adelante, con el surgimiento de la sociolingüística, en los años 60', ese concepto de "hablante ideal" fue revaluado, principalmente por Hymes (1972), quien según lo explican Richards y Rodgers (1972) planteó que no es suficiente conocer las reglas, ni ser un hablante ideal como lo propone Chomsky, para poder comunicarse, sino que hay que desarrollar

una competencia comunicativa que implica adquirir tanto el conocimiento como la habilidad para usar la lengua con respecto a:

1. Si (y en qué grado) algo es formalmente posible
  2. Si (y en qué grado) algo es posible en virtud de los medios de actuación disponibles
  3. Si (y en qué grado) algo es apropiado en relación con el contexto en el que se usa y se evalúa
  4. Si (y en qué grado) algo se da en realidad, se efectúa realmente y lo que esto supone.
- (p.73)

Se trate fundamentalmente de la capacidad para participar en interacciones comunicativas. Es una competencia compleja que comprende un componente sociocultural, un componente organizacional y un componente discursivo. Al interior del componente organizacional podemos situar la competencia textual, es decir, el conocimiento de la estructura y significado de los textos. Aún más, esta competencia textual, entendida como la capacidad de construir e interpretar textos bien formados, se manifestará diferentemente en las diversas situaciones de comunicación. Como resultado, cada texto exhibirá las huellas de sus condiciones de producción y esto es precisamente lo que sucede, por ejemplo, cuando se intenta narrar.

Pero el componente organizacional, referido a la forma, adquiere su sentido cuando se combina con el componente discursivo, derivado de la competencia discursiva, referida al conocimiento necesario para comprender y producir enunciados más allá del nivel de la oración; es decir, enunciados que forman textos orales o escritos dotados de coherencia y cohesión. Si la cohesión se centra en el texto, la coherencia por su parte lo sobrepasa, pues a la coherencia intratextual se agrega la extra-textual, que refiere al contexto en el cual y sobre el cual se produce el texto.

#### 4.2.10 *La narración*

Según Palacios (1992), se considera a la narratología como la disciplina general del relato, su función se justifica porque todo texto de acción comunicativa lo contiene, en este sentido el cuento, el poema, el desarrollo teatral, la conversación diaria, el chiste, el mito, y el texto cinematográfico son los que más lo evidencian, siendo el cuento, el que condensa las características de los demás.

La circunstancia de narrar nace de la necesidad radical de fabulación que va implícita en el inconsciente del hombre. El narrador se interpone entre la realidad y el lector o una sujeción de acontecimientos concatenados que pueden ser realidad o producto de la imaginación. La dimensión humana de los hechos en una narración, es lo que hace la individualidad pase a lo general y que lo locales convierta en universal.

Para el autor, el argumento va ordenando los acontecimientos hacia o un climax o punto más del suspenso, lo que implica cierta lucha de fuerzas internas y externas y es sólo el conflicto central el que se reitera en el tema. Como elementos menores de la trama se catalogan los episodios, los acontecimientos, los incidentes y las escenas y cuando el desarrollo se torna denso y el desenlace no se precipita es dado a denominarse intriga.

El asunto es el motivo externo o fuente inspiradora de la narración. El tema en la obra narrativa constituye una idea o significación central bien que se reduzca a nociones abstractas (amor, vejez, angustia) o cualquier hecho de la naturaleza o la experiencia. Los motivos son estímulos internos en la tensión desarrollada por las acciones si estos equivalen a unidades temáticas reiterativas, las distintas caracterizaciones dentro de cada motivo constituyen los rasgos.

Con relación a la descripción Palacios (1992) afirma que sitúa rasgos tipificadores para lo que se vale de la cronografía (rasgos físicos) etopeya (rasgos morales) y la integración de los dos caracteres que dan lugar al retrato. La progresión sistemática en la descripción de los detalles o partes, haciendo notar distinciones organizativas relativas al espacio, al tiempo, los motivos e

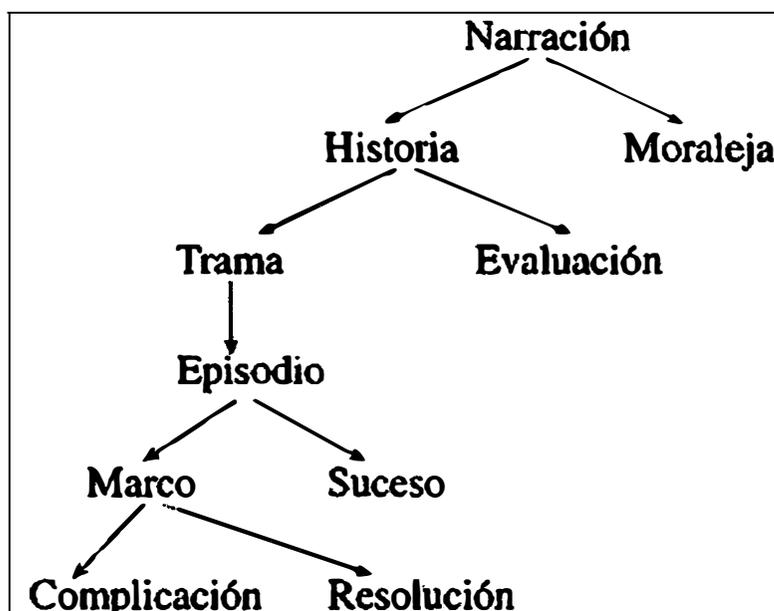
imágenes en su efecto acumulativo. La descripción o focalización contribuyen de manera especial a la unidad de la narración y en cuanto las personas que aparecen en la narración, éstas se dividen en personajes principales y secundarios, sobre los primeros recae la dinámica de trama y los segundos contribuyen a ser posible las acciones de los personajes principales.

#### 4.2.11 Estructura del texto narrativo.

El presente estudio, requiere de un marco de referencia que facilite identificar la competencia textual en términos de los rasgos organizativos o estructurales. Es necesario entonces definir los conceptos de superestructura, macroestructura y microestructura, aplicados al género narrativo, para lo cual esta investigación se acoge a la propuesta de van Dick, siguiendo las explicaciones de Marincovich (1999).

*Superestructura:* El estudio de Marincovich (1999), presenta con gran precisión la estructura del texto narrativo, de van Dick, quien elaboró un diagrama arbóreo de la narración, como se ilustra a continuación:

Figura 1. Diagrama de superestructura narrativa



Marincovich (1999) explica que:

Esta descripción estructural proporciona un esquema jerárquico de una categoría llamada narración que se realiza a través de una historia que va a ocurrir, lo que se racionaliza en la existencia al menos de una complicación y su resolución. Ambas categorías constituyen un suceso que ocurre en un marco. Todas estas relaciones categoriales conforman un episodio simple. Tanto el suceso como el episodio son categorías recursivas.

Igualmente, la autora expresa, que este esquema narrativo comprende seis componentes básicos que son:

- Temporalidad: sucesión de acontecimientos en el tiempo que transcurre.
- Unidad temática: garantizada por al menos un sujeto-actor, animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.
- Transformación: cambio de los estados o predicados
- Unidad de acción: partiendo de una situación inicial se llega a una situación
- Causalidad: relaciones causales entre los acontecimientos.

La superestructura constituye entonces el plano de la historia, o el formato vacío que ha de ser llenado por la historia. Son parámetros generales que el niño debe conocer para elaborar una narración organizada y por tanto clara.

*Macroestructura:* Está constituida por el contenido de la narración, es decir por la historia misma, por tanto, como lo explica Marincovich (1999), siguiendo a van Dick, es de naturaleza semántica y constituye una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto. La macroestructura es el resultado de un proceso que resume el mensaje del texto.

La relación entre *superestructura* narrativa y *macroestructura* aparece en el diagrama arbóreo (figura 1), en donde las ramas inferiores, a partir de la categoría *episodio* contienen información específicamente *superestructural*, mientras que las ramas superiores representan un tipo de información *macroestructural*, lo que permitirá construir la trama y la historia. La categoría *evaluación*, constituye una proyección global de la *historia* y de la *trama*. Se trata de la valoración que hace el escritor de los diversos *sucesos* que va narrando.

Para van Dick (1980, en Marinkovich 1999) el texto posee dos niveles: el *global*, representado por las *macroproposiciones*, y el *local*, representado por las *microproposiciones*. La *macroproposición* es de nivel más alto y corresponde a la *macroestructura* del texto, la cual contribuye a dotar de coherencia al texto en su conjunto. Se trata de la representación del tema general o *columna* de la unidad comunicativa. Las *macroproposiciones* tienen relación con las unidades formales del texto escrito, es decir con los párrafos y los títulos o subtítulos contenidos en el texto

*Microestructura*: El nivel *microestructural* se sitúa en nivel local del discurso, es decir, es el último nivel y coincide con las *proposiciones*. Está asociado a la *cohesión* y se da a nivel de los elementos lingüísticos que remiten a elementos ya mencionados en el texto; así como a los conectores que lo organizan. Los que sirven para remitir a otros elementos lingüísticos anteriores, apuntan preferentemente al *mantenimiento del referente*, se les denomina *anafóricos*. Este *mantenimiento* puede realizarse a través de *mecanismos léxicos y gramaticales*.

Entre a los *procedimientos léxicos*, están los que menciona Marinkovich (1999): las *repeticiones exactas o parciales*, la *sustitución por sinónimos o cuasi sinónimos*, la *sustitución por hipónimos o hipernónimos* y por *antónimos*, la *sustitución por metáfora* o por *metonimia*, la *sustitución por calificaciones valorativas* o la *sustitución por proformas léxicas*.

En cuanto a los *procedimientos gramaticales* se destacan: la *elipsis*, la *utilización de proformas* (*pronombres personales, marcas verbales de persona, pronombres relativos, demostrativos, cuantificadores definidos e indefinidos, adverbios, posesivos*) y la *determinación de sintagmas indefinidos*.

Los marcadores discursivos, más conocidos como conectores, sirven para relacionar de forma explícita segmentos textuales (enunciados o secuencias de enunciados), estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas. Este tipo de conexión puede ser explícita, es decir se usa un conector, o implícita, cuando la relación entre los segmentos se hace por yuxtaposición.

Desde el punto de vista de la forma, los conectores pueden ser simples o compuestos, conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales. En cuanto a su función, pueden relacionar enunciados o conjuntos de enunciados, como también partes del texto. A los primeros, se les llama más propiamente «conectores» y a los segundos, «marcadores» u «organizadores textuales».

En cuanto a su función, los conectores son: de adición, de contraste o contra-argumentativos, de causa, de consecuencia, de condición, de finalidad, temporales y espaciales. El nombre de la categoría expresa el tipo de relación que cada conector permite establecer entre dos segmentos de una oración, o entre dos párrafos.

En la narración se pueden utilizar todos los distintos tipos de conectores, sin embargo, ciertas características del texto narrativo privilegian el empleo de determinadas estrategias cohesivas. Por ejemplo, el hecho de que en la narración haya por lo menos un actor fijo obliga a usar la referencia, la repetición léxica, la sinonimia léxica o textual, la determinación o la elipsis. Así mismo, son muy utilizados los que expresan tanto la sucesión temporal como la sucesión causal o las dos circunstancias a la vez.

#### *4.2.12 Didáctica de la enseñanza del texto narrativo*

Teniendo en cuenta todo lo antes planteado acerca de la estructura del texto y todo lo que su elaboración implica a nivel cognitivo, metacognitivo y metalingüístico, se comprende que se trata de un proceso que en la escuela exige un procedimiento altamente estructurado de parte del maestro, si éste se propone hacer escribir a los niños. El concepto de Hernández (2001) confirma lo anterior, expresando que escribir exige pensar y reflexionar sobre el tópico del que se quiere

decir algo, por que demanda que se elabore y organice la información con una mayor profundidad cognitiva. El escritor cuando compone se obliga a reconsiderar y analizar lo que desea comunicar, se plantea la necesidad de organizar sus ideas y de buscar un mayor grado de claridad en su exposición y finalmente se esfuerza por buscar formas alternativas y creativas de decir lo que quiere comunicar.

Por otra parte, Jolibert (2002) afirma que es indispensable que cada alumno a lo largo de su escolaridad, tanto como lector y como productor de textos, haya tenido la experiencia de tomar conciencia de:

- La utilidad y las diferentes funciones de la escritura: La escritura sirve para algo, responde a intenciones, tiene propósitos, difiere según las situaciones, permite comunicar, narrar historias, dejar testimonios, etc.

- El poder que otorga el dominio adecuado de la escritura: la escritura da el poder de hacer venir gente a un kermés, de obtener una ayuda de la municipalidad , de solucionar un conflicto con un monitor , de hacer reír o soñar a sus compañeros inventando historias, de obtener autorización para visitar el centro computacional de una gran empresa, etc.

- El placer que puede producir la producción de un escrito: Placer de inventar, de construir un texto, de comprender cómo funciona, placer de unir palabras, de superar las dificultades enfrentadas (placer del “ah pero claro”), placer de encontrar el tipo de escrito y la formulación más apropiada a cada situación, placer de progresar, placer de la tarea llevada a cabo hasta el fin, del texto terminado y bien presentado.

En definitiva, se trata que para cada alumno escribir no sea sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso, si no que evoque más bien proyectos realizados gracias a la escritura, o proyectos de escritura de ficción llevados a cabo.

Según la autora *antes de la producción escrita*, un niño debe ser capaz de:

1. Identificar de manera precisa los parámetros de la situación de comunicación escrita que van a determinar su producción: ¿Quién es el destinatario exacto de mí escrito? ¿Cuál es su status? ¿Tengo con él una relación de iguales o no?

\_ Yo, como enunciador: ¿En qué calidad escribo? ¿Cómo persona individual? ¿Cómo escolar? ¿Como representante de mis compañeros?

\_ ¿Con qué propósito escribo?

\_ ¿Cuál es el desafío al escribir? (Cuáles son los riesgos en caso de que lo que he escrito sea inadecuado).

\_ ¿Cuál es su contenido exacto? (¿Qué tengo que decir? ¿Qué deseo decir?).

2. Tener una representación previa del producto final que se desea producir:

\_ ¿Qué tipo de texto escoger de la gama de textos posibles?

\_ ¿Cuál será su aspecto general, su silueta?

\_ ¿Qué materiales debo escoger?:

\* ¿Qué base?, ¿hojas tamaño afiche?, ¿ficha de cartulina?, ¿de qué medidas?, ¿será un solo ejemplar o será reproducido muchas veces?, ¿multicopiado?, ¿fotocopiado?, ¿impreso?

\* ¿Qué instrumento usaré para escribir? ¿lápiz de pasta, plumón máquina de escribir, impresora? ¿el instrumento escogido es conveniente para el papel y el formato escogidos?

*Durante la producción:*

Un productor de textos competente es aquel que es capaz de:

1. Delimitar los principales niveles lingüísticos de la textualización:

- Superestructura

\* “bloques de texto” (silueta)

\* Esquema tipológico (dinámica interna, desde la apertura hasta el cierre)

- Lingüística textual:

\* Función(es) dominante(s) organizadora(s) del lenguaje;

\* Enunciación (signos de): personas, espacio/tiempo, modelización

\* **Coherencia textual:**

Coherencia semántica y progresión, sustitutos (anafóricos), sistemas temporales y adverbios de tiempo, nexos.

- **Lingüística oracional:**

- \* Orden de las palabras o grupo de palabras,
- \* Relaciones sintácticas,
- \* Manejo de oraciones complejas,
- \* Microestructuras ortográficas...

*Después de la producción:* este proceso exige del autor tomar distancia con respecto a su propio escrito, se revisa y vuelve a reescribirse de manera correcta.

Finalmente, Jolibert (2002), afirma que las superestructuras son principios que organizan al discurso y poseen un carácter jerárquico que define en forma gruesa la “sintaxis global” del texto.

### 4.3 Marco legal

El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de mantener una mirada abierta y crítica de los procesos que se deben adelantar para el progreso y mejoramiento de la educación, formula leyes decretos y reglamentaciones en general que marcan el derrotero de la educación en el país. Por consiguiente, el Estado colombiano, ha establecido por medio de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, tanto la organización de la educación, sus funciones, así como los principios que la orientan.

Una interpretación de esas normas dentro de esta investigación debe ratificar la pertinencia de este proyecto en el contexto institucional, regional y nacional.

La Ley General de Educación (1994), en su artículo 1 define la educación “*como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamente en una concepción integral*”

*de la persona humana, su dignidad, sus derechos y sus deberes* '. Por consiguiente, se espera formar un ser integral que responda con éxito a las exigencias sociales.

Además, en el artículo 21, se fijan unos objetivos específicos para las distintas áreas del conocimiento. En relación con el área de Lengua Castellana, por ejemplo, en el numeral C de ese artículo, se habla de el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente como una necesidad y algo que debe afianzar la escuela en el ciclo de primaria. Por tal razón, el trabajo con el lenguaje debe orientarse hacia la apropiación y uso de diversas formas de lectura y producción de textos, como un proceso significativo y cultural.

Finalmente, el artículo 91 (MEN, 1994) establece que "El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto educativo Integral reconocerá este carácter". Éste artículo, deja en evidencia que la metodología a emplear por el docente debe permitir que el alumno sea el actor principal del proceso de aprendizaje, por tanto, se infiere que debe orientársele hacia el desarrollo de su independencia cognoscitiva, lo que logrará mediante procesos de metacognición.

Lo anterior implica que la escuela debe brindar al alumno las herramientas adecuadas para potenciar su desarrollo cognitivo, así como el dominio de procesos de lectura y escritura, necesarios para acceder a otros conocimientos en las distintas áreas que se imparten en la escuela. Sólo así podrá lograr su desarrollo intelectual e integral para participar así de los diferentes contextos que le rodean y acceder a los más altos niveles del conocimiento en el futuro.

## **5. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **5.1 Enfoque de investigación**

Esta investigación se inscribe en la perspectiva del diseño cualitativo, sin embargo, hará uso de elementos cuantitativos. En relación con el cualitativo, en cuanto estudia un fenómeno en su ambiente natural, en este caso las prácticas de escritura de los estudiantes de la sede Nuestra Señora del Rosario y trata de comprenderlas para así caracterizarlas inicialmente a través de un diagnóstico descriptivo. En relación al cuantitativo, por su interés en no limitarse a la descripción de tales prácticas de escritura, sino que busca ir más allá, tratando de encontrar una relación de éstas y las estrategias aplicadas por los sujetos estudiados en la construcción de textos, lo cual incluye el comportamiento de éstos frente al proceso escritural y los factores relacionados con el mismo, con el fin de encontrar una explicación al fenómeno en estudio en toda su complejidad.

El carácter cualitativo de esta investigación está dado principalmente porque el objeto central de interés, está constituido por un grupo de seres humanos, por tanto, las investigadoras están enfrentadas a múltiples realidades y experiencias propias de cada sujeto e interpretadas a su modo. Por consiguiente, no se trata de buscar una verdad objetiva y absoluta, sino de configurar sentidos y comprender los significados que las personas investigadas dan a las realidades que viven. Así, los estudiantes expresaron sus percepciones en relación con las prácticas de escritura, conceptos que los investigadores interpretaron, influenciados por sus valores y por las teorías en las que se enmarca este proyecto de investigación.

### **5.2 Tipo de investigación**

Dentro de las diversas tendencias cualitativas, esta investigación se adhiere al modelo de investigación-acción. Las investigadoras pretendieron descubrir la problemática que viven los sujetos investigados en relación con la elaboración de textos narrativos, diseñaron una propuesta didáctica para subsanarla y evaluar sus resultados. Se trató entonces de ejecutar un plan que,

además de seguir los procedimientos para la solución del problema, contribuyera a la explicación e interpretación más profunda y detallada del fenómeno.

El diseño metodológico estuvo constituido por cuatro ciclos, basados en la clasificación de investigación-acción propuesta por Álvarez –Gayou (2003), los cuáles aplicados a esta investigación se desarrollaron así:

1. Identificar el problema: Para conocer a fondo el problema, se realizó una prueba diagnóstica, consistente en solicitar un escrito narrativo a los estudiantes, que permitiera identificar en profundidad el problema objeto de estudio, es decir, detectar cuáles eran las debilidades de los textos en relación con los elementos organizativos y discursivos, según lo planteado en el marco teórico. Luego, se evaluaron los resultados arrojados por el diagnóstico, de tal manera que los errores cometidos por los estudiantes se pudieran categorizar y ver su relación con el uso o no de estrategias metacognitivas. Finalmente, se comunicó a los investigados acerca de los errores cometidos en la prueba diagnóstica, mediante una sesión de socialización.

2. Elaborar el plan de acción: Con base en el diagnóstico realizado, se diseñó un plan de acción con el fin de que los estudiantes conocieran como se estructura un cuento y qué estrategias metacognitivas deben emplear en su planeación, autoregulación y autoevaluación, para que tomaran conciencia de que su aplicación en el proceso escritural es fundamental para que puedan elaborar textos de calidad. Para el caso presente, se previó un plan general que más adelante se expone, el cual sufrió algunas modificaciones durante su desarrollo, en función de los resultados que se fueron obteniendo durante su implementación. Esto, apoyados en el principio de flexibilidad, inherente a todo proceso investigativo de enfoque cualitativo. El Plan incluyó tanto la familiarización con las estructuras propias de los textos narrativos, como la aplicación de estrategias metacognitivas.

**3 Implementar y evaluar el plan:** Aquí se ejecutó el plan de acción previsto para lograr el objetivo de la investigación, en esta medida se focalizó la investigación hacia un punto productivo. Durante la ejecución se recopiló información evaluativa, pero al terminarla se propuso una prueba final, en este caso la elaboración de textos escritos, que buscaba examinar las mejoras logradas por los estudiantes, después de estar expuestos al plan propuesto por las investigadoras. Este plan comprendió las siguientes etapas:

**Primera etapa:** Lectura de cuentos infantiles con finalidades de reconocimiento de los diferentes niveles de la estructura del texto (súper, macro, micro); determinación de la relación lógica existente entre las diversas secuencias y episodios de la historia, identificación de la intención del autor (motivaciones, moraleja) y de la relación de la historia con el contexto (coherencia). Esta etapa se desarrolló mediante talleres en pequeños grupos, con la guía del profesor.

**Segunda etapa:** Presentación de las etapas de planeación, control y evaluación del proceso metacognitivo, para que los niños tomaran conciencia de la necesidad de hacer de la elaboración de un texto, un proceso de conocimiento que garantizará un mejor resultado de aprendizaje y desarrollo de habilidades escriturales y discursivas.

**Tercera etapa:** Elaboración de un nuevo cuento, diferente al del diagnóstico, por parte de los estudiantes. Las investigadoras recordaron a los niños que debían planear el cuento, revisarlo, corregirlo, con el fin de garantizar la aplicación de las estrategias metacognitivas.

**Cuarta etapa:** Evaluación del segundo cuento y socialización de los resultados de la evaluación ante toda la clase, con el fin de corregir las fallas.

**Quinta etapa:** Re-elaboración del segundo o tercer cuento o elaboración de otro.

**Sexta etapa:** Aplicación de la entrevista estructurada sobre el proceso metacognitivo con el fin de determinar qué avances se lograron después de la ejecución del plan de acción

**4. Retroalimentación:** En esta etapa se revisaron los nuevos conocimientos y los errores persistentes de los estudiantes, teniendo en cuenta la ejecución del plan previamente socializado

y se realizó una evaluación final. Esta evaluación puede permitir detectar otros problemas antes no percibidos y así dar origen a otra investigación, teniendo en cuenta que este tipo de investigación es cíclico y no se agota después de ejecutado y evaluado los resultados del plan de acción.

### 5.3 Hipótesis, variables y categorías de análisis

De manera coherente con los elementos del problema y los conceptos aportados por el marco teórico, esta investigación se propuso verificar la siguiente hipótesis:

*Los procesos metacognitivos, aplicados a la producción de textos narrativos escritos, inciden en el mejoramiento de la calidad de los mismos.*

La hipótesis planteada contiene las dos variables a considerar en esta investigación así:

#### 5.3.1 Variable independiente

Aplicación de estrategias metacognitivas

#### 5.3.2 Variable dependiente

Calidad de los textos narrativos producidos por los niños.

Las categorías de análisis y los indicadores que permitieron operacionalizar las dos variables se especifican en los siguientes cuadros:

#### *Variable estrategias metacognitivas*

<b>Categorías</b>	<b>Indicadores</b>
Planeación	Seleccionar el momento y el lugar para desarrollar la tarea y prever el tiempo a invertir en ella. Elaborar un plan general de ideas. Buscar información sobre el tema del cuento. Prever varias formas de contar la historia.

<b>Autorregulación (control)</b>	Estar atento a laborar los enunciados en forma correcta (sintaxis, ortografía, léxico, etc.) Tener en cuenta el tipo de texto, la adecuación de su estructura, la coherencia Revisar si las ideas o elementos se adecúan a la intención o mensaje que se desea dejar al lector
<b>Autoevaluación</b>	Detectar las violaciones de las reglas (faltas de ortografía, errores de sintaxis, etc.) Detectar los efectos de incompreensión (posibles implícitos que se deben explicitar, contradicciones, términos incorrectos o inadecuados) Corregir los errores sintácticos, ortográficos, de léxico, etc. Dar a leer el texto a otra persona Volver a redactar todo el texto, o las partes que lo requieran.

Fuente: Elaboración propia, inspirada de la propuesta de Hayes y Flower (1980, en Miras, 2000)

### *Variable calidad de los textos narrativos*

Categorías: Elementos organizativos y rasgos discursivos

La categoría *elementos organizativos* comprende tres subcategorías: superestructura, macroestructura y microestructura, cuyos componentes e indicadores se especifican en los siguientes tres cuadros:

Componentes de la superestructura	Indicadores
Inicio	El narrador sitúa la historia en el espacio y el tiempo y presenta algunos de los personajes
Episodios	El cuento presenta dos o más episodios en donde se narran sucesos, dentro de un marco contextual
Complicación	Se identifica un episodio en el cual la historia llega a su punto máximo de complicación
Elementos de resolución	Se identifica un episodio en el cual la historia llega a su punto de solución.
Acción final	Se desarrolla un suceso que cierra la historia. En él puede o no presentarse una moraleja en forma explícita o implícita.

Fuente: Elaboración propia inspirada en la propuesta de Van Dick (1980, en Marincovich (1999)

<b>Componentes de la macroestructura</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Historia</b>	El cuento presenta una trama o relato estructurado en episodios conectados que constituyen el cuerpo de la historia. Ésta gira en torno a un asunto o motivo.
	El autor realiza una valoración de los diversos sucesos narrados
<b>Moraleja</b>	La historia plantea una enseñanza de forma explícita o implícita.
<b>Coherencia Global</b>	Los elementos del texto guardan una relación lógica de principio a fin.

Fuente: Elaboración propia inspirada en la propuesta de Van Dick (1980, en Marincovich (1999)

<b>Componentes de la microestructura</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Procedimientos léxicos</b>	Se utilizan repeticiones exactas o parciales de elementos antes nombrados en la historia.
	Se sustituyen elementos antes nombrados por sinónimos o antónimos, por hipónimos o hipernónimos, por metáfora o por metonimia, por calificaciones valorativas.
<b>Procedimientos gramaticales</b>	Se emplea la elipsis u omisión de un elemento antes nombrado
	Se utilizan proformas (pronombres personales, marcas verbales de persona, pronombres relativos, demostrativos, cuantificadores definidos e indefinidos, adverbios, posesivos) para reemplazar elementos antes nombrados
	Se determinan los sintagmas indeterminados
<b>Marcadores discursivos</b>	Se organiza el texto mediante elementos que indican el inicio, la continuación o el fin de un episodio ; que marcan el orden del relato o distinguen temáticas del mismo; que enfatizan, resumen o detallan aspectos de la historia
<b>Conectores</b>	Se emplean conectores de adición, de contraste o contra-argumentativos, de causa, de consecuencia, de condición, de finalidad, temporales y espaciales
<b>Puntuación</b>	Se utilizan signos de puntuación para marcar secuencias, hacer pausas, delimitar ideas, separar frases y párrafos.

Fuente: Elaboración propia adaptada de la propuesta de Van Dick (1980, en Marincovich, 1999)

La categoría *rasgos discursivos* comprende los siguientes componentes:

Componentes de los rasgos discursivos	Indicadores
Coherencia	Los elementos del texto guardan una relación lógica de principio a fin.
	Los elementos del texto guardan una relación lógica con el contexto.
Intenciones Comunicativas	Se evidencian ideas que comunican un mensaje del autor a los lectores.

Fuente: Elaboración propia adaptada de la propuesta de Van Dick (1980, en Marincovich, 1999)

#### 5.4 Población y muestra

La población objeto de estudio de esta investigación estuvo conformada por 31 estudiantes del grado 4° de primaria de la Institución Educativa San de Damasco, sede Nuestra Señora del Rosario. Se trata de una institución pública, perteneciente al distrito de Cartagena. Los niños son de estratos 1 y 2, de condiciones socio-económicas precarias, por tanto carecen de recursos que les permitan desarrollar hábitos de lectura. El ambiente de degradación social en el que viven no es propicio para su desarrollo integral. Además no cuentan con el apoyo de sus padres, algunos de los cuales incluso son analfabetas.

De esta población se tomaron 14 estudiantes, con base en los resultados del diagnóstico: 6 estudiantes que clasificaron en la categoría A (Aceptable) y 8 de la categoría D (deficientes). El resto (13) clasificó en la categoría I (insuficiente) y no se pudo incluir por tener graves problemas de escritura que no corresponden al grado 4°. Se podría considerar incluso que requieren de un proceso inicial de aprendizaje de la escritura de palabras, nivel correspondiente al grado 1°.

## 5.5 Recolección de la información

### 5.5.1 Fuentes de Información

La recolección de datos pertinentes para esta investigación se basó en fuentes tanto primarias como secundarias así:

**Fuentes Primarias.** Son aquellas que proporcionaron información que proviene directamente por los sujetos y objetos investigados que para este caso fueron:

\* Los estudiantes 14 estudiantes de 4° grado de la Institución Educativa San Juan de Damasco, Sede Nuestra Señora del Rosario, autores de los 44 cuentos que constituyeron el corpus fundamental de esta investigación.

\* La docente de Español de los estudiantes de 4° grado de la Institución Educativa San Juan de Damasco, Sede Nuestra Señora del Rosario.

**Fuentes Secundarias.** Se trata de los datos obtenidos de forma indirecta, por ser extraídos de documentos o bases de datos ya editados o procesados. Para este estudio fueron proporcionados por:

\* La bibliografía consultada

### 5.5.2 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información

La recolección de la información proporcionada por los sujetos objeto de investigación se hizo mediante las siguientes técnicas e instrumentos:

\* Cuatro guías de análisis de los rasgos organizativos y discursivos presentes en los textos narrativos (anexo 1), según modelos inspirados en Van Dick (ver p. 66, 67 y 68). Éstas

orientaron el análisis de los cuentos elaborados por los estudiantes, con el fin de identificar las características de los textos y emitir un concepto evaluativo de los mismos.

\* Una entrevista estructurada con preguntas abiertas y cerradas (anexo 2) aplicada directamente a los estudiantes en forma individual al final de la experiencia. El cuestionario está estructurado en tres partes, correspondientes a las fases de la metacognición: planeación, control y evaluación; cada una comprende un promedio de 6 preguntas que buscan identificar si aplicaron estrategias metacognitivas en la elaboración de los cuentos y cómo lo hicieron. Esta entrevista se elaboró conforme al cuadro de categorías e indicadores propuesto para la variable “estrategias metacognitivas” ( ver página 65 y 66)

\* Una entrevista semi-estructurada dirigida a la docente de español (anexo 3), con la cual se obtuvo su concepto acerca del nivel de los estudiantes en el área de Lengua Castellana.

\* Análisis de la producción textual, consignado en un cuadro de sistematización de los 44 cuentos escritos por los estudiantes (anexo 4).

\* Observación en el aula consignada en un diario de campo utilizado por las investigadoras durante la implementación del Plan de Acción.



### 5.6.2 Presupuesto

Descripción	Cantidad	Unidad de Medida	Valor (\$)	
			Unitario	Total
Bolígrafos	10	Unidad	1.500	15.000
Fotocopias	350	Hoja	60	21.000
Papel	1	Resma	15.000	15.000
Tinta para impresora	1	Cartucho	70.000	70.000
Carpetas	2	Documento	4.000	8.000
Empaste	2	Documento	25.000	25.000
Transporte	2	Viaje	300.000	600.000
Viáticos	6	Día	100.000	600.000
Inversión en bibliografía	4	libro	45.000	180.000
Grabadora	1	Equipo	75.000	75.000
Materiales didácticos	10	Recurso	10.000	100.000
Refrigerios	50	Porción	2.000	100.000
Evidencias	20	Foto	1.000	20.000
<b>Total</b>				<b>\$1.854.000</b>

## 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De manera consecuente con el modelo de investigación-acción, planteado en el diseño metodológico, la presentación y análisis de los resultados de esta investigación se ajusta a las etapas propuestas por este tipo de investigación. Por consiguiente, esta sección se estructura en tres grandes partes, a saber: 1) resultados del diagnóstico inicial que permitió establecer con claridad el problema, 2) descripción de los efectos de “plan de acción” a medida que se iba implementando y 3) evaluación final de los resultados del plan de acción.

### 6.1 Diagnóstico inicial

El establecimiento del diagnóstico contempla la descripción del estado de la variable dependiente planteada en la investigación, es decir, la competencia de los niños en la narración de cuentos.

Para establecer ese diagnóstico, se realizó una prueba que consistió en solicitar un escrito narrativo a los estudiantes, lo que permitió identificar las debilidades de los textos en relación con los *elementos organizativos* y los *rasgos discursivos*, según lo planteado en el marco teórico y en los cuadros de variables y categorías. Los resultados obtenidos se presentan en las dos secciones siguientes.

### 6.2 Análisis de la producción narrativa.

Una lectura crítica de la totalidad de los cuentos producidos por 27<sup>1</sup> niños, del grado 4° permitió establecer el diagnóstico que a continuación se presenta y seleccionar la muestra (14 niños).

---

<sup>1</sup> Como se indicó en la sección “Población y muestra” (ver Diseño metodológico), el curso tiene 31 estudiantes, pero el día en que se les solicitó escribir el cuento, sólo asistieron 27.

Para la valoración de los cuentos elaborados por los niños, se tuvo en cuenta una escala cualitativa basada en los conceptos: bueno (cumple con todos los requisitos), aceptable (cumple medianamente), deficiente (cumple parcialmente y además presenta muchas fallas) e insuficiente (no cumple ninguno de los requisitos). Partiendo de esa escala, en términos generales, ninguno de los cuentos se pudo valorar como *bueno*; sólo seis (6) alcanzaron a clasificarse en la categoría *aceptable*, ocho (8) son *deficientes* y 13 *insuficientes*. Los seis primeros, aunque cumplen medianamente con los parámetros establecidos en los aspectos organizativos y discursivos de la narración, presentan muchas deficiencias en elementos fundamentales de los mismos, como se verá más adelante. Los segundos, presentan grandes deficiencias en ambos aspectos. Podría decirse que el último bloque no alcanza a clasificarse en la categoría de narración.

Para efectos de esta investigación, dado que no se encontraron producciones clasificadas como *buenas*, se establecerá la siguiente identificación para las categorías existentes: A (aceptable), D (deficiente) e I (insuficiente). Asimismo, se determinan códigos para cada niño, con el fin de poder identificar su evolución, a los largo de la implementación del Plan de Acción y en los resultados finales. Los códigos están compuestos por las dos letras iniciales de su nombre y primer apellido, seguidas de la letra de su categoría y del número de su orden en la lista. Finalmente se agrega un número que identifica al cuento, así: 1, el primer cuento escrito por el niño; 2, el segundo y 3 el tercero. Con base en las tres categorías establecidas, los resultados fueron los siguientes:

Categoría A (6 cuentos): incluye los cuentos de los autores: YP-A01-1, YO-A02-1, GM-A03-1, WP-A04-1, AO-A05-1 y ML-A06-1.

#### Elementos organizativos:

*a) Súper-estructura:* Los cuentos de los autores antes identificados presentan en general una estructura en la que se identifica el inicio de la historia; dos o tres episodios, aunque no siempre bien delimitados; un evento de complicación, una solución y una acción final, generalmente introducidas en forma directa o inesperada, incluso suele faltar uno de estos tres últimos elementos.

*b) Macro-estructura:* En todas las narraciones de esta categoría se puede identificar claramente una historia, cuyo relato consta de dos o tres episodios conectados entre sí y orientados en torno a un tema; sin embargo, la valoración de los sucesos narrados no siempre es evidente. Sólo 4 de los 6 cuentos evidencian una intención del autor, generalmente manifiesta en una enseñanza o sugerencia, de manera explícita o implícita, que aparece al final del relato. Igualmente, sólo 4 cuentos tienen un título que anuncia el tema y es coherente con la historia. Un cuento no tiene título y otro anuncia el tema: “el cuento es de un niño en el bosque con su abuelo”.

*c) Micro-estructura:* Todos están escritos en un solo bloque, sin distinguir párrafos ni usar puntuación. Incluso el punto final es omitido. Por tal motivo, la ausencia de oraciones delimitadas por el punto, elimina la existencia de una micro-estructura explícita. El lector debe inferir, de acuerdo con el sentido que él mismo debe ir construyendo, dónde se inicia y termina una idea. Lo anterior implica un alto grado de ausencia de cohesión, la cual se limita a procedimientos léxicos de repetición exacta de los referentes antes nombrados. Los procedimientos gramaticales de cohesión, también limitados, están constituidos únicamente por algunos pronombres personales (él, ella, le, la, lo) y algunos adjetivos posesivos (su, sus, nuestro). Hay ausencia total de marcadores discursivos que indiquen la separación de los temas y los únicos conectores lógicos empleados son: pero, porque, entonces, y. Como conectores temporales se usaron solamente 4: un día, cuando, ahora y había una vez. Este último señala el inicio de todos los 6 cuentos de esta categoría.

*Rasgos discursivos:*

Referidos éstos a la coherencia intratextual y extra-textual, así como a la intención del autor, es evidente la relación de este aspecto con la macroestructura.

En relación con la coherencia interna, como ya se mencionó antes (macroestructura), se identifica una historia construida en torno a un tema, aunque al interior de la misma no es clara

ni en la forma, ni en el contenido, la separación en episodios. Tanto las secuencias del relato, como su conexión, el lector debe inferirlas y establecerlas por lógica o sentido común.

En lo que concierne a la relación lógica del relato con el contexto, se trata de historias que en su mayoría retoman personajes inspirados de los cuentos tradicionales, antes leídos por los niños, más no tienen una conexión con su contexto real actual. Tal es el caso de la niña en el bosque, la bruja, el rey, el príncipe, la princesa, de los siguientes cuentos:

*“Hace muchos años en el bosque vivía una niña llamada Kelsi ( JH-D13-1)*

*“Abía unabes un rei muy feliz que se llamaba alturo. el era felis consus amigos”*

(GM-A03-3)

*“ el niño que era el príncipe estabafelizes y bibieron felices para siebre ” (GM-A03-5)*

*“HABía una vez una bruja que vivía en un bosque. esa bruja estaba AduñAda del bosque y no Quería Que nadie entrara al bosque ” (SL-D14-3)*

Esto podría deberse a cierta falta de imaginación, probablemente porque la escuela ha condicionado la creatividad de los niños, o a la ausencia del deseo de contar algo propio con la intención de emitir un mensaje pensado por el escritor y dirigido a un público en particular, sobre hechos o problemáticas de su contexto cultural y social. Cuatro de los relatos ocurren en el bosque y cuentan aventuras relacionadas con el peligro o desgracias propias de la niña (el niño o los niños) que se pierde o es raptada. De los otros dos cuentos, uno narra una historia sobre un animal bastante común en los cuentos tradicionales (el ratoncito) y el otro cuenta cómo un labrador se libró de una nube mala poniendo un espantapájaros, lo que podría parecer incoherente pues se trata de una estrategia destinada precisamente a alejar pájaros, no nubes. Sin embargo, podría considerarse un uso creativo, pues en el género narrativo es normal este tipo de figuras literarias, cercanas a la personificación y en este caso, la nube mala también constituye una personificación, dada su intención de hacer daño al labrador.

Respecto a la evidencia de ideas que expresen la intención del autor, como se señaló antes (macroestructura), 4 de los 6 cuentos contienen una especie de enseñanza: la obediencia a los padres, la solución de divergencias, la generosidad y la astucia. Podría considerarse que éste es un aspecto positivo que facilitará el logro de los objetivos del Plan de Acción. Todo mensaje o

texto, en calidad de acto discursivo, debe contener un mensaje dirigido a alguien, con una intención específica. Los niños deberán comprender que sus narraciones deben ser concebidas para establecer una interacción con un lector, en un contexto determinado, con una intención pragmática, explicitada en el sentido de su mensaje, pues el contenido es tan importante como la forma.

Categoría D (8 cuentos): incluye los cuentos de los autores: EV-D07-1, DF-D08-1, JC-D09-1, NC-D10-1, LQ-D11-1, FM-D12-1, JH-D13-1 y SL-D14-1.

Elementos organizativos:

*a) Super-estructura:* De las ocho producciones que conforman esta categoría, sólo dos se ajustan parcialmente a la estructura narrativa, las otras seis son: dos descripciones (la jornada cotidiana de una niña, un partido de foot ball) y el relato de dos especies de anécdota o sucesos muy cortos. De los únicos dos cuentos, uno es demasiado breve por tanto carece de secuencias, el otro aunque un poco más extenso, no está delimitado en episodios.

*b) Macro-estructura:* Como consecuencia de la débil superestructura, la organización de los temas y subtemas de la historia prácticamente es inexistente. Sólo dos de los escritos poseen un título, sin embargo son una especie de historia o anécdota muy simple. No es evidente la lógica en las ideas, ni su secuencia, pues la mayoría son escritos con grandes índices de incoherencia tanto a nivel macro como microestructural.

*c) Micro-estructura:* Al igual que en la categoría anterior, todos los escritos están constituidos por un solo bloque, en el cual no se identifican párrafos, ni oraciones. Hay ausencia total de puntuación. En cuanto a la cohesión, sobresale el uso reiterativo del conector “y”, omnipresente en todos los textos. Como conectores temporales se evidencian con gran frecuencia “cuando” y “un día”. Una de las narraciones cortas se destaca sin embargo por el uso de los marcadores “Al principio” y “pero después”. No hay marcadores discursivos que indiquen la separación de los episodios, sólo el “había una vez” con el cual se inician 6 de los 8 textos. Los otros dos marcan el inicio con expresiones similares, como: “Una vez”, “Hace muchos años”.

### Rasgos discursivos:

Dado que los escritos carecen de macroestructura y de conectores discursivos, no se evidencian rasgos que permitan clasificar estos textos en un género discursivo en particular. Sólo dos de ellos podrían escasamente ser considerados en la categoría de cuentos, pero con grandes deficiencias.

La anterior consideración permite inferir que tanto la coherencia interna como la externa son muy débiles. Se trata de escritos con grandes fallas en la forma, constituidos por un solo bloque de texto que no evidencia ideas claramente interconectadas entre sí. La relación con el contexto presenta las mismas debilidades de la categoría D, pero acentuadas, pues en dos cuentos se repite el tema de los niños perdidos en el bosque. Los otros 5 son escenas o descripciones de la vida (jornada, partido de fútbol) un relato de personificación de un animal de cuentos tradicionales (el zorro) y una breve escena de un niño que se encuentra un billete de 5.000 pesos y lo devuelve.

En general, no se percibe una intención clara de transmitir un mensaje al lector. Sólo en tres cuentos se puede inferir el deseo de dejar una enseñanza: la obediencia a los padres, en los dos cuentos y la honestidad en otro de los escritos no considerado en la categoría del cuento.

Un elemento de la forma, que no constituye un indicador en la evaluación de los escritos narrativos objeto de estudio de esta investigación, es la escritura de las palabras y su ortografía. Sin embargo, las investigadoras consideran importante remarcar que existen grandes fallas en este aspecto en la escritura de los niños. Es notable también la ausencia total de tildes en las palabras. En las dos categorías hasta aquí analizadas, se evidencian errores como los siguientes, sobre todo en la categoría D.

<b>Error ortográfico</b>	<b>Unión de palabras</b>	<b>Separación de palabras</b>
sigiente (siguiete) coriendo (corriendo) jueron (fueron) abía (había) yevaron (llevaron) trabieso (travieso) boy (voy) hoiste oiste) lla (ya) hayudar(ayudar) ospital (hospital) hofender (ofender) vosque (bosque) esplorar (explorar) halegre (alegre) yorando (llorando) senbrando (sembrando) naturalesa (naturaleza) onbre (hombre) plalla (playa) iso (hizo) ves (vez) cienpre (siempre)	aregresar ( a regresar) adibujar (a dibujar) sepusieron (se pusieron) sefueron (se fueron) seyba (se iba) secontraron (se encontraron) asu (a su) derrepente ( de repente) depronto (de pronto) osino ( o si no) esmas (es más) no mesalgas (no me salgas) mucharason (mucha razón) llabía (ya había) llaterminó (ya terminó) laalluda (la ayuda) alpapa (el papá) alamama (a la mamá) cincomilpesos (cinco mil pesos) comoqueselocomio como que se lo comió) tueres (tú eres) porun (por un )	nada dora (nadadora) en sima (encima) nuestra sofensas (nuestras ofensas) que daron (quedaron) en tonces (entonces) lapo brecita (la pobrecita) bos que (bosque) mis mo (mismo) es perese (espérese) es toibus cando (estoy buscando) en contre (encontré) per dio (perdió)

A los anteriores errores, se suman el cambio de un fonema por otro, la adición e incluso la omisión total, como lo ilustran los siguientes ejemplos: felise (felices), obro (ogro), mostruo (monstruo), enpersiguió (persiguió), mi onesto (muy honesto), quien son (quiénes son), buenos mal (menos mal) carilloso (cariñoso), mallana (mañana), isporta (importa), no pudiero (no pudieron), eebrasada (embarazada).

Categoría I (13 cuentos): incluye los cuentos de los autores AD-I15-1, YA-I16-1, S-I17-1, L-I18-1, L-I19-1, RH-I20-1, HR-I21-1, CC-I-22-1, J-I23-1, J-I-24-1, L-I25-1, DG-I26-1, Y-I27-1

Ninguno de los 13 escritos de esta categoría reúne al menos una condición para ser considerado un texto narrativo. Ocho de ellos son demasiado breves (de 4 a 8 líneas) y sólo describen un suceso, una anécdota o un pasaje. No se aprecia el desarrollo de una historia, ni siquiera el de un relato breve. Todos son incoherentes, 10 son prácticamente ilegibles, de los cuales 5 no hacen separación de una palabra con otra y uno es completamente ilegible.

Para ilustrar lo anterior, se presentan a continuación algunos extractos de los textos de esta categoría:

Autor	Texto	Corrección
YA-I16	Yomecondi en un albo yomesuimatar aeseleon y yegoumle on y mitio vosco unaes coteta ... yogicomitia apasear el vosuqe y espabienbito	Yo me escondí en un árbol. Yo me fui a matar a ese león y llegó un león y mi tío buscó una escopeta... Yo fui con mi tía a pasear al bosque y (?)
L-I18	Abiaunabez yobuy alpargueconmipapaymimmama (...) Imipapamerenpugodelcolunpioilapa sedibertidoiluegonosduimoalacasa	Había una vez (?) yo fui al parque con mi mamá y mi papá. Mi papá me empujó el columpio y la pasé divertido y luego nos fuimos a la casa.
L-I19	(...) vamos aberpelipua deterror vamos y mosdiomiedo y momosbimos mas esapelipula, comensamos ajugar ayolorito y	(...) vamos a ver una película de terror y nos dio miedo y no nos vimos más esa película, comenzamos a jugar (?) y la

	lapasamos supor, mosllamaron nuestramama a come	pasamos super, nos llamaron nuestras mamás a comer.
HR-I21	Lei Der con pro Dos cabayo y conpro dos choncho y con pro dos vurros y con pro cinco vacason diez conprobacas noteniamiedo al bosque porsusvacas y sus chcho y sefue a conpla venados	Leider compró dos caballos y compró dos chonchos y compró dos burros y compró cinco vacas, son diez compró vacas no tenía miedo al bosque por sus vacas y sus chonchos y se fue a comprar venados.
J-I24	Aviana muñeca estairespetuosa yporestarasi lesaliounmostro yese mostroleysamarda y lemetioeldemonio dentrodesucavesa	Había una muñeca tan irrespetuosa y por estar así le salió un monstruo y ese monstruo le hizo maldad y le metió el demonio dentro de su cabeza

Dadas las características antes mencionadas, aunque los autores de la categoría I hayan participado en los talleres y actividades del Plan de Acción, sus escritos no serán objeto de análisis. Se trata de niños que aún no han terminado de adquirir el código lingüístico escrito e incluso no identifican la grafía de muchos fonemas o la confunden, además, la mayoría presenta problemas graves de digrafía. Las dificultades de las que adolecen deben ser corregidas por otros métodos, antes de ponerles retos mayores como el de elaborar textos narrativos.

### 6.3 Caracterización general de la producción narrativa

En cumplimiento del primer objetivo específico, que plantea “caracterizar la producción textual de cuarto grado, mediante una investigación exploratoria inicial, para establecer un diagnóstico de la problemática real”, con base en el anterior análisis se puede establecer que:

Sólo un 22.2 % (6 niños) de la población objeto de estudio alcanza un nivel apenas aceptable (Categoría A) en lo que a narración de cuentos se refiere. Aunque sus escritos revelan la existencia de un relato en torno a un tema, con una secuencia de episodios conectados entre sí, la estructura organizativa tiene grandes deficiencias de forma ya que no está conformada por párrafos, no se delimitan las oraciones entre sí, carecen de puntuación. Por otro parte, los rasgos discursivos son débiles pues no todos los cuentos de esta categoría evidencian el deseo de

transmitir un mensaje, de conectarse con el lector, ni con el contexto. No se evidencia creatividad ya que los temas son reflejo de temáticas inspiradas de cuentos conocidos o tradicionales.

Un 29.6% (8 niños) se presenta con las mismas fallas de la categoría anterior, pero intensificadas, por tanto se les clasificó como deficientes (Categoría D). Además un 75% de esos escritos no evidencia una estructura organizativa propia de la narración, se trata simplemente del relato de una especie de pasaje o anécdota, tan sencillo que prácticamente constituye un solo episodio. Asimismo, estos escritos tienen grandes debilidades en su coherencia tanto intra como extra textual. Sólo dos de ellos evidencian implícitamente la intención de transmitir un mensaje.

En los dos grupos anteriores, las fallas a nivel de la escritura misma se reflejan no sólo en las deficiencias en la ortografía, puntuación y acentuación de las palabras (estas últimas totalmente inexistentes), sino también en problemas de distinción misma de las palabras, pues es frecuente que unan dos o más palabras, o que al contrario separen un término en dos partes.

Lo más alarmante en este diagnóstico es que el 48.2% (Categoría I) de los escritos presentan un índice tan alto de deficiencias que no pueden ser tomados en cuenta para el proyecto de mejoramiento de la escritura narrativa, que constituye el Plan de Acción de esta investigación. Las características de los escritos de este último grupo, no alcanzan las mínimas condiciones para ser analizados como narraciones. El 77% (10) de ellos es prácticamente ilegible. Teniendo en cuenta la suma de los porcentajes de las categorías A y D, el total de la muestra asciende al 51.8%, lo que se considera muy significativo.

#### 6.4 Factores complementarios del diagnóstico inicial

Si bien el componente más importante del diagnóstico es la descripción del nivel de escritura narrativa de los niños, existen otros factores que directa o indirectamente inciden en la problemática en estudio. Por consiguiente, este diagnóstico se complementa con dos elementos fundamentales: 1) la percepción que tienen los niños sobre su propio proceso de escritura de cuentos 2) la información proporcionada por la docente del grupo acerca de tal proceso.

Conforme lo plantea el modelo de investigación-acción, los sujetos objeto de la misma participan en el proceso ayudando a identificar con mayor claridad el problema. Para ello, proporcionan al investigador información acerca de aspectos que pueden estar incidiendo en la existencia de la problemática que los concierne. En el caso presente, a través de un diálogo abierto con el grupo, las investigadoras obtuvieron información que se sintetiza así:

La mayoría de los niños escriben cuentos cuando la docente de español se los solicita como tarea. "*A mí no me gusta escribir cuentos*", expresaron varios de ellos.

Tienen una idea vaga y general sobre la estructura del cuento. "*Inicio, nudo y desenlace*" respondían al interrogárseles sobre las partes del cuento, pero no sabían explicar con claridad en qué consistían esas partes.

Los niños manifiestan no tener apoyo en sus hogares para guiar este tipo de tareas. Casi todos decían "*mi mamá no me ayuda, ella trabaja*", o "*mi papa no sabe escribir*"

La escritura no es considerada por ellos como una actividad cognitiva, sino como una tarea o trabajo a realizar para cumplir con un deber. "*Nos ponen los cuentos de tarea*", fue la respuesta más común.

Por otra parte, reproducen los temas de cuentos muy conocidos. Esto se aprecia en los cuentos del diagnóstico: la niña (o niño) perdida en el bosque, el encuentro con un ogro, o con un príncipe, fueron temas reiterativos. Además, no se les observó invertir tiempo en planear, se lanzaron a escribir lo que al momento se les vino a la cabeza. Esta condición los ubica en la categoría que Scardamalia y Bereiter (1987) denominan los escritores novatos, que como se expresó en el marco teórico, se trata de escritores que no se enfrentan a una dificultad mayor que traducir al lenguaje escrito lo que en su intelecto se alberga, sin hacerle transformación alguna. Tampoco se les vio revisar lo que escribieron, muchos menos reescribir sus textos.

En relación con la docente de Español, en la entrevista que se le hizo se obtuvo información que permite inferir la necesidad de un cambio en las formas de trabajo relacionadas con la escritura narrativa.

Respecto a la escritura de textos en general, la docente dice que si lo hacen y explica: *“pero ellos cuando son cuentos muy largos se cansan y los dejan incompletos, les gusta escribir, pero cuentos cortos”*

Al decir de la maestra, la escritura creativa se trabaja, ya que los niños: *“inventan palabras, inventan frases, en esa forma se trabaja la escritura creativa. Y por ejemplo, cuando se les dice que inventen un cuento de su propia creatividad, en esa forma trabajan la escritura creativa”*

En cuanto al género narrativo, la maestra enuncia sus estrategias así: *“Se les escriben palabras, aproximadamente unas cuatro o cinco palabras, y ellos, en base a esas palabras, inventan un cuento o una historia. También con laminitas, recortan esas láminas y observando esas láminas, pegan las laminitas en una hoja de block y en la parte de debajo hacen el cuento”*. Señala además, otra estrategia, empleada específicamente para la producción de cuentos: *“ah! por ejemplo, que recuerden. Se ponen a dormir un minuto, que duerman y piensen, después que despierten se les dice que inventen un cuento de lo que pensaron de lo que soñaron”*

Para que los niños aprendan a corregir los cuentos que ellos mismos crearon, la maestra relata: *“El cuento que ellos inventan lo leen individualmente al frente del curso y si se va repitiendo, por ejemplo, cuando repiten muchos las palabras: como, después, entonces, se les dice que en vez de esa palabra coloquen un signo de interrogación, que es la coma, y después lo vuelven a escribir ya corregido”*

En cuanto al nivel de escritura expresa: *“El nivel de escritura sí es bastante deficiente. Hay niños que tienen un tipo de escritura que no parece que fuera un niño de cuarto, un estudiante de cuarto. El tipo de escritura es muy deficiente, aproximadamente de 31 niños, 12 niños tienen una escritura tenaz”*.

La anterior información permite constatar, que el trabajo realizado en el aula debe ser reforzado a través de una formación, entrenamiento y apoyo más fundamentados en la escritura creativa de cuentos. Como lo señala Díaz (2001) para escribir cuentos, el niño debe desarrollar destrezas de “escuchar, comprender secuencias, enriquecer el vocabulario, clarificar valores, crear personajes” (p.112), las que no podrá adquirir proporcionándole palabras sueltas, laminitas o con un breve sueño en clase. Falta además que se los oriente a emplear estrategias metacognitivas que los conduzcan a producir textos narrativos de calidad, conforme al grado que cursan.

El diagnóstico reveló debilidades tanto en la competencia narrativa de los niños y en su motivación por la escritura, como en factores inherentes a los procesos de enseñanza de la escritura. Por consiguiente, se planteó la necesidad de realizar una intervención que contemplara tales aspectos, con el fin de orientar la investigación hacia su objetivo final, cual es el de mejorar la producción escrita de los niños a través del uso de estrategias metacognitivas.

### 6.5 Diseño y desarrollo del plan de acción

Basadas en el diagnóstico, las investigadoras pasaron a la segunda etapa de la investigación-acción, consistente en diseñar y poner en marcha un Plan de Acción, con el objeto de mejorar la problemática encontrada. De acuerdo con lo planteado en esta investigación, la estrategia de intervención constituye la variable independiente y consta de los componentes inherentes a la problemática en estudio: los elementos organizativos y discursivos de la narración y el proceso metacognitivo de la producción escrita.

El Plan de acción se estructuró en cuatro etapas (Motivación, elementos organizativos y discursivos, estrategias metacognitivas, retroalimentación), previstas para ser desarrolladas en 7 sesiones en el aula (Anexo 5). Sin embargo, a medida que éste se aplicaba, fue necesario hacer ajustes, lo que incrementó el número de sesiones a 8, además de la realización de asesorías

extra-clase e incluso visitas domiciliarias. El desarrollo y resultados del plan se presentan a continuación<sup>2</sup>:

### 6.6 Motivación y familiarización con la escritura de cuentos

Esta sesión se inició con una breve charla introductoria acerca de la importancia de escribir, resaltando ante todo la existencia de niños escritores de cuentos, en particular los participantes al Concurso Nacional de Cuento, patrocinado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que se encuentra ya en su quinta versión.

Aunque muchos niños manifestaron inicialmente, no sentirse atraídos por la escritura de cuentos, la sesión de motivación produjo curiosidad e interés en la mayoría de ellos por participar en la experiencia. Para todos fue una gran novedad el saber que en Colombia hay niños que escriben cuentos y participan en un concurso tan importante. Sin duda, lograr despertar la curiosidad e interés en los niños, es un resultado de gran importancia pues la motivación es un factor fundamental tanto para el aprendizaje, como para la producción escrita.

Por otra parte, el hecho de hacer una actividad distinta a las habituales de su rutina escolar, liderada además por dos docentes diferentes a su profesora de español, fue para ellos un factor motivante. La novedad, el cambio y la dinámica propuesta, predispusieron a los niños a participar en el proyecto, por lo que fueron evidentes sus manifestaciones de interés, actitud positiva y disposición a colaborar.

### 6.7 Reconocimiento de los elementos organizativos y discursivos del cuento

Esta etapa estuvo basada fundamentalmente en la propuesta de Frank Smit, (1994). Como se planteó en el marco teórico, este autor sostiene que para aprender a escribir los niños deben antes "leer como un escritor". Se trata de trabajar en profundidad con los textos, desarmarlos y

---

<sup>2</sup> Aunque para efectos de esta investigación sólo se tienen en cuenta los 14 niños de la muestra, los 31 de la clase participaron en las actividades. El fin de la investigación-acción es contribuir a la solución de una problemática del aula.

comprender su modo de producción. 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 la escritura. De este modo, la actividad de lectura y por tanto la comprensión de los textos, se convierte en un medio activo para generar estrategias de escritura.

De los dos cuentos propuestos para ser leídos<sup>3</sup>, los niños seleccionaron por votación leer primero “Lorenzo el afortunado”. Siendo el único referente, la escritura de los títulos en el tablero, este hecho permitió explicar la importancia de dar un buen nombre al cuento. El otro cuento, “La vaca que quería hablar”, se trabajó en una segunda sesión de esta etapa de lectura de cuentos. Siendo éstos cuentos de autores infantiles, la intención, tal como se señaló en la etapa de la motivación, era mostrar a los estudiantes que ellos también pueden ser niños escritores, que no se trata de algo inalcanzable.

La lectura del cuento seleccionado, realizada en voz alta por una de las investigadoras, estuvo precedida por la activación de saberes previos, lo que permitió conocer que los niños tenían información sobre las partes constitutivas de un cuento, así: inicio, nudo desenlace. Las investigadoras complementaron esa información explicando la estructura que iba a guiar el análisis de los cuentos leídos y de los cuentos que ellos posteriormente escribirían, tal como se determinó en las guías de análisis incluidas en el diseño metodológico.

Con base en el diagrama de la superestructura narrativa propuesto por Marincovich (1999) y explicado a los estudiantes, éstos lograron identificar con precisión los diferentes episodios y sus tramas, incluida la complicación y la resolución. Asimismo, se les guió a descubrir la coherencia en la secuencia de los diferentes episodios y su interconexión. Esta actividad contó con una mediación docente de mayor intensidad que la anterior, pues su naturaleza racional exigió un trabajo más fuerte de lógica e inferencia, propias de habilidades mentales superiores. Sin embargo, en términos generales, los resultados fueron satisfactorios de parte de todo el grupo (31 niños), en especial de los 14 de la muestra..

---

<sup>3</sup> Lorenzo el afortunado y La vaca que quería hablar, dos cuentos publicados en el marco del Concurso HAY FESTIVAL RIOHACHA de 2010 en el Libro de cuentos infantiles Grandes escritores. 2da ed. Guajira, Carbones del Cerrejón Limited, 2010.

De la misma manera, se trabajó el componente discursivo, relacionado con la intención del autor y el contexto. Fue fácil para los niños descubrir elementos como:

El tipo de autor, por tratarse, como se les explicó previamente, de un cuento escrito por un niño para el concurso del Hay Festival (2010).

El entorno de la historia, por estar explícitamente enunciado en el cuento (Valledupar), así como los personajes y sus características.

La intención del autor, pues éste reiterativamente evalúa las acciones de los personajes y conduce la historia hacia un desenlace propio de las acciones ejemplarizantes.

La lectura del segundo cuento, “La vaca que quería hablar”, realizada en voz alta por varios niños, permitió reforzar los conceptos trabajados en la sesión anterior. Los resultados fueron más satisfactorios aun, probablemente por tratarse de un cuento más corto y más sencillo que el anterior. Cabe sin embargo resaltar, que en esta segunda oportunidad, los niños estuvieron menos controlados y guiados por las docentes investigadoras, pues como en todo proceso de enseñanza, orientado hacia el ejercicio de la metacognición, el control externo (por parte del docente) debe ir cediendo el paso al control interno (por parte del estudiante).

La tercera sesión de esta segunda etapa, estuvo destinada a un taller de refuerzo del reconocimiento de la estructura del cuento. Para ello se dio una copia a cada niño del cuento “Lorenzo el afortunado”. Todos pudieron visualizar y reconocer los episodios, separados en párrafos, subrayar ideas, palabras y otros elementos constitutivos del cuento como son los componentes del inicio (espacio, tiempo, presentación de personajes) la ubicación de la complicación, la resolución y la moraleja o enseñanza.

De todo lo anteriormente expuesto, se concluye que esta segunda etapa del Plan de Acción cumplió con su finalidad, pues se puede decir que las respuestas por parte de los niños fueron totalmente satisfactorias. Llevar a los niños a reconocer que un cuento tiene una estructura

compleja y que los elementos comunicativos y sociales son fundamentales en la producción escrita, constituye uno de los elementos del proceso metacognitivo, tal como lo plantean Hayes y Flower (1980).

#### 6.8 El proceso de metacognición aplicado a la escritura de cuentos

Esta tercera etapa del Plan de Acción, consistió en presentar de forma explícita las fases de planeación, autorregulación y autoevaluación del proceso metacognitivo, siguiendo la propuesta de Allal (2000), expuesta en el marco teórico. Lo que la autora denomina “metacognición situada” se refiere a las situaciones de enseñanza y aprendizaje orientadas a la adquisición de mecanismos de autorregulación, proceso que se aplicó a través de un taller dando los siguientes resultados:

Distribuidos en pequeños grupos, los participantes discutieron sobre posibles temas de un cuento. Cada grupo seleccionó uno y sobre ese tema presentaron una lluvia de ideas relativas a las tramas que debía contener el cuento.

En esa primera parte de la planeación, los niños también escogieron los personajes y escenarios, estos últimos ubicados en entornos por ellos conocidos: su barrio, la ciudad, un pueblo cercano e incluso la escuela. De común acuerdo, los niños decidieron cual sería la función comunicativa del cuento. Llama la atención que todos se orientaran hacia historias similares a la del primer cuento leído en clase (Lorenzo el afortunado), es decir la liberación del personaje principal de una situación y contexto malsanos (drogadicción, robo), para alcanzar un final feliz. Esto revela el deseo de muchos de ellos de superar la problemática del entorno que los rodea, pues como se recordará, se trata de niños provenientes de sectores desfavorecidos y poblaciones socialmente vulnerables.

Terminada la fase de planeación, se les solicitó escribir un cuento, de autoría individual, para el cual además de la planeación debían tener en cuenta la necesidad de controlar los aspectos formales, relativos a la estructura del cuento en párrafos, correspondientes a cada uno de los

episodios y tramas. Al respecto se les insistió en la delimitación de los mismos mediante la puntuación, en este caso el punto aparte.

Mientras los niños elaboraban el cuento se pudo observar como a ciertos estudiantes las ideas parecían fluirles, escribían casi sin detenerse. Otros en cambio pensaban, se paraban como en busca de inspiración. Pero también hubo quien se levantó de su puesto y buscó un libro para hacer la transcripción de un texto tomado de éste. En varias ocasiones muchos de ellos se pararon a preguntar sobre la escritura de palabras, sobre la adecuación de un término, el uso de los dos puntos o de la coma. Una estudiante se ubicó en un rincón del salón para no ser interrumpida. Fueron muchas las preguntas formuladas a las docentes investigadoras, algunas como:

*¿Profesora cuantas páginas debemos escribir?*

*¿Puedo escribir el cuento de la gallina y sus huevos de oro?*

*¿Hay tortugas de agua?*

*¿Será que este título es llamativo?*

*¿Puedo enumerar los párrafos?*

Los anteriores comportamientos denotan acciones propias de la fase de planeación (buscar información, seleccionar un lugar para escribir, aclarar dudas), pero también del control propio del ejercicio de escribir (verificar la escritura de las palabras o su sentido). No se destacaron sin embargo inquietudes sobre los aspectos discursivos relativos al mensaje que deseaban transmitir, a la adecuación a posibles lectores o al contexto.

La segunda sesión de trabajo sobre la metacognición, orientada a la verificación del proceso metacognitivo desarrollado en la realización de la tarea, permitió conocer que:

El aspecto que más había marcado a los niños era el de la estructura del cuento, evidenciada en la creación de tramas delimitadas por el punto aparte. Los escritos de los niños lo ilustran presentando muchos de ellos un punto de tamaño muy grande, incluso resaltado en otro color. Como se recordará, en el diagnóstico inicial se resaltó que todos los cuentos hechos por los niños

estaban constituidos por un sólo bloque de texto, sin distinción alguna de párrafos y sin ninguna puntuación. Por tanto, haber marcado el punto y separado el texto en varios párrafos, constituye un logro alcanzado, en lo que a la estructura del cuento se refiere.

Algunos de los cuentos eran muy similares al de “Lorenzo el afortunado”, incluso tenían ese mismo adjetivo en sus títulos (La princesa afortunada) o terminaban casi de la misma forma (*Huuuuuy que felis estoy???*)<sup>4</sup>. Sin embargo, el proceso de autorregulación propuesto a los niños permitió que hicieran correcciones tanto en los títulos como en las historias mismas.

Los cuentos en general presentaban aún muchas deficiencias tanto de forma como de contenido, por lo cual se reforzó la presentación del proceso de metacognición a toda la clase. Además, los niños fueron asesorados de manera individual, con la intención de revisar si realmente habían planeado el cuento, si lo habían revisado, si habían reformulado algunos episodios. A algunos se les propuso la reescritura del mismo o la elaboración de un tercer cuento.

Los resultados de esta nueva tarea, así como los de la entrevista estructurada aplicada sobre el proceso metacognitivo se presentan en la siguiente sección.

## 6.9 Efectos del plan de acción

El análisis de los efectos producidos por el Plan de Acción constituye la parte más importante de los resultados. Es la etapa final de la investigación-acción, en ella se evalúan los cambios operados en la situación inicial, es decir la transformación de la realidad encontrada, que constituyó el problema que motivó la investigación. Es también el medio para probar la hipótesis, en este caso, verificar si la aplicación de estrategias metacognitivas incidió en el mejoramiento de la producción de textos narrativos. Para tal efecto, esta sección se estructura en dos grandes partes: 1) el análisis de los cambios operados en los cuentos elaborados por los niños

---

<sup>4</sup> La frase se transcribe exactamente como la escribió la niña autora.

durante y al final de la implementación del Plan de Acción y 2) el análisis del uso de estrategias metacognitivas por parte de los niños durante el proceso de escritura de los cuentos.

#### 6.10 Cambios operados en la producción de cuentos

El número de cuentos a escribir no estaba pre-establecido, pues cada niño lo haría en función de sus avances o dificultades. Sin embargo, se tenía previsto que cada niño escribiera un mínimo de tres cuentos, lo cual en muchos casos fue sobrepasado (5 niños); en otros, sólo alcanzaron a escribir dos (6 niños). Las razones están en el ausentismo, provocado generalmente por las lluvias, las epidemias o problemas de carácter social o familiar. Así mismo, existe un elemento cultural relacionado con la poca conciencia de la responsabilidad en la escolarización de los niños, por parte de los padres, quienes en ocasiones no hacen seguimiento a la realización de las tareas en casa, esto porque si bien algunos cuentos fueron escritos en el aula, otros requerían el compromiso de escribirlos, re-escribirlos o revisarlos en casa.

La sistematización de la producción escrita de los niños durante la experiencia (anexo 4), es el punto de partida que permite establecer comparaciones entre un antes y un después de la implementación del Plan de Acción. El progreso individual de cada niño, así como las dificultades e incluso la ausencia de mejoramiento, puede apreciarse en ese formato de sistematización. Se retoman a continuación dos casos<sup>5</sup>, para resaltar la evolución de los cuentos de los participantes YP-A01 y SL-D14.; sin embargo, posteriormente se analiza el avance de los 14 estudiantes que conforman la muestra, ya que el énfasis será dado a la visión global, pues es el conjunto de la clase el que interesa, en la medida en que la acción se ejerció desde la perspectiva del grupo; además, la investigación-acción busca beneficiar al grupo en su conjunto.

YP-A01: Su primer cuento (La niña perdida) consta de un solo párrafo de 22 líneas, sin ninguna puntuación con una sola trama. El segundo cuento (Pedro el travieso), aunque trata la misma temática, incluye dos tramas y está estructurado en 17 párrafos cortos. El tercer cuento (La niña y el columpio en el viaje a la ciudad) plantea otro tema: una situación de familia. Se

---

<sup>5</sup> Para cada uno de los tres casos presentados, el lector debe también remitirse al anexo 4

incrementa el número de episodios y de personajes, Comprende 10 párrafos, en los que se aprecia algo de puntuación. Este cuento es re-escrito, la nueva versión mejorada tiene un título más adecuado (El viaje a la ciudad), hay mayor uso de la coma y los dos puntos, uso de marcadores discursivos más variados. Los episodios aparecen mejor delimitados, se refuerza la complicación y la resolución. La transcripción de dos de los cuentos de YP-A01 (Anexo 6), así como su imagen escaneada (Anexo 7), permite apreciar la evolución en la escritura de esta estudiante. En el anexo 6 se resaltan los elementos de cohesión (léxica, gramatical, conectores); además se distingue la estructura general de los cuentos. A continuación se presenta un breve análisis que permite comparar el progreso entre el primero y el último cuento. El contenido del siguiente cuadro debe ir verificándose en el anexo 6:

<b>YP-A01-1 : La niña perdida</b>	<b>YP-A01-4: El viaje a la ciudad</b>
<p>Superestructura: Está representada en un solo párrafo. El inicio presenta la ubicación en el tiempo pero con un error de incoherencia (“<i>Había una vez. Hace muchos años vivía una niña</i>”). No se distinguen varios episodios, se pasa directamente a la complicación, la resolución y la acción final.</p>	<p>Superestructura: Está representada en 10 párrafos. El inicio ubica la historia en el tiempo y en el espacio, presenta la situación y los personajes. Se distinguen 3 grandes secuencias compuestas de 2 o 3 episodios: 1) Búsqueda de la solución al problema, 2) la partida a la ciudad, la llegada y la estadía, 3) el elemento de resolución y la acción final.</p>
<p>Macroestructura: El relato gira en torno a un tema, pero no está estructurado en episodios. Presenta la historia de una niña cuya atracción por la naturaleza y las aventuras la llevan a internarse en el bosque, a pesar de saber que sus padres no estarían de acuerdo. Se pierde, pasa la noche allí y es salvada por un ángel enviado por Dios. La historia es coherente y deja una enseñanza. Cuenta con dos personajes principales, la niña (sin nombre) y el ángel y dos secundarios presentados de forma genérica también: los padres.</p>	<p>Macroestructura: El relato gira en torno a un tema y está estructurado en episodios. Es la historia de dos niños que desean tener un columpio y como su papá no tiene con que comprárselos, acuden a su abuela quien les ofrece sus ahorros y decide acompañarlos a la ciudad a conseguirlo. Se hospedan en la casa de una tía, donde comparten momentos felices con dos primos y otra abuela. Allí permanecen un año, lo que preocupa a la madre quien logra contactarlos y anunciarles que ya su papá les consiguió el columpio. Regresan todos al pueblo y viven felices por siempre. La historia es coherente e implícitamente deja una enseñanza sobre la unidad de la familia. Cuenta con 8 personajes: 5 principales y 3 secundarios, todos aparecen con sus nombres propios.</p>

<p>Microestructura: Los elementos de cohesión son en general léxicos: “la niña” se repite 7 veces y sólo es remplazada en 3 ocasiones por el pronombre “ella”. Se usan pocos conectores: <i>y</i> (14 veces), <i>pues</i> (1 vez) <i>porque</i>, <i>pero</i> (2 veces), <i>cuando</i> (3 veces y dos marcadores discursivos temporales que marcan el desarrollo de la historia: <i>un día</i>, <i>a la mañana siguiente</i>.</p>	<p>Microestructura: Los elementos de cohesión son variados, los niños, los padres, la abuela, etc. son a menudo reemplazados por los pronombres personales: ellos, ella, él. Los conectores son variados y usados generalmente varias veces: <i>pues</i>, <i>también</i> (2 veces), <i>para</i>, <i>porque</i> (4 veces), <i>y</i> (16 veces). Se emplean una sola vez: <i>cuando</i>, <i>en cambio</i>, <i>mientras</i>, <i>por supuesto</i>. Se usan marcadores discursivos que indican el desarrollo de la historia: <i>Hace mucho tiempo</i>, <i>por la mañana</i>, <i>todos los días</i>, <i>después de</i>, <i>en la mañana</i>.</p>
<p>Rasgos discursivos: Los elementos del texto guardan relación lógica entre sí y con el contexto. Es una historia que busca dejar un mensaje a los niños sobre la obediencia a los padres, además acude a la creencia religiosa de la ayuda divina en situaciones desafortunadas, muy arraigada en la cultura colombiana.</p>	<p>Rasgos discursivos: Los elementos del texto guardan relación lógica entre sí y con el contexto. Es una historia anclada en la vida familiar sobre el deseo de los niños de tener juguetes y cómo el amor de los padres los impulsa a complacer a los hijos. Podría decirse que el cuento busca implícitamente resaltar la unión de la familia.</p>

La lectura en paralelo del análisis hecho a cada cuento, permite observar las diferencias entre la escritura del primero y del último. El progreso entre la super, macro y micro estructuras se evidencia en el incremento de párrafos, episodios y personajes, así como en el uso más variado de procedimientos de cohesión. La coherencia con el contexto es más concreta y real en el segundo cuento. Aunque en ambos cuentos se presentan errores en la forma, sobre todo en la escritura de palabras y en la puntuación (Ver anexo 6), en el primero éstos son mayores. Se remarca sobre todo el uso incorrecto de las mayúsculas: “*Hace muchos Años vivía una Niña Muy Abenturera A ella le escantaban lAs Aventuras*”; así como errores de digrafía: “*ella aprendio una leccion que no isportA cual seA lA siscurtAbcia siempre hay que obedeser A sus padres*”. En el caso de esta investigación, el mayor interés era la organización del mensaje y su función comunicativa que es en últimas el fin primordial del lenguaje; por consiguiente, la corrección en la escritura de las palabras no es el principal objeto de análisis, aunque se hacía la observación tanto a los niños como a la maestra titular.

Otro ejemplo para ilustrar los efectos del Plan de acción, en la categoría D, es el siguiente:

SL-D-14: El primer cuento (La niña y el perro) de esta estudiante, sólo consta de un párrafo de 10 líneas, sin ninguna puntuación. El segundo cuento (La bruja del bosque) comprende 9 párrafos cada uno de una sola oración. Ese cuento es re-escrito con el nombre de “La niña y la bruja loca”. La nueva versión es mejorada tanto en la forma (cuatro párrafos formados por oraciones separadas por un punto seguido), como en el contenido, además, la niña le explica mejor a la bruja por qué se va de su lado. Estos avances se aprecian en el análisis presentado en el siguiente cuadro sobre el primero y último cuento de esta estudiante (Ver también la transcripción completa de los cuentos en el 6 y los originales escaneados en el anexo 7).

<b>SL-D14-1 : La NIÑA y el Perro</b>	<b>SLD14-3: La NIÑA Y la bruja loca</b>
Superestructura: El inicio y las otras partes de la estructura del cuento están unidas en un solo bloque de texto: la ubicación en el tiempo, la presentación del personaje principal y de la situación, seguida de la resolución y la acción final, forman un solo párrafo.	Superestructura: Está representada en 3 párrafos. El inicio ubica la historia en el tiempo y en el espacio, además describe a uno de los personajes. Luego se distinguen 2 grandes secuencias con 1 y 3 episodios: 1) El suceso que desata la historia 2) La complicación, la resolución y la acción final.
Macroestructura: El relato gira en torno a un tema muy sencillo, que consta de un solo episodio. Presenta la historia de una niña que desea tener un conejo como mascota, pero como sus padres no se lo aprueban, adopta a un perro que se encuentra en la calle. Prácticamente cuenta con un solo personaje al que se alude de forma genérica: la niña. Los otros (los padres, el conejo, el perro) no participan en ninguna acción.	Macroestructura: El relato gira en torno a un tema y está estructurado en episodios. Es la historia de una niña que se queda a vivir en la casa de una bruja que vive en un bosque. Un día se da cuenta que la bruja se la quiere comer, se lo reprocha y la amenaza con abandonarla. La historia es coherente e implícitamente deja la enseñanza de la necesidad de ser agradecidos con quienes nos ayudan, nos son leales y fieles.
Microestructura: El procedimiento de cohesión léxica está representado en la repetición de los sustantivos conejo (4 veces) y perro (2 veces) ambos reemplazados una vez por el término “mascota”. El procedimiento gramatical consistió	Microestructura: Los elementos de cohesión son variados. Los de naturaleza léxica son retomados 3 o 4 veces con el mismo nombre (la niña, la bruja, el bosque) o con otro (María Ángel, hija) pero en ocasiones, son reemplazados por pronombres (tu, ti, te, ella, le, la, alguien) Hay un solo conector lógico

<p>en reemplazar 3 veces a “la niña” por el pronombre “ella”. Se emplearon también conectores: <i>y</i> (5 veces), <i>pero</i> (3 veces), <i>para</i>, <i>porque</i>, <i>después</i> (1 vez) y dos marcadores discursivos temporales: <i>había una vez</i>, <i>hasta que un día</i> (ambos 1 vez).</p>	<p>que aparece una sola vez (porque). Los marcadores discursivos temporales son un tanto variados, aunque sólo aparecen una vez: <i>había una vez</i>, <i>un día</i>, <i>cuando</i>, <i>durante todos estos años</i>.</p>
<p>Rasgos discursivos: Los elementos del texto guardan relación lógica entre sí y con el contexto. Es una historia que busca dejar implícitamente el mensaje de que cuando no se puede tener lo que uno desea, existe la posibilidad de conformarse con algo diferente; la nueva opción también puede aportarnos felicidad.</p>	<p>Rasgos discursivos: Los elementos del texto guardan relación lógica entre sí y con el contexto. Aunque es un tema tradicionalmente conocido (el drama de la niña, el bosque y la bruja), guarda mucha relación con el deseo de dejar mensajes de obediencia, lealtad, etc. a los niños, cualquiera sea la época en que se narre o se lea el relato.</p>

Como en el caso anterior, la lectura en paralelo del cuadro, permite apreciar los progresos logrados entre el primero y el último cuento. Nuevamente se destaca el mejoramiento de las estructuras super, macro y micro, principalmente en el incremento y mejor delimitación de los episodios, así como en el uso de procedimientos de cohesión más variados. En relación con la escritura (Ver anexo 6), en este caso en ambos cuentos la autora (SLD-14) hace mal uso de las mayúsculas: Primer cuento: “*Habia UNA VEZ UNA NIÑA Que le gustABAN mucho los ANimales y ELLA soÑAbA CON tener de mascota UN conejo*”. Segundo cuento: “*Un dia UNA NIÑA muy liNda eNtro al bosQue y se Metio lo MAS adeNtro QUE pudo*”. La observación es la misma que en el caso anterior: la organización del mensaje y su función comunicativa son el fin primordial del lenguaje; además, la corrección en la escritura de las palabras no es el principal objeto de análisis de esta investigación, pero como ya se explicó, esta situación se dio a conocer a la maestra titular y se hicieron las recomendaciones a los niños.

Tal como se anunció antes, se continúa con el análisis de todos los participantes (14) en las dos categorías (A y D). La tercera columna proporciona el dato del número de cuentos escritos

por el estudiante; la cuarta describe los avances logrados en el último cuento, con relación al primero.

*Categoría A (6 estudiantes):* YP-A01, YO-A02, GM-A03, WP-A04, AO-A05, y ML-A06.  
(Concepto sobre la última producción)

No.	Código	No. de cuentos	Resultados
1	YP-A01	4	Aumento significativo de episodios delimitados por párrafos, mayor uso de puntuación y marcadores discursivos. El tema de la niña perdida es cambiado por el de la familia. Pasa a la categoría B.
2	YO-A02	5	Aunque no se mejora el uso de marcadores, el cuento se estructura en párrafos que permiten delimitar los episodios. Mejora la coherencia interna. Cambia el tema del rey y el bosque por el de una problemática de familia. Pasa a la categoría B.
3	GM-A03	5	El texto se estructura en párrafos, pero no se separan las oraciones. Persiste el tema de la princesa. Mejora la presentación, es más legible. Permanece en la categoría A, pero con mejoras.
4	WP-A04	2	Logra mejorar la estructura del cuento usando párrafos. Como el primero es una historia sencilla pero muy coherente. La moraleja es copia de un refrán popular. Conserva la categoría A.
5	AO-A05	3	Empleo de párrafos, con puntuación interna. Se mejora mucho en las tramas del cuento e incluye un mensaje. Cambia el tema del ratoncito por el de una problemática social. Pasa a la categoría B.
6	ML-A06	4	Aunque el segundo cuento se estructura en párrafos, el último vuelve a presentarse en un solo bloque. Los episodios son algo incoherentes y las tramas confusas. No mejoró, sigue en la categoría A.

El cuadro anterior proporciona información que permite obtener datos tanto cuantitativos como cualitativos, con miras a evaluar los resultados de la experiencia de manera integral.

De los seis participantes de esta categoría, tres (50%) lograron desarrollar una producción cuyas características los ubica en una categoría superior a la inicial. Calificar el cuento final con una B, implica que los niños lograron elaborar narraciones que cumplen con las condiciones de este género discursivo. De una historia sencilla con una sola trama (la niña perdida en el bosque) y dos personajes (la niña y el ángel que la salva: cuento YP-A01-1), la autora pasa a contar una historia en varios episodios, donde intervienen 4 personajes principales y tres secundarios (YP-A01-4). Esto representa sin duda un progreso significativo que justifica el reconocimiento del paso de la categoría A a la B.

De los seis cuentos iniciales, 4(66.6%) trataban temas relativos a príncipes, princesas o niñas perdidas en el bosque. De esos, tres (75%) pasaron a temáticas más contextualizadas en el mundo real de los niños. Se infiere que inicialmente los niños se guiaron por los temas de los cuentos tradicionales, pero la propuesta de las investigadoras los indujo a elaborar una historia más original, con un mensaje más cercano a su contexto social: situaciones de familia (los niños que en compañía de su abuela hacen un viaje a la ciudad con el ánimo de buscar los medios para comprarse un columpio: YP-A01-4) o problemáticas sociales del barrio ( los niños que fueron raptados por un loco en el parque por el mal estado del mismo, pero luego es reconstruido para disfrute de los niños: AO-A05-3).

Todos los seis cuentos iniciales estaban constituidos por un sólo bloque textual, un párrafo compuesto en promedio por 22 líneas. De los seis autores, cuatro (66.6%) elaboraron cuentos con un promedio de nueve párrafos. Sin embargo, sólo tres de ellos introducen el uso de la puntuación, aunque muy limitado (coma, punto y coma, dos puntos). La falta de puntuación o su mal uso, junto con la escritura incorrecta de las palabras, son los dos aspectos más críticos en la producción escrita de los niños.

En cuanto a los marcadores discursivos, tres (50%) de los seis niños incrementan un poco su uso. Son ellos (YP-A01, YO-A02, AO-A05) precisamente los que lograron pasar a la categoría B. Asimismo, son los que presentan al final un mensaje o enseñanza al lector, de su propia inspiración.

En términos generales, se puede establecer que el mejoramiento en la escritura narrativa fue más notorio en primer lugar en los elementos organizativos relativos a la súper-estructura y en segundo lugar a la macro-estructura. En relación con la primera se destaca la división del texto en párrafos y de la historia en episodios, así como una mayor especificidad en la descripción del inicio, en la complicación y la resolución final. Respecto a la segunda, cabe resaltar una mayor variedad de temas y su coherencia con el contexto. La micro estructura sigue presentando casi las mismas debilidades del inicio, debido al escaso uso de conectores y a la casi nula puntuación.

El mejoramiento de los rasgos discursivos es menos notorio. Aún no es muy marcada la intención del autor de conectarse con sus lectores, de dejarle una enseñanza o transmitirle un mensaje. Este es sin duda uno de los aspectos más difíciles de adquirir pues es propio de los verdaderos escritores, en este caso sólo se trata de niños o escritores novatos que apenas se inician en la escritura de cuentos, inducidos además por una motivación externa (la docentes investigadoras) y no intrínseca. Esta apreciación es coherente con lo planteado en el marco teórico, sobre el escritor experto y el novato. El primero piensa conscientemente cuando escribe, 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 el segundo sólo se enfrenta a una dificultad: traducir al lenguaje escrito lo que en su intelecto se alberga, sin hacerle transformación alguna ( Scardamalia y Bereiter, 1987. En Miras, 2000)

El anterior análisis permite establecer que los efectos del Plan de Acción fueron significativos para el 50% de los estudiantes (tres) de la categoría A, lo cual es satisfactorio, teniendo en cuenta el bajo nivel escritural de los niños, establecido en el diagnóstico inicial.

*Categoría D (8 estudiantes):* EV-D07-1, DF-D08-1, JC-D09-1, NC-D10-1, LQ-D11-1, FM-D12-1, JH-D13-1 y SL-D14-1.

(Concepto sobre la última producción)

No.	Código	No. de cuentos	Resultados
1	EV-D07	3	División en párrafos aunque sin puntuación interna. Mejoría en el uso de conectores, pero la historia es muy simple y la trama poco inquietante. Hay poca mejoría
2	DF-D08	2	Sólo mejoró en el uso de párrafos y la extensión del cuento. El tema es el mismo del primer cuento: la niña que corre peligro en el bosque. Presenta ilegibilidad y fallas en la coherencia. Conserva la categoría D.
3	JC-D09	2	Sólo mejoró en el uso de párrafos. El tema podría ser un plagio de "El gato con botas". Conserva la categoría D.
4	NC-D10	2	Cuento estructurado en párrafos, correspondientes a tramas con secuencia lógica. Uso de algunos conectores. Deja un mensaje. Pasa a la categoría A.
5	LQ-D11	5	Buen uso del párrafo, aunque sin puntuación interna. Los episodios están conectados y se aprecian varias tramas. Deja un mensaje final. Pasa a la categoría B.
6	FM-D12	2	Uso de varios párrafos, pero formados por una sola oración. La historia es una fábula corta pero contada de manera concisa y clara. Deja un mensaje al lector. Pasa a la categoría A.
7	JH-D13	2	Usa sólo dos párrafos, pero con puntuación interna. La historia es corta pero bien contada. Pasa a la categoría A.
8	SL-D14	3	División en 4 párrafos con oraciones separadas por un punto. Hay conexión entre los episodios. Deja un mensaje. Pasa a la categoría A.

Al igual que en la categoría A, el cuadro anterior proporciona información que se interpretará desde las perspectivas cuantitativa y cualitativa, con miras a tener una visión más completa de los resultados de la experiencia. La interpretación de tales datos permite establecer que:

De los ocho participantes de esta categoría, cinco (62.5%) lograron desarrollar una producción cuyas características los ubica en una categoría superior a la inicial (LQ-D11, FM-D12, JH-D13, NC-D10 y SL-D14). Cuatro de ellos se ubican en la categoría A y uno en la B. Calificar el cuento final de LQ-D11 en B, implica una superación que requirió un gran esfuerzo, lo que se explica por su nutrida producción que alcanzó a 5 cuentos; el segundo de ellos reescrito y mejorado, sobre todo en la introducción de más de una complicación. De los cuatro que pasan a la categoría A, dos se encuentran entre los que más cuentos escribieron (3 y 5 respectivamente), lo que permite comprobar que la práctica es sin lugar a dudas el medio más eficaz para lograr el aprendizaje y desarrollo de una habilidad, concepto que es especialmente válido en la adquisición de las competencias lingüística y comunicativa.

Las ocho producciones iniciales (100%), no eran realmente cuentos, sino descripción de situaciones, relatos de anécdotas o pasajes de la vida cotidiana. Al final de la experiencia, todas lograron reunir las características de la narración, aunque algunas con muchas deficiencias aún, tal como se registra en el cuadro de sistematización anexo. En relación con el tema del último cuento, llama la atención que siete (87.5%) hayan sido relativos a animales, generalmente bajo la figura de la personificación. En 6 de ellos los animales, o sus acciones, ofrecen ejemplo de vida, dejando así un mensaje a los hombres. Sin duda están inspiradas de los cuentos tradicionales para niños, que tienen la intención de enseñarles valores.

Todos los ocho cuentos iniciales estaban constituidos por un sólo bloque textual, un párrafo compuesto en promedio por 14 líneas. Al final de la experiencia, los autores elaboraron cuentos con un promedio de cuatro párrafos, todos delimitados por un punto aparte. Sin embargo, sólo tres de ellos introducen el uso de puntuación al interior de los párrafos, aunque, como en la categoría A, muy limitado (coma, punto y punto seguido). Nuevamente la falta de puntuación o su mal uso, son los dos aspectos más críticos en la producción escrita de los niños. Igual ocurre

con la escritura incorrecta de las palabras, que en esta categoría es más aguda. Sin embargo, este último aspecto no es objeto de esta investigación, pues como se señaló en el diagnóstico se trata de errores (unión de dos o más palabras, separación de una palabra, cambio de grafemas) que requieren un tratamiento especial, por tanto serían tema de otro proyecto. Esta apreciación se dio a conocer a la docente titular, quien se comprometió a trabajar ese aspecto.

En cuanto a los marcadores discursivos, llama la atención que sólo un estudiante logró mejorar significativamente en ese aspecto. Se trata precisamente de LQ-D11, quien pasó de la categoría D a la B; asimismo, logró emplear mayor número de tramas en su último texto.

Al igual que en la categoría A, en términos generales, se puede establecer que el mejoramiento en la escritura narrativa fue más notorio en los elementos organizativos relativos a la súper estructura, debido al paso de escribir un solo bloque, a escribir al menos 2 o 3 párrafos y a incluir dos o más episodios en lugar de una simple anécdota o pasaje, como se señaló en el diagnóstico inicial. Los avances en la macroestructura son más débiles, así como en la micro, dadas la falta de puntuación y las grandes debilidades en la conexión de las oraciones y la correcta escritura de las palabras.

A diferencia de la categoría A, en la que los temas pasaron de ser de príncipes y niños perdidos en el bosque a ser cuentos más relacionados con el contexto social de los niños, los de la categoría D se orientaron más a contar historias con animales como protagonistas, sobre todo, como se señaló antes, muy inspirados de los cuentos tradicionales. Lograr que los niños escriban temas que les conciernen o están relacionados con su contexto, los acercaría al concepto que se ha señalado sobre el escritor que se compromete y controla la intención con la que escribe, además, tiene un objetivo de interacción con su audiencia ( Scardamalia y Bereiter, 1987. En Miras, 2000)

Comparando las dos categorías, cabe resaltar que los niños clasificados inicialmente en la A, mantuvieron un mejor nivel que los de la D. Uno de los factores que puede relacionarse con este hecho es el volumen de las producciones. Los seis integrantes de la categoría A produjeron 23 cuentos, mientras que los ocho de la categoría B, a pesar de ser más numerosos escribieron 21.

Estas cifras representan un promedio de 3.83 cuentos para los primeros y 2.62 para los segundos. Así mismo, el número de líneas y de párrafos escritos es superior en la categoría A. Los escritos iniciales de sus integrantes cuentan en promedio con 22 líneas, mientras que los de la categoría D sólo tienen en promedio 14 líneas. Igual ocurre con el número de párrafos del último cuento escrito por los participantes: los de la categoría A contienen en promedio 7 párrafos y los de la D 4.

Los datos cuantitativos anteriores, son un reflejo de la intensidad del trabajo realizado por los integrantes de las dos categorías. La cantidad se relaciona con la calidad, en la medida en que posibilita la práctica y adquisición de habilidades que conducen a un aprendizaje más duradero y significativo. La práctica extendida permite además, disponer de mayores oportunidades de reflexión sobre ella misma, reflexión que en el caso de esta experiencia corresponde a la metacognición. Esta perspectiva, que constituye el segundo elemento fundamental en esta investigación, se presenta en la siguiente sección, como un componente esencial en el análisis de los resultados del Plan de Acción, por tanto de los resultados de la investigación.

#### 6.11 Uso de estrategias metacognitivas durante el proceso de escritura

La entrevista estructurada aplicada a los niños al final de la experiencia, con el fin de identificar sus prácticas de planeación, autorregulación y autoevaluación y determinar así si ellos emplearon o no estrategias metacognitivas en la elaboración de los textos narrativos, permitió también establecer cómo tales estrategias contribuyeron a mejorar sus competencias escriturales.

El formato de la entrevista, se basa en las tres fases de la metacognición (planeación, autorregulación y autoevaluación), tal como se describió en la sección del Diseño Metodológico. Aunque se presenta como una encuesta, se aplicó a manera de entrevista, en forma oral, directa e individual con cada niño. Se acudió al uso de un cuestionario como instrumento para consignar la información, con el objeto de poder sistematizar con mayor facilidad las respuestas. Cabe entonces señalar que lo que hubo entre las entrevistadoras y los entrevistados, fue más bien un diálogo, pues la lectura de las preguntas estuvo acompañada de explicaciones por parte de las investigadoras, con el fin de aclarar dudas a los niños. De esta manera no se rompe con el

esquema planteado, pues al realizar el diagnóstico, no se aplicó una encuesta, sino que se realizó un diálogo con los niños.

Como en el análisis de la sección anterior, se partirá de un análisis cuantitativo, para fundamentar la interpretación cualitativa de los hechos, ya que una buena parte de las preguntas solicita respuestas que dan cuenta de la frecuencia o la intensidad de una práctica o estrategia metacognitiva. En ello no existe incoherencia, pues como bien lo dice Briones (1988, p. 139): “No existe incompatibilidad para utilizar en una misma investigación información de tipo cuantitativo y de tipo cualitativo”. Los datos cuantitativos hacen más observable y precisa la característica descrita verbalmente por las investigadoras, ya que la interpretación es predominantemente subjetiva.

#### 6.12 Planeación

La selección del momento para el desarrollo de una tarea es parte fundamental de su planeación. Las respuestas sobre este aspecto se ilustran en la siguiente tabla:

Tabla 1: Selección del momento de escritura

Sí		No		Total
Frec	%	Frec.	%	
10	71.42	4	28.58	14

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 1 (Anexo 2)

Se observa que aún existe un 28.58% de niños que no cumple con esta condición. Planear implica seleccionar el lugar y el momento más adecuado que garanticen un mejor cumplimiento de la meta propuesta. Es significativo, sin embargo, que la mayoría si lo hace (71.42%), lo que se corrobora en la mejoría que se dio en su producción escrita.

La selección de ese momento obedece a ciertos factores inherentes al mismo, que se espera faciliten el desarrollo de la tarea. La segunda pregunta de la entrevista estructurada indagaba al

respecto. En respuestas abiertas, que se sintetizan en las cuatro categorías de la siguiente tabla, los niños expresaron cuáles fueron esas condiciones.

Tabla 2: Condiciones propicias para la escritura

	Aspectos	Frecuencia	%
1	Soledad- tranquilidad- concentración	7	50
2	Disponibilidad de tiempo	3	21.42
3	Después de descansar	2	14.28
4	Después de cumplir con compromisos	2	14.28
	Total	14	100

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 2 (Anexo 2)

Resulta positivo que el 50% considere que la soledad y la tranquilidad son factores que facilitan la concentración, de allí que en esa misma proporción se dio el mejoramiento en el proceso escritural. Resta sin embargo incrementar el número de estudiantes que dé mayor valor a la categoría “Disponibilidad de tiempo” y que además juzguen conveniente realizar la tarea después de haber descansado, lo que garantizaría mayor energía y disposición para el trabajo. Quienes dijeron realizarla después de cumplir con sus compromisos, explicaron que los cuentos no hacían parte de sus cursos regulares, por tanto era de mayor imperativo para ellos realizar las tareas asignadas por su maestra titular. Por otra parte, como se recordará, la maestra en la entrevista expresó: “ellos cuando son cuentos muy largos se cansan y los dejan incompletos” de lo que se infiere que no le dedican tiempo a esa actividad, o no les interesa, por tanto no buscan las condiciones apropiadas para realizarla. Esto lleva a determinar que para que se consoliden los resultados exitosos del trabajo con textos narrativos, es necesario que las actividades de construcción de cuentos, entren a formar parte de las actividades del aula, y dejen de ser un ejercicio adicional y de entretención para mantener el control del grupo.

En cuanto a la necesidad de buscar ideas y organizarlas a través de un plan, las preguntas 3 y 4 que indagaban al respecto, arrojaron los siguientes resultados:

**Tabla 3: Búsqueda de ideas para la escogencia del tema.**

Sí		No		Total
Frec.	%	Frec.	%	
14	100	0	0	14

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 3 (Anexo 2)

**Tabla 4: Elaboración de un plan general**

Sí		No		Total
Frec.	%	Frec.	%	
14	100	0	0	14

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 4 (Anexo 2)

Los resultados de las dos tablas anteriores son altamente satisfactorios. El total de los participantes (14) en la experiencia manifestó realizar los dos procesos. Estos resultados son coherentes con los del análisis de la sección anterior, en el que se aprecia que la gran mayoría pasó de trabajar temas inspirados en los cuentos tradicionales, a escribir sobre situaciones y temas más cercanos a su vida personal y contexto cultural. Temas e ideas, que tuvieron que buscar en su mente, organizarlas para luego plasmarlas en el papel.

Igual de positivo fue el resultado de la pregunta 5, como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 5: Variedad de formas para contar la historia**

Sí		No		Total
Frec.	%	Frec.	%	
14	100	0	0	14

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 5 (Anexo 2)

Las cifras anteriores muestran que el 100% de los niños expresó pensar en distintas formas de contar la historia. Este hecho indica que los niños realizaron procesos reflexivos y cognitivos

de distinción, comparación y valoración de los elementos del cuento, antes de decidirse por una de ellas.

Sin embargo, un aspecto que aún presenta muchas debilidades es el de la documentación sobre el tema mismo del cuento, según se observa en la próxima tabla:.

**Tabla 6: Búsqueda de información sobre el tema**

Sí		No		Total
Frec.	%	Frec.	%	
1	0.07	13	92.83	14

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 6 (Anexo 2)

Más del 90% de los niños no se informa sobre el tema escogido para su historia, lo que implica que trabajan con las ideas que ellos tienen en su mente solamente. Esta falla sin duda le resta riqueza a la producción escrita, lo que se refleja en el hecho de que la totalidad de los cuentos tratan los temas de manera muy simple, con el mínimo de elementos informativos sobre las situaciones y problemas en ellos tratados.

Los resultados son inversos en lo que se refiere al hecho de plantear a través del cuento una enseñanza o mensaje para el lector, tal como lo revela la Tabla 7:

**Tabla 7: Propuesta de enseñanza**

Sí		No		Total
Frec.	%	Frec.	%	
13	92.83	1	0.07	14

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 7 (Anexo 2)

La mayoría (92.83%) dice proponer una enseñanza en su cuento. Sin embargo esta afirmación no corresponde con los resultados de la sistematización de los cuentos, en donde se aprecia que solo 5 niños (35.7%) plantean una enseñanza en su primer cuento y 7 (50%) lo hacen en el último. De esos, 6 se presentan de manera implícita y sólo 1 lo hace explícitamente,

mediante una moraleja. Los resultados de esta pregunta denotan que los niños no tienen total claridad sobre este aspecto, por tanto se plantea la necesidad de trabajar más con ellos el pensar en un destinatario o lector con quien el escritor debe entrar en contacto a través de su texto, dada la función eminentemente comunicativa que debe tener todo texto, desde la perspectiva discursiva.

### 6.13 Autorregulación

La autorregulación se refiere al control que el escritor debe ejercer sobre la actividad de escribir, durante el desarrollo de la misma, lo que le permitirá hacer las correcciones a los errores que logre identificar. En relación con esta estrategia del proceso metacognitivo, los niños tienen la siguiente percepción:

Tabla 8: Dificultad en la realización del cuento

No		Poco		Mas o menos		Mucho		Total
Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	
6	42.85	6	42.85	2	14.28	0	0	14

Fuente: E Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 8 (Anexo 2)

En la Tabla 8 se observa que la mayoría considera que no tiene ninguna o poca dificultad para escribir un cuento. Sumadas esas opciones (No / Poca) se tiene que el 85.7% dice no experimentar dificultades al escribir un cuento. Este resultado no se ajusta al obtenido en el análisis de la sección anterior, ni al cuadro de la sistematización. Los niños tienen aún muchas dificultades, toda vez que aún el 50% que tuvo progresos, presenta fallas muy notorias tanto en los elementos organizativos como en los rasgos discursivos. Se puede afirmar entonces que no son conscientes de sus errores y que la habilidad metacognitiva de autoevaluarse no está desarrollada plenamente, hecho que es comprensible no sólo por ser la más compleja, sino además por tratarse de niños. Por otra parte, a esa edad esa capacidad aún se enfrenta al natural egocentrismo infantil que los lleva a considerar que sus esfuerzos y resultados son todos buenos.

Se infiere entonces la necesidad de fortalecer todos esos aspectos, hecho que se considera normal en todo proyecto de investigación- acción, pues como se expresó en el diseño metodológico, este tipo de investigación es cíclico y conduce necesariamente a emprender una nueva investigación, con el fin de buscar la solución a las nuevas problemáticas descubiertas en el transcurso de la primera intervención. Es precisamente esta característica la que hace de la investigación-acción la principal herramienta de construcción de conocimiento del maestro investigador.

En esta misma etapa de autorregulación, el escritor debe estar vigilante y ejercer un control sobre todos los aspectos inherentes a la escritura narrativa. La tabla 9 presenta a qué aspectos los niños dicen poner atención mientras escriben:

Tabla 9: Aspectos considerados al escribir el cuento

Aspectos	Frec.	%
Ortografía	9	20
Orden de los hechos	14	31
Intención o ideas a transmitir	12	26.6
Relación de la historia con situación de la vida real	10	22.2
Ninguna de las anteriores	0	0
Total respuestas	45	100

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 9 (Anexo 2)

El mayor porcentaje de respuestas (31%) corresponde a la atención puesta al orden de los hechos, lo cual es coherente con la apreciación general presentada en la sección anterior, que establece que el mayor avance estuvo en la estructura organizativa, expresada en la escritura del cuento en varios párrafos correspondientes a los episodios de la historia. En orden de importancia sigue la intención de transmitir un mensaje (26.6%) y la relación de la historia con el contexto. Este resultado es coherente con el presentado en las tablas 4 y 7, en donde se determina que la mayoría mejoró en la relación de su cuento con su realidad contextual y en el hecho de transmitir una enseñanza a través de su cuento. En relación con la ortografía también se notó mejoría aunque muy poca, además se resalta el hecho que durante la realización del

2º.cuento en clase, los niños se acercaban con frecuencia a preguntar a las docentes investigadoras, cómo se escribían ciertas palabras.

La búsqueda de información para reestructurar la historia, en la etapa de control o autorregulación la historia, se presenta como una debilidad, tal como se ilustra a continuación:

**Tabla 10: Búsqueda de Información para completar las ideas del cuento**

Sí		No		Total
Frec.	%	Frec.	%	
4	28.57	10	71.4%	14

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 10 (Anexo 2)

El 71.4% dice no buscar información en la etapa de revisión del cuento. Situación parecida se presenta en el análisis de la Tabla 6, correspondiente a la etapa de Planeación. Este resultado permite entonces generalizar que los niños no son dados a informarse sobre el tema escogido para su historia, lo que como se dijo antes, resta riqueza a la misma. Probablemente esta situación se deba a las características culturales y contextuales de la población objeto de estudio, pues se trata de niños en cuyo entorno familiar la lectura no es un hábito.

#### 6.14 Autoevaluación

Una vez terminada la tarea, es necesario revisarla para evaluarla. Lo primero es leer el producto final. Al respecto las respuestas de los niños fueron unánimes, tal como se consigna en la siguiente tabla:

**Tabla 11: Lectura del cuento**

Sí		No		Total
Frec.	%	Frec.	%	
14	100	0	0	14

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 11 (Anexo 2)

Todos dicen leer el cuento una vez terminado; sin embargo, sólo el 50% hace una segunda lectura:

Tabla 12: Número de relecturas

Una		Dos		Total
Frec.	%	Frec.	%	
7	50	7	50	14

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 12 (Anexo 2)

Sin duda este hecho es la causa de muchas de las fallas de los cuentos, sobre todo de la escritura ilegible y en ocasiones de la incoherencia entre algunas secuencias. Nuevamente se puede hacer la reflexión sobre la posible falta de conciencia del trabajo a realizar, tal como se expresó en el análisis de la Tabla 6.

Un dato que resulta algo incoherente con la realidad, lo constituyen las cifras de la siguiente tabla:

Tabla 13: Corrección de errores.

Sí		No		Total
Frec.	%	Frec.	%	
13	92.85	1	7.14%	14

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 13 (Anexo 2)

El 92.85% dice corregir los errores encontrados al leer el cuento, sin embargo los hechos demuestran que los cuentos contienen aún muchos errores. Esto indica que los niños no son totalmente conscientes de los mismos, más aún que desconocen las correcciones que deberían aplicar. El trabajo de autoevaluarse y autocorregirse demanda un grado de maduración cognitiva que estos niños aún no han alcanzado. Es este sin duda un aspecto a recalcar en las conclusiones y recomendaciones de esta investigación.

La anterior interpretación no hace más que reforzar el concepto antes emitido, relativo a la nueva investigación que se abre después de todo proyecto de investigación-acción. Los procesos metacognitivos implican un alto nivel de movimiento de ideas, de dinámicas de pensamientos, de reflexión y toma de conciencia que los niños, tienen dificultades en alcanzar, sobre todo niños de las condiciones del entorno de los sujetos objeto de esta investigación.

La pregunta que indaga sobre lograr el objetivo que se propusieron con el cuento, también tiene un resultado positivo. Todos consideran haber logrado algún objetivo:

Tabla 14: Logro del objetivo propuesto.

Objetivo	Frec.	%	Total
Enseñanza	10	71.4	14
Reflexión sobre el proceso	1	7.14	
Aprendizaje	3	21.4	

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 14 (Anexo 2)

Este resultado es totalmente coherente con la realidad. Los niños por primera vez se vieron confrontados a la tarea de escribir varios cuentos en un lapso de tiempo no muy extenso, en ocasiones de reescribirlos, después de recibir la retroalimentación de las investigadoras. Por otra parte, nunca habían escuchado hablar del concepto metacognición, como tampoco se les había instado a planear sus tareas, a revisar su elaboración y a autoevaluarse. En ese sentido, las investigadoras están seguras de haber realizado una gran labor que seguramente marcará a los niños y dejará sus frutos.

Quedan sin embargo muchos aspectos por reforzar, entre ellos la estrategia de hacer leer el cuento a otras personas, tal como se plantea en el modelo adoptado en esta investigación (Ver cuadro de categorías e indicadores de la variable estrategias metacognitivas). Esto se preguntó a los niños en la entrevista, obteniendo el siguiente resultado:

Tabla 15: Solicitud de opinión sobre el cuento

Sí		No		Total
Frec.	%	Frec.	%	
7	50	7	50	14

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 15 (Anexo 2)

Dar a leer el escrito permite evaluar la claridad del mismo y el interés que debería despertar en el lector. El 50% dice aplicar esta estrategia, pero en conversación con los niños, durante la aplicación de la entrevista estructurada, varios manifestaron dar a leer el cuento a su hermanito o hermanita, probablemente con muy poca experiencia en escritura de cuentos, como para percatarse de las fallas cometidas.

La lectura crítica de otras personas, debía generar en los niños la necesidad de realizar cambios al cuento. La pregunta que se les hizo para saber si esto se dio, fue respondida así:

Tabla 16: Modificaciones a la planeación

Sí		No		Total
Frec.	%	Frec.	%	
11	78.57	3	21.4	14

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 16 (Anexo2)

La mayoría (78.57%) dice haber hecho modificaciones al plan general del cuento, después de haberlo dado a leer a otros. El hecho de haber tenido progresos en el proceso de escribir cuentos, refleja que sí realizaron tales modificaciones. Muchas de esas modificaciones obedecen a orientaciones dadas por las investigadoras. Resta sin embargo continuar creciendo en este proyecto para lograr que tanto las relecturas, como las modificaciones operadas posteriormente al cuento, sean de mayor calidad.

Las modificaciones que los niños dicen haber realizado, se explicitan en la Tabla 17.

Tabla 17. Explicitación de las modificaciones hechas a los cuentos

Aspectos	Frec.	%	No respondió	%	Total
Agregar tramas	6	42.8	3	21.4	14
Cambio de título	4	28.57			
Cambio de tema	1	7.14			

Fuente: Entrevista estructurada aplicada a los niños. Pregunta 17 (Anexo 2)

La mayoría dice haber agregado tramas, lo cual se evidencia en los resultados finales. Con base en el cuadro de sistematización (Anexo 4), se puede evidenciar que el tamaño de los cuentos se agrandó. La razón principal es que el número de tramas se incrementó, tal como allí se describe. Los cambios hechos al título también se hicieron evidentes, a manera de ejemplo se citan: *La niña y el columpio en el viaje a la ciudad* (YP-A01-3) pasa a llamarse *El viaje a la ciudad* (YP-A01-4); *La mamá que quiere mandar a Sofia al colegio* (YO-A02-3) se titula después *La niña traviesa* (YO-A02-4) y finalmente *Sofia va a la finca* (YO-A02-5).

A manera de conclusión, se puede establecer que aunque no todas las respuestas de la entrevista estructurada coinciden estrictamente con los resultados de la producción escrita, gran parte de ellas sí lo hacen, tal como se argumentó en el análisis presentado en esta sección. Como se expresó antes, el sólo hecho de haber sido sometidos a un proceso continuo de escritura es en sí un gran avance para unos niños que nunca antes habían tenido esta experiencia; mucho menos habían sido inducidos a reflexionar sobre la realización de una tarea de aprendizaje.

## 7. CONCLUSIONES

Implementar un proceso de intervención, mediado por un trabajo didáctico e investigativo basado en el género narrativo, para generar procesos meta cognitivos en estudiantes del grado cuarto de primaria, fue un reto significativo desde la perspectiva de la pedagogía. Se trata de un proceso que contribuyó a reflexionar sobre el trabajo consciente de la escritura por parte de los alumnos, lo que los llevó a mejorar notablemente sus niveles de desarrollo escritural, tanto a nivel formal, como de contenido, en lo que respecta a la intención comunicativa. Las estrategias metacognitivas de planeación, autorregulación y autoevaluación principalmente, permitieron a los niños participantes en la experiencia, realizar una escritura consciente, para la que se tomaron el tiempo de pensar qué iban a escribir y cómo iban a hacerlo; además, una vez escrito el texto, se detuvieron a revisarlo y corregirlo, tarea que les permitió introyectar cada día más, la manera correcta de escribir con sentido.

Por otra parte, el texto narrativo, principalmente el cuento, por estar más cercano a la naturaleza imaginativa de los niños, contribuyó de manera decisiva al desarrollo de la escritura, ya que convirtió esta actividad, en algo ameno que los alumnos disfrutaron todo el tiempo. Sin duda, el cuento se constituyó en una excelente herramienta pedagógica de motivación, que generó procesos de producción escrita significativos, y en un detonante de la creatividad, ya que los niños pudieron dar rienda suelta a su creatividad.

Las anteriores consideraciones fueron las que sin duda permitieron alcanzar los resultados que se obtuvieron en el proceso que se desarrolló con los niños objeto de esta investigación. Para verificar esos logros, conviene retomar algunos de los datos consignados en la sección de análisis de los resultados. Allí se señalan entre otros aspectos, los siguientes:

De un diagnóstico que arrojó información alarmante con relación a las competencias para escribir cuentos, se pasó a un mejoramiento del 50% para la categoría A y 62.5% para la categoría D, para una media (entre las dos categorías) del 57% que logró ubicarse en una categoría superior a la inicial, al final de la experiencia.

El análisis de los resultados da una detallada información acerca de los aspectos en que mejoraron los niños, entre los que cabe destacar: una mejor estructuración del texto tanto en la superestructura como en la macroestructura; un incremento en el número de episodios, personajes y tramas; un cambio en el contenido hacia temáticas más contextualizadas en la realidad de los niños. Sin duda son estas transformaciones las manifestaciones más fehacientes del impacto de la aplicación de las estrategias metacognitivas propuestas en el Plan de Acción.

Si bien el mejoramiento de los rasgos discursivos presentó grandes dificultades, se puede justificar este resultado, teniendo en cuenta que se trata de uno de los aspectos más difíciles de adquirir pues es propio de los verdaderos escritores. En este caso sólo se trataba de niños, o escritores novatos, que apenas se inician en la escritura de cuentos, inducidos además por una motivación externa (las docentes investigadoras) y no intrínseca.

Cabe recordar también, como se señaló en la presentación de los resultados, que existen condiciones sociales y culturales que representan factores que dificultan tener mejores logros. Los padres de los niños muy poco intervienen en los procesos escolares de sus hijos, por no tener la formación para apoyarlos en sus tareas, por estar ocupados en otras actividades (generalmente laborales) o simplemente porque no adquirieron la cultura del seguimiento a la escolaridad de sus hijos, porque ellos mismos no contaron con ese apoyo. A esto se agrega el hecho de que en el programa de lengua castellana, la escritura de narrativos se trabaja rápidamente pues es un tema, al cual no se pone especial atención, además, no se integra a las actividades cotidianas del aula.

Otra variable a tener presente es el hecho de no contar con recursos en casa, como textos, ni acceso a las nuevas tecnologías, ni tener una biblioteca en la institución. Esto conllevó a que los niños, sujetos de esta investigación, no tuviesen la práctica de indagar en textos para ampliar sus conocimientos o documentarse sobre el tema escogido para sus cuentos.

No se puede dejar de lado en estas conclusiones, el componente afectivo que logró activarse a través de la experiencia propuesta a los niños. Con muy pocas excepciones, los participantes expresaron reiterativamente su motivación e interés por el proyecto. En espacios diferentes al aula y en momentos distintos a las sesiones con las investigadoras, los niños preguntaban

insistentemente cuándo tendrían la visita de las investigadoras: “¿seño de pre-escolar, cuándo vamos a leer otro cuento?”, o ¿“seño Maritza, hoy tenemos clase con Ud.?” solían preguntar al encontrarse, con una de las investigadoras, quien labora en la institución.

En relación con el aspecto pedagógico, la experiencia permitió constatar que se necesitan docentes comprometidos, que desde su práctica participen en el desarrollo de propuestas de intervenciones innovadoras e integrales, orientadas a mejorar las competencias escriturales de los niños. Además, queda manifiesto, a través de esta investigación, que la práctica pedagógica no puede ser ajena a la reflexión sobre el aprendizaje, para lo cual, la aplicación de estrategias metacognitivas por parte de los alumnos se presenta como la mejor opción pues contribuye a mejorar los procesos de aprendizaje, por consiguiente la calidad de la educación.

Aunque resulta complejo develar los procesos de naturaleza metacognitiva, durante la ejecución de una tarea como la escritura de cuentos, precisamente por su nivel de abstracción y diversidad, la observación y el diálogo constante con los niños, permitió penetrar un poco en su pensar y sentir. Por otra parte, la construcción de instrumentos para indagar al respecto hizo posible una significativa aproximación que permitiera verificar la aplicación de las diferentes etapas en el proceso escritural de los niños.

Reconocer la metacognición como un proceso que permite a los niños pensar sobre sus propios conocimientos, mejorar sus métodos para adquirirlos y saber utilizar de manera consciente sus habilidades a la hora de escribir, constituye una forma innovadora de hacer pedagogía. Se trata de una metodología para conducir a los niños a futuros desarrollos de la autonomía en el aprendizaje.

Los hallazgos aquí reportados contribuyen al debate teórico que la literatura especializada ha desarrollado en las últimas décadas en torno a la metacognición y a la escritura, en el sentido en que se corrobora que es posible hacer saltos cualitativos en el aprendizaje, cuando se tiene mayor conciencia del proceso que se está llevando a cabo. Asimismo, los resultados obtenidos también plantean nuevos horizontes para la investigación y la discusión sobre el tema del aprendizaje, al

reafirmar la relación escuela-familia el papel que desempeñan los adultos que en casa deben apoyar los procesos de formación de los niños y niñas.

Finalmente, a nivel metodológico, se puede concluir que la selección del tipo de investigación, fue la más apropiada para los fines planteados. La intervención pedagógica, a través de un Plan de Acción permitió asumir el reto de cambiar la realidad o problema que motivó la investigación. Se cumple a través de la estrategia de la investigación-acción, el rol del maestro investigador, transformador constante de la realidad, innovador estratégico, siempre en constante evolución.

## 8. RECOMENDACIONES

La investigación-acción, como herramienta clave del maestro investigador, se constituye en el mejor medio para que el docente evalúe su propia práctica pedagógica y la reformule, conforme a los hallazgos del proceso investigativo. En el caso de la presente investigación, los resultados develaron una serie de problemáticas que requieren soluciones pedagógicas profundas, que posibiliten cambios fundamentales en las dos variables trabajadas: la escritura narrativa y las estrategias metacognitivas. Por consiguiente, con base en los resultados de la investigación, se formulan las siguientes recomendaciones:

Es necesario fortalecer la enseñanza de la escritura apoyándose en géneros discursivos cercanos a los intereses de los niños, como es el caso de los cuentos. El acercamiento a la escritura de cuentos, se debe hacer a través de la lectura, pero como se señaló en el marco teórico, hay que “leer como escritores” (Smith, 1994), es decir trabajar en profundidad los textos, desarmarlos para comprender cómo fueron escritos. El hábito de la lectura, facilitará en los niños la producción escrita. Guiados inicialmente por la imitación de lo leído, irán desarrollando poco a poco estrategias de escritura.

La lectura consiente, realizada como aquí se recomienda, debe también ser orientada hacia procesos metalingüísticos, con el fin de que los niños reflexionen sobre sus propios procesos lingüísticos. Si no se tiene el control consciente del texto y de los procesos de producción verbal, no se podrá escribir algo con sentido y coherencia. Hay que llevar a los niños a distinguir lo que Tolchinsky (1997) define como el segundo nivel de conciencia de la actividad metalingüística en el que se tiene el control de lo que se dice verbalmente, pero también del texto que se lee o se escribe, pues sólo así se podrán dar las autocorrecciones o las reformulaciones, o más aún saber si el discurso que se produce es adecuado al interlocutor y a la intención de comunicación.

Tan importante como mejorar la calidad de los escritos de los niños, es el hecho de desarrollar en ellos la toma de conciencia de cómo hacer para aprender a escribir mejor. Esto se debe hacer desde los primeros años escolares, orientándolos hacia la práctica de conductas

autorreguladoras durante la producción textual, lo cual les posibilitará una mayor autonomía cognitiva. El niño debe saber y estar consciente de cómo se escribe el texto; debe conocer las características del género del texto, su estructura, sus formas discursivas, etc. pero también debe saber cómo proceder para seguir aprendiendo más sobre la escritura de ese tipo de texto.

Otra reflexión que se desprende de esta investigación, es la necesidad de trabajar la activación del saber previo y de lograr que la aplicación del conocimiento se haga en forma reiterativa, pues la experiencia permitió comprobar que la práctica es sin lugar a dudas el medio más eficaz para lograr el aprendizaje y desarrollo de toda habilidad. Este concepto es especialmente válido en la adquisición de las competencias lingüística y comunicativa, las que requieren de una internalización o fijación de habilidades, pues el lenguaje es una capacidad que tiene su sitio específico en el cerebro. Esto conduce a las investigadoras a plantear la necesidad de que los docentes contemplen la metacognición como un reto que deben hacer asumir a sus alumnos, con el fin de obtener mejores resultados en los procesos escolares, particularmente de orden escritural, ya que la escritura es en sí misma un medio para el aprendizaje de otras disciplinas.

Finalmente, es preciso que el docente de lengua castellana no trabaje aislado. La enseñanza de la escritura debe ser integrada a la de las otras disciplinas. El trabajo por proyectos interdisciplinarios se presenta entonces como una de las opciones más válidas y pertinentes para integrar las ciencias sociales, humanas, naturales e incluso las matemáticas en la construcción de un objeto de estudio complejo. Todas las áreas precisan del lenguaje para llegar a la mente del niño, pues es a través de éste que se construye el conocimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

Allal, L. (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

Álvarez-Gayou, J-L (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. EN: Hernández, R., Fernandez, C et al (2006). *Metodología de la investigación*. 4ª. ed. México: McGraw-Hill.

Antonijevic, N. y Chadwich, C. (1982). *Estrategias cognitivas y metacognicion*. En: Vargas, Edilma y Arbelaez, Martha (1982). *Teorías acerca de la metacognicion*. S.l.: Revista Ciencias Humanas No 28.

Baker, L. (1994) *Metacognición, Lectura y educación científica*. En: Minnick, S y Alverman, D. *Una didáctica de las ciencias procesos y aplicaciones*. Buenos Aires: Aique

Briones, G. (1988). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicada a la educación y a las ciencias sociales*. Bogotá: Icfes.

Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms*. En: Weinert, F y Kluwe, H. *Learning by thinking*. Hillsdale: J. Erlbaum.

Camps, A (1990) *Modelos del proceso de redacción; Algunas Implicaciones para la Enseñanza* En: *Infancia y Aprendizaje* 49,319

Castello, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Grao de Irif, S.L.

Díaz, A. (2001) *Manual de estrategias para fomentar la creación literaria en los niños*. Disponible en: <http://www.infopoesia.net/pdf/PRIMARIA-manual.pdf>.

Miras, M. (2000). *La Escritura Reflexiva. Aprender a escribir*. En: *Revista Infancia y Aprendizaje*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 89.65-80

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Ley General de Educación*. República de Colombia.

Chomsky, N. *Aspects of the theory of syntax*. En: Richards, & Rodgers (2001). *Enfoques y Métodos en la enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Diez, C. (2004). *Escritura Colaborativa en educación infantil*. España: Ice.

Dolmen, J. et al (2002). *Formar niños productores de textos*. España: s.n.

Flawell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.

\_\_\_\_\_ (1,995). *Speculations about the nature and the development of metacognition*. En: Martí, E. (1995). *Metacognición, desarrollo y aprendizaje*. Salamanca: Universidad de Salamanca

Flórez, R. et al (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: Un estudio exploratorio. En: *Forma y función* No 018. Pp 15-55 Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/219/21901801.pdf>

Florez, R. y Tobón, A. *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: Mc Graw Hill, 2001.

Flower, M. (1995). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: Marti, E. (1995). *Metacognición, desarrollo y aprendizaje*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En: Richards y Rodgers, Theodore S (2001). *Enfoques y Métodos en la enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Hunt, R. y Ellis, H. (2007) *Fundamentos de Psicología cognitiva*. México: Manual Moderno.

Hurtado, R. et al (2005) *Escritura Reflexiva: Una propuesta didáctica para la básica primaria*. Medellín: litoimpresos.

\_\_\_\_\_ (1988). *La lengua viva: Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar y primer grado de educación básica primaria*. Centro de pedagogía participativa. México: Mcgraw-Hill.

Jolibert, J. (2002). *Formar Niños Lectores de Textos 7ª*. Edición, Santiago de Chile: Dolmen.

Lacon, N. y Ortega, S. (2008) Cognición, metacognición y escritura. En: *Revista Signos* v.41 n.67 Valparaíso. Disponible En: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200009&script=sci_arttext)

Marinkovich, J. (1999). *Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa*. En: *Revista Signos* v.32 n.45-46.

Organista, P. (2005). *Conciencia y Metacognición*. En: *Avances en Psicología Latinoamericana* Vol. 23. Bogotá: Universidad del Rosario.

Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. En: *Revista Signos* 38(57), 61-74 Valparaíso. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342005000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342005000100005&script=sci_arttext)

Piaget, J. (1980). *Problemas de psicología genética*. Bogotá: Planeta.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de composición escrita*. *Infancia y aprendizaje*, Nº 58.

Smith, F. (1994) *Writing and the Writer*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Teberosky, A, y Kaufman A. (1990). Nuevas Investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. En: *Lectura y vida*. Año 11 #2. Junio.

Tolchinsky, L. (1990) Producción y reflexión textual. En: *Lectura y Vida*, año 11, No. 4, diciembre.

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

Tolchinsky, L. y Pipkin, M. (1995). Seis lectores en busca de un *texto*. En: *Aula de Innovación Educativa*, 39, 1520.

Solé, I. (1992) *Estrategias de la lectura*. Barcelona: Grao/ICE

Valera, Rita et al (1991). En: Quiroz, Ruth *Metacognición y desarrollo humano. Una mirada psicopedagógica*. En: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación: Cuadernos pedagógicos No 10, diciembre de 1999.

**ANEXOS**

*Anexo 1. Guías de análisis de los elementos organizativos y los rasgos discursivos presentes en los textos narrativos*

**Guías de análisis de los elementos organizativos**

<b>Super Estructura</b>	<b>Descripción</b>	<b>Valoración</b>
Inicio		
Episodios		
Complicación		
Elemento De Resolución		
Acción Final		

<b>Macroestructura</b>	<b>Descripción</b>	<b>Valoración</b>
Historia		
Moraleja		
Coherencia global		

<b>Microestructura (Cohesión: relación de los elementos de las oraciones y párrafos entre sí)</b>		
<b>Procedimientos</b>	<b>Descripción</b>	<b>Valoración</b>
<b>Procedimientos léxicos</b>		
<b>Procedimientos gramaticales</b>		
<b>Marcadores discursivos</b>		
<b>Conectores</b>		
<b>Puntuación</b>		

### Guía de análisis de los rasgos discursivos del cuento

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Valoración</b>
<b>Coherencia</b>		
<b>Intenciones Comunicativas</b>		

**Anexo 2. Entrevista estructurada con preguntas abiertas y cerradas aplicada a los estudiantes:  
Procesos metacognitivos**

**Planeación**

1. ¿Escogiste un momento especial del día para elaborar el cuento?

Sí                      No

2) ¿Qué tuviste en cuenta para escoger ese momento?

---



---



---

3) ¿Buscaste en tu memoria ideas para escoger el tema del cuento?

Sí                      No

4) Elaboraste un plan general con las ideas que ibas a describir en el cuento?

Sí                      No

5) ¿Se te vinieron a la cabeza varias formas de contar la historia?

Sí                      No

6) ¿Buscaste información sobre el tema de tu historia?

Sí                      No

7). ¿Te propusiste dejar una enseñanza con la redacción del cuento?

Sí                      No

**Automonitoreo**

8) ¿Tuviste dificultad para realizar el cuento?

No \_\_\_\_\_ poco \_\_\_\_\_ más o menos \_\_\_\_ mucho \_\_\_\_\_

9) Señala a cuál o cuáles aspectos estuviste atento mientras escribías el cuento:

La escritura correcta de las palabras (ortografía) \_\_\_\_\_

El orden de los hechos (acciones) o sucesos de la historia. \_\_\_\_\_

La(s) idea(s) que deseabas transmitir en tu cuento. \_\_\_\_\_

La relación de la historia con hechos o situaciones de la vida real. \_\_\_\_\_

Ninguno de los anteriores aspectos. \_\_\_\_\_

10) ¿Buscaste información para completar las ideas del cuento?

**Autoevaluación**

11) ¿Cuando terminaste de escribir el cuento, lo leíste todo?

Sí      No

12) Si tu respuesta es sí ¿cuántas veces lo volviste a leer?

Una \_\_\_\_\_ Dos \_\_\_\_\_

13) ¿Corregiste los errores que encontraste al releer el cuento?

Sí      No

14) ¿Crees que lograste el objetivo que te habías propuesto con la escritura del cuento? Explica por qué:

---

---

---

15) ¿Le diste a leer el cuento a otra persona para que te diera su opinión?

Sí      No

16) ¿Tuviste que realizar modificaciones al plan general del cuento?

Sí      No

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

---

17) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

*Anexo 3. Guía de entrevista aplicada a la docente de español*

1. Qué tipo de textos escriben los niños?
2. Se trabaja la escritura creativa en cuarto grado?
3. En la programación del grado de cuarto se contempla la escritura de cuentos?
4. Cómo enseña usted a los niños a trabajar en este género, narrativo?
5. Qué estrategias implementa como herramientas para que los niños aprendan a escribir cuentos?
6. Que estrategias implementa como herramientas para que los niños aprendan a corregir sus cuentos
7. Cómo le parece el nivel de escritura de los niños? El nivel de escritura sí es bastante deficiente hay niños que tienen un tipo de escritura que no parece que

Anexo 4. Cuadro de sistematización de los cuentos escritos por los estudiantes

Categoría A (6 estudiantes): YP-A01, YO-A02, GM-A03, WP-A04, AO-A05, y ML-A06.

Autor	Producción 1	Producción 2	Producción 3	Producción 4
YP-A01	<p><i>La niña perdida:</i> un solo párrafo de 22 líneas, sin puntuación. Una sola trama muy simple, no hay intriga o tensión. La resolución es de naturaleza divina: un ángel salva a la niña. Contiene un mensaje: obediencia a los padres.</p>	<p><i>Pedro el travieso:</i> 17 párrafos constituidos por una sola frase de 4 a 8 líneas, separados por un punto aparte. La historia tiene el mismo tema: un niño perdido salvado por un ángel, sin embargo incluye dos tramas: la búsqueda del niño, la enfermedad de la madre. El mensaje es el mismo: la obediencia a los padres.</p>	<p><i>La niña y el columpio en el viaje a la ciudad:</i> 10 párrafos de 7 a 12 líneas separados por un punto. Aunque la puntuación es casi inexistente (algunas comas y dos puntos) se distinguen 2 o 3 oraciones. La historia es sencilla pero tiene muchos personajes y episodios. Dos niños viajan con su abuela a la ciudad a comprar un columpio que su padre no ha podido obsequiarles. La complicación es muy débil. No tiene mensaje explícito.</p>	<p><i>El viaje a la ciudad:</i> Es la reescritura de la producción 3. Se aprecia mejoría en el título del cuento, mayor uso de la coma y los dos puntos, uso de marcadores discursivos más variados: hace mucho tiempo, mientras, temprano en la mañana, pasaban los años, por supuesto. Los episodios aparecen mejor delimitados, se refuerza la complicación y la resolución. El mensaje es la unión familiar.</p>
YO-A02	<p><i>El bosque silencioso:</i> Un solo párrafo de 22 líneas, sin puntuación. Dos tramas con un elemento de tensión algo fuerte y una resolución ejemplarizante. Contiene dos mensajes: Rechazo al maltrato por parte del superior (el rey), valoración de la sencillez.</p>	<p><i>La princesa afortunada:</i> 20 párrafos de 3 a 7 líneas conformados por una, dos o más oraciones sin punto seguido. Se destaca el uso de la coma. Aunque la historia parece extenderse con una serie de tramas, éstas suelen ser un poco confusas y algo tediosas. Sin embargo hacia el final aparece la complicación</p>	<p><i>La mamá quiere mandar a Sofía al colegio:</i> 8 párrafos de 3 a 8 líneas, sin distinguir las oraciones. Sólo hace uso del punto aparte. La historia es simple, la sucesión de episodios no son coherentes con el título. Este cuento es reescrito, pero sólo hay un cambio notorio: el nuevo título: <i>La niña traviesa</i>, que si concuerda más con la historia. El tema de la niña que desobedece y luego de ser rescatada por alguien, regresa a</p>	<p><i>Sofía va a la finca:</i> 12 párrafos de 3 a 9 líneas. En algunos de ellos las oraciones están separadas por una coma. Como en los dos cuentos anteriores, no se usan marcadores discursivos para unir las ideas e indicar el paso de un episodio a otro. Sólo hay tres: érase una vez, cuando, pasaron los años. El título se adapta más al tema, además, se mejora la coherencia intra-textual. El mensaje es la obediencia a la</p>

		y el desenlace que ponen fin a las intrigas. Termina igual a todas las historias de príncipes y princesas: se casan y viven felices	su casa arrepentida, parece tener la misma intención: advertir sobre los efectos de la desobediencia.	madre.
--	--	---	---	--------

Autor	Producción 1	Producción 2	Producción 3	Producción 4
GM-A03	Sin título. Un solo párrafo de 28 líneas, sin puntuación. Prácticamente “y” es el único conector que se destaca. La escritura de palabras es muy deficiente. La historia es simple: la niña que vive en el bosque con un oso, encuentra un castillo y un príncipe que la adopta.	<i>El jira sol amarillo</i> : Un solo párrafo de 13 líneas. No se distinguen oraciones, carece de puntuación y la escritura es muy deficiente. La historia no presenta episodios, es un tanto incoherente: Un girasol es cortado por un señor, pero al momento de ir a cortarlo se da cuenta que no debe hacerlo, hace una fiesta y todos están felices.	<i>El rei Alturo</i> : Dos párrafos de 7 y 13 líneas cada uno, sin puntuación y con graves fallas en la escritura de las palabras. La historia no es muy coherente: Un niño es el rey, sus padres mueren en las fauces de un tigre, sin embargo 7 semanas después él decide ser un niño feliz por siempre.. Este cuento es reescrito por 2ª. vez con el mismo título, sólo mejora en su presentación	<i>El árbol majico</i> : 6 párrafos de 4 a 6 líneas, pero al interior no se separan las oraciones. La historia es simple: una niña pobre toca las hojas de un árbol mágico y se convierte en princesa. Se casa con un príncipe, tiene un hijo y vive feliz por siempre. A diferencia de los anteriores cuentos, éste está mejor presentado, más limpio y ordenado, pero no hay progresos significativos.
WP-A04	<i>La nube mala</i> : Un párrafo de 13 líneas, sin puntuación para separar las oraciones. La historia es sencilla y coherente: un labrador afectado por una nube mala pierde sus	<i>El gallo cantor</i> : Tres párrafos de 3, 3 y 8 líneas respectivamente. Los dos primeros son una sola oración, pero el tercero tiene varias, separadas por un punto. La historia es sencilla y muy		

	cosechas y soluciona el problema con un espantapájaros que la aleja.	coherente: Una señora molesta por el canto de un gallo vecino, se quejó e hizo que se lo llevaran. Nunca más volvió a levantarse a tiempo, por tanto solicitó que lo trajeras. Contiene una moraleja explícita: Nadie sabe lo que tiene hasta que lo pierde.		
--	--	--	--	--

<b>Autor</b>	<b>Producción 1</b>	<b>Producción 2</b>	<b>Producción 3</b>	<b>Producción 4</b>
AO-A05	<i>El ratoncito:</i> Un párrafo de 34 líneas. La historia es muy simple: un ratoncito está celoso de sus dos nuevos hermanitos, su padre lo amenaza con no darle queso, el ratoncito decide cambiar. La historia termina con la transcripción del “Padre nuestro”, que rezan los ratones en familia.	<i>Los niños que juegan en el parque:</i> Un párrafo de 14 líneas, con dos puntos seguidos, mal empleados. La historia es muy simple: Un grupo de niños no puede jugar en el parque porque está sucio. Camino a la escuela son amenazados por un loco sucio. Pasados unos días el parque apareció limpio, por un milagro de la virgen María y los niños pudieron seguir jugando en él.	<i>Los niños que juegan en el parque:</i> Tres párrafos de 4 líneas cada uno. Hay comas entre las oraciones y se incrementa un poco el uso de marcadores. Es la reescritura del cuento anterior, pero se le introduce una complicación: los niños son raptados por el loco y se salvan gracias a que uno de ellos lleva un celular y hace una llamada. Se suprime el milagro de la virgen. Un nuevo parque es construido. Se deja un mensaje: No hablar con extraños.	

ML-A06	El título anuncia el tema: El cuento es de una niña con su abuelo. Un párrafo de 16 líneas, sin ninguna puntuación. La historia es algo extraña: Un niño lleva a su madre enferma al bosque a buscar a su abuelo para llevarla al hospital, pero un lobo cae de un árbol y la mata. El niño se queda a vivir con su abuelo.	El título anuncia el tema: El cuento es de un cerdito con una dueña buena y la finca. Tres párrafos de 4 a 10 líneas, cada uno, sin ninguna puntuación al interior. La narración no es clara, la historia es muy simple: La finca donde vive un cerdito con sus amigos “marranos” es comprada por una señora mala, el cerdo le hace travesuras, la señora se va y la finca es comprada por una señora buena y viven felices.	<i>El cerdito afortunado</i> : El texto es la reescritura del cuento anterior, sólo que se le pone un título y la escritura se mejora, es más legible.	<i>El gato que hace locuras</i> : Un solo bloque de 66 líneas, sin ninguna puntuación. La historia narra una sucesión de acciones casi innumerables, generalmente incoherentes entre sí. Unos niños quedan solos en la casa su mamá les recomienda portarse bien. Aparece un gato loco que los atemoriza y a partir de entonces se desata una serie de acciones sin sentido. El gato pasa de ser malo a bueno, aparece un perro víctima de un candado, pasan a otras casas, hay fiesta, arreglan y desarreglan la casa. Finalmente todo vuelve a la normalidad.
--------	---	--	--	---

Categoría D (8 estudiantes): EV-D07-1, DF-D08-1, JC-D09-1, NC-D10-1, LQ-D11-1, FM-D12-1, JH-D13-1 y SL-D14-1.

Autor	Producción 1	Producción 2	Producción 3	Producción 4
EV-D07	El título anuncia el tema: El cuento trata de Paola y la niña. Un solo párrafo de 15 líneas, sin puntuación entre las oraciones. El único conector es “y”. No es un cuento, sino la descripción de la jornada de una niña	<i>Michela y su burro</i> : Tres párrafos de 8 a 13 líneas, sin puntuación entre las oraciones. El único conector es “y”. No es un cuento, sino un relato mal contado de una carrera donde participan dos niñas: una con un burro y otra con un caballo. El burro o el	<i>Los animales cariñosos</i> : Tres párrafos de 4 a 10 líneas, sin puntuación entre las oraciones. El título no concuerda con la historia. Los animales se burlaban de un perro cuya melena le tapaba los ojos y no podía ver. El perro vivía muy triste, hasta que por fin encuentra a una persona que le corta el pelo y puede ver. Los	

	que sale con su madre al parque, juega, regresan a la casa, cenan y se acuestan a dormir.	caballo se detienen alternativamente. El caballo se desvía hacia la montaña, el burro le toma la delantera y gana la competencia.	animales dejan de reírse de él. Se nota un avance en el uso de conectores discursivos: pero, al otro día, entonces, nunca más, cuando.	
DF-D08	Sin título. Un párrafo de 14 líneas, sin ninguna puntuación. La historia es muy breve y bastante simple: una niña encuentra un ogro malo en el bosque, otra niña llega de repente y la salva. La niña decide regresar al bosque a enterrar a un hombre rojo que el ogro había matado.	<i>La bestia y los 3 zorros:</i> Tres párrafos de 7 a 8 líneas, sin puntuación al interior. No se usan conectores discursivos. Narra la historia de una niña que camina por el bosque y se encuentra con una bestia y con 3 zorros que huyen de un cazador. La niña y los zorros se refugian en la casa de una viejecita que al parecer está aliada con los cazadores y la bestia para matar a la niña. No se dan las razones, el final es ilegible.		

Autor	Producción 1	Producción 2	Producción 3	Producción 4
JC-D09	Sin título. Un párrafo de 12 líneas, sin ninguna puntuación. No es un cuento, sino la descripción de un partido de la final de un campeonato de foot	<i>El gato que habla:</i> Tres párrafos de 4 a 5 líneas, sin puntuación interna. El único conector es “y”. La historia es incoherente y al parecer inspirada de “El gato con botas”.		

	ball, de forma bastante simple, sin ningún momento de tensión.			
NC-D10	Sin título. Un párrafo de 28 líneas, con un punto al interior pero mal empleado. La historia cuenta que un niño grosero con su madre sale con un amigo y son raptado por dos hombres. Después de 4 meses un vendedor de arepas los encuentra y los regresa a casa. Los niños prometen nunca más ser groseros	<i>La tortuga y sus amigos del mar</i> : 10 párrafos de 3 a 10 líneas, sin puntuación al interior. Se usan algunos conectores lógicos y temporales. Hay secuencia en los episodios. El cuento narra que una tortuga celosa por la llegada de otra, propone una carrera para decidir quién se queda en el grupo. La celosa pierde, los demás amigos del mar quieren que se vaya, pero el buen corazón de tortuga nueva logra convencerlos para que la dejen. Todos vivieron felices.		

Autor	Producción 1	Producción 2	Producción 3	Producción 4
LQ-D11	<i>El zorro</i> : Un párrafo de 12 líneas, sin ninguna puntuación. No reúne las condiciones de un	<i>Kalatina en el bosque echizado</i> : Cinco párrafos de 5 líneas cada uno. La historia trata de una niña que es enviada a llevar unas	<i>Katalina en el bosque encantado</i> . Cuatro párrafos de 3 a 8 líneas, sin puntuación entre las oraciones. Es la reescritura del cuento anterior, con mejor	<i>El gato y el perro</i> : Siete párrafos de 2 a 8 líneas, sin puntuación entre las oraciones. Los episodios están ligados entre sí y la

	<p>cuento, es un relato muy simple: un zorro que andaba por el bosque empezó a ser perseguido por unos cazadores y corrió hasta escapárseles. Los cazadores se lamentaban el hecho.</p>	<p>frutas a su tía enferma que vive en el bosque. En el camino se salva del ataque de un león y un cocodrilo. Al fin llega a casa de su tía, quien se mejora con las frutas.</p>	<p>presentación y más elegible. Se corrige el título. Este cuento es reescrito por tercera vez con el título <i>La niña en el bosque encantado</i>. Tres párrafos, con algunas comas y puntos suspensivos al interior. En esta versión se añaden dos complicaciones y una resolución: la niña es atrapada en una red de donde la saca una mariposa, luego debe decidir entre dos caminos y escoge el apropiado.</p>	<p>historia es coherente. Al final presenta una enseñanza. Un ratón llega a vivir a un barrio donde viven dos amigos: un perro y un gato. El primero acepta al nuevo vecino y traba amistad con él. El segundo no lo acepta y le tiende trampas. En ausencia del gato, el perro cae en una red para atrapar leones y es el ratón quien lo salva mordiendo las cuerdas de a red, dejando así la enseñanza de que no podemos rechazar sin razón a los demás.</p>
FM-D12	<p>Sin título. Un párrafo de 7 líneas, sin ninguna puntuación. No es un cuento, sino una especie de anécdota: Un niño cuenta que una vez se encontró un billete de \$5.000 y se lo dio a su mamá. Más tarde encuentra a un señor que está buscando el billete y se lo devuelve.</p>	<p><i>La tortuga y la zorra:</i> Cuatro párrafos compuestos por una oración de 2 a 3 líneas. La historia aunque muy corta es coherente: una zorra hambrienta caza a una tortuga, como la zorra no se la puede comer por la dureza del caparazón, le dice que si la mete en el agua se ablandará. Gracias a esta astucia la tortuga logra escapar.</p>		

Autor	Producción 1	Producción 2	Producción 3	Producción 4
JH-D13	<p>Sin título. Un párrafo de 11 líneas, sin ninguna puntuación. No es un cuento, sino una especie de anécdota: Una niña se va al bosque sin permiso de su madre. Se pierde y se encuentra con un monstruo del cual se escapa porque sale corriendo. Regresa llorando a su casa y promete portarse bien.</p>	<p><i>Lasi:</i> Dos párrafos de 8 y 10 líneas respectivamente. Se usa la coma y el punto y coma para separar las oraciones. Es una historia muy simple: Un perro vivía muy triste porque sus largas orejas le impedían jugar. El dueño, muy triste, le compra un lazo y se las amarra. Desde entonces el perro es feliz porque puede ver y jugar.</p>		
SL-D14	<p><i>La niña y el perro.</i> Un párrafo de 10 líneas, sin ninguna puntuación. Es una historia muy corta y simple: Una niña deseaba tener un conejo como mascota. Como sus padres no se lo compran sale al parque a buscar uno, pero se encuentra con un perro y lo adopta. Vivió feliz con el perro.</p>	<p><i>La bruja del bosque.</i> Nueve párrafos de 2 o 3 líneas que constituyen una sola oración. Es una historia coherente, compuesta por varios episodios. Una niña se pierde en el bosque hasta llegar a la casa de una bruja mala con quien se queda a vivir varios años. Un día sorprende a la bruja ganas de comérsela. Se lo reprocha y decide abandonarla.</p>	<p><i>La niña y la bruja loca.</i> Cuatro párrafos de 4 a 8 líneas. En tres de ellos las oraciones están separadas por un punto seguido. Es la reescritura del cuento anterior pero mejorado tanto en la forma como en el contenido. En esta versión la niña le explica mejor a la bruja por qué se va. Además, el final es más completo pues la niña explica lo ocurrido a sus padres y les promete no irse más nunca al bosque.</p>	

*Anexo 5. Plan de acción y ajustes*

Plan de acción inicial		Ajustes
Motivación	Una sesión de motivación inicial: Presentación del Plan de Acción Lectura de un cuento	Se tuvo que repetir la sesión de motivación, debido a la ausencia de algunos niños. Se leyó otro cuento diferente al de la sesión anterior
Reconocimiento de los elementos organizativos y discursivos del cuento	Primera sesión: Selección de un cuento por parte de los niños Lectura del cuento en voz alta por una de las investigadoras Reconocimiento de las partes del cuento, según método inductivo o de descubrimiento por parte de los niños.	El cuento “Lorenzo el afortunado” tuvo que ser leído dos veces. Muchos niños solían distraerse en otras actividades, sobre todo en conversaciones en parejas o pequeños grupos.
	Segunda sesión: Lectura de un segundo cuento por parte de los niños Reconocimiento de las partes del cuento, según método inductivo o de descubrimiento por parte de los niños.	Se tenía pensado proponer un cuento más largo y complejo, pero dado el nivel de los niños, se optó por uno de los cuentos que se les había propuesto en la primera sesión (La vaca que quería hablar)
	Tercera sesión: Trabajo en pequeños grupos: lectura del cuento fotocopiado e identificación de sus partes Subrayado de elementos discursivos	Se había planeado fotocopiarles otro cuento diferente; sin embargo, con el propósito de reafirmar los conocimientos sobre la estructura del cuento, se optó por retomar “Lorenzo el afortunado”.
El proceso de metacognición aplicado a la escritura de cuentos.	Primera sesión: Explicación de las fases de planeación, autorregulación y autoevaluación del proceso metacognitivo. Planeación de un cuento en grupos	La sesión se desarrolló de la manera prevista. Sólo hubo que señalarles que debían seleccionar temas más relacionados con su contexto, pues algunos grupos plantearon historias parecidas a las de “Lorenzo el afortunado”
	Segunda sesión: Escritura de un cuento en la casa, siguiendo los parámetros de los elementos organizativos y discursivos; además, aplicando las estrategias metacognitivas.	Por ser la etapa final extra-clase, no se hicieron ajustes, sin embargo fue necesario citar a algunos niños los sábados e incluso ir a sus casas a recoger el último cuento.
Retroalimentación	Repaso de las estrategias metacognitivas. Explicación a cada niño de sus aciertos y fallas. Solicitud de reescritura del cuento si fuere necesario.	Fue necesario repasar el concepto de estrategias metacognitivas. Algunos niños reescribieron su cuento, mejorando así su texto.

Anexo 6. Transcripción de cuentos (primero y último cuento de YP-A01 y SLD-14)

LA NIÑA Perdida. YP-A01-1	EL VIAJE A LA CIUDAD. YP-R01-4
<p>Habia una vez Hace muchos Años vivía una Niña Muy Abenturera A ella le escantaban lAs Aventuras y explorar la Naturaleza pues ella vivía eN el vosque y un día salió Al bosque A jugar pero sus pApAs No les gustava que saliera Al vosque porque Abia muchas cosas peligrosas pero como la niña era traviesa corrió Al bosque y se fue pero sin permiso de sus padres y cuAndo la Niña escuchaba la naturalesa era como si escuchara el sonido de un zilofono la Niña caminava y caminaba peo de tanto sonido de la Naturalesa se perdió y cuando se dio de cuenta ya estaba perdida y tenia mucha ambR y no sabia a donde ir y comenso a lloves y la niña llorando se sento en un Arbol y se durmió A lA mAllANA siguiente lA Niña despertó bio A un Angel y lo tomo de la mano y le dio de comes la ballo y la llevo A cASA sus padre preocupados lA buscaron por todas pArtes No lA escontraron mero dios mando A un angel pArA que la lleve</p>	<p>Hace mucho tiempo en un pueblo muy lejano vivía una familia muy unida ellos eran la mamá lina el papa carlos la abuela carolina la niña mayor ana y el niño menor pedros pedro y ana en ese pueblo se sentían muy triste, <u>pues</u> no tenían con quien jugar ni nada para jugar <u>pues</u> los <u>padres</u> pansabán mas tienpo en su trabajo que con <u>ellos</u>, pasaban años hasta que un <u>Día</u> le Dijeron los <u>niños</u> a sus <u>padres</u> que que rian un columpio para jugar. El papa <u>le</u> dijo que no podía <u>porque</u> <u>para</u> conseguir tenían que ir a la <u>ciudad</u> y no tenían suficiente dinero <u>para</u> conpra mucho material <u>porque</u> eN la <u>ciudad</u> hay cosas muy costosas y la mamá <u>le</u> dijo que no <u>porque</u> estaba muy ocupada <u>para</u> poder hacercelo con las propias manos.</p> <p>Le Dijeron a la <u>abuelita</u>: y la <u>abuelita</u> dijo: yo tengo unas cuantas <u>monedas</u> que he aorado <u>para</u> untedes si quieren <u>las</u> coje mos <u>para</u> eso nose si quieren cojer las propinas. <u>Y</u> si le piDen un poco mas a sus <u>padres</u> podemos visitar a la tia lejana <u>Sofia</u> y a su hijos <u>juan</u> y <u>marina</u>.</p> <p>La abuelita De <u>ellos</u> le Digieron a <u>sus</u> <u>padres</u> que si se podían quedarse unos años y ellos le Dijeron que no, hasta que <u>lo</u> consigieran</p> <p><u>Temprano</u> en la <u>mañana</u> se despidieron De <u>sus</u> <u>padres</u> y <u>le</u> dijeron suficiente dinero como para quedarse unos Dias el miércoles en la <u>en</u> <u>manllana</u> se Despertaron tempranino y se prepararon poder irse y llegar tenprano <u>cuando</u> <u>llegan</u> se encontraron con la tia <u>sofia</u> y como les había contado <u>mas adelante</u> tenia una linda <u>prima</u> llamada <u>marina</u> y un <u>niño</u> hermoso llamado <u>juan</u> eran unos <u>niños</u> muy aventureros y <u>por</u> <u>suposuestos</u> muy amable y incluso tenían un columpio marina <u>también</u> unas muñecas y <u>juan</u> unos lindos carros chocones incluso la abuela margarita <u>también</u> tenia un juego de té, <u>ellos</u> <u>todos</u> estaban muy felises <u>todos</u> <u>los</u> <u>Dias</u> comían tostadas y chocolate caliente <u>por</u> la <u>mañana</u> pasaban los Años.</p> <p><u>encambio</u> la mamá estaba muy preocupada.</p> <p><u>Mientras</u> <u>ellos</u> jugaban y vivian felices <u>ellos</u> sufian y yoraban <u>por</u> <u>sus</u> <u>hijos</u> <u>Hasta</u> que un <u>día</u> pudo encontrar un numero de teléfono llamo y le dijo a la <u>abuela</u> <u>margarita</u>. Que</p>

<p>de bueltA A cAsA y <u>cuando</u> la <i>Niña</i> llego <i>sus pAdres</i> se pusieron muy contento y <i>ella</i> aprendio una leccion que no isportA cual seA IA siscurtAbcia siempre hay que obedeser A sus <i>padres</i> <u>porque</u> sus <i>padres</i> hacen el bien para nosotros no el mal nusCa <i>me</i> ire sola al <i>bosque</i>.</p>	<p>estaba pasando que <i>ellos</i> tenían un acuerdo y que se hiban <u>después de</u> que compre <i>el columpio</i> y miren ya <i>le</i> tengo el columpio en casa <u>por que</u> un <i>campesino</i> benia bajando la colina. <u>Y</u> <i>le</i> dije que me hiciera <i>un columpio</i> y <i>el</i> me <i>lo</i> dio bien y con tanto tiempo <i>les</i> compre muñecas y juguetes <i>ellos</i> binieron con <i>el columpio</i> y con <i>todas las cosas</i> y <i>todos</i> vivieron felices para cienpre con <i>el columpio</i>, <i>los carros</i> y <i>las muñecas</i> y la tia sofia el papá la mamá la abuela margarita el primo y la prima juan y marina y ana y pedro vivieron felices para ciempre</p>
--	---

Nota: Los conectores aparecen subrayados y los elementos de cohesión léxica y gramatical en letra cursiva.

La NIÑA y el Perro (17 de mayo) SL-D14-1	La NIÑA Y la bruja loca SL-D14-3
<p><u>Habia UNA VEZ</u> UNA <i>Niña</i> Que le gustABAN mucho los ANimales y <i>ELLA</i> soÑAbA CON tener de <i>mascota</i> UN <i>conejo</i> <u>pero</u> sus PAdRes decían Que cuidaR UN <i>conejo</i> era mucho TRAbajo <u>pero</u> <i>ella</i> INSISTIA y INSISTIA <u>hasta</u> Que UN dia se canso de INSISTIR y salio para UN PRado Que Tenia cerca de Su casa <u>para</u> buscar UN <i>conejo</i> y enCOnTRO Fue UN <i>perro</i> <u>AL PRiNCipio</u> se sentia FRacasada <u>poR QUE</u> NO pudo encontrar un <i>conejo</i> <u>pero</u> <u>depues</u> se dio cuenta QUE NO UN <i>conejo</i> bale todo y <i>ella</i> Se Quedo con el <i>perro</i> y la cuido POR toda la Vida y vivieron Felices por siempre</p>	<p><u>Habia UNA vez</u> un <i>bosque</i> Donde vivía UNA <i>bruja</i> Que siempre pensAbA Que se estaba coMieNdo A Alguien osea estaba loca .La <i>bruja</i> QUE vivía eN lo MÁs profundo del <i>bosque</i> NO dejaba QUE Nadie entrara AL <i>bosQue</i> <u>porque</u> decía Que ErA de <i>ella</i>.</p> <p><u>Un dia</u> UNA <i>Niña</i> muy liNda eNtro Al <i>bosQue</i> y se Metio lo MAS adeNtro QUE pudo. Toco Ala puerta y UNA Voz CHilloNA <i>le</i> respondio desde AdeNtro Quien se atreve A eNtrar A Mi <i>bosQue</i> Dijo soy <i>Maria ANgel</i> y No SAbiA Que alguien vivía AQui Me voy enseguida.</p> <p>No te vallas <i>Niña</i> le suplico LA <i>bruja</i> y LA <i>Niña</i> Se Quedo. <u>UN diA CUANdo</u> LA <i>Niña</i> DorMia LA <i>bruja</i> teNia INteNcioN de coMerceLa <u>CUANdo</u> CUANdo LA <i>Niña</i> se despertó. dijo Me ibas a coMer SAbieNdo Qué <i>yo</i> e Sido CÓMO <i>Tú</i>. <i>Hija</i> Durante todos estos AÑOS estoy TAN desepcionAdA de <i>ti</i> Que <i>te</i> voy A cAsTigar diendoMe.</p>

Nota: Los conectores aparecen subrayados y los elementos de cohesión léxica y gramatical en letra cursiva.

Los 4 cuentos de este anexo están transcritos respetando la escritura de los manuscritos de los niños.



# EL VIAJE A LA CIUDAD

Y P-AD1-4

hace mucho tiempo en el pueblo muy sereno vivía una familia muy feliz. Alca era la mamá y Ana el papa. Como la casa era pequeña los niños nunca era a un año menor Pedro, Pedro y Ana. En ese tiempo se sentían muy bien, pero un día con 4 años Pedro se fue para que él y los padres iban a ir a un viaje en un barco que los llevaba a otro lugar, pero cuando ellos fueron a ir no lo dejaron los niños a sus padres en un viaje un viaje por un viaje.

El papa le dijo que él se fue a un viaje y cuando se fue sus hijos se fueron a un viaje y cuando ellos fueron a ir no lo dejaron los niños a sus padres en un viaje un viaje por un viaje.

Le dijeron a la mamá y a los niños que se fueran a un viaje y cuando ellos fueron a ir no lo dejaron los niños a sus padres en un viaje un viaje por un viaje.

Y si se fueron a un viaje y cuando ellos fueron a ir no lo dejaron los niños a sus padres en un viaje un viaje por un viaje.

La mamá le dijo que se fue a un viaje y cuando ellos fueron a ir no lo dejaron los niños a sus padres en un viaje un viaje por un viaje.

Le despertó en la mañana se despertó de  
 sus sueños y se despertó suficiente como  
 para quedarse unos días el miércoles en la  
 en la mañana se despertaron temprano  
 y se despertaron para ir a llegar a casa  
 cuando llegan se encuentran con la mamá  
 y con los hermanos con las abuelas y  
 una tía llamada mamá y un hijo  
 hermano llamado Juan y unos niños  
 muy divertidos y simpáticos muy amable  
 y inocente había un columpio así se tardó  
 unas semanas y Juan unos días  
 comes chocolate incluso la abuela Margarita  
 también tenía un juego de los niños era  
 un muy bonito juego de días con  
 los niños y chocolate con los niños  
 no pasaban los días.

entonces la mamá estaba estaba muy  
 preocupada.

Mientras ellos jugaban y vivían felices  
 ellos sufrían y lloraban por sus hijos  
 hasta que un día pudo encontrar un  
 número de teléfono número de los niños  
 la abuela Margarita. @ Estaba  
 pensando que ellos tenían la abuela  
 que se iban a ir de su casa y columpio  
 y miran ya le tengo el columpio en  
 casa por que un campesino tenía  
 bogando la colina.

2. que una mujer en un momento  
 y el que se iba a bajar a los puntos  
 tiempo. De pronto me acordé y dije  
 ellos siempre con el sombrero de  
 con flores en las manos y todos juntos  
 con flores en las manos y todos juntos  
 culchitto los colores y las máscaras  
 y la tía Sofía el papa  
 la mamá y la abuela me llama  
 el primo y la prima Juan y María  
 y una y todas las mujeres por el  
 mundo.

Juliana Pérez Espitia



Octubre 21 del 2011

SL-D14-2

hoy

♡ La Broja del Bosque ♡

Hicieron muchas cosas que a mí me gustan mucho. Me gusta mucho el pan y el chocolate.

El bosque tiene muchos árboles y flores. Me gusta mucho el bosque y el chocolate.

En el bosque hay muchos animales. Me gusta mucho el bosque y el chocolate.

Un día me quedé en el bosque y me gustó mucho. Me gusta mucho el bosque y el chocolate.

También me gusta mucho el bosque y el chocolate. Me gusta mucho el bosque y el chocolate.

Quiero ir al bosque y comer chocolate. Me gusta mucho el bosque y el chocolate.

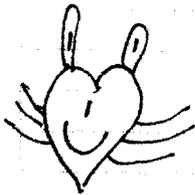
N... ..

U... ..

J... ..

Colorem colorado este cuento se a acabado

FIN





el Batoneo...  
 muy feliz con los...  
 y el país...  
 y se...  
 una...  
 se...  
 muy felices

De los... Anselmo...

