

**EL RELATO DE EXPERIENCIA:
UNA ALTERNATIVA PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN ESCRITA**

LADY DAIANA RODRÍGUEZ DÍAZ

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
BOGOTÁ D.C
2015**

**EL RELATO DE EXPERIENCIA:
UNA ALTERNATIVA PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN ESCRITA**

LADY DAIANA RODRÍGUEZ DÍAZ

**Trabajo de grado para optar al título de Magister en Pedagogía de la Lengua
Materna**

ÉDER GARCÍA DUSSÁN

DIRECTOR

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
BOGOTÁ D.C
2015**

DEDICATORIA

A mis estudiantes....

*porque con sus tiernas sonrisas y deseos de aprender
motivaron mi iniciativa de formación para brindar cada día
lo mejor como maestra y persona.*

A mi madre y abuela....

*por creer siempre en mí y estar a mi lado,
tolerando mis estados de ánimo y consolándome
en las situaciones de incertidumbre, donde siempre me
proporcionaron su inagotable amor.*

A mi familia....

*Porque han sido mi apoyo emocional y me acompañaron
en los momentos más difíciles de angustia
recuperando así, la confianza y ganas de culminar esta travesía.*

A ti, Sergio...

*Porque con tu sensatez y serenidad
fuiste mi soporte para no decaer en los días más complicados,
brindándome tu afecto y lealtad.*

AGRADECIMIENTO

Éder García, porque con su sabiduría, sencillez y paciencia logró orientarme y acompañarme en el proceso de investigación. Consiguiendo así, que con sus agradecidas palabras y formas de entender la vida desde una visión más humana, el camino por la Maestría se recorriera con firmeza y tranquilidad. Profe, gracias por compartir sus conocimientos conmigo y confiar en mí. Toda mi admiración y respeto.

A mis incondicionales y queridos amigos del colegio porque fueron mi soporte y consuelo en los momentos de locura. A mis compañeros de la maestría y profesores por los instantes agradables que compartimos.

A mí querida hermana, porque siempre será mi mejor antídoto para combatir aquellos estados de ansiedad, ira y tristeza, porque con su dosis de alegría y buen humor calman mi alma con todo su amor.

A Liz, porque está presente en mis propósitos académicos y comparte conmigo la pasión por la educación, brindándome aquellos espacios para intercambiar pensamientos y sentimientos que me permiten complementar mi vocación y mi corazón.

A Dios, por mantener la serenidad en mi corazón en el momento que más agotada me sentía mentalmente y por ubicarme en mi profesión que tanto me apasiona y hace de mí una mejor persona.

NOTA DE ACEPTACIÓN

DIRECTOR

JURADO

JURADO

Bogotá D.C, agosto 3 de 2015

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
RAE No. MPLM 66/2015

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de Investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Computador
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico MPLM/2015
TITULO	El relato de experiencia: una alternativa para fortalecer la producción escrita
AUTOR	Lady Daiana Rodríguez Díaz
DIRECTOR	Éder García Dussán

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	Producción escrita, estrategias cognitivas y metacognitivas, producción textual, texto narrativo, relatos de experiencia.
DESCRIPCIÓN	Trabajo de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Esta propuesta de investigación de corte cualitativo se desarrolla en el Colegio Distrital de Bosa (Localidad Séptima, Bogotá). Esta iniciativa busca fortalecer los procesos de escritura de textos narrativos de los estudiantes del ciclo II y apropiarlos de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan el aprendizaje del lenguaje, a partir de la implementación de acciones pedagógicas que transformen las dinámicas en el aula en espacios de participación y recreación de relatos de experiencia. Por consiguiente, se acude a la lectura de la realidad escolar para identificar las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Luego, se exponen las acciones pedagógicas que permitieron la transformación de las prácticas de escritura en la escuela.
FUENTES	Escritura y metacognición: Flavell, 1985; Flower y Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1992; Pinilla, 1996; Jurado, F. (1992); Serrano de Moreno, S. y Peña González; Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979); Serrano de Moreno, S. y Peña González, Estrategias para la producción escrita: Calsamiglia y Tusón, (1999); Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979); Jolibert, J. y Jacob, J. (1998); Martínez, J. (2005); Sherpard, L. (2006); Atorresi, (2009). Textos Narrativos: Bruner, J. (1986); Van Dijk, T. (1992), Labov, W. (1978). Relatos de Experiencia: François, F. (1984), Labov, W. (1978); Pinilla, R. (2006); Santamaría, F. A.. (2008)

CONTENIDOS	<p>Los contenidos que se desarrollan a lo largo de este documento, están inmersos en cuatro capítulos. En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema y los antecedentes de la investigación. El segundo capítulo, se incluyen los referentes teóricos abordados desde tres enfoques: las estrategias cognitivas y metacognitivas; los procesos de escritura; la narración y las características y estructura de los textos narrativos. En el tercer capítulo, se presenta el recorrido metodológico de la investigación que se definen en cuatro momentos: (i) el paradigma, (ii) el enfoque cualitativo, (iii) las fases de la investigación y (iv) las herramientas de recolección de la información. En el cuarto capítulo se presenta el análisis sobre los procesos de escritura de los estudiantes que participaron en la propuesta de formación “Relatando nuestro rollo”, diseñada en el marco de esta investigación para fortalecer las prácticas de escritura; el análisis se centró en cuatro aspectos: la intervención pedagógica, la huella escrita de los relatos, los elementos significativos de los relatos de experiencias y la reflexión global del trabajo investigativo.</p>
METODOLOGÍA	<p>La investigación se inscribe desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo para comprender la realidad como procesos dinámicos y cambiantes. El diseño de intervención está asegurado por los principios fundantes de la investigación-acción, que tiene como finalidad resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar las prácticas concretas, en éste caso, los procesos de producción escrita por medio de la recreación de textos narrativos.</p>
CONCLUSIONES	<p>Se puede afirmar que se logró fortalecer la producción escrita de textos narrativos, a través de los relatos de experiencias como alternativa de trabajo en las prácticas de escritura en la escuela. Se logró definir los componentes conceptuales y pedagógicos que orientaron el proceso investigativo permitiendo crear acciones pedagógicas y didácticas, las cuales se materializaron en el trabajo de campo y la intervención en el aula. También es importante resaltar que se logró concretar el diseño y la aplicación de talleres pedagógicos que promovieron situaciones de aprendizaje en contextos auténticas para la cualificación de la escritura de textos narrativos. Se avanzó satisfactoriamente en la resignificación de las prácticas pedagógicas asociadas a la escritura de textos narrativos, logrando construir espacios de interacción, participación, negociación y reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La investigación contribuyó a fortalecer los procesos de escritura no solo de los estudiantes sino de la docente, porque se compartieron procesos de reelaboración y revisión de textos, que permitieron descubrir las habilidades y dificultades de los participantes y diseñar estrategias de mejoramiento.</p>

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
ANALITIC SUMMARY IN EDUCATION
RAE No. MPLM 66/2015

FORMAL ASPECTS

KIND OF DOCUMENT.	Degree monograph: Investigation job.
KIND OF IMPRESSION	Computer
DOCUMENT ACCESS	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Point of documentation. Posgraduate's place. Topographic number MPLM/2015
TITLE:	Experience story: an alternative to strengthen written production.
AUTHOR	Lady Daiana Rodríguez Díaz
DIRECTOR	Éder García Dussán

INVESTIGATION ASPECTS

KEY WORDS:	Written production, cognitive strategies y metacognitives, text production, narrative text, experience stories.
DESCRIPTION	Mastery work in maternal language pedagogic. This investigation design, with a qualitative focus, is developed in school (Seventh locality, Bogotá). This initiative looks for strengthen written process of the narrative texts of the students of the II cycle and make them dominate cognitive and metacognitive strategies that make the language learning process better by implementing pedagogic actions that change the dynamics in the classroom into participation spaces and recreation of experience stories. Therefore, we use academic reality reading to identify the difficulties in teaching and learning process. Furthermore, this document propose pedagogic actions that help you transforming writing practice in the school.
FUENTES	Writing and metacognición: Flavell, 1985; Flower y Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1992; Pinilla, 1996; Jurado, F. (1992); Serrano de Moreno, S. y Peña González; Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979); Serrano de Moreno, S. y Peña González, Written Production: Calsamiglia y Tusón, (1999); Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979); Jolibert, J. y Jacob, J. (1998); Martínez, J. (2005); Sherpard, L. (2006); Atorresi, (2009). Narrative Texts: Bruner, J. (1986); Van Dijk, T. (1992), Labov, W. (1978). Experience Stories: François, F. (1984), Labov, W. (1978); Pinilla, R. (2006); Santamaría, F. A. (2008)
CONTENTS	The contents that are developed during the document are divided in four chapters. In the first chapter is posed the problem and the

	<p>investigation precedents.</p> <p>The second chapter contains theoretical regarding tackle from three approaches: The cognitive strategies and metacognitive; the writing process; the narration, characteristics and the characteristics of narrative text. In the third chapter you can find a methodological tour of the investigation that is defined in four moments: (i) The paradigm, (ii) qualitative approach (iii) investigation periods and (v) tools of gathering information. In fourth chapter is introduce the analysis about student's writing process who participated in the formation proposal "Relatando nuestro rollo", design on the frame of this investigation to strengthen writing practice; this analysis is focus in four aspects: Pedagogic procedure, written trace of the stories, significant elements of the experience stories and the global reflection of the investigative work.</p>
<p>METODOLOGY</p>	<p>Investigation is written from the interpretative paradigm and qualitative approach to understand reality as dynamic and changing process. The intervention design is based on the founded principle of the investigation –action, that has as objective solve quotidian problems and improve concrete practices, in this case the production of process wrote through the recreation of narrative texts.</p>
<p>CONCLUTIONS</p>	<p>It can be affirm that I could strengthen written production of narrative texts trough the narration of experiences as an alternative of work in written practices in the school.</p> <p>Defining the conceptual and pedagogical components that guided the research process was achieved, allowing the creation of pedagogical and didactic actions, which were brought to life on the fieldwork and classroom intervention.</p> <p>In addition, it is important to highlight that a concrete design and the application of pedagogical workshops were achieved which promoted learning situations in authentic contexts for the qualification of narrative text writing.</p> <p>There was a satisfactory progress in the redefinition of the pedagogical practices associated to narrative text writing, being able to build spaces for interaction, participation, negotiation and reflection about the teaching and learning processes.</p> <p>The research contributed to the strengthening of writing processes, not only from the students, but also from the teacher, as reworking and text revision processes were shared, which allowed discovering skills and difficulties from participants in order to design improvement strategies.</p>

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.1 Sobre la problemática y el área temática	17
1.2 Antecedentes Investigativos	22
1.2.1 Los procesos de escritura y su relación con la metacognición	22
1.2.2 La producción escrita de los textos narrativos	26
1.2.3 Relato de experiencia como estrategia pedagógica	28
1.3 Contexto escolar	31
1.4 Delimitación del problema	32
1.4.1 Producción de textos narrativos en la escuela	35
1.4.2 Prácticas de escritura en la escuela	40
1.5 Pregunta orientadora de la investigación	44
1.6 Justificación	44
2. REFERENTES CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN	47
2.1 La metacognición y la escritura	47
2.2 Escritura como proceso	49
2.2.1 El modelo de expertos y novatos	51
2.3 La narración y el texto narrativo	51
2.3.1 La estructura de los textos narrativos	55
2.3.2 El relato de experiencia como textos narrativo	56
2.4 La evaluación formativa	58
3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN	61
3.1 El paradigma Interpretativo	61

	Pág.	
3.2	Enfoque Cualitativo de la Investigación	62
3.3	Diseño de la investigación Acción	66
3.4	Fases de la Investigación	69
3.5	Estrategias e instrumentos	72
3.6	Modalidad pedagógica	74
4.	EL RELATO DE EXPERIENCIA UN PRETEXTO PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE ESCRITURA	78
4.1	Propuesta de Intervención Pedagógica	79
4.2	La huella escrita en los relatos	81
4.2.1	Las ausencias preliminares sobre los proceso de escritura	82
4.2.2	Confrontación con las prácticas de escritura	84
4.3	Elementos significativos de los relatos de experiencia	97
4.3.1	Las ausencias preliminares sobre los textos narrativos	98
4.3.2	Confrontación con la recreación de relatos de experiencia	99
4.4	El relato de experiencia una reflexión desde las prácticas de escritura	107
	Conclusiones	111
	Bibliografía	115
	Anexos	121

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Matriz de diagnóstico inicial de la producción escrita	35
Tabla 2. Propuesta de Intervención “Relatemos Nuestro Rollo”	77
Tabla 3. Matriz de categorización.	78
Tabla 4. Matriz de las estrategias cognitivas y metacognitivas.	86
Tabla 5. Modelo plan de escritura.	88
Tabla 6. Matriz de análisis de la producción de texto.	91
Tabla 7. Confrontación entre lector y escritor (pares).	96
Tabla 8. Rejilla de Análisis de retratos y contextos.	100
Tabla 9. Matriz de Análisis Componente Semántico.	102
Tabla 10. Rejilla de la estructura del texto narrativo.	104

INTRODUCCIÓN

Los relatos de experiencia, como señala Labov (1978), permiten capturar las vivencias pasadas y organizarlas de modo coherente para expresar emociones que han marcado la vida de una persona en un tiempo y espacio determinados. Estamos sin duda, ante una forma de narrar y construir una historia que representa nuestra identidad individual y colectiva, la narración ha permitido reconocer el pasado, situarse en el presente e imaginar el futuro. Se trata, en cualquier caso, de una manera de construir mundos posibles (Bruner, 1986). A través de los relatos se dejan huellas de lo que fuimos, se exponen sentimientos de los que somos, se describen sueños de lo que deseamos y se cuentan las vivencias más significativas que se registran en el pensamiento del ser humano.

El interés por vincular los relatos de experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje surgió de la situación que se vive en las prácticas escolares relacionadas con la escritura, determinando, por una parte, la ausencia de estrategias cognitivas y metacognitivas para responder a las exigencias de la producción textual en los estudiantes de ciclo II; y, por otra, la persistencia de las prácticas tradicionales de lectura y escritura, enfocadas en actividades rutinarias, memorísticas, repetitivas y sin sentido, que ha generado que los docentes de básica primaria las legitimen y las conviertan en el estilo de enseñanza del proceso de escritura utilizado con mayor frecuencia en el aula.

En este sentido, el relato se asumió como el pretexto para cautivar a los estudiantes y lograr fortalecer los procesos de escritura de textos narrativos a partir de la implementación de acciones pedagógicas que transformaron el quehacer escolar, logrando articular experiencias que facilitaron el aprendizaje de la escritura como un proceso cognitivo en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje para la expresión y manifestación de la creatividad y las emociones

(Jurado y Bustamante, 1996). De esta manera, se pudo recuperar el interés de los estudiantes por crear textos desde escenarios de aprendizaje que beneficiaron las acciones y vivencias en la escuela, convirtiendo el salón en un espacio de escucha, participación, socialización, construcción y recreación de relatos de experiencia.

La investigación se desarrolló desde una perspectiva interdisciplinar (elementos de la sociolingüística, la pragmalingüística y las ciencias cognitivas), que asume la escritura como un proceso complejo y dinámico que requiere de actividades mentales y a su vez, interacciones con el contexto sociocultural para cumplir con el propósito comunicativo. Asimismo, la investigación se emprendió desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo para comprender la realidad como procesos dinámicos y cambiantes. El diseño de intervención estuvo asegurado por los principios fundantes de la investigación-acción, que tiene como finalidad resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar las prácticas concretas, en éste caso, los procesos de producción escrita por medio de la recreación de relatos de experiencia.

El presente documento está organizado en cuatro capítulos. En el primero, se presenta el planteamiento del problema, los antecedentes investigativos relacionados con los procesos de escritura y metacognición, la producción de textos narrativos y los relatos de experiencia como estrategia pedagógica. En cuanto a la delimitación del problema, se organizó con el diagnóstico inicial y la lectura etnográfica del contexto que se concentró en caracterizar los textos narrativos elaborados por los estudiantes, para identificar las dificultades que tenían en los procesos de escritura, la producción de los textos fue espontánea con el fin de que las creaciones tuvieran una visión real del proceso que se desarrolla en la escuela. Para ello, se tuvieron en cuenta las observaciones de las prácticas de escritura y el análisis de los textos escritos. Por otra parte, se recurrió al conjunto de los documentos institucionales y Lineamientos curriculares del

lenguaje, con el fin de triangular información proveniente del MEN, referentes conceptuales y datos provenientes de la realidad social escolar.

En el segundo capítulo se abordan los referentes conceptuales y se destacan tres momentos fundamentales: inicialmente se hace referencia a las estrategias cognitivas y metacognitivas; luego se determina la escritura como proceso cognitivo y social y, finalmente, la narración y los textos de predominancia narrativa. Para ello, se tuvieron en cuenta los planteamientos de Flavell (1985), específicamente sobre los determinantes metalingüísticos y metacognitivos que ocurren en el productor de textos cuando genera un texto (auto-regulación, control consciente de estrategias, concienciación del carácter polisémico y contextual de la lengua); sumado a los planteamientos de Flower y Hayes (1996), sobre los subprocesos del acto escritor; de Bruner (1986) y Van Dijk (1992), sobre la narración y la estructura del texto narrativo y, finalmente, de Labov (1978) sobre el relato de experiencia.

En el tercer capítulo se abarca la perspectiva metodológica utilizada en el desarrollo del trabajo de campo. Se partió del paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo diseñado desde la investigación –acción, con el fin de fortalecer los procesos de escritura en las prácticas escolares de los estudiantes del ciclo II. Se incluye además las fases de la investigación, los instrumentos utilizados para la recolección de la información y, finalmente, la aplicación de los talleres pedagógicos que orientaron las acciones en el aula y favorecieron en la transformación de las dinámicas escolares.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis sobre los procesos de escritura de los estudiantes que participaron en la propuesta de formación **“Relatando nuestro rollo”**, diseñada en el marco de esta investigación para fortalecer las prácticas de escritura. El análisis se centró en cuatro aspectos, a saber: (i) la intervención pedagógica, (ii) la huella escrita de los relatos, (iii) los elementos significativos de

los relatos de experiencias y, finalmente, (iv) la reflexión global del trabajo investigativos niveles didáctico y pedagógico. En el primer término, aparecen las acciones pedagógicas que se aplicaron en las dinámicas escolares para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. En el segundo apartado, se exponen las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por la docente para fortalecer los procesos de escritura es los estudiantes del ciclo II. Posteriormente, se analizaron los relatos de experiencia para determinar los logros y fortalezas que se obtuvieron con la investigación, para ello, se tuvieron en cuenta los avances en las características y la estructura del texto narrativo, la coherencia y la progresión temática, y la huella subjetiva propia del relato de experiencia. Finalmente, se incluyen las reflexiones de los aciertos y dificultades que se presentaron en el transcurso de la propuesta investigativa.

En síntesis, los logros alcanzados en la investigación se resaltan desde la iniciativa de transformar las prácticas de escritura en la escuela, proporcionando nuevas formas de interactuar con los procesos de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje, por medio del relato de experiencia como una alternativa para acercar a nuestros estudiantes a la producción creativa y significativa de textos narrativos. Se espera, por tanto, tener continuidad en los procesos de innovación pedagógica para favorecer las dinámicas en la escuela y brindarle mejores condiciones a la población infantil, eje primordial de la labor como docente.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se compila el trabajo etnográfico avanzado en el primer semestre de 2013, adelantado con el fin de determinar el problema que dio origen a la planeación y ejecución de la intervención, y que centró sus esfuerzos en la captura de deficiencias o ausencias escriturarias en el grupo de educandos, objeto de indagación. Para mostrar esto, se ordena la información de manera deductiva, desde la problemática general hasta la delimitación del problema, acompañada de su justificación, los antecedentes investigativos y las preguntas orientadoras del proceso.

1.1 Sobre la problemática y el área temática

En el ámbito escolar la enseñanza de la producción escrita ha sido entendida como el conjunto de acciones que realiza el docente para lograr la adquisición del código alfabético, de manera que, las actividades se centran en la copia de letras, palabras y oraciones, para continuar con la enseñanza de lectura y finalmente la creación y producción de textos (Ferreiro y Teberosky, 1979). Así, las prácticas pedagógicas se convierten en ejercicios rutinarios de memorización y transcripción de textos carentes de sentido y, al mismo tiempo, se le despoja a la escritura su carácter comunicativo; esto ha generado que los docentes de básica primaria legitimen estas prácticas y sea el estilo de enseñanza del proceso escritor más utilizado en el aula. De acuerdo con lo expuesto por Calsamiglia y Tusón:

La característica más importante de la adquisición de la competencia escrita es que está sometida a un aprendizaje institucionalizado, que tiene lugar en centros de instrucción y de educación. A pesar de que la lengua escrita está presente en el entorno cotidiano, el aprendizaje del código exige un adiestramiento y una preparación específica. La alfabetización es la condición básica, el billete de

entrada para el acceso a la cultura escrita, que, en el mundo occidental, forma el depósito de los conocimientos. (1999, p.79)

Apoyados de este marco, se puede entender que el uso cotidiano de la escritura se aleja de las pretensiones de la escuela, de manera que, la enseñanza tiende a ser una actividad de transmitir contenidos en un contexto en el que el docente tiene el control del conocimiento y el estudiante es un receptor de información. Por consiguiente, hay ausencia de los intereses de cada sujeto o de las vivencias y experiencias para generar conocimientos significativos, es decir, de situaciones auténticas de aprendizaje y en contextos reales que ayuden a trascender hacia la vida extraescolar del estudiante (Serrano y Peña, 2003).

Por mucho tiempo la enseñanza del proceso escritor se le ha destinado a los docentes de básica primaria como el logro fundamental de la escuela, nos vemos enfrentados a una tarea compleja y de gran responsabilidad, que carece de estrategias y fundamento teóricos que orienten el proceso de enseñanza. Además, los docentes se resisten a cambiar sus prácticas pedagógicas e innovar en el aula. Así, la enseñanza de la escritura es la réplica de las experiencias de aprendizaje de los mismos docentes, generando que la tradición se mantenga por mucho tiempo.

En consecuencia, la enseñanza de la escritura ha ganado gran importancia en los ámbitos pedagógico y didáctico cuando se comprende como un proceso cognitivo mediador de la expresión creativa y la manifestación emocional (Jurado y Bustamante, 1996), de tal modo que, siguiendo esta tesis, se ha convertido en un reto para la reflexión e investigación en la escuela y para los docentes en todos los ciclos.

Así por ejemplo, en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) del Ministerio de Educación Nacional. Desde su discurso oficial escribir “se trata

de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo” (MEN 1998, p.27). Una perspectiva amplia sobre la escritura como proceso que reconoce al estudiante como un sujeto social, cultural y cognoscitivo. Con lo anterior, se observa que desde la formulación de las políticas curriculares sobre lenguaje, hacen énfasis en la importancia de formar escritores capaces de recrear el mundo, a través de las habilidades cognitivas que están directamente relacionadas con el contexto sociocultural donde se lleva a cabo la producción del texto; es decir, que se concibe la escritura como la representación del contexto del escritor, a partir de su realidad social y cultural se construyen significados que dan sentido al acto de escribir.

Asimismo, las nuevas orientaciones curriculares propuestas por la Secretaría de Educación Distrital, hacen una apuesta en el diseño de didácticas que favorecen la enseñanza de la escritura, desde alternativas innovadoras que le posibilitan herramientas a los docentes para implementar en el aula. Efectivamente, la Reorganización Curricular por Ciclos (2006 – 2012), sitúan la escritura como una práctica social que tiene propósitos significativos en la vida real, puesto que es el instrumento que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos amplían el panorama cultural, el desarrollo del pensamiento y la formación ciudadana. La existencia de políticas curriculares en el área de lenguaje posibilita otra forma de entender y trabajar en la escuela la enseñanza de la lengua.

En cuanto a lo que se ha definido desde las Políticas Públicas, se asume el currículo desde una organización holística que pretende vincular la escritura como un proceso sociocultural, que busca la formación de sujetos críticos, reflexivos y analíticos del contexto donde se desenvuelven. En efecto, las instituciones

educativas deben adaptar sus planes curriculares y desarrollar didácticas pertinentes que permitan transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades de la comunidad y el contexto social. De igual forma es indispensable materializar los propósitos de las políticas educativas y lograr la formación personal y social de los estudiantes, fortaleciendo las habilidades cognitivas y favoreciendo el desarrollo de la dimensión afectiva, ética, y de convivencia social (ciudadanía). De acuerdo con lo expuesto por la Secretaria de educación del Distrito de Bogotá (SED), *Referentes Curriculares para la didáctica del Lenguaje*, en concordancia con reorganización curricular por ciclos:

Uno de los mayores retos de la educación está en que los saberes escolares adquieran sentido para los estudiantes y les sirvan para participar en la sociedad en la cual están inmersos. Lo anterior es también un desafío político y académico para la enseñanza del lenguaje. (2012, p. 23)

Es justamente en la escuela donde se debe transformar el desarrollo curricular del área de lenguaje, permitiendo que la escritura se constituya en un eje transversal que logre vincular nuevos enfoques que impliquen cambios en la enseñanza de la producción escrita. La consecución de este propósito hace que cada docente reflexione sobre el quehacer pedagógico y acceda a estrategias innovadoras de enseñanza, que favorezcan al estudiante como un sujeto que establece una relación permanente con el lenguaje, y tiene la capacidad de expresar y producir sus propias ideas, desarrollando las habilidades de hablar y escribir para orientar discusiones en los diversos espacios de la comunidad.

En general, podemos señalar que las pretensiones de las Políticas Educativas cumplen con los propósitos de formación desde una concepción sociocultural, que asume el lenguaje como un proceso complejo en el cual se integran las actividades cognitivas, interactivas y estéticas, a su vez, introduce métodos de enseñanza que favorecen el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras

de los educandos. No obstante, los propósitos de estas políticas se desarticulan de las acciones de la realidad escolar, en la mayoría de las Instituciones no se evidencian propuestas didácticas que instrumentalicen la escritura como un procesos cognitivo, social y cultural. Esto ha traído como consecuencia la reproducción de las mismas formas de enseñar y aprender, en decir, el docente es el transmisor activo del conocimiento y el estudiante el receptor de éste.

De esta manera, las prácticas de escritura en primaria se orientan desde actividades memorísticas y rutinarias de adquisición del código escrito, a partir de actividades repetitivas y de transcripción que carecen de contextos y significado para los estudiantes. Esta concepción predomina en la enseñanza de la lengua materna en los escenarios educativos, en contraposición con lo que proponen los Lineamientos Curriculares y los Referentes para la Didáctica del Lenguaje. Este distanciamiento implica que la formación de los estudiantes que se pretende en las Políticas Públicas, se desvía en las prácticas escolares y se desconozca el lenguaje como instrumento esencial para el aprendizaje.

De acuerdo con todo lo anterior, la propuesta de investigación plantea la necesidad de abordar el lenguaje desde un enfoque semántico – comunicativo, que reconoce la escritura como un proceso cognitivo que requiere de la interacción social y la recreación de la realidad. Se trata, de cualificar la práctica pedagógica para mejorar la enseñanza de la escritura, partiendo del reconocimiento del estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento, identificando los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y articulando las necesidades del contexto sociocultural. De esta forma, se pretende contribuir al fortalecimiento de los procesos de escritura en la producción de relatos de experiencias en un grupo de estudiantes del ciclo II, de un colegio Distrital del sector de Bosa.

1.2 Antecedentes Investigativos

Para la elaboración de antecedentes investigativos se buscaron estudios que se relacionan con la los procesos de escritura y la producción de textos narrativos. En un primer momento, se presenta el panorama actual sobre el estudio de la escritura y los modelos metacognitivo. En el segundo, se precisan investigaciones relacionadas con la producción escrita y los textos narrativos. Finalmente, se exponen trabajos que usan el relato de experiencia como medio pedagógico para fortalecer la producción escrita.

1.2.1 Los procesos de escritura y su relación con la metacognición

Las investigaciones relacionadas con la escritura, centran su interés en la integración de los diferentes enfoques del lenguaje de forma integral, por un lado, resaltan la relación del contexto sociocultural en la enseñanza de la escritura, por otro lado, enfatizan las características del proceso cognitivo como una actividad mental, y finalmente, reconocen el rol de la conciencia en la escritura reflexiva, lo que implica concebirla como un conocimiento metacognitivo que requiere del uso de estrategias de control para mejorar el desempeño del sujeto en los procesos de aprendizaje en la escritura.

La indagación acerca de las investigaciones sobre la escritura revela el uso de las estrategias metacognitivas para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, lo que conlleva a identificar trabajos sistemáticos y explícitos en la aplicación de didácticas que favorecen el reconocimiento de las habilidades cognitivas propias de cada sujeto (capacidades y limitaciones), así, como la reflexión que se hace durante el proceso de producción que define cómo se aprende y que acciones de control se necesitan para evaluar y regular el conocimiento que se va adquiriendo.

En el caso de las investigaciones rastreadas, podemos decir, entonces, que las estrategias metacognitivas son los procedimientos que orientan la eficacia del

proceso de escritura, logrando así, alcanzar unas metas específicas, a través de acciones encaminadas al procesamiento (planificación, textualización y revisión) y la producción del texto (sintáctico, semántico, pragmático). En estos procesos intervienen factores cognitivos relacionados directamente con el conocimiento, y otros metacognitivos que tienen que ver con la conciencia sobre el conocimiento y sobre cómo se logra éste en torno a la tarea de escritura. Así, el objetivo de la mayoría de las investigaciones se relaciona con el control y la regulación que los estudiantes deben tener en el momento de tomar una decisión sobre las actividades que se seleccionan en cada etapa de su proceso de escritura y que les permite superar algunas de las limitaciones, fortaleciendo así los conocimientos de la lengua escrita. A continuación, se presentan las investigaciones que se han interesado en las estrategias metacognitivas para mejorar los procesos de escritura.

En este sentido, los trabajos realizados por Karen López (2013), titulada “La revisión entre pares de tareas de escritura como herramienta de una didáctica metacognitiva en el aula de lengua”. En este trabajo la autora pretende mostrar una perspectiva metacognitiva de enseñanza de la lengua, que favorece la regulación y la reflexión de los procesos cognitivos y lingüísticos de los estudiantes, a través de la implementación de una didáctica metacognitiva que reconoce la importancia de la escritura en la construcción, reelaboración y comunicación del conocimiento. El aporte de este trabajo conlleva a mostrar las ventajas de transformar los roles asumidos por el docente y los estudiantes, en relación con las interacciones en el aula, la conciencia y control de los procesos de aprendizaje y cambios en el papel de la evaluación formativa. La autora concluye en su investigación que, con el uso de la revisión colectiva, los estudiantes comparten las tareas de planear, textualizar y revisar su propio escrito y el de otros, logando así comunicar sus conocimientos, además de identificar y tratar de resolver problemas relacionados con la estructura y uso del lenguaje.

Encontramos el estudio realizado por Guerrero (2011). La premisa de esta investigación es la relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. El trabajo de campo se realizó mediante la aplicación de una secuencia didáctica que permitió mejorar el nivel de desempeño de la producción escrita en un grupo de estudiantes. De acuerdo con esta investigación, nos interesa resaltar el trabajo pedagógico y didáctico que conlleva a replantar las prácticas escolares y crear nuevas condiciones de acercamiento a la escritura a partir de procesos metacognitivos; es decir, lograr un alto grado de consciencia sobre lo que significa la tarea de escribir.

También ubicamos en estas líneas la investigación de Nicolás Gómez y Consuelo Godoy (2010) sobre *“Los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumentación escrita”*. En este trabajo los autores centran su estudio en la cualificación de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje de la argumentación escrita, y más específicamente en el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de sujetos sociales con autonomía. Para esto la investigación focalizó su campo de acción en el diseño e intervención de una propuesta didáctica que estableciera la relación entre la argumentación escrita y los procesos de metacognición para favorecer en los estudiantes la autorreflexión y autorregulación de sus procesos cognitivos y discursivos en la producción del texto argumentativo. La importancia de esta investigación ha sido establecer procesos de aprendizaje de la escritura que dependen directamente de las estrategias de enseñanza enmarcadas en prácticas socioculturales que favorezcan la construcción de los sujetos participativos y críticos que inciden en la transformación de la sociedad.

Encontramos el trabajo experimental – descriptivo *“Cognición, metacognición y escritura”* de Lacon, Nelsi y Ortega, Susana (2008), quienes se interesan por presentar un modelo didáctico de producción de textos escritos que responden a la problemática de la enseñanza y la evaluación de la producción de textos, se

apoya fundamentalmente en modelos cognitivos, sociocognitivos y psicolingüísticos señalando la importancia de la metacognición en los aprendizajes. Los resultados de estos estudios muestran la importancia de realizar un diagnóstico inicial que evalúe la competencia productiva de los estudiantes en la producción escrita. Luego, seleccionan modelos de textos para reconocer la estructura y características elementales y, finalmente, se exponen las estrategias pedagógicas para producir textos expositivos. En términos generales, la producción de textos se favorece a medida que se les proporciona a los estudiantes herramientas para reconocer las potencialidades y limitaciones cognitivas y, por otro lado, se les brinda el conocimiento de las tareas para lograr los objetivos de los procesos escritores. La importancia de este trabajo para nuestro propio estudio, es la idea de aprendizaje que se aborda donde el estudiante participa intencional y es capaz de dirigir su propio aprendizaje, utilizando las estrategias metacognitivas y motivacionales para la adquisición de las competencias comunicativas.

Los procesos metacognitivos han sido abordados por las investigaciones de Flórez, Torrado, Arévalo & Mesa (2005), en el trabajo titulado “Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio”, el propósito del estudio fue explorar las habilidades metalingüísticas y las operaciones metacognitivas y la relación existen entre estas y los niveles de lectura y escritura.

La conclusión a la que llegan los autores, se establece a partir de la relación que surge entre metacognición y producción escrita, a su vez, se presenta una correspondencia entre metacognición y el grado escolar en el que se encuentre el estudiante para afianzar la competencia comunicativa. Con la aplicación de este modelo, queda evidente que la tarea de la escritura, tiene mejores resultados cuando hay regulación de las operaciones metacognitivas. Esta investigación permite iniciar nuevas experiencias de formación docentes en la aplicación del

modelo metacognitivo de enseñanza de la lengua, para crear estrategias organizativas y de procedimiento, para exponer ideas, seleccionar temas, integrar la información y evaluar las fases del proceso escritor.

Las investigaciones revisadas en este campo, dejan ver claramente que en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas escriturales, resulta exitoso el uso de estratagemas de control y regulación en la planeación (qué, cómo, para qué, a quién, etc.), así como la importancia de elementos de lingüística textual básica en la textualización (especialmente, en la coherencia local, que involucra la progresión temática). Sin duda, que el uso de borradores, contribuyen de manera proeficientea los procesos de edición, por lo cual resulta imperioso el trabajo retrospectivo, con monitoreo de la planeación.

1.2.2 La producción escrita de los textos narrativos

Este grupo de investigaciones realizan estudios relacionados con la producción de textos narrativos y su fortalecimiento a partir de diversas estrategias pedagógicas. Entre estas investigaciones encontramos la de Ochoa, Correa, & cols. (2010) en la cual se aborda como tema central las estrategias metacognitivas que promuevan la escritura autorregulada de textos narrativos en estudiantes de básica primarias. Se enfatizan en la escritura de textos narrativos por la importancia de la narrativa en nuestra cultura, y por las capacidades tempranas que los niños presentan para producir narraciones. La conclusión a la que llegan los autores, es recuperar la escritura como ocurre en el mundo real, como un proceso constructivo y recursivo, que se enriquece durante la interacción con otros y en contextos reales, a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas, la retroalimentación y evaluación de los textos narrativos donde se consideran los aspectos que orientan las correcciones individuales y grupales de los escritos. El rol que desempeña el docente es fundamental y mejora los procesos de escritura, a través de estrategias metacognitivas que favorecen el desarrollo de la escritura autorregulada en los estudiantes.

El estudio de Alfonso Talero (2010) titulado “las narrativas” pretende desarrollar y fortalecer el lenguaje oral, escrito y audiovisual de educandos, a partir de la interacción de las narrativas. El autor define la narrativa como “un instrumento discursivo a través del cual cada individuo organiza sus pensamientos y los da a conocer a los demás, en una relación temporo-espacial de prospección y retrospección. Se narra para contar a los otros que hay algo de dentro que desea ir afuera.” (2010, p. 50), una forma ideal para expresar y relatar lo que se piensa, a medida que se interactúa con los demás para exponer ese mundo subjetivo. Esta investigación tiene como finalidad fortalecer el lenguaje, a partir de la transcodificación de narrativas literarias. Para ello, el autor recurre a la palabra y la imagen para reconocer su esencia, su forma lingüística, semántica, semiótica y pragmática. Logrando una alfabetización acorde a los nuevos lenguajes de los nuevos tiempos. Este proyecto, orientado desde una concepción interaccionista de la enseñanza y el aprendizaje, donde el lenguaje audiovisual toma un significado fundamental para mediar en los procesos de pensamiento, le permite a los estudiantes mejorar su expresión de la lengua, su mirada estética y el manejo de un lenguaje acorde al género narrativo, por otro lado, es una estrategia innovadora que le permite al docente tener nuevas herramientas de enseñanza del lenguaje, ya que mejora sus prácticas y se acerca a la realidad contextual de los niños.

De manera análoga y complementaria al trabajo anteriormente descrito, el trabajo de Benítez Figari (2009) desarrolló una investigación relacionada con la evaluación objetiva de la producción escrita de textos narrativos en estudiantes del grado tercero de primaria. La propuesta permitió utilizar rubricas de evaluación con criterios claros que favorecen los elementos propios de la narración, por otro lado, permite clasificar los textos de acuerdo a su calidad y las tareas que exigen el proceso de escritura. Los resultados de la propuesta indican que hace falta incluir procesos de evaluación apropiados en la escuela, que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y del contexto en general. La conclusión a la que llega la autora es que, no son fáciles cambiar las concepciones de los

docentes con relación al uso de evaluaciones formativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se han legitimado prácticas pedagógicas tradicionales. Esta investigación permite iniciar nuevas experiencias de formación docentes para crear espacios significativos de interacción.

1.2.3 Relato de experiencia como estrategia pedagógica

En este apartado se presentan las investigaciones que se interesan exclusivamente en los relatos de experiencia como estrategia para fortalecer la producción escrita.

En lo anterior, se reseñan trabajos de investigación que sirven como punto de apoyo para respaldar la importancia de este trabajo. Entre estas investigaciones encontramos la realizada por Raquel Pinilla, titulada *La palabra cuenta: Relatos de niños y niñas en condición de desplazamiento* (2006). En esta investigación, la autora pretendió mostrar el relato oral como la forma más natural que tienen los humanos para organizar y comunicar sus experiencias, sus historias de vida, sus sentimientos, sus afectos, sus creencias y sus mundos personales y sociales. Una propuesta desde una perspectiva interdisciplinaria y analítica del discurso en la que se integran los enfoques sociolingüísticos, la lingüística del texto, la etnografía y la pragmática. De esta manera, se permitió el acercamiento a las producciones narrativas de los niños y niñas recuperando así, el sentido global de los relatos para comprender su estructura formal, la naturaleza interactiva y dialógica, y la evaluación subjetiva de los acontecimientos. A través de este trabajo investigativo, se resalta la propuesta pedagógica que posibilitó el reconocimiento y valoración de los relatos como medio para la reconstrucción de las experiencias donde los participantes lograron expresar sus emociones y los sentimientos como elementos constitutivos de la afectividad.

En estas mismas líneas de investigación es importante destacar los trabajos realizados por Santamaría (2010), titulada "Relatos de niños y niñas: juego de palabras que crean y recrean vivencias". En este trabajo se brindan elementos

acerca de la expresión oral de niños y niñas que cuentan sus vivencias, a través de los relatos de experiencia, una forma que permite fortalecer y desarrollar las habilidades comunicativas, y de esa manera, aporta elementos para la construcción de saberes y aprendizajes en un proceso social de interacción con el mundo externo, es decir, el niños comprende el mundo, construye sus conceptos y los aplica en el intercambio con los demás. La contribución de esta experiencia a la investigación en curso, es la reflexión sobre las ventajas de la narración en la creación y producción discursiva de niños y niñas en situaciones complejas, con el fin de expresar sus emociones y reconstruir en relatos de experiencia su propia realidad para transformarla.

En el trabajo de Roca y Martínez (2006), la premisa básica de la investigación parte de los relatos biográficos y la existencia de una serie de elementos que permite analizar los relatos de vida dentro de unas estructuras de sentido y de producción visibles, es decir, el esquema narrativo, criterios de ordenación, secuencia y composición del relato. Las pretensiones del trabajo es precisar los presupuestos, mecanismo y condiciones que regulan la elaboración de la propia biografía, basadas en las formas de narrar una vida, la presencia previa a la experiencia individual derivada de un contexto cultura, las actitudes, sentimientos, emociones y acontecimientos vividos de una determinada manera. El aporte de este trabajo conlleva a develar las ventajas que tiene la utilización de los relatos en el trabajo de producción narrativa, pues, se convierte en el inicio del proceso de construcción y producción escrita, en este sentido, el escritor expresa y relata sus experiencias de vida, que son significativos para la conformación de los procesos escritos.

Entre las más recientes encontramos la de Chambo (2012), cuyos resultados se condensan en su tesis *“El uso de los relatos autobiográficos para el desarrollo de la producción escrita”*. En este trabajo el autor centra sus estudios al desarrollo de la producción escrita con el uso del relato autobiográfico como mediación

didáctica que favorece la enseñanza y articula el quehacer escolar con las experiencias vividas que permanecen registradas en la memoria de los estudiantes. Los relatos permiten practicar la escritura de manera motivante, al tomar la experiencia del estudiante como pretexto para contar su historia de vida desde acontecimientos reales y significativos para ellos. Esta investigación abre la posibilidad de plantear nuevos caminos para implementar los relatos como medio didáctico que permite fortalecer el trabajo colectivo, desde la creación de espacios de interacción y dialogo donde se cuenta la experiencia de cada estudiante y se reconstruye a partir de relatos autobiográficos.

En los estudios de Nidia Méndez (2010), se pretende analizar las características de las producciones orales y escritas de relatos de estudiantes de secundaria, en la investigación se asumen las dos modalidades del lenguaje oral y escrito como posibilidad discursiva para cualificar las prácticas didácticas y la reflexión pedagógica en la enseñanza del lenguaje. Teniendo en cuenta el trabajo entre pares para fortalecer la discursividad y la narración en la medida que los relatos son la manifestación de intercambio de experiencias en la vida escolar y personal. La propuesta investigativa implementa una secuencia didáctica, donde se consideran las tres etapas de la escritura como proceso (planear, textualización y reelaboración), facilitando la intervención del docente y los caminos de enseñanza y aprendizaje para dar sentido a la producción de relatos, porque se brinda la posibilidad de comunicar experiencias, historias personales o del contexto en situaciones auténticas para los estudiantes. A través de este trabajo investigativo, se puede constatar que la narración abordada desde el relato de experiencia, facilita la creación y producción de textos, transformando las dinámicas en el aula donde se destacan la planeación, producción, reflexión y reelaboración como acciones en cada una de las actividades de escritura, cualificando así, los procesos de producciones orales y escritas.

1.3 Contexto escolar

El contexto seleccionado es el ciclo II, el trabajo de investigación se pretende desarrollar con el grado cuarto de primaria, estudiantes de 9 – 10 años de edad. Los estudiantes de cuarto han construido el código alfabético y se consideran (al menos es lo esperado) lectores y productores de textos. Aunque, cada área maneja unos contenidos temáticos propios, unos textos guías y una forma de leer y escribir hay unas prácticas de escritura rígidas a las que deben exponerse los niños frecuentemente (transcripción, dictados y copia).

Ahora, el colegio seleccionado para realizar el proyecto de investigación es la Institución Educativa ubicada en el suroccidente de Bogotá. Esta institución atiende los grados de preescolar, básica primaria y básica secundaria, cuenta con dos jornadas escolares y se sitúa como el colegio más grande de la capital.

Dentro de la Institución Educativa, la población escolar con la cual se desarrollará la propuesta está conformada por 37 estudiantes del grado cuarto de primaria, entre 9 y 11 años de edad. Es un grupo dinámico, participativo y unido, se caracterizan porque tiene buenas relaciones entre ellos demostrando valores de respeto, solidaridad y tolerancia. Por otra parte, en la resolución de problemas cotidianos los estudiantes intentan buscar soluciones y logran resolver sus inquietudes y diferencias. En su expresión y comunicación la gran mayoría de los y las estudiantes hablan de forma espontánea y segura, demostrando facilidad para exponer sus ideas claramente, son muy pocos los niños y niñas que presentan dificultades en este sentido.

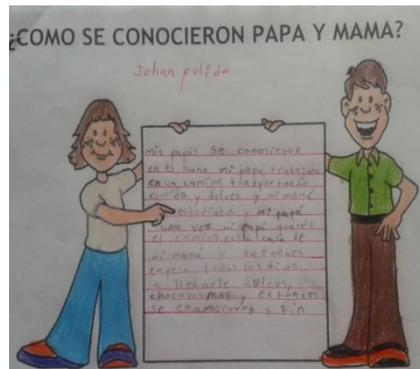
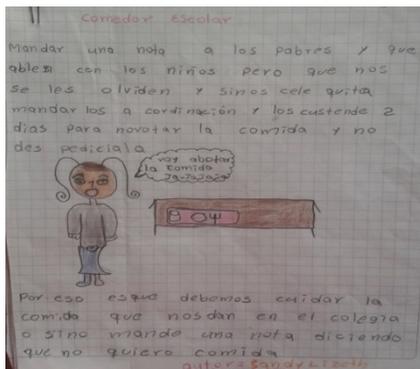
Por ser una comunidad ubicada en la zona sur -occidental se encuentra inscrita en el plan de vivienda de interés social “Ciudadela de Bosa”, que ubica a la población en estrato socioeconómico 2, donde las necesidades básicas son suplidas medianamente; los recursos económicos de las familias dependen del salario mínimo. La actividad económica de las familias deviene del empleo informal y

subempleo los ingresos obtenidos cubren con dificultad las necesidades básicas de vivienda, servicios y alimentación

Por lo anterior, el capital cultural de esta población es mínimo, el nivel educativo de los padres de familia corresponde al grado de básica secundaria y los que han iniciado estudios superiores los han abandonado por cuestiones económicas y laborales. Los espacios de entretenimiento de estas familias se reducen a los parques deportivos, centros comerciales y visitas a parientes cercanos. Hay poco interés o falta de hábito para visitar espacios formativos (bibliotecas, museos, galerías, teatros), alejando a los estudiantes de la interacción con otros escenarios culturales.

1.4 Delimitación del problema

Desde la lectura etnográfica como punto de partida, se observó en las prácticas cotidianas de los estudiantes, el uso de la escritura como mecanismo para comunicarse e interactuar entre pares y docente, así pues, se retomaron las producciones elaboradas por ellos y se ubicaron en textos espontáneos o informales donde la intención correspondía a expresar un evento personal, escolar o familiar, estos textos se elaboraban en espacios de escape totalmente ajenos a las dinámicas escolares utilizando el buzón de los mensajes como mecanismo para recolectar los textos de los estudiantes. Todo esto, con el fin de realizar un diagnóstico objetivo y analizar las dificultades que se presentaban en las producciones escritas.



Registro Lectura
Etnográfica 17 de
septiembre del 2013

Estas prácticas de escritura en espacios informales o diferentes a las actividades académicas, son el resultado de los procesos de aprendizaje en lenguaje que han logrado los estudiantes durante su vida escolar. Los textos realizados en la etapa preliminar de la investigación, eran elaborados por los participantes para contar los sucesos de tipo cotidiano en la escuela, luego se fueron ampliando las narraciones y se convirtieron en textos donde se plasmaban las experiencias que tenían a nivel familiar, emocional y cultural. Es así, como estos tipos de escritos se clasificaron en textos narrativos, específicamente en relatos de experiencia por su carácter emotivo, para de esta forma poder ubicarlos en un género y analizar los escritos desde su estructura, logrando así, identificar las dificultades y poner al descubierto una serie de problemas de la enseñanza de la escritura que necesitan de atención, pues las falencias son más evidentes cuando los textos de los estudiantes son producidos de manera espontánea y sin la tensión de las dinámicas escolares.

De esta forma, estos textos acentuaron las dificultades para producir textos coherentes y acordes a situaciones comunicativas, dejando en evidencia que los procesos de enseñanza y aprendizaje carecen de estrategias de escritura para realizar diferentes tareas y acciones que promuevan la reflexión sobre el conocimiento. Esto significa que las prácticas pedagógicas se desarticulan de las actividades del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) y de su carácter comunicativo, sociocultural y cognitivo. Existe poco uso del desarrollo de estrategias de escritura que sirvan de guía al proceso de toma de decisiones en torno a por qué, qué, y cómo escribir en situaciones auténticas que implican definir tareas y procesos cognitivos que permitan mejorar el aprendizaje.

En consecuencia, se desconocen la escritura como proceso de construcción de sentido que requiere de estrategias metacognitivas que le permita al estudiante reconocer sus saberes propios y tomar conciencia de sus capacidades y dificultades, por otro lado, identificar la existencia de diversas acciones que le

facilita controlar su proceso de aprendizaje en la consecución de la meta. Es así como el estudiante interpreta las tareas de escritura y define cuáles son las habilidades del pensamiento necesarias para resolver la tarea, aprendiendo a escribir de forma reflexiva y aplicando estrategias procedimentales de supervisión y regulación del conocimiento.

Así, las posibles alternativas de solución dependen de la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Esto implica que los estudiantes reorganicen su comprensión de la escritura como un proceso y sean capaces de usar estrategias metacognitivas como herramienta de aprendizaje para tener control y regulación del procedimiento escritor en situaciones comunicativas que requieran de la interacción que se da entre lenguaje, pensamiento y contexto sociocultural.

De acuerdo con lo anterior, el problema que se pretendió abarcar con esta investigación se ubica en los procesos de escritura de la producción de textos narrativos. En este sentido, al caracterizar las producciones textuales de los estudiantes y sus dificultades en el proceso de escritura se busca proponer alternativas que favorezcan la interacción del lenguaje en situaciones significativas y auténticas. A continuación nos ocuparemos de hacer la presentación de la lectura etnográfica que sustenta el desarrollo de esta investigación.

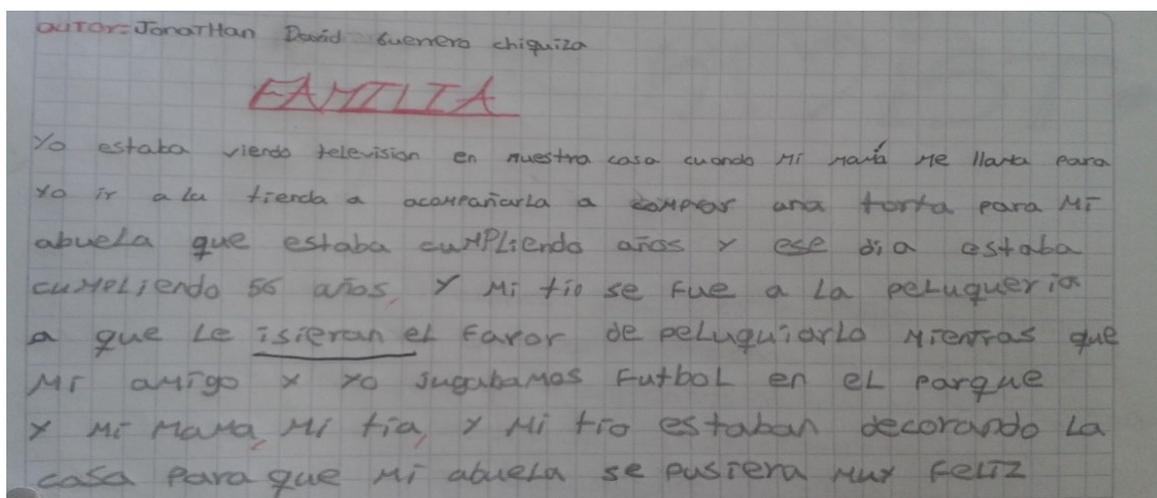
En un primer momento, el trabajo etnográfico se concentró en caracterizar los textos narrativos elaborados por los estudiantes, para identificar las dificultades que tenían en los procesos de la escritura, la producción de los textos fue espontánea con el fin de que las creaciones tuvieran una visión real del proceso que se desarrollan en la escuela. El segundo momento, se recurrió a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que utilizan los docentes en relación con la producción escrita, por medio de dos instrumentos: *el cuestionario* con preguntas abiertas, con el cual se indagó de forma general los mecanismos de

enseñanza que se utilizan en el aula. Finalmente, se realizó *el análisis de documentos institucionales* con el fin de abordar los planteamientos teóricos que se plantean en la institución en torno a la producción escrita. A partir de este corpus se identificaron las categorías que orientaran esta investigación.

1.4.1 Producción de textos narrativos en la escuela

En términos generales, la producción escrita es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados. (Flower y Heyes, 1996). Es una actividad que implica determinar la situación comunicativa, la memoria a largo plazo, las acciones metacognitivas y el proceso de escribir. Todo esto, con el fin de producir un texto que cumpla con las dos dimensiones fundamentales: la funcional (qué decir, cómo decirlo, para quién decirlo, para qué y porqué decirlo) y la estructural (planificación del escrito, textualización y revisión del escrito). La aplicación de este proceso orienta el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, si consideramos esta perspectiva en las prácticas escolares, favoreceríamos los procesos de metacognición sobre la escritura y la apropiación consciente de lo que significa la tarea de escribir.

En este sentido, se realizó una caracterización de las dificultades que presentaban los estudiantes del ciclo II en relación con la producción de textos narrativos, con el fin de valorar los escritos de los estudiantes en relación a esas ausencias, para lo cual se tuvieron en cuenta aspectos como la planificación, la cohesión del escrito, la coherencia local, la superestructura textual y la intención comunicativa. A continuación se presenta, a manera de ejemplo, un texto elaborado en el trabajo de campo de la Lectura Etnográfica:



Registro Lectura Etnográfica 16 de octubre del 2013

Para facilitar la identificación de las ausencias en escritura, se utilizó una rejilla que permitió consignar las dificultades más relevantes en las producciones de los estudiantes. El cuadro presentado a continuación da cuenta de un ejemplo de cómo se analizaron los textos de los estudiantes para identificar sus ausencias escriturales más recurrentes:

Tabla1. Matriz de diagnóstico inicial de la producción escrita

Aspecto Observado	Dificultades Identificadas en el texto escrito
Intención Comunicativa	No hay un contexto, ni propósitos comunicativos y se carece de un destinatario.
Planificación	Se desconoce de esta actividad. Problema en la generación de contenido. La planificación no es parte del proceso escritor. No producen un plan de escritura distinto de su texto escrito.
Estructura del texto	No hay ningún intento de relacionar los sucesos narrados. Se presenta un inicio pero no hay un conflicto y desenlace. No hay uso de párrafos El escrito se separa de la estructura textual.
Coherencia	Hay oraciones que no corresponde al tema Las ideas están desorganizadas Frases largas No hay progresión temática Algunas oraciones no corresponde al tema
Cohesión	No hay presencia de conectores Los pronombres no son usados correctamente El léxico es escaso.
Revisión	El proceso de revisión en un ejercicio superficial, es decir, simple arreglo, ortográfico y trazo de la letra.

Fuente: Fuente: Adaptación de la investigadora

A continuación se presentan los resultados analíticos de las pruebas de diagnóstico avanzadas en algunos de los aspectos que resultaron más frecuentes y reiterativos.

La planificación de textos narrativos. En el proceso de planificación los estudiantes escriben de forma inmediata, tienen dificultad para estructurar un plan mental, centrándose en lo que tienen que decir, sin tener en cuenta un propósito y una audiencia específica, realizaron un primer borrador que corresponde al texto final. Para esta edad, la planificación todavía no forma parte de la actividad de escritura, la escritura se convierte en una secuencia de frases que medianamente se relacionada con el tema que escogieron, no se evidencia una interconexión global o una progresión temática. Por otro lado, hace falta explorar apropiadamente y reflexionar sobre los conocimientos previos que se tienen sobre el tema, es una acción que no se tiene en cuenta a la hora de producir un texto, y tampoco se implementa en las prácticas escriturales en la escuela.

Estas prácticas de escritura constituyen el modelo de decir el conocimiento, ya que explica los comportamientos de los escritores novatos, es decir, la composición se realiza como un acto carente de información, al momento de producir el texto, sin ningún proceso de planificación previo y sólo basta con activar alguna presentación de lo que se desea escribir.

Estos modelos se ubican en lo propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992) denominado "*Decir el conocimiento y Transforma el conocimiento*", provee una solución natural y eficiente a los escritores poco habilidosos cuando se enfrentan a la tarea de redactar sin ningún apoyo externo, debido a dos razones principales: 1. porque el conocimiento puede ser, en apariencia, fácilmente recuperado de la memoria, y 2. porque esta forma de proceder se basa esencialmente en el esquema y las habilidades de la producción oral cuando se conserva con otros.

Este modelo explica las dificultades que presentan los estudiantes en el momento de producir los textos de la siguiente manera: identifican el tema de la tarea asignada, asocian pistas que sirven de búsqueda de conceptos en la memoria relacionados con el tópico, deciden si la información es pertinente y pasas a la escritura del texto, esta forma de proceder se asocia a los esquemas de la producción oral, se escribe como se hablan. Por consiguiente, los docentes son los que planifican y deciden como establecer las formas de escritura, decidiendo qué escribir y cuándo hacerlo, dejando que los estudiantes sean receptores de instrucciones específicas dictadas por el docente.

La textualización. Es el ejercicio donde se traduce los pensamientos, ideas y representaciones mentales en palabras, formando así, el texto escrito. El acto de escribir requiere de la organización del discurso lingüístico, este proceso requiere de la planificación de las ideas y los conocimientos propios del lenguaje. Las falencias que se identificaron en el análisis de las producciones escritas, tienen que ver con la dificultad que tienen los estudiantes para establecer la coherencia local y global, generando así, bajos niveles en la progresión temática de los escritos, falta de continuidad en una idea a lo largo del texto, constante aparición de redundancias y repeticiones de lo ya mencionado, se rompe el hilo del texto y se carece de una conclusión o cierre. Esta situación está relacionada con la ausencia de planificar y organizar las ideas.

Los estudiantes, con frecuencia, carecen de estrategias de revisión y la reelaboración, por lo cual, hay mayores problemas en los aspectos lingüísticos y sintácticos propios de la actividad de escritura. Por otro lado, hay ausencia de conectores para unir las ideas, la ortografía es defectuosa, al igual que el uso apiñado de los párrafos (tendencia general a usar un solo párrafo para desarrollar su opinión sobre un tema), es decir, mala distribución de la información. Los signos de puntuación son escasos generando causando segmentación en el texto.

Un indicio de esta situación es la ausencia de pausas en el proceso de planificación y revisión del escrito.

Estructura del texto narrativo. La capacidad por parte de los estudiantes para la clasificación de los tipos de textos, es baja, no logran realizar un plano mental de la estructura de la narración, desconociendo por completo la organización general del relato, donde se carece de un plano textual o esquema, que les posibilite el reconocimiento del texto producido. En la producción narrativa carecen de los elementos estructurales característicos de la narración, se omiten contextos, finalidad, relación entre los personajes y desarrollo del tiempo. Los estudiantes no tienen un conocimiento de la estructura textual para desarrollar de manera apropiada los procesos de planificación.

Se hace necesario decir, desde los resultados mostrados en la lectura etnográfica, que si bien existe desinterés hacia la escritura, no lo es en su generalidad. A los estudiantes les gusta esta práctica, lo hacen con agrado y lo realizan con facilidad. Es prioridad que la escuela debe mostrarle a los estudiantes nuevas perspectivas de la importancia que tiene la escritura y la formación para la vida pero también dándoles las herramientas para ello, porque otra de las causas para que los estudiantes muestren dificultad, es que los docentes no tenemos conocimientos claros para desarrollar procesos de escritura significativa.

Revisión. En el proceso de enseñanza – aprendizaje de la producción escrita la incorporación de estrategias que favorezcan la superación de dificultades en la composición son escasas en las prácticas escolares. Es decir, se carece de retroalimentación por parte de los docentes en los textos escritos de los estudiantes, donde se reflexione sobre sus avances y dificultades. Estas ausencias tienen que ver con la falta de herramientas de evaluación con criterios y objetivos de enseñanza claros, a su vez, la participación de los estudiantes en el

proceso de revisión y autoevaluación es nula, generando así, desarticulación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.

1.4.2 Prácticas de escritura en la escuela

La escuela ha desvirtuado la enseñanza de la escritura, a tal punto que escribir se ha convertido en un fenómeno mecánico enfocado en la representación de signos lingüísticos, proporcionados por textos escolares. Por lo tanto, es una actividad que se ha dedicado a transcribir del tablero o del texto guía al cuaderno, se concibe la escritura como copia y dictados, es decir, una actividad motriz: importa en trazo de las letras y la copia idéntica de los textos expuestos, la práctica de escritura se centra en el producto final. Al respecto, algunos docentes señalaron en la entrevista realizada:

¿Qué práctica recuerda usted que hacía cuando le enseñaron a escribir?

P2: Recuerdo que aprendí con la cartilla de Nacho.

P3: La profesora me ponía hacer planas de letras, luego planas de sílabas y a recortar sílabas de revistas, el método era repetir la combinación

Se parece en algo a la forma en que usted enseña?, por qué?

P4: “En algunos casos que debemos recurrir al método silábico como opciones de aprendizaje.”

P2: “Sí, claro hay muchas cosas que replico y otras que cambio sobre todo replico la escritura de forma adecuada y la ortografía y la redacción.”

Registro Lectura Etnográfica 26 de septiembre del 2013

Esta mirada nos permite afirmar que en la enseñanza de la escritura ha tenido influencia la forma en que aprendieron los docentes, y, en algunas ocasiones, lo replican en la práctica escolar. En este sentido, se hacen evidentes las acciones rígidas y mecánicas que desarrollan en la enseñanza de la escritura donde las actividades más utilizadas son la ejemplificación tomada de los textos escolares, actividades poco atractivas (completar, marcar, subrayar), la escritura de textos con fines ortográficos y sintácticos. De este modo, las prácticas de escritura

carecen de propósitos comunicativos, desconectándose los componentes cognitivos, sociales y personales.

De esta manera, las producciones textuales se alejan de las pretensiones comunicativas, se hace énfasis en lo superficial y se deja a un lado la estructura y significado del texto. Lo anterior supone la necesidad de acompañamiento del docente en las prácticas de escritura con orientaciones pertinentes para la elaboración de textos con contextos auténticos y propios de la realidad del estudiante.

Todo esto permite reflexionar sobre las estrategias didácticas. Al respecto, como se sabe, en el contexto educativo de carácter público, las estrategias didácticas son autónomas y cada docente las aplica de acuerdo a sus necesidades y pretensiones; es decir, hay libertad en la enseñanza. De manera particular, cada docente organiza sus actividades de acuerdo a la temática que estén trabajando, se utiliza un texto guía en algunas asignaturas, las prácticas son rutinarias, las clases que se viven a diario en los salones son estáticas, el docente es el actor principal y los estudiantes receptores de información. En relación con las estrategias que utilizan los docentes en las prácticas se pudo reconocer:

¿Cómo cree que es el aprendizaje de la escritura?

P2: “No se encuentra definido, de allí que cada maestro utiliza la metodología que considera apropiada para desarrollar su labor.”

P1: “No existen procesos de articulación entre grados.”

P3: “La enseñanza de la escritura es un proceso complejo que requiere de asimilación y acomodación de conceptos para lograr una codificación y decodificación de los símbolos.”

Registro Lectura Etnográfica 26 de septiembre del 2013

Asimismo, se carece de estrategias didácticas eficaces para desarrollar las competencias en escritura, esto es, actividades que atiendan a la activación de las

habilidades cognitivas y orienten la producción de textos. Esta dificultad tiene que ver con el escaso reconocimiento de fundamentos teóricos del lenguaje y la pedagogía, a su vez, las estrategias utilizadas agotan a los estudiantes, y por ello manifiestan poca motivación para producir textos propios. La escuela debe privilegiar los procesos de enseñanza centrados en el desarrollo de competencias y habilidades metacognitivas, promoviendo así, estrategias didácticas que proporcionen actividades organizadas de escritura (planificación, textualización y revisión), por medio de trabajos lúdicos de composición, talleres de creación, prácticas estéticas de la escritura, donde se active la imaginación y la creatividad del estudiante.

Finalmente, en relación con los aspectos ya no didácticos, sino pedagógicos, el **Proyecto Educativo Institucional**, desde sus parámetros académicos, propone un modelo pedagógico, que aplicado adecuadamente, podría responder a las pretensiones formativas. El modelo está sustentado apropiadamente desde unos referentes teóricos, que promueven una formación de sujetos críticos, propositivos y creativos, respondiendo así a la intención formativa de la institución. En la planeación académica de cada área del conocimiento, se tiene una estructura determinada para desarrollar una didáctica y metodología. Cada área debe tener un proyecto pedagógico que defina apropiadamente sus propósitos. A partir de las respuestas de los docentes se evidencia las dinámicas desde las cuales se definen el lenguaje y se materializa en el Proyecto Institucional:

¿En el PEI del colegio se contempla una concepción sobre las habilidades de la escritura?

P2: Considero que no está definida textualmente, pero atiendo a los estándares, lineamientos, plan de estudios y en particular al Modelo Pedagógico que cada profesional conoce y es el más pertinente las características particulares de los estudiantes y contexto.

P4: Pienso que el PEI habla de muchas cosas pero poco aterrizadas y estructuradas desde la realidad social de la localidad y no está del todo articulada con la metodología del docente.

Registro Lectura Etnográfica 26 de septiembre del 2013

En este contexto, se pudo evidenciar que lo que se define en el documento institucional carece de una aplicación apropiada en las prácticas educativas, la mayoría de docentes muestra poco conocimiento y entendimiento de las propuestas desarrolladas en Proyecto Educativo Institucional, lo cual conlleva a que las actividades de aula se alejen y cada docente asuma la actividad desde sus propias intenciones y propósitos. En efecto, este panorama presenta la desarticulación que existe entre los propósitos del Proyecto Educativo Institucional desde su modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión que asume el lenguaje como proceso en el cual se integran las actividades cognitivas, sociales y afectivas que posibilita la construcción del conocimiento y la comprensión de la realidad. Por consiguiente, el maestro deber ser visto como un guía que orienta y acompaña al estudiante en la apropiación de saberes significativos que les permiten actuar y pensar creativamente.

De otra parte, el Proyecto Educativo Institucional se respalda de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), cuyo propósito se orienta en definir los desempeños básicos que deben cumplir los estudiantes al terminar el segundo ciclo. Para lograrlo, es necesario favorecer acciones que le permitan a los niños y niñas:

- Producir textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.
- Elegir un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.
- Diseñar un plan para elaborar un texto informativo.
- Producir la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.
- Reescribir el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por los compañeros y por sí mismo (Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, 2006, p. 34)

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes del ciclo II deben escribir textos narrativos, que cumplan con un sentido global y una coherencia lógica, logrando diferenciar la estructura del texto (presentación, la complicación, resolución y cierre). El texto deberá estar organizado en párrafos. Se debe desarrollar una secuencia lógico-temporal de las acciones incluidas en la narración, manteniendo la coherencia de las acciones narradas. Las oraciones deben estar bien construidas desde el punto de vista sintáctico (concordancias, etc.). Por otro lado, los aspectos funcionales que se organizan con base en un tema, en un propósito, en una audiencia y el contexto comunicativo. Por último, se tendrá en cuenta la creatividad y la riqueza de vocabulario empleado.

1.5. Preguntas orientadoras de la Investigación

Todo lo anterior, dio paso a la constitución, de las preguntas de investigación, siendo la pregunta regente la siguiente: ¿Cómo fortalecer la producción escrita de textos narrativos de relatos de experiencias en un grupo de estudiantes del ciclo II del colegio Ciudadela Educativa de Bosa? La cual está acompañada de las siguientes subpreguntas:

¿Cuáles son los componentes conceptuales y pedagógicos de los procesos escritores sobre textos narrativos?

¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas asociadas a la escritura de textos narrativos?

¿Cómo la reflexión teórico – práctica contribuye a la cualificación de la escritura de textos narrativos?

1.6 Justificación

En las instituciones educativas predomina la enseñanza formal-lingüística de la lengua escrita, que se concentra en la adquisición del código a través de ejercicios motrices como las planas, el copiado y la transcripción. Por otro lado, el currículo inflexible, la complejidad para articular la teoría y la práctica

coherentemente, la falta de planeación y propuestas alternativas a nivel teórico, metodológico y evaluativo han generado que en la escuela persistan la concepción tradicional de la enseñanza del lenguaje.

De acuerdo con esta situación, el desarrollo de esta investigación pretendió fortalecer la producción de textos narrativos en estudiantes de básica primaria, desde la implementación de una propuesta pedagógica que permita la transformación de las formas de enseñar y aprender en la escuela. La novedad de esta investigación se ubica en la reflexión de la propia práctica para favorecer el cambio de perspectiva hacia un modelo cultural, social y cognitivo que reconoce al sujeto y sus necesidades particulares y grupales.

El estudio de la producción escrita es importante para analizar y comprender las estrategias que utilizan los estudiantes en la construcción de sus narraciones, igualmente, reconocer las dificultades constantes que presentan en la producción, para proporcionarles elementos que reorienten sus acciones de manera que puedan favorecer eficazmente en el avance de los procesos de aprendizaje de esta población. De esta forma, proporcionar herramientas pedagógicas que mejoren significativamente la enseñanza de la escritura en la escuela, y a través de las narraciones acercarse al mundo social de los niños y apoyar sus vivencias en el aula de manera que beneficien los procesos de aprendizaje, la formación como ciudadanos, la identidad cultural y la reafirmación de sus valores y actitudes a partir de la participación conjunta en la construcción de los conocimientos.

Objetivo General

- Fortalecer la producción escrita de textos narrativos “relatos de experiencias” en estudiantes del ciclo II del colegio Ciudadela Educativa de Bosa.

Objetivos Específicos

- Definir los componentes conceptuales y pedagógicos de los procesos escritores sobre textos narrativos.
- Diseñar y realizar talleres pedagógicos que favorezcan situaciones comunicativas auténticas para la cualificación de la escritura de textos narrativos en un grupo de estudiantes de ciclo II.
- Resignificar las prácticas pedagógicas asociadas a la escritura de texto narrativos en un grupo de educandos del ciclo II.

2. REFERENTES CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los referentes teóricos que orientan y fortalecen el desarrollo de la investigación. Se hace necesario establecer tres ejes conceptuales que se interrelacionan para afianzar el proceso investigativo. En primer lugar, se hace referencia a la metacognición y la escritura como proceso donde se mencionan los subprocesos del acto escritor (planificación, textualización y revisión) y los contextos de producción. En el segundo momento se ubican los referentes de textos narrativos. En tercer lugar se comprende el relato de experiencia como género narrativo.

2.1 La metacognición y la escritura

En relación con el reconocimiento del concepto de metacognición se retoman los estudios de Flavell (1985), quien lo define como habilidad que tiene el sujetos para controlar y regular los procesos cognitivos (Mateo, 2001); es decir, la capacidad de reflexionar y regular la tarea cognitiva, logrando identificar las estrategias que se utilizan para llegar a un aprendizaje. De esta manera, retomamos los postulados de Flavell (1985) quien incluye tres tipos de conocimiento: el conocimiento declarativo (saber qué); el conocimiento procedimental (saber cómo) y el conocimiento condicional (saber cuándo y para qué utilizar el conocimiento). Anudando esta idea es posible asegurar, que estos tipos de conocimiento favorecen en el desarrollo del aprendizaje, pues, el sujeto actúa de forma reflexiva, asumiendo el compromiso de sus propias acciones de aprendizaje, logrando así, un aprendizaje autónomo, contextualizado y significativo. Al respecto se plantean que:

El propósito fundamental, al enseñar a los estudiantes los mecanismos de la metacognición es hacer posibles que ellos asuman la responsabilidad de sus propias actividades de aprendizaje y comprensión. Es decir, que aprendan a

aprender, que se vuelvan más conscientes y reflexivos de sus procesos de aprendizaje. (Hurtado, Restrepo & Herrera, 2005, p. 43)

Ahora bien, dada la prioridad que se le atribuye a la metacognición, es fundamental repensar los métodos de enseñanza que se utilizan en la escuela y el acercamiento que tienen el estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, pues, la metacognición requiere una transformación de los roles asumidos por el docente y por el estudiante, permitiendo así, nuevas interacciones con el conocimiento, innovaciones pedagógicas y el uso pertinente de los aprendizajes en los contextos socioculturales de los estudiantes.

Resulta interesante, retomar a Carretero (2001) que se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. Es decir, el sujeto organiza la información esquemáticamente para utilizarla en una situación específica, por medio de habilidades cognitivas y poniendo en juego las tareas que se deben utilizar para lograr determinada meta de aprendizaje. Tal como lo expresa Osses y Jaramillo:

Es posible diferenciar dos componentes metacognitivos: uno de naturaleza declarativa (conocimiento metacognitivo) y otro de carácter procedimental (control metacognitivo o aprendizaje autorregulado), ambos importantes para el aprendizaje y relacionados entre sí. (2008, p, 191).

Esto puede ser entendido, como la manera más adecuada de favorecer el aprendizaje de la escritura, mejorando las capacidades de planeación, textualización y sobre todo de revisión, desarrollando objetivos flexibles para guiar los procesos de escritura. La metacognición permite organizar los conocimientos para ser utilizados en situaciones problemáticas y contextos reales que requieren la aplicación de habilidades tanto cognitivas como prácticas.

2.2 Escritura como proceso

El modelo de escritura entendida como un proceso complejo a nivel psicolingüístico, nació de la Psicología Cognitiva que describen los procesos del pensamiento que ocurren en el escritor y como estas estructuras se transforman y se organizan para la elaboración de un texto escrito. En un modelo de proceso, los principales componentes de estudio, son procesos mentales fundamentales, tales como el proceso de recordar, reflexionar, organizar y suscitar ideas.

Esta propuesta se origina de los estudios de Flower y Hayes (1996), quienes presentan la escritura como un proceso interno y cognitivo que permite recurrir a cualquier subproceso de acuerdo con las necesidades que surge en el acto de escritura. De igual forma, estudian al escritor por medio del análisis de los procesos cognitivos que sucede en su mente durante el acto de composición. A cada escritor se le otorga una tarea de escritura y se le solicita que emprenda su redacción, manifestando en voz alta todo lo que piensa mientras escribe. De esta manera, se caracterizan tres factores necesarios al proceso de producción: la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura (planeación, textualización, revisión), entendidos así por sus propios autores:

“El acto de redactar implica tres elementos esenciales que se reflejan en las tres unidades del modelo: *El ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura*. El ambiente de trabajo incluye todo aquello que está fuera del escritor, comenzando con el problema retórico o la tarea asignada y eventualmente incluyendo el texto que se va generando. El segundo elemento es la memoria a largo plazo del escritor, en la cual el escritor almacena el conocimiento no solo del tema sino también de la audiencia y de varios planes de redacción. El tercer momento en nuestro modelo contiene los procesos de redacción propiamente dichos, específicamente los procesos básicos de planificación, traducción y examen, que son verificados mediante un control (Flower y Hayes, 1996, p. 82)

La situación comunicativa hace referencia al contexto inmediato de la actividad en la cual se ubica en la interrelación del autor y la de contenido o la tarea asignada en

la que se pone en juego las habilidades, conocimientos y procesos mentales de acuerdo con el tipo texto, los propósitos y la audiencia. Por esta razón, es importante establecer situaciones auténticas, intención comunicativa, uso real y tener en cuenta los destinatarios.

La memoria a largo plazo del escritor es un depósito de conocimiento organizado donde se almacena los saberes y las experiencias adquiridas durante la interacción con el mundo, la cultura, la sociedad y la academia. El escritor rescata la información cuando la necesita por medio de la activación de ideas es la contraseña para abrir los archivos donde se guardan conocimientos que tenemos registrados en ella.

Entre los modelos cognitivos que tratan de describir los procesos de la escritura mencionaremos de nuevo a Flower y Heyes (1996). Esquemáticamente se plantea que el proceso consta de tres momentos: (i) El proceso de planificación se nutre de la memoria y del contexto pragmático e incluye la definición de los objetivos – tanto los que se refieren a los procedimientos como a los contenidos, la generación de ideas y su organización; (ii) el proceso de textualización “traduce” los contenidos mentales en elementos de la lengua, con lo que genera decisiones a nivel léxico – semántico, morfosintáctico y ortográfico; y, finalmente, (iii) proceso de revisión implica operaciones retroactivas de lectura que van evaluando los resultados de la textualización y la acomodación de los objetivos iniciales.

Este modelo de escritura es reconocido como uno de los de mayor impacto en la pedagogía para formar escritores competentes. Cuando el escritor acude a estos pasos logra desarrollarse como un escritor experto.

2. 2. 1 El modelo de expertos y novatos

Las investigadoras Bereiter y Scardamalia (1992), también de corte cognitivo, proponen dos modelos denominados *Decir el conocimiento* y *Transformar el conocimiento*, mediante la comparación de diferentes modos de escribir según el grado de experiencia, proponen el escritor expertos y el escritor novatos. Sustentan que las principales diferencias existentes entre las composiciones de “expertos” y “novatos” están en la forma cómo introducen el conocimiento en el texto y en que solo los expertos lo transforman a lo largo del proceso de escritura y el escritor novato dice, replica, repite el conocimiento.

Se supone que la tarea del científico cognitivista debe ser no sólo la de describir los procesos cognitivos sino la de encontrar aquellas diferencias que son significativas desde un punto de vista educacional. Si queremos ayudar a los alumnos a adquirir una estructura de “transformar el conocimiento” en los procesos de composición, es necesario llegar a modelos explícitos de competencia madura y poder diseñar procedimientos que transformen la competencia que los alumnos traen a la tarea espontánea. (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 43)

En términos generales, sugieren procesos cognitivos y metacognitivos anexos a los procesos de planificación, textualización, revisión y edición. Estos procesos tienen que ver con identificar las diferencias entre los dos escritores, analizar cuáles son los vacíos que se evidencian en el escritor novato y qué le hace falta para acercarse al escritor experto, reflexionar cuáles son las dificultades o debilidades en el proceso de escritura y reconocer las propias capacidades y la actitud frente a la tarea o proceso de producción del texto escrito.

2.3La Narración y el texto narrativo

La narración es uno de los géneros discursivos más utilizados por la humanidad para organizar y expresar sus experiencias, por lo que es considerada una de las

formas (tipologías) más efectivas que ha acompañado al ser humano a lo largo de la historia. Se retoma a Bruner (1986) como exponente de la narración dentro de su teoría sobre mundos posibles, el autor explica que hay dos formas en que los seres humanos organizan su conocimiento del mundo y estructuran su experiencia, una el pensamiento lógico – científico para explicar los aspectos físicos y concretos, y la otra, el pensamiento narrativo para referirse a las acciones humanas y sus situaciones, que de acuerdo con Bruner, se define como modo de “construir la experiencia , de construir la realidad, dando cuenta de la causalidad de las experiencias” (1986, p. 55). Tenemos narraciones porque somos seres con emociones y sentimientos, y nos vemos en la necesidad de experimentarlos y ordenarlos para construir significados que marcan el transcurso de nuestra historia.

Tal vez resulte útil hacer énfasis en la importancia del género narrativo como un modo de funcionamiento cognitivo, que posibilita la construcción de la realidad y del conocimiento, resaltando el lenguaje como el instrumento que permite amplificar el pensamiento y elaborar significados (Bruner, 1986). Y es en esta actividad donde el pensamiento narrativo actúa como la organización de la experiencia y la acción humanas que se vinculan a los intercambios sociales mediante el uso del lenguaje que conforman y dan sentido a la existencia del otro y la existencia propia.

Ahora bien, se establecen dos modalidades de funcionamiento cognitivo, y cada una de ellas posibilita una forma de interactuar con la realidad, modos propios de organizar las experiencias y vivencias para explicarla. El primero trata sobre el pensamiento paradigmático que se relaciona directamente con las operaciones lógico– científicas, una visión formal de organización, descripción y explicación del mundo, que emplea métodos para asegurar y verificar la verdad empírica. El otro es el pensamiento sintagmático o narrativo, que se apropia de las intenciones y acciones humanas y se fundamenta en la preocupación por la condición humana,

puesto que los relatos tienen finales tristes, felices, graciosos o extraños, mientras que los argumentos científicos son convincentes y verificables. En palabras de Bruner:

Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como un medio para convencer a otro. Empero, aquello de lo que se convence es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. (1986, p.23)

A primera vista, el pensamiento paradigmático se encarga de causas generales propias de la lógica – científica dirigida por hipótesis observables y verificables para resolver problemas de la vida cotidiana, es el pensamiento tradicional que se ha enseñado y que tiene mayor validez. De esta manera, el pensamiento sintagmático o narrativo permite construir la realidad, a través de las intenciones y acciones humanas, pues, al narrar historias se está construyendo significados que son el resultado de las experiencias vividas; contar es poner en orden actos humanos, acontecimientos naturales, las abstracciones del pensamiento y las emociones, donde se refleja la organización humana de la humanidad y la comprensión del mundo (Reyes, 1984). De ahí la importancia de la narración para potenciar y desarrollar el pensamiento en el ámbito escolar, la narración es concebida como una forma de pensar y estructurar el conocimiento, el lenguaje tiene la característica de estar organizado en diferentes niveles. En este sentido Bruner afirma:

La estructura del lenguaje está constituida de manera que nos permite ir desde los sonidos del habla, pasando por los niveles intermedios, hasta las intenciones de los actos de habla y el discurso. El trayecto que seguimos para recorrer esa ruta varía de acuerdo con nuestro objetivo, y la narración de cuentos es un objeto especial. (1986, p. 33)

Así las cosas, asumir el lenguaje como una forma de reestructurar el pensamiento, que favorezca el desarrollo de la imaginación permitiendo potenciar la capacidad de creación, de expresión, de comprensión e interpretación de la realidad. De ahí la importancia de la narración como parte esencial en la vida de las personas y en especial de los niños y las niñas. Al relatar una historia se está estructurando por tiempos históricos y espacios, con influencia de las costumbres y la cultura de la época, además hay una conexión con los sueños y emociones que posibilita el despliegue de hacer vivir las aventuras y estimulan la capacidad de ver el mundo.

Es importante reconocer la importancia del relato de experiencia como instrumento para desarrollar el pensamiento narrativo, especialmente, porque presentan una problemática real de las experiencias vividas por los niños y las niñas, huellas subjetivas que se han prologado en la historia de cada participante que representa su condición humana. De acuerdo con Bruner:

Es el olor a problema lo que nos lleva a buscar los constituyentes relevantes o responsables en la narración, para convertir la Problemática cruda en un Problema controlable que se pueda manejar con temple procedimental... Permitamos que esos problemas y nuestros procedimientos para pensar en ellos sean parte de lo que se hace en la escuela y en el trabajo en el aula (1998, p.116).

La problemática caracteriza la narración, la trama es la manera como el lector sabe lo que sucedió, esta transformación permite identificar la estructura básica del relato favoreciendo entender el significado del texto. En efecto, el relato amplía las habilidades cognitivas del pensamiento, beneficia la comunicación, expande el reconocimiento de sí mismo y su historia, y desarrolla el interés por la lectura y la escritura.

2.3.1 La estructura del texto narrativo

Dado que el concepto de narración es muy amplio, es importante retomar la organización general del texto narrativo; por lo tanto, se recurre a la noción de superestructura textual propuesta por Van Dijk, quien la define como “un tipo de esquemas abstractos que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales” (1992, p. 144).

Apoyados de este marco de comprensión inicial, se puede entender que las estructuras globales son las que caracterizan un tipo de texto; es decir, la superestructura narrativa es un esquema que le permite al texto adaptarse; como esquema de producción el hablante sabe que contará un cuento, como esquema de interpretación el lector sabe además de que se trata el texto y que es una narración, es la forma la que le permite al texto diferenciarse de los demás géneros.

Así, la superestructura se basa en la estructura pragmática de un texto, que permite comprender el sentido del texto y facilita al escritor reconocer las ideas, los objetivos y los sucesos. “Mientras la macroestructura organiza el contenido global del discurso, una superestructura esquemática ordenará las proposiciones y determinará si el discurso es o no completo, así como que información es necesaria para llenar las respectivas categorías” (Van Dijk, 1992, p.55). Anudando esta idea es posible asegurar, que la superestructura le proporciona al escritor la posibilidad de planear un discurso y organizar las ideas guiando la producción del texto. En definitiva, reconocer la estructura favorece los procesos cognitivos de planificación, porque posibilita la articulación del texto, la coherencia y la cohesión.

Por otra parte, el texto narrativo debe poseer como elementos mínimos un acontecimiento o una acción que sea de interés; es decir, una complicación (Pinilla, 2006). La primera característica del texto narrativo hace referencia a las

acciones de algunos personajes que se ven implicados en un acontecimiento que puede ser negativo o positivo y se van solucionando con éxito o fracaso, este suceso es el que le proporcionan la identidad a la narración, es el núcleo del texto narrativo. Este suceso se desarrolla en un espacio y en un tiempo que se designa el marco. El marco y el acontecimiento forman el episodio. Los episodios se pueden desenvolver en sitios diferentes y esta serie de episodios conforman la trama. Por consiguiente, la evaluación corresponde a la reacción mental y valoración subjetiva de los sucesos descritos. La evaluación y la trama constituyen la verdadera historia. Finalmente, la historia tiene una conclusión o moraleja que permite dar una lección o enseñanza, proporcionando la impronta de los valores culturales. En algunos casos la estructura narrativa puede ser modificada mediante transformaciones, donde se puede empezar por la complicación y que solo después aportan las especificaciones necesarias de las personas y sus trasfondos.

2.3.2 El relato de experiencia como textos narrativo

Cuando hablamos de la estructura del relato de experiencia nos referimos básicamente al esquema narrativo; entre tanto, para apostar por un entendimiento del texto narrativo, se considera a partir del relato de experiencia personal propuesto por Labov (1978), quien tiene en cuenta las dimensiones situacionales, enunciativas e interactivas del lenguaje y centra su trabajo en el carácter evaluativo de los relatos, los cuales consisten en los procedimientos que emplea cualquier narrador para indicar los propósitos de su historia y las huellas subjetivas que deja en la producción del texto.

El investigador Labov (1978) aborda el texto narrativo a partir del relato de experiencias personales de sujetos, el autor tiene en cuenta las dimensiones situacionales, enunciativas e interactivas del lenguaje, centra su trabajo en el carácter evaluativo de los relatos y en la presencia de estas dimensiones de la

subjetividad a lo largo de todas las partes que constituyen el texto. La estructura que utiliza el autor para realizar sus respectivos análisis:

Resumen: ¿De qué se trata El relato comienza con una o dos proposiciones que resumen toda la historia.

Indicaciones: ¿Quién?, ¿cuándo?, ¿dónde? Especificaciones del momento, del lugar, de los personajes comprometidos, de la situación.

Desarrollo o complicación: y después, ¿qué paso? Desarrollo de la secuencia narrativa, de la historia.

Resultado o conclusiones: ¿Cómo terminó todo?

Cierre: El narrador utiliza este elemento para indicar el fin de la narración (Labov, 1978, p. 45)

La propuesta de Labov amplía la mirada del texto narrativo que durante mucho tiempo se concentró en el estudio de las tres partes (introducción, nudo y desenlace). Se destaca la importancia de incluir el relato de experiencia personal para su estudio y no solamente textos literarios que siempre son los seleccionados para analizar, el estudio del relato como configuración semántica, pragmática e interactiva del lenguaje y centra la mirada tanto en el nivel micro como en el macro estructural, lo que facilita la comprensión del discurso. Asimismo, vincula en sus análisis la evaluación del relato desde las dimensiones subjetiva e intersubjetiva del lenguaje, donde el sujeto tiene la capacidad reflexiva de producir sentido a partir de su propia experiencia, con los demás y con su contexto.

Por consiguiente, se han reconocido que los relatos de experiencia ha sido una manera acertada de acercarse a los niños y niñas para conocer su representación del mundo y las interacciones que tienen con el contexto, pues el relato se encuentra en estrecha relación con la comprensión y el aprendizaje de la realidad humana:

“Aprender a hablar y a comprender es aprender otra cosa diferente al léxico y las estructuras gramaticales: en general, es aprender los diferentes tipos de encadenamiento de los enunciados en el discurso del otro y en mi propio discurso, en entrar en los diferentes juegos del lenguaje tanto en relación con la realidad como discurso del otro o a mi propio discurso, es saber alternativamente, responder, contar, argumentar y comparar” (François, 1984, p. 7)

El relato posibilita la utilización de las palabras para exteriorizar las experiencias de la vida, sean positivas o negativas esas vivencias, le permiten al sujeto confrontar y construir su realidad por medio de su propio discurso y el dialogo con el otro para el reconocimiento social y cultural del mundo que lo rodea. Por otra parte, Evelio Cabrejo, citado por Santamaría, define el relato como “una construcción psíquica que pone la lengua en movimiento, que construye un estilo de pensamiento y que crea un ritmo. Da estilo, porque la lengua es precisamente eso que se deja deformar en función de cada niño, de cada sujeto” (2008, p. 78). Relatar, entonces, es una herramienta indispensable para el lenguaje, y con esa acción los sujetos producen y transforman las formas de actuar, pensar y sentir. Esta apropiación, permite comprender el mundo, construir el conocimiento e interactuar con los otros, el lenguaje es una entrada para comprender la construcción emocional, cultural y cognoscitiva de los niños y niñas, permite encontrar su visión de mundo por medio de la experiencia propia de vida y de quienes comparten su entorno social, cultural y familiar.

2.4 La Evaluación Formativa

El modelo de evaluación en el aula se explica desde el enfoque teórico de la evaluación formativa, entendida como la parte integral del aprendizaje. Dentro de esta concepción de la evaluación como proceso formativo, intervienen objetivos para el aprendizaje, criterios de evaluación y una retroalimentación que le proporcione al estudiante la reflexión de su propio aprendizaje.

Al respecto Sherpard afirma que “este modelo de evaluación es más que una etapa de recolección de datos. Es un modelo para el aprendizaje que corresponde directamente a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y a la teoría sociocultural del aprendizaje” (Sherpard, 2006, p. 17).

En este orden de ideas, la evaluación supone, ante todo, una actuación de quienes están implicados en los procesos, transformando los roles entre docente y estudiantes, porque se comparte los objetivos y criterios del aprendizaje, y el docente pasa a hacer el guía que respalda los procesos de quien aprende para que asuma su responsabilidad y reflexión en progreso del aprendizaje. Asimismo, la evaluación formativa debe estar relacionada con los procesos de enseñanza (Atorresi, 2009), la idea del uso de la evaluación como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje es favorecer el mejoramiento continuo de los dos procesos. La evaluación para ser formativa, debe plantearse desde objetivos reales del aprendizaje y tareas auténticas que beneficien la enseñanza.

De igual modo, las progresiones del aprendizaje son importantes para monitorear los aprendizajes a largo plazo, identificando así, los conocimientos y las habilidades que van logrando los estudiantes y reconociendo las dificultades que se les presenta para ayudarlos a superarlas.

Al respecto, Sherpard afirma: “... los mapas de progreso tienen implicaciones más directas para la enseñanza, porque brindan simultáneamente una imagen de las fortalezas y debilidades y una manera de mirar hacia lo que viene para cada una de las facetas del campo de que se trate” (2006, p. 22). Por lo tanto, la evaluación debe ser continua y progresiva, en el cual se recoge la información puntual de los aprendizajes que van adquiriendo los estudiantes, luego, es utilizada para reorientar y fortalecer los procesos individuales.

La evaluación juega un papel importante en el análisis de las producciones narrativas de los estudiantes, pues, la escritura necesita tanto de la revisión del docente para indagar los procesos de aprendizaje que han logrado, como aquello que deben fortalecer en la composición de este tipo de textos. Así, la evaluación sirve de retroalimentación de los procesos de aprendizaje y enseñanza que proporcionan estrategias de mejoramiento tanto para el docente como para el estudiante. En palabras de Jolibert & Jacob:

La evaluación formativa tiene por finalidad proporcionar información respecto al proceso enseñanza – aprendizaje, de tal modo que sus resultados permitan ajustar al proceso. Tiene una función reguladora con doble retroalimentación: hacia el alumno y hacia el profesor (1998, p.175).

Ahora, para que los docentes sean eficaces en reforzar el aprendizaje de los estudiantes, deben comprobar constantemente la comprensión que éstos vayan logrando. Por otra parte, tienen que darles a conocer la importancia de que ellos mismos asuman la responsabilidad de reflexionar y supervisar su propio progreso en el aprendizaje (Sherpard, 2006).

Desde este punto de vista, la evaluación implica el establecimiento de objetivos de aprendizaje y criterios que permitan valorar el trabajo de los estudiantes. En este orden de ideas, se propuso una evaluación formativa que dio respuesta a las necesidades del docente para realizar un seguimiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y también a las insuficiencias de los estudiantes, quienes autoevaluaron y evaluaron el desempeño de sus demás compañeros. Para valorar la producción de textos en el aula, esta investigación retomó la evaluación formativa y auténtica que acude a una organización sistemática de la enseñanza y que implica la planeación de los propósitos de aprendizaje, los contextos reales, los productos finales, las tareas claras y el diseño de instrumentos de evaluación (Atorresi & Ravela, 2009).

3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se abarca la perspectiva metodológica en la cual se desarrolló el trabajo de campo. En primer lugar, se hace referencia del paradigma interpretativo y sus características fundamentales. En el segundo momento, se presenta el enfoque cualitativo que orienta la investigación. En el tercer apartado, se encuentra el diseño investigación – acción, que tienen como fin orientar el trabajo de campo. Por otro lado, se incluyen las fases de la investigación y los instrumentos utilizados para la recolección de la información. Finalmente se presenta de manera general, la estructuración de los talleres pedagógicos que orientaron las acciones en el aula y favorecieron en la transformación de las dinámicas escolares.

3.1 El paradigma Interpretativo

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo que se caracteriza por comprender los fenómenos sociales y la realidad donde se desarrollan las acciones humanas, a través, del descubrimiento de los significados sociales y partiendo de los intereses, deseos y expectativas de los sujetos. En este sentido, se destacan las prácticas escolares que comparten creencias, significados conocimientos e interacciones que se constituyen en ella, esa realidad compleja, dinámica y holística (Guba y Lincoln, 2002). Por consiguiente, la relación entre el investigador y la realidad objeto de estudio es recíproca, estableciendo una correspondencia constante entre los implicados en el campo investigativo, es decir, una interacción constante donde el investigador y la comunidad comparten las vivencias, los saberes, los pensamientos y las acciones para mejorar la realidad. El proceso de la investigación incorpora la visión subjetiva del investigador para comprender e interpretar la realidad que es una construcción intersubjetiva.

El objetivo de la investigación es cambiar las prácticas de escritura que se desarrollan en el contexto escolar, para ello, la escuela es vista como un conjunto de procesos dinámicos de construcción y reconstrucción continúa de prácticas, conocimientos e ideologías que se pueden transformar constantemente desde las acciones del investigador (Hernández, Fernández & Bautista, 2008). En concreto, el paradigma interpretativo pretende entender el concepto de realidad y la búsqueda de su comprensión para lograr argumentar los fenómenos que se desarrollan en un contexto determinado (Guba y Lincoln, 2002). De esta manera, la realidad es una construcción cognitiva de los seres humanos, los cuales interpretan de diferentes maneras los fenómenos y las situaciones particulares, por esta razón, cada comunidad reconoce y describe su propia realidad. El pensamiento y las actividades que desempeñan los participantes en las investigaciones juegan un papel importante porque permite comprender ese conjunto de vivencias, experiencias y comportamientos que determinan una comunidad.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y se orientó a partir de los principios del paradigma interpretativo, debido a que la finalidad del trabajo se concentró en el análisis e interpretación de la realidad escolar; además, buscó resolver problemas cotidianos para transformar las experiencias de escritura en el aula, en la que se evidenció una relación directa entre la práctica y la teoría que involucra al docente como investigador reflexivo (Ramírez, 2011).

3.2 Enfoque Cualitativo de la Investigación

En concordancia con el paradigma interpretativo, esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, su intención es comprender y profundizar los fenómenos de una realidad social. Por lo tanto, se busca descubrir las experiencias, las vivencias y las representaciones sobre los procesos de escritura de un grupo de estudiantes de básica primaria. Para este enfoque es muy importante comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, la

forma en la que observan subjetivamente su realidad. (Hernández, Fernández & Bautista, 2008).

De acuerdo con este enfoque, el investigador debe contar con una visión holística sobre el campo de acción y sobre la función que se va a desempeñar. De esta manera, la información que se retoma de la realidad y de los sujetos es clara, objetiva y precisa que le permite reflexionar sobre las formas como se están manifestando los fenómenos, con el fin de realizar una reorientación o transformación. La información que se adquiere del trabajo de campo es una posibilidad que tiene el docente para tomar decisiones, para reflexionar sobre su práctica y para analizar la pertinencia de sus estrategias y sus metodologías, por medio de instrumentos utilizados para recolectar la información. De acuerdo con Rodríguez, Gil & García:

La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores...etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros (1996, p. 62)

Con este tipo de investigación se logra una aproximación a la realidad escolar, de esta manera se va reconstruyendo las vivencias y las experiencias que surgen de las interacciones cotidianas, para poder identificar y diagnosticar los fenómenos o situaciones complejas que requieren de la comprensión y análisis del investigador, con el fin de adoptar una postura teórica que le favorezca cambiar la situación inicial. En otras palabras, los investigadores deben valorar las percepciones, las

experiencias y acciones que se evidencian en la comunidad educativa en situaciones concretas de la práctica, para establecer las relaciones entre el interés investigativo y los fenómenos que se viven en esa realidad. En efecto, se realizó una lectura etnográfica previa para identificar las prácticas de escritura y poder establecer los esquemas conceptuales o categorías que se querían observar, logrando así, definir las ausencias reales que se presentaban en ese contexto educativo específico.

Ahora bien, por supuesto, la investigación buscó una interpretación profunda, mediante las características de las dinámicas escolar y las experiencias concretas, por medio de la exploración y observación se descubrieron los vacíos más relevantes en los procesos de escritura, comprendiendo los significados y proponiendo acciones flexibles para mejorar y fortalecer esas ausencias. Por tanto, la participación de la comunidad se evidenció en el desarrollo de la intervención pedagógica donde estuvieron involucrados en la práctica investigativa. “La investigación educativa en el aula implica necesariamente a los profesores y a los alumnos como participantes activos en el proceso de investigación” (Elliot, 2005, p. 32).

La labor del investigador es descubrir e interpretar las circunstancias del comportamiento educativo, en este caso los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, lo cual requiere una relación entre teoría y práctica ya que ambas son un cuerpo inseparable. Por lo anterior, es importante el reconocimiento de las particularidades de la práctica y también tener un respaldo teórico que explique esos fenómenos, para poder reflexionar y proponer acciones de mejoramiento que transformen las dinámicas. De esta manera la triangulación pone en juego la validez y la credibilidad de la investigación. Según Guillermo Briones citado por Hugo Cerda, “en la investigación cualitativa este criterio de credibilidad es posible mediante los siguientes procedimientos: observación

persistente, el análisis de los datos negativos, el chequeo con los informantes y la triangulación” (2011, p.133).

Como ya lo señalamos anteriormente, la triangulación es indispensable en el análisis de los datos cualitativos, en torno a los cuales giran los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad, lo que permite la validez interna y externa de la investigación. Para Cerda (2005), la credibilidad hace visible y creíble la investigación; la transferibilidad como la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras comunidades; y la confirmabilidad como la habilidad de otros investigadores de seguir la ruta de lo que el investigador original ha hecho.

Por ello, la lectura etnográfica inicial, permitió identificar la problemática de escritura al considerar que los estudiantes carecían de estrategias adecuadas para responder a las exigencias de la producción escrita, es decir, había ausencia en las capacidades de organizar los diversos procesos y habilidades que se requieren para escribir adecuadamente. Esta primera inmersión en la realidad escolar, favoreció en determinar la problemática que surgió de la lectura etnográfica que se realizó para diagnosticar y descubrir las situaciones complejas de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje que se experimentaba en el aula, dando como resultados unas categorías iniciales que orientaron el proceso investigativo. De esta manera, la caracterización preliminar se fue ampliando y complementando con el apoyo de instrumentos de recolección de datos, para encontrar hallazgos que le dieran claridad y validez a las categorías desarrolladas en el transcurso de la investigación. Al respecto Cerda propone:

La triangulación es una garantía para impedir que se acepte con demasiada facilidad la validez de las impresiones iniciales y para lo cual utiliza múltiples fuentes, métodos e investigadores con la intención de ampliar el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación y

corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador, con una técnica y desde un sólo ángulo de observación (2011, p. 128).

El propósito es tener una visión amplia desde los diferentes ángulos para profundizar la comprensión de la problemática y asumir una postura teórica que legitime la acción emprendida para cambiar la situación. Por eso, la triangulación permite levantar un mapa que localiza los puntos frágiles y las particularidades de la realidad investigada, para describir y explicar las situaciones concretas de la vida escolar y buscar posibles soluciones que mejoren las relaciones, las interacciones y las dinámicas de la comunidad educativa. Las estrategias pueden ser desde la acción pedagógica que transforme las prácticas y modifique los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, a partir de la formulación e implementación de acciones que favorezcan el cambio y contribuya con el fortalecimiento del proceso educativo.

En esencia, el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo son pertinentes en el trabajo investigativo, porque se indaga, se explora y se busca generar cambios en las prácticas escritoras que se promueven en el colegio, como objetivo central de la investigación. Con ello se establecen los procesos de interpretación que surgen del análisis de la intervención pedagógica que pueden contribuir y darle mayor significado a la reflexión teórica y evaluación de la práctica educativa.

3.3 Diseño de la investigación Acción

Lo anterior nos permite plantear la Investigación Acción como diseño metodológico que orienta el trabajo de campo y posibilita el acceso a la realidad escolar y sus dinámicas. De una parte, un propósito de la investigación acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos para mejorar las prácticas concretas. Este fin se centra en aportar información pertinente que conlleva a proponer estrategias de mejoramiento, logrando así, el cambio social y transformación de la realidad, en

tanto la población escolar toma conciencia y reflexiona de su propia realidad. Desde esta perspectiva, se observa los eventos que ocurren en la escuela, se establece una relación directa con los participantes y se actúan para resolver una situación problemática.

La investigación-acción construye el conocimiento por medio de la práctica para transformarla y mejorar la realidad (Sandín, 2003). De esta forma, la participación de la comunidad es fundamental porque ellos reconocen las problemáticas y colaboran en la solución de las mismas para modificar los aspectos contextuales. A propósito de esto, Elliot afirma que, “El objetivo fundamental de la investigación – acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimiento. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.” (2005, p. 67). Fortalecer las condiciones de vida de la comunidad y sus participantes para potenciar las diversas dimensiones sociales, es decir, lograr proponer situaciones que favorezcan las relaciones de convivencia y las interacciones con el conocimiento en la cotidianidad escolar.

En las prácticas escolares las problemáticas se evidencian con mayor claridad ya que la interacción y el diálogo constante con la comunidad educativa amplía la visión de la realidad, originando una reflexión sobre las acciones y las situaciones que generan dificultades, el propósito de la investigación es profundizar en las ausencias y debilidades en los procesos de escritura en el ciclo II. De esta manera, la investigación – acción contribuye a mejorar la práctica educativa facilitando el cuestionamiento sobre el quehacer pedagógico como un medio de cualificar la práctica y construir conocimiento, retomando el rol protagónico del investigador, por medio de estrategias que ayuden a transformar las dinámicas escolares.

La investigación–acción se caracteriza por identificar los problemas prácticos vivenciados por los docentes y profundizar en la reflexión y la comprensión sobre

una problemática específica, la explicación de los sucesos que se evidencian y las causas que lo originan, la investigación debe buscar una postura teórica y así, planear y ejecutar acciones para mejorar la situación de quienes actúan e interactúan en esa realidad, en un primer momento describiendo los eventos y posteriormente explicando las causas, para finalmente, cambiar los acontecimientos escolares. (Elliot, 2005, p. 24).

De lo anterior, el objetivo de la investigación es mejorar las prácticas cotidianas de escritura por medio del reconocimiento de los factores que originan esa problemática en el contexto investigado. De esta manera, el propósito fundamental se centra en aportar información pertinente que oriente la propuesta de intervención en el aula logrando, así, el cambio de las dinámicas escolares y sus participantes. Los sujetos investigados son auténticos co-investigadores, participando activamente en el planteamiento del problema a ser investigado ya que aportan una serie de experiencias en el actuar y producir sus propios escritos orientados al uso y la aplicación de estrategias meta-cognitivas como herramientas para fortalecer la escritura. Adicionalmente, proporcionaron el corpus y los datos que se analizaron, para definir las premisas y categorías de la investigación (Martínez, 2000, p. 27).

Desde este diseño, el docente-investigador es planeador de las acciones, facilitador del proceso, visionario de problemas escolares y generador de cambios y transformaciones. En este sentido, fue necesario reconocer todos los elementos del contexto que sustentaron el desarrollo de esta investigación; enfrentándonos a resolver las dificultades que presentaban un grupo de estudiantes del grado cuarto en los procesos de escritura de textos narrativos y, al mismo tiempo, proponer acciones que favorecieran la solución a esta problemática.

El diseño de investigación – acción en relación con esta propuesta investigativa nos permite el reconocimiento de las prácticas de escritura y análisis de los relatos

de experiencia con el fin de mejorar la producción narrativa en un grupo de estudiantes del ciclo II, por medio de estrategias meta-cognitivas que favorezcan transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. En este sentido, es pertinente resaltar las fases de la propuesta de intervención, dirigida al fortalecimiento de la producción de textos narrativos, se describirá a continuación, de manera detallada las fases de la investigación.

3.4 Fases de la Investigación

El diseño se desarrolla en tres grandes momentos respondiendo a la investigación – acción. En primera instancia, se ubica la fase exploratoria, en la cual la selección del tema, la definición del problema y el uso de la teoría. En segunda instancia, se orienta la fase de intervención, que corresponde al campo de estudio, el plan de acción, la recolección de la información de acuerdo con los procesos de escritura y producción de textos narrativos en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente, se analizan e interpretan los resultados en función del fortalecimiento de la producción escrita de textos narrativos en un grupo de estudiantes del ciclo II.

Fase Exploratoria. En esta fase se realizó una lectura etnográfica que permitió el reconocimiento del contexto institucional e identificar la problemática que dio inicio a esta iniciativa investigativa. En consecuencia, se hizo un acercamiento teórico a partir de la revisión de antecedentes investigativos en relación con las variables: procesos de escritura, textos narrativos y relatos de experiencia. Desde estas referencias investigativas se profundiza en los avances que han tenido la narración y específicamente, los relatos de experiencia en el fortalecimiento de la producción escrita y se resaltan las estrategias meta-cognitivas en los procesos de escritura en las prácticas escolares para mejorar la competencia escrita.

En cuanto, al reconocimiento de las prácticas de escritura en el contexto institucional, se recurre a la caracterización de los escritos espontáneos, el análisis

documental (PEI, lineamientos curriculares y plan de estudios de lenguaje) y las observaciones de algunas clases. Con este corpus se indaga acerca de las problemáticas en los procesos de escritura en el ciclo II, identificando las falencias tanto en los estudiantes como en la acción pedagógica.

Fase de Intervención. Luego de la caracterización de los procesos en escritura en los estudiantes del ciclo II, se realiza una conceptualización teórica que puedan respaldar las acciones y estrategias en el aula como mecanismo para reflexionar en torno a la enseñanza y aprendizaje de la escritura. En este punto, se buscó establecer un marco teórico, definir las categorías y niveles de relación entre el trabajo de campo y los postulados conceptuales, lo cual puede ayudar a orientar la investigación y darle significado a las dinámicas de la realidad escolar. De ahí la importancia de tener una fundamentación en lenguaje, pedagogía y didáctica para comprender mejor la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Una vez identificada e interpretada la problemática de escritura de los estudiantes, se planteó una propuesta de intervención en el aula encaminada a cualificar la producción de textos narrativos a partir de la elaboración de relatos de experiencias personales. Para ello, se usó como elemento de base el modelo de escritura como proceso. La propuesta diseñada se desarrolló a través de la estrategia didáctica de los talleres y se vinculó la evaluación formativa, la cual se ubicó transversalmente en las fases de la intervención. La propuesta se organizó por etapas de la siguiente forma:

Primera etapa: “*Sensibilización y negociación*”, correspondiente a la invitación que se le hizo a los estudiantes para que participaran en la propuesta de forma lúdica y donde intervinieran como actores principales; por otro lado, se establecieron los acuerdos entre docente y estudiantes, y demás generalidades del proyecto.

Segunda etapa: “*Conozcamos relatos de experiencias de otros niños y niñas de tu edad*”. Fue un espacio de exploración y caracterización del relato de experiencia

como género narrativo, con la respectiva construcción colectiva sobre el esquema textual del relato.

Tercera etapa: *“Detectives de experiencias reales”* o elaboración del plan de escritura de relatos sobre sus experiencias: alegres, nostálgicas, miedosas, trágicas, de la escuela, de la familia y/o del barrio.

Cuarta etapa: *“Experiencias interesantes en mi vida”*, Fase predestinada a la escritura del primer borrador del relato de experiencia, donde se utilizó la superestructura textual del relato.

Quinta etapa: *“Relatemos nuestro rollo”*, correspondiente a la reescritura del texto, donde se aplicará el proceso de textualización para ajustar la cohesión al relato.

Sexta etapa: *“Lupa editorial”*, destinado a la realización de la revisión del relato, y donde se ajustarán las últimas correcciones al texto para terminar el producto final.

Fase de Análisis de los resultados. El trabajo de campo se estableció a partir de la realización de talleres pedagógicos que conforman la propuesta de intervención, convirtiéndose éstos, en los espacios de desarrollo pedagógico, didáctico y disciplinar para trabajar la producción escrita de textos narrativos por medio del aprender haciendo, la interacción con los demás y la reflexión de sus propios procesos de aprendizaje y las formas de enseñanza. Por consiguiente, la planeación, ejecución y evaluación de los talleres pedagógicos se aborda la acción y participación del investigador para ingresar a la realidad escolar y comprender los significados y fenómenos que se tejen en la práctica cotidiana.

Una vez aplicados los talleres, se tomó la evaluación formativa con sus respectivos instrumentos (productos parciales y rejillas de evaluación) para

recoger los relatos de experiencia y analizar la progresión en los escritos. Simultáneamente, se realizaron grabaciones de relatos orales e interacciones en el aula, para identificar las dinámicas en el grupo y observar eventos significativos de transformación en las prácticas de escritura. Finalmente, se llevaba un registro de campo y una evaluación global de los talleres.

3.5 Estrategias e instrumentos

En la recolección de la información es pertinente utilizar instrumentos en cada etapa de la intervención, con el fin de recolectar los avances en el proceso de la producción escrita de textos narrativos, las interacciones en el aula, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Como el trabajo se centra en fortalecer los procesos de escritura en texto narrativos en los estudiantes del ciclo II, es importante resaltar el papel de la evaluación formativa en los aprendizajes que se van construyendo en el desarrollo de la propuesta, razón por la cual se utilizan herramientas de evaluación para analizar los progresos en la producción escrita de los estudiantes participantes.

Productos parciales de los talleres

Este instrumento es seleccionado para recolectar los avances de los talleres pedagógicos y así poder tener un acercamiento a las percepciones, aprendizajes y procesos de escritura de los participantes. Además, buscó registrar las actividades que se desarrollaron durante la aplicación de cada taller, como una práctica tanto individual, como colectiva de los estudiantes, que les permitió reflexionar y revisar de manera crítica los productos realizados en el desarrollo de cada taller pedagógico. En este caso, resulta importante contar con un registro que permita dar cuenta de los avances de los estudiantes en determinados aspectos y procesos previamente explicitados en la rejilla de valoración.

Rejillas de Valoración

Es la que permite definir los criterios de evaluación para identificar el desempeño de los estudiantes en un proceso constitutivo de la acción formativa, ya que se orienta hacia el reconocimiento del estado del proceso de aprendizaje y la transformación de acuerdo con las metas esperadas, y sí, existen vacíos o limitaciones que desfavorezcan el desarrollo de las competencias cognitivas, procedimentales y meta-cognitivas se identificaban con mayor claridad. El uso de este instrumento para la comprobación de los resultados de aprendizaje tiene como propósito realizar un seguimiento detallado de los procesos cognitivos y procedimentales de los estudiantes para valorar, ajustar y fortalecer los objetivos de aprendizaje que se quieren lograr. (Atorresi & Ravela, 2009).

Asimismo, se ajustó la tabla de especificaciones de los conceptos sobre escritura para reconocer el progreso de los estudiantes en determinados niveles de aprendizajes, los estudiantes contaban con un mapa de progreso para autoevaluarse y reflexionar en que aspectos necesitaban corregir para avanzar al siguiente nivel, logrando una regulación del aprendizaje y posibilitando los procesos de metacognición, porque identificaban sus fortalezas y dificultades, para diseñar una estrategia de mejora (Sherpard, 2006).

Producciones escritas

Los trabajos escritos de los estudiantes evidencian las relaciones que surgen del docente y las orientaciones didácticas con sus estudiantes. Estas narraciones escritas dan cuenta sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje y de enseñanza que se han venido consolidando, a partir de la retroalimentación y la evaluación de los progresos en cada etapa de la intervención pedagógica. Como estrategia de evaluación, los relatos escritos constituyen una herramienta de trabajo habitual en las prácticas escolares y son utilizados con propósitos de evaluación o exposición de las producciones de los estudiantes. En este sentido, permite reflexionar sobre el propio proceso puesto en juego en las actividades

escolares de producción textual, pues es socializado y compartido con los pares académicos y docentes; “como una reflexión que acompaña los aprendizajes y que es parte del proceso mismo de aprendizaje” (Jolibert y Jacob, 1998 p. 173).

Notas de campo

Los apuntes de campo es una modalidad que recogen las observaciones y reflexiones acerca de la problemática identificada, donde se narra periódicamente las experiencias vividas y hechos más significativos causados en los talleres, así mismo, se registran las interacciones de los participantes en el campo de trabajo. Este instrumento es seleccionado porque se logra describir las dinámicas de la realidad estudiada y las propias reacciones del docente investigador. “Deben redactarse cuanto antes y, si es posible, tomando a base de rasgo impresionista durante la clase misma” (Elliott, 2005 p. 136). Para lograr la captura en el tiempo donde transcurrieron los hechos y poder tener conocimiento de los detalles en el preciso momento que sucedieron los eventos.

Grabaciones

Las grabaciones proporcionan valiosos datos sobre las percepciones y experiencias que tienen los estudiantes de sus propios relatos de experiencia, puede constituirse como los testimonios iniciales que realizan al narrar sus vivencias cotidianas. Por otro lado, las grabaciones facilitan recolectar datos sobre el comportamiento propio y de los sujetos que participan en las actividades (Elliot, 2005). Estas permiten captar las intervenciones de los participantes y las dinámicas que surgen en el aula de clase, favoreciendo el diálogo y la interacción entre el investigador y la comunidad.

3.6 Modalidad pedagógica

En forma práctica, se elaboran talleres pedagógicos para la apropiación de la escritura como proceso interactivos en las dinámicas escolares y de esta manera cualificar y fortalecer la escritura en estudiantes del ciclo II. Se ejecutaron 12

talleres con los estudiantes en los que se abordan de manera tanto teórica como práctica la escritura como proceso, el trabajo se enfocó desde la Evaluación Formativa que permitió la vinculación de contextos auténticos, consignas y productos viables, fases de trabajo y criterios de evaluación claros con instrumentos para la valoración.

En este trabajo se retoma el taller como estrategia de investigación que posibilita plantear acciones pedagógicas a través de los cuales se busca desarrollar actividades de aprendizaje como prácticas significativas y participativas que requieren del trabajo en equipo para asumir diversas dinámicas y construir colectivamente los conocimientos necesarios para mejorar los procesos de escritura. Lo anterior supone la necesidad de vincular contextos auténticos y el reconocimiento de situaciones de aprendizaje que favorezcan la reflexión sobre un saber – hacer por medio de la práctica y el desarrollo de las competencias de escritura. Por lo tanto, “los talleres son prácticas que permiten crear un clima apropiado para la convivencia, donde se establecen relaciones interpersonales que facilitan la confianza, el respeto y la autorreflexión”. (Rodríguez, 2010 p. 75)

Con la finalidad de generar procesos de apropiación y reconocimiento de la situación problémica el taller como instrumento de aprendizaje cooperativo permite cualificar las prácticas y transformar las dinámicas escolares. Por consiguiente, el taller busca la participación activa de los actores definiendo roles y responsabilidades para resolver problemas y situaciones concretas de aprendizaje. Esto permite una relación cooperativa entre los miembros del grupo porque se reconoce al sujeto con sus capacidades, habilidades y saberes como un elemento fundamental de las interacciones dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con, Ander – Egg:

“En el taller todos tienen que aportar para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas. Como consecuencia de ellos los alumnos

confrontan los problemas propios de una disciplina o de un quehacer profesional (cuando el taller se aplica a nivel universitario o en una escuela técnica), o bien con problemas vinculados con la vida del entorno más inmediato (cuando se aplica a nivel primario o secundario), aunque también se pueden realizar talleres vinculados con una ciencia o tecnología determinada. (1999, p. 13).

De esta manera, se retoma el taller como una estrategia de investigación, cualificación y reflexión del quehacer pedagógico que requieren la identificación de problemas y la presentación de alternativas frente a las necesidades de la producción escrita, incorporando así, la reflexión y la acción sobre la práctica pedagógica posibilitando la transformación y la articulación de los referentes teóricos que orientan el trabajo investigativo. Se asume, por lo tanto, que la reflexión del docente sobre su práctica pedagógica posibilita la transformación de sus principios y formas de actuar en su quehacer pedagógico, de allí, que resulte fundamental la reflexión y fundamentación teórica sobre las acciones de las prácticas educativas (Rodríguez, 2010).

A continuación, se presenta la organización de los doce talleres desarrollados en la intervención pedagógica, están estructurados a partir de los componentes que se proponen para la elaboración de los talleres pedagógicos (motivación, exploración, asimilación y reflexión). En cada uno de estos se plantea las estrategias didácticas como lo son la generación de conocimientos, los andamiajes por lograr y la evaluación formativa:

Tabla 2. Propuesta de Intervención “Relatemos Nuestro Rollo”

ETAPA	TALLER	OBJETIVOS	PROBLEMÁTICAS
<i>Sensibilización y negociación</i>	1-Promoción del proyecto.	Invitar a los estudiantes a participar en el proyecto por medio de la articulación de un contexto auténtico.	¿Cómo involucrar a los estudiantes en las nuevas estrategias de escritura?
	2-Nuestros intereses sobre la escritura.	Reconocer necesidades e intereses personales y grupales que orienten los propósitos de la intervención.	¿Cuáles son los intereses y las necesidades que tienen los estudiantes del ciclo II sobre escritura?
<i>Conozcamos relatos de experiencias de otros niños y niñas de tu edad.</i>	3-El relato de experiencia.	Reconocer que es una experiencia de vida.	¿Por qué utilizar el relato de experiencia para narrar una situación vivida?
	4-Formas de expresar lo que vivimos, sentimos y soñamos.	Reflexionar sobre las situaciones sociales, culturales y afectivas que viven otros niños de tu edad.	¿Cómo podemos utilizar el relato de experiencia como medio de producción escrita?
<i>Detectives de experiencias reales</i>	5-Exploremos nuestras experiencias.	Recuperar las experiencias significativas vividas en un momento determinado en nuestra historia como niños y niñas.	¿De qué manera puedo recuperar las experiencias más significativas de mi vida?
	6-Capturar una experiencia significativa.	Definir la experiencia que se va a narrar.	¿Cuáles es la experiencia que ha marcado mi historia de vida?
<i>Experiencias interesantes en mi vida</i>	7- El relato de experiencia como una forma de narrar.	Identificar las partes que conforman el relato de experiencias mediante la exploración de acontecimientos emotivos en un momento determinado de la vida.	¿Qué clase de texto es el relato de experiencia? ¿Cómo identificar los textos narrativos?
	8-El texto narrativo.	Reconocer las estructuras y características del relato de experiencias	¿Qué tipos de textos narrativos conocemos? ¿Cómo caracterizar los textos narrativos?
<i>Relatemos nuestro rollo</i>	9- Plan de escritura.	Organizar la información que han recuperado de las experiencias vividas.	¿Por qué debemos organizar la información en el momento de producir un texto?
	10- Tejer mi experiencia.	Construir el relato de experiencia utilizando el formato apropiado y la secuencia narrativa.	¿Cuáles son las estrategias de textualización para que el texto sea comprendido? ¿Cómo lograr la textualización del relato de experiencia?
<i>Lupa editorial</i>	11-Reescritura del relato.	Reescribir el texto identificando los errores morfosintácticos para mejorar el texto.	¿Qué dificultades puedo reconocer en producción del relato? ¿Cómo puedo mejorar la producción escrita?
	12-El relato de experiencia.	Presentar el relato con las correcciones finales.	

Fuente: Adaptación de la investigadora

4. EL RELATO DE EXPERIENCIA UN PRETEXTO PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE ESCRITURA

Este capítulo referencia el estudio analítico realizado sobre los procesos de escritura de los estudiantes participantes en la propuesta de formación **“Relatando nuestro rollo”**, diseñada en el marco de esta investigación con el objetivo de fortalecer la producción escrita de textos narrativos “relatos de experiencias” en estudiantes del ciclo II del colegio Ciudadela Educativa de Bosa.

En primer apartado, aparece la presentación general de la propuesta de intervención. En el segundo momento, se presentan los resultados de los procesos de escritura en los textos narrativos, por lo tanto se abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. En tercer lugar, se analizan los relatos de experiencia por lo tanto se retoman las características y la estructura del texto narrativo. Finalmente, se incorporan las reflexiones, alcance y dificultades de la investigación.

A continuación se hace la presentación de las categorías de la investigación y las unidades de análisis que se utilizaron para identificar las transformaciones, avances, dificultades y debilidades de la investigación:

Tabla 3. Matriz de categorización

Categoría	Subcategorías	Unidades de análisis		
Escritura	Planeación	Generar ideas	Organizar ideas	Fijar objetivos
	Textualización	Coherencia	Cohesión	
	Revisión	Evaluación	Reflexión	Metacognición
Textos Narrativos “Relatos de Experiencia”	Microestructura	Personajes – acciones	Espacios	Tiempos
	Macroestructura	Tópico	Progresión	Componente semántico
	Superestructura	Inicio	Conflicto	Desenlace
	Huella subjetiva	Emoción	Experiencia	Vivencia

Fuente: Seminario – taller: sistematización de la investigación (2014)

4.1 Propuesta de Intervención Pedagógica

En las prácticas de escritura de los estudiantes del ciclo II se han identificado las ausencias y dificultades en la producción de textos narrativos en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de los procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura, surge así, la necesidad de intervenir en dicha problemática, a partir del desarrollo de una propuesta didáctica que contribuya a fortalecer la producción escrita de textos narrativos y mejorar las acciones pedagógicas. Desde esta iniciativa se implementaron doce talleres como estrategia de cualificación en los procesos de enseñanza de la escritura en este ciclo. Esta propuesta didáctica se plantea y desarrolla en cuatro momentos: 1- Significativo, 2- Activo, 3- Interactivo Social y 4- Reflexivo que se desarrolla de manera procesual. De acuerdo con Jolibert & Jacob (1998):

Significativo: se aprende cuando el aprendizaje nuevo tiene sentido en la vida del aprendiz, cuando se articula con sus aprendizajes previos y él siente que le va a servir para algo;

Activo: esto es, una construcción inteligente por parte del aprendiz que busca respuesta a sus interacciones con el mundo; cada niño autoaprende, construye sus competencias y sus conocimientos a través de su acción;

Interactivo, social: un niño aprende interactuando con sus compañeros, con su familia y con su comunidad y, por supuesto, con la ayuda del docente;

Reflexivo: se aprende reflexionando sobre lo aprendido y sobre el cómo se hicieron estos aprendizajes (metacognición) y sistematizando lo logrado. (p.204)

Esto significa, entender el aprendizaje como un proceso de construcción, de mediación, de participación, de reflexión y de interacción, a partir de la realidad social y cultural, lo cual implica integrar los aspectos cognitivos, procedimentales y afectivos en la constitución del conocimiento. De esta forma, se asume el lenguaje como un proceso cognitivo, lingüístico y sociocultural que constituye la parte fundamental de la acción humana sobre el mundo y sobre los demás (Vigotsky, 1978). Desde esta perspectiva, la propuesta de intervención ha sido impulsada como una estrategia de cualificación que promueve la construcción colectiva de

los aprendizajes y la participación conjunta de los actores que interviene en dicha realidad.

Después de haber realizado la identificación y conceptualización del problema correspondiente a los procesos de escritura, se ubicaron las estrategias pedagógicas y las rutas de acción, el relato de experiencia aparece como el vehículo que permitió fortalecer los procesos de escritura en el grupo de estudiantes y el taller como la forma de materializar la propuesta de intervención de esta investigación.

- **Significativo:** En relación con este tópico, se ubica la etapa de *sensibilización y negociación* dirigida al reconocimiento de las necesidades e interés del grupo participante, por otro lado, se definió el contexto auténtico y las situaciones de aprendizaje. Asimismo, en la etapa de *detectives de experiencias reales*, se profundizó en la identificación de los saberes previos y exploración de las experiencias significativas. De esta manera, el lenguaje aparece ligado a la vida social y cultural de los estudiantes participantes.
- **Activo:** Este apartado se encaminó hacia las acciones propuestas en las etapas *“experiencias interesantes en mi vida”*, *“relatemos nuestro rollo”* y *“lupa editorial”* donde los estudiantes interactuaron con su realidad explorando sus historias y recuperado los momentos más importantes de su vida, para construir sus propios relatos de experiencia por medio de la utilización del lenguaje escrito y sus procesos de planeación, textualización y revisión. Por consiguientes, las estrategias de trabajo proporcionaron la motivación, exploración, asimilación y autoreflexión para cualificar las prácticas de escritura en el contexto escolar.

- **Interactivo, social:** Este momento, se desarrolló en todas las etapas de la intervención generando espacios de participación colectiva, a través del diálogo, la colaboración, el intercambio y el compartir con los pares, docente y padres de familia. Con el fin de establecer formas de comunicación e integración con la comunidad para hacer visibles los aprendizajes, pensamientos y sentimientos de los participantes.
- **Reflexivo:** Este espacio, se articuló en todo el proceso de la intervención frente al trabajo personal, grupal y colectivo, la crítica y autoreflexión sobre lo aprendido y sobre las acciones que se hicieron para lograr el aprendizaje (metacognición) fueron fundamentales en el trabajo de campo.

4.2 La huella escrita en los relatos

Esta categoría hace referencia a la escritura como proceso, el análisis de los textos de los estudiantes permitieron destacar los tres aspectos: la planificación, la textualización y la revisión. Esto significa, comprender los procesos cognitivos, procedimentales y socioafectivos que configuraron las producciones textuales de los estudiantes participantes. De acuerdo con Mata (2000) citado por Martínez “En las habilidades referidas a la cognición hay que distinguir entre los de carácter ejecutivo (planificación, textualización y revisión). Estos procesos ejecutivos, a su vez, están controlados o regulados por otros procesos de más alto nivel (metacognitivos)” (p. 26). Estas acciones cognitivas se dan en el interior del sujeto que permite recurrir a cualquier proceso mental de acuerdo con la necesidad del acto comunicativo cuando se realiza una producción textual y a la vez, es regulado desde los procesos metacognitivos.

Esta mirada nos permite afirmar que las estrategias metacognitivas favorecen las condiciones necesarias para que el uso del lenguaje escrito, logre ser un instrumento para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Esto significa, entender el lenguaje como una perspectiva integral, lo cual implica resaltar los aspectos

cognitivos, sociales, culturales y afectivos en la construcción de significado y configuración de la realidad.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta de intervención didáctica planteó la necesidad de abordar las estrategias metacognitivas, con el objetivo de superar las dificultades en los procesos de escritura, haciendo énfasis en los aspectos relacionados con el conocimiento metacognitivo (capacidades y limitaciones cognitivas) y el control de los procesos y actividades cognitivas (supervisión y autorregulación). En este sentido, los procesos de aprendizaje dependen de los recursos cognitivos, las habilidades procedimentales y la interacción con el contexto para construir nuevos conocimientos y competencias.

4.2.1 Las ausencias preliminares sobre los proceso de escritura

El conocimiento inicial que tenían los estudiantes sobre la escritura es producto de su recorrido escolar (procesos de enseñanza) y experiencia personal (proceso de aprendizaje), aspectos sobre los cuales centran sus dificultades en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Se presentan a continuación los registros de las observaciones que se hicieron en la lectura etnográfica.

La docente les pide el favor a los estudiantes que abran el libro guía “Rutas de Lenguaje de Santillana” en la página 25, el tema de la clase es diptongo e hiato. Los niños están en silencio, la docente se pone frente al tablero y empieza con la explicación, escribe la temática en el tablero, les define que es diptongo e hiato y los estudiantes transcriben en el cuaderno, posteriormente escribe ejemplos y coloca unos ejercicios para desarrollar en clase similares a los del ejemplo, va pasando puesto por puesto revisando que cada niño este realizando la actividad, cuando terminan la primera actividad les pide el favor que se organicen en grupo para trabajar con el libro, mientras los estudiantes están realizando la actividad del libro, aprovecha para llamar a cada niño en orden de lista para darle una valoración del trabajo escolar.

Registro Lectura Etnográfica 30 de septiembre del 2013 tomado del diario de campo

Con respecto a lo anterior, en la enseñanza de la escritura hay incertidumbre frente a la fragmentación que ha tenido la enseñanza del lenguaje, donde se privilegian los contenidos de la asignatura (reglas gramaticales) y se desconoce la

relación entre el escritor en formación, el texto y el contexto sociocultural. Esto ocurre precisamente porque se concibe la escritura como una tarea de repetición de ejercicios para afianzar la caligrafía, la sintaxis y la ortografía a la hora de escribir. Esta división del lenguaje desconoce los procesos cognitivos y metacognitivos para la producción textual.

Estas prácticas escolares de la enseñanza de la escritura, ratifican la carencia de las estrategias metacognitivas adecuadas para responder a las exigencias de la producción escrita, los estudiantes no son capaces de utilizar las tareas de planificación, textualización y revisión, caracterizado en el apartado principal de la investigación. Se constituye así, las dificultades de los estudiantes en el aprendizaje de la escritura:

- El estudiante dedica muy poco tiempo para organizar y planear sus ideas antes de escribir, es decir, escriben todo lo que se le viene a la mente, sin tener en cuenta el propósito comunicativo y el contexto, un texto construido con una lista de ideas con poca relación.
- En la textualización están implicadas las habilidades relacionadas con la estructura y con la forma del texto, aunque reconocían parcialmente la estructura textual, presentaban ausencia en la coherencia y progresión temática.
- En el proceso de revisión había incertidumbre frente a la iniciativa de autovalorar el texto escrito, ya que tenían dificultades para evaluar sus propias capacidades y reconocer que estrategias necesitaban para mejorar las producciones.
- En cuanto a la enseñanza de la escritura, la mayor problemática se relaciona con los aspectos didácticos que utiliza los docentes, las prácticas pedagógicas están encaminadas a la reproducción de textos sin sentido, careciendo de estrategias innovadora y bases teóricas que fortalecieran las competencias comunicativas.

Es importante rescatar como punto de partida el desconocimiento existente entre los estudiantes y docentes frente a las estrategias cognitivas y metacognitivas, puede decirse que para los participantes escribir es copiar y transcribir un texto al cuaderno. Esta forma de entender la escritura se vivencia en sus modos de reproducirlos textos en la escuela. En palabras de Jolibert & Cabrera (1996):

La tendencia tradicional en la enseñanza de la lectura y la escritura, se han sustentado en las concepciones estructuralistas que aporta la lingüística oracional, así como también sus aportes han constituido los principales contenidos que deben ser entregados a los sujetos durante su aprendizaje. (p.190).

En el aprendizaje de la producción escrita, es fundamental la aplicación de una metodología que favorezca al desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, concibiendo la escritura como un proceso esencialmente cognitivo, afectivo y sociocultural. Por esto las acciones desarrolladas en los talleres pedagógicos dirigidos a la producción de textos se centraron en contextos auténticos, situaciones comunicativas reales que condujeran al dialogo, la reflexión, el trabajo individual y colectivo, la participación y la negociación, para la cualificación de la producción escrita, en palabras de Zamel (1987) citado por Martínez, (2009). En concreto, en el enfoque procesual se pretende:

- Desvelar los procesos cognitivos en la escritura (planificación, textualización y revisión)
- Detectar habilidades metacognitivas en la expresión escrita (conocimiento de proceso, de la estructura textual, de las propias capacidades, autorregulación y actitud del sujeto) (p. 16)

4.2.2 Confrontación con las prácticas de escritura

Es en el contexto escolar donde se debe reflexionar sobre los aprendizajes de los estudiantes y la intervención de los docentes en el desarrollo de los mismos, a través de estrategias que favorezcan la construcción del conocimiento, el trabajo

en grupo, las interacciones con el contexto social y cultural. Al respecto, Jolibert y Jacob afirman:

Los niños aprenden haciendo, dialogando e interactuando entre sí, lo que hace posible por el nuevo papel del profesor que, de simple transmisor de contenidos, se transforma en mediador y facilitador de procesos de aprendizaje. Los niños aprenden si se toman en cuenta sus competencias, sus deseos y necesidades presentes y su representación de logros futuros deseados. (1998, p. 13)

La intervención didáctica constituyó para los estudiantes y la docente un apoyo para el fortalecimiento de los procesos de escritura con base en una adecuada planeación que proporcionó situaciones comunicativas, exploración de saberes, memoria a largo plazo, acciones metacognitivas y el proceso de escribir. De estas acciones pedagógicas cada estudiante llevó una carpeta de trabajo general donde registraban el plan de trabajo, las tareas y productos de los talleres, rejillas de evaluación y mapa de progreso de los aprendizajes.

En relación con los procesos cognitivos y metacognitivos, las acciones estuvieron ligadas a los intereses de los estudiantes, a la exploración de sus historias, a la integración de sus propias experiencias y sus contextos socioculturales. Logrando así, rescatar la memoria, los saberes, vivencias y pensamientos que le permitían activar sus conocimientos previos para la producción de sus relatos de experiencia. Por otro lado, las acciones pedagógicas estaban mediadas hacia la construcción de los procesos de escritura, la regulación de las acciones y el reconocimiento de saberes (cómo se produce un texto, qué es un texto y por qué y para quien se elabora un texto).

A continuación se presenta una matriz de análisis del corpus obtenido en las anotaciones de campo, relacionado con las acciones concretas para lograr los aprendizajes

Tabla 4. Matriz de las estrategias cognitivas y metacognitivas

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
Exploración	<p>Se buscó material visual y lecturas para acercar a los estudiantes al relato de experiencia.</p> <p>Se rastreó información para indagar sobre la vida de ellos.</p> <p>Se indagó con los padres de familia acerca de la historia de los estudiantes.</p> <p>Se utilizó la fotografía para evocar recuerdos y activar la memoria de eventos pasados.</p>	<p>Se reflexionó sobre las situaciones sociales, culturales y afectivas que viven otros niños de tu edad.</p> <p>Se reconoció el contexto situacional de cada participante en el proyecto.</p> <p>Se evaluó el trabajo en grupo e individual.</p> <p>Se definió el tema y la experiencia que cada uno quería plasmar.</p>
Planificación	<p>Se elaboró planes y lluvias de ideas para clasificar la información.</p> <p>Se seleccionó la información pertinente para la elaboración del relato.</p> <p>Se ubicó la situación comunicativa (tema, destinatario, intención)</p> <p>Se diseñó planes y guías para consignar la información.</p>	<p>Se diseñó el plan a seguir.</p> <p>Se reconoció las estrategias para la elaboración de un texto.</p> <p>Se observó cómo estaba funcionando el plan.</p> <p>Se buscó estrategias adecuadas para mejorar el plan.</p>
Producción textual	<p>Se participó en dramatizaciones para reconocer los diferentes tipos de narraciones.</p> <p>Se escuchó oralmente la experiencia de cada estudiante.</p> <p>Se utilizó el plan de escritura para elaborar el primer escrito.</p> <p>Se organizó la información para iniciar con el relato.</p>	<p>Se revisó el texto con la ayuda del mapa de progreso.</p> <p>Se corrigió las fallas que presentaba el texto.</p>
Productos: Borradores o Reescritura	<p>Se realizó la reescritura del texto teniendo en cuenta las correcciones de la docente.</p>	<p>Se revisó el texto con la ayuda del mapa de progreso para analizar en qué nivel se encontraba el escrito.</p>
Revisión	<p>Se realizó lectura general del texto.</p> <p>Se expuso el texto a la lectura de un compañero para que identificara las fortalezas y las debilidades.</p>	<p>Se corrigió el texto con la ayuda de una rejilla de evaluación.</p>

Fuente: Estrategias cognitivas y metacognitivas de Gaskinns y Elliot (1999)

Las prácticas de enseñanza de la escritura tienen como meta la producción de textos significativos y coherentes, se asume, por lo tanto que las acciones adelantadas por el docente deben contribuir a la transformación y apropiación de dinámicas que posibiliten niveles de participación en el contexto social y cultural en el que se desenvuelven los estudiantes y se desarrollan las tareas de la producción escrita, es decir, contextos auténticos y situaciones comunicativas reales que apoyen las relaciones afectivas, la motivación, la exploración y la autoreflexión del estudiante. Tal como lo afirma Sperling & Freedman, 1996; citado por Martínez (2009) “En la perspectiva social y cultural del lenguaje se

están ofreciendo alternativas a las teorías cognitivas en el aprendizaje de la lengua escrita, prestando mayor atención a cómo los estudiantes se desarrollan cognitiva, social y culturalmente en contextos diversos”. (p.26). En otras palabras, la configuración de sentido de la escritura la constituye las prácticas que los estudiantes tengan con su contexto cultural y social.

En suma, las transformaciones y cambios se evidenciaron en la articulación de las estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el replanteamiento de las dinámicas e interacciones en el aula donde las relaciones entre los sujetos involucrados se establecieron desde parámetros horizontales, de participación, de negociación y toma de decisiones conjunta. Otro aspecto importante es la reflexión y acercamiento a la realidad de cada estudiante, para hacer una nueva mirada a la individualidad, a las condiciones propias y a las relaciones afectivas que se tejen en la vida de nuestros niños y niñas. En cuanto a los procesos de escribir se configuraron los siguientes aspectos:

- **Momento para soñar y pensar**

La planificación es un proceso que requiere de la elaboración de un mapa de la producción escrita, por lo tanto, se establecieron los propósitos comunicativos, un destinatario real, la exploración del tema y un tipo de texto definido (relato de experiencia). En este recorrido es importante señalar la participación de los padres de familia en la recolección de las historias de los estudiantes, el trabajo en grupos donde se socializaron los diferentes sentimientos y emociones, a partir de las narraciones orales y exposiciones de los sueños y aventuras, la indagación del tema, la reflexión sobre las situaciones afectivas y culturales que viven otros niños, y finalmente la invitación para cambiar las prácticas de escritura en situaciones auténticas de intercambio.

En esa medida, la exploración del tema, la interlocución y la autoreflexión abrieron los caminos para organizar la información y poder elaborar el plan inicial de

escritura. Así mismo, los diálogos, los aportes y sugerencias de los pares y docente, permitieron incorporar nuevos elementos a los productos parciales de los talleres. A su vez, se utilizaron formatos de trabajo para registrar, seleccionar y organizar la información, generando mejores condiciones de aprendizaje. De la misma forma, se recurrió a la historieta y representaciones gráficas para hilar las ideas y poder transformarlas en textos escritos posteriormente. El cuadro presentado a continuación, da cuenta de un ejemplo de cómo se realizaron los planes de escritura para organizar la información.

Tabla 5. Modelo plan de escritura

El siguiente cuadro te va a ayudar a organizar tus ideas para que puedas elaborar el “Relato de Experiencia”

Autora:	Vanessa Rondón
¿Qué emoción quieres utilizar?	Miedo
¿Qué ideas quiero comunicar?	1. Como un día norma se disfraza de dolor 2. El terror de ser operada 3. Como mis padres ocultaron mi operación 4. Cuanto se demoró la doctora en saber mi enfermedad 5. El dolor de la apendicitis
¿Quién sería el destinatario de mi escrito?	Mónica Gómez
¿Con qué propósito escribiré?	Que sepan los demás de mi estado de salud
¿Qué título le daré?	Gran Sorpresa no deseada.
¿Hace cuánto tiempo sucedió?	1 año y tres meses
¿Dónde ocurrió?	Casa y hospital
¿Qué sucedió?	Me llevaron al hospital por un dolor de barriga que sucedió ser una apendicitis pero gracias a Dios se curó con una operación exitosa.
¿Quiénes participaron en los hechos?	Mis padres, yo y el médico.
¿Qué fue lo más importante de la situación?	Que gracias a Dios la operación salió exitosa.
¿Cómo terminó el hecho?	Terminó con una buena operación y mis actividades diarias y mi vida normal.

Fuente: Adaptación de la investigadora

De este modo, el proceso de control metacognitivo de planificar y organizar la información favoreció la consecución de los objetivos de escritura, la determinación de la información que requerían los estudiantes y la selección de ideas y recuerdos vividos. Durante la ejecución del plan diseñado los estudiantes comprobaban su progreso en la dirección de la meta de escritura. Por otro lado, la

docente pudo identificar los problemas que presentaban los estudiantes, logrando así, orientar el trabajo de escritura, para determinar la tarea y resolver las dificultades específicas del escritor en formación. En suma, los escritores en formación lograron en la fase exploratoria y de planificación de la intervención pedagógica activar sus conocimientos previos, por medio, de la indagación de sus experiencias de vida significativas y la reflexión sobre las situaciones sociales y afectivas que viven otros niños, reconociendo así, el relato como un vehículo que les permitió narrar y construir su identidad individual y colectiva, recuperando un momento determinante en su historia como niños y niñas.

Es importante entonces resaltar, las actividades cognitivas y metacognitivas que se desarrollaron en el proceso de planificación, para llevar a cabo las tareas presentadas con anterioridad, el estudiante a nivel cognitivo tuvo que tomar una serie de decisiones para la activación de sus saberes previos, la exploración y selección del tema, la determinación de los propósitos y la organización de las ideas. De otra parte, el escritor en formación aplicó la autorregulación y control de sus operaciones cognitivas, al definir y seleccionar las estrategias que se apropiaban más a sus necesidades por medio del uso de acciones puntuales de organización de la información.

- **Momento para tejer narraciones**

En la textualización los conceptos lingüísticos y los procesos cognitivos son parte fundamental para darle forma a las ideas y construir el texto. Así pues, se consideró importante la utilización de los criterios de evaluación para el proceso de producción textual, en el cual se incluyeron los conceptos relacionados con la estructura textual y las competencias lingüísticas que se requirieron para la tarea de escritura. Por otro lado, el uso de las estrategias metacognitivas en el control de las acciones en la ejecución puntual de la producción del relato de experiencia.

En este sentido, el conocimiento declarativo, procedimental y condicional (Flavell, 1985), se involucran de manera mutua, formando un conocimiento interrelacionado. Esto significa, que el desarrollo de la intervención pedagógica los estudiantes debían tomar conciencia de lo qué significaba escribir bien, cómo producir un texto y qué estrategias debían seguir en la elaboración del relato de experiencia. Así pues, el conocimiento declarativo se relacionaba directamente con los saberes que tenían los estudiantes y la comprensión de los conceptos relacionados con el lenguaje. El conocimiento procedimental se vinculaba con las estrategias apropiadas para desarrollar la tarea de escritura y la autorregulación de las mismas y el conocimiento condicional se articulaba para saber cuándo y para qué utilizar el conocimiento. Estos tres momentos dan cuenta de la apropiación de los aprendizajes y el uso metalingüístico en el contexto escolar.

En el proceso de la elaboración de los relatos de experiencia los estudiantes retomaron los trabajos de los diferentes talleres de la etapa exploratoria de sensibilización y el plan de escritura para organizar las ideas y darle cuerpo al texto. La escritura de los textos narrativos les permitió recapitular tales actividades y adecuarlas a las necesidades propias de la textualización. En el proceso metalingüístico se evidenció el uso del lenguaje para controlar de forma consciente que les servía para dirigir, seleccionar y modificar los actos de la escritura y fueron consecuentes con la necesidad de ampliar los textos de acuerdo a las condiciones necesarias de la narración. Este tipo de actividad lingüística se constituyó como instrumento de aprendizaje.

De esta manera, se presenta la matriz de análisis de los aspectos cognitivos que permitieron organizar las operaciones mentales que debía seguir el escritor en formación y las estrategias metacognitivas de control y supervisión de la adecuación del relato de experiencia en su proceso de textualización.

Tabla 6. Matriz de análisis de la producción de texto

Relatos de Experiencia	Aspectos Cognitivos	Aspectos Metacognitivos
<p>Plan de escritura: Autora: Hassay Quiroga ¿Qué emoción quieres utilizar? Miedo ¿Qué ideas quiero comunicar? 1. El miedo al saber que fui engañan 2. La angustia al saber que mi mamá estaba en peligro. 3.El miedo al saber que puede ser raptada 4. El temor al ver no había nada en los papeles. 5. Como puede ser tan fría una persona ¿Quién sería el destinatario de mi escrito? Jeison Pulido ¿Con qué propósito escribiré? Con el propósito de expresar mis sentimientos al experimentar el robo que antes no me importaba ¿Qué título le daré? El Engaño ¿Hace cuánto tiempo sucedió? Hace un año aproximadamente ¿Dónde ocurrió? Casa – Colegio ¿Qué sucedió? Me engañaron diciendo que mi mamá estaba en problemas y yo al creer entregue un carísimo collar y cuando me di cuenta que era un engaño me puse a llorar. ¿Quiénes participaron en los hechos? La ladrona, mi hermana, mi mamá y yo ¿Qué fue lo más importante de la situación? ¿Cómo terminó el hecho? Ahora tengo más precaución con las llamadas extrañas</p>	<p>Selecciona la información pertinente para el tema.</p> <p>Organiza las ideas y estructura el texto de acuerdo las necesidades de la situación de comunicación.</p> <p>Responde las preguntas orientadoras: Qué, Cómo, A quién, Para qué) Fija el objetivo o propósito comunicativo.</p>	<p>Usa los registros previos (fotográficos y relato oral), de la etapa exploratoria para definir el tipo de experiencia.</p> <p>Recupera una experiencia significativa para narrar.</p> <p>Define la experiencia que va a relatar.</p> <p>Realiza una planificación inicial del texto.</p>
<p>Primer Borrador:</p> <p>Yo estaba en mi casa acostada viendo televisión mi hermana me grito lla bengo entonces yo le dije bueno mientras tanto yo me quede viendo televisión, en mi habitación</p> <p>Entonces sono el teléfono yo conteste y me hablo una señora me dijo que mi mamá estaba en problemas entonces yo me preocupe mi ella me dijo que ni me preocupara que mi papa abia dejado una plata me dijo que la buscara yo rebolque toda la casa y no encuentre nada ella me dijo que buscara cosas de valor después encontré un collar ella me dijo que nos encontraramos en el colegio que quedaba cerca a mi casa nos encontramos yo le entregue el collar y ella me entrego unos papeles</p> <p>Después me yamo mi mama yo le conteste y le</p>	<p>Definición: Identifica el relato de experiencia como género narrativo.</p> <p>Partes del texto: Presenta los personajes que participan en el relato. La ubicación del espacio y tiempo no se define. El relato presenta un conflicto o problema.</p> <p>Secuencia: Narra algunos sucesos relacionados con el personaje, pero el contexto no se define.</p>	<p>El primer borrador se adecua a la planeación.</p> <p>Involucra aspectos emocionales y culturales que le permiten construir el texto.</p> <p>Expresa su auto percepción de una situación social.</p> <p>Utiliza la historieta como estrategia para organizar los sucesos del relato.</p> <p>Comparte el texto</p>

<p>pregunte como estaba ella me dijo que bien le dije pero una amiga tuya me llamo diciendo que tu estabas en problemas entonses me puse a llorar y mi corazón se aselero estaba temblando mi mamá me dijo que me tranquilisara que iba a llamar hermana parason 5 minutos ella yego me tranquilo que no me precipara ya después nos fuimos a recojer a mi sobrino y ya me tranquilise un poco.</p> <p style="text-align: right;">Tomado textualmente</p>	<p>Formato del texto: El texto tiene un título.</p> <p>Coherencia: Hace falta organizar las ideas y distribuir la información. En el texto hay ideas nuevas.</p> <p>Las palabras son claras y se entienden en el texto.</p> <p>Cohesión: El uso de conectores es limitado. Se usan algunos pronombres. Carece de décticos para indicar el tiempo o espacio donde ocurrieron los hechos de la narración.</p> <p>Puntuación y ortografía: No usa punto final en las oraciones. Une palabras.</p>	<p>con un compañero para tener opinión de su relato.</p> <p>Utiliza la ruta ganadora para identificar en qué nivel se encuentra.</p> <p>Comparte el texto con un compañero para identificar conjuntamente dificultades de comprensión del relato de experiencia.</p> <p>Identifica dificultades de producción del texto y las indica para posteriormente mejorarlas.</p>
<p>Reescritura:</p> <p>Yo Hassay Vanessa soy mediana, flaquita, ojos cafés. Me encontraba viendo televisión, cuando mi hermana me grita “ya vengo” yo le grite “bueno”, después pasaron 5 minutos, ya después sonó el teléfono, conteste y era mi mama, ella me pregunto que como estaba y que me llamaba más tarde, después fui otra vez a ver televisión y volvió a sonar el teléfono, conteste y era una señora desconocida.</p> <p>Ella me dijo que mi mama estaba en problemas, entonces yo comencé a preocuparme, ella me dijo que no me angustiara que todo iba a estar bien, que mientras tanto buscara un dinero que había dejado mi papa, yo busque y busque por toda la casa y no encontré nadan entonces me dijo que buscara cosas de valor, busque en el segundo piso y encontré un collar, ella me dijo “encontrémonos en el colegio que quedaba cerca a mi casa”, yo cogí las llaves de la casa y me fui hacia el colegio, después me encontré con la señora, ella era gorda, bajita y peli roja. Ella me entrego unos papeles y yo le entregue</p>	<p>Definición: Identifica el relato de experiencia como género narrativo.</p> <p>Partes del texto: Presenta los personajes que participan en el relato de experiencia. Ubica el espacio y tiempo de los sucesos.</p> <p>Secuencia: Narra sucesos y hechos importantes del personaje y los enmarcados en contextos reales. Introduce una serie de acciones para desarrollar el relato. El relato presenta un conflicto o nudo. El relato tiene un</p>	<p>El producto final tuvo revisión y se reescribió.</p> <p>Revisa y corrige el texto.</p> <p>Supervisa y autoevalúa su propio conocimiento.</p> <p>Reescribe el texto durante el cual se activan procesos de control metacognitivo.</p> <p>Selecciona estrategias de control (relectura del texto) para identificar fallas y</p>

<p>el collar, después me fui para mi casa.</p> <p>Luego me llamo mi mamá preguntándome porque no contestaba el teléfono, yo le respondí “pero mami yo estaba hablando con tu amiga que me dijo que tú estabas en problemas” y mi mama me respondió que no estaba en problemas, le dije que esperara un minuto mientras veía los papeles que me había entregado su supuesta amiga, abrí el paquete habían muchos papeles pero todos estaban en blanco esa señora me había engañado, estaba tan traumatizada por lo sucedido que me puso a llorar pero mi mama me dijo que me tranquilizara y que enseguida iba a llamar a mi hermana, al rato llago mi hermana me tranquilizo y deje de llorar.</p>	<p>desenlace.</p> <p>Formato del texto: La experiencia personal contiene un título y subtítulos para organizar la información.</p> <p>Coherencia: Hay distribución de la información. En el texto hay ideas nuevas.</p> <p>Cohesión: Usa algunos conectores para unir ideas. Usa algunos pronombres. Emplea algunos sinónimos para evitar la repetición Carece del uso de deícticos para indicar el tiempo o espacio donde ocurrieron los hechos de la narración.</p> <p>Puntuación y ortografía: Usa el punto final en las oraciones, y punto y aparte en los párrafos.</p>	<p>mejorarlas durante la reescritura.</p> <p>Autoevalúa el aprendizaje por medio de la comparación con la ruta ganadora.</p> <p>Detecta los problemas de escritura y solicita orientación de la docente.</p> <p>Dedica tiempo a la corrección del texto supervisando cada parte de la estructura.</p> <p>Se observan los avances en el antes, durante y después de la actividad escritora.</p>
--	--	--

Fuente: Adaptación de la investigadora

Nótese que el texto anterior, se ubican los avances que los estudiantes tuvieron en el proceso de textualización, donde las habilidades cognitivas y metacognitivas favorecieron el desarrollo de la producción del relato de experiencia. Se observa un avance significativo en la utilización de los recursos del lenguaje en la redacción, esta actividad se hace evidente en la reescritura del texto inicial, donde se corrigen los aspectos que en el primer borrador fueron identificados por la docente, logrando mejorar la coherencia global y local del texto, reconocimiento de la situación comunicativa y desarrollo de un tema acertadamente en el texto. Así mismo, la secuencia es organizada de manera que el texto progresa y el lector

comprende la narración. En esta dinámica, el acompañamiento de la docente fue importante porque orientaba a cada estudiante en el proceso de escritura donde le explicaba personalmente que le hacía falta para fortalecer el relato de experiencia, generando así, mejores condiciones de aprendizaje.

Dentro de los aspectos centrales de este proceso encontramos el reconocimiento de la estructura textual, mediante las estrategias de lecturas de textos narrativos, logrando identificar la microestructura (personajes, tiempos, espacios, acontecimiento), la macroestructura (temas y progresión de las historias) y la superestructura (inicio, nudo, desenlacen). Así mismo, se reconoció el formato del texto, relacionado con el léxico, la ortografía y la sintaxis, finalmente la huella subjetiva que tenía cada narración abordada. En consecuencia, se plantearon talleres que favorecieron el trabajo en grupo, la lectura colectiva, las exposiciones de los diversos textos narrativos generando motivación e interés por la lectura comprensiva y el reconocimiento de los elementos que conforman el texto narrativo.

En relación con las estrategias metacognitivas, los escritores en formación tenían que reconocer sus propios problemas de escritura, identificando los errores para mejorar sus propias capacidades. La principal estrategia de control de las propias habilidades cognitivas se relacionó con la activación de los conocimientos previos, la exploración de su propia historia de vida, la selección de un recuerdo o suceso y la verbalización en grupo de una experiencia significativa que les sirvieron para dirigir el plan de escritura. Posteriormente, una de las acciones seleccionadas por el grupo para organizar la información correspondió al diseño de una historieta donde narraban el relato de la experiencia por medio de dibujos y caricaturas. Luego, la estrategia de regulación se manifestó en el plan de escritura donde la situación comunicativa tuvo relevancia para registrar las ideas principales del relato.

Por consiguiente, la estrategia de regulación se enfocó en la relectura de su propio relato de experiencia para cotejarlo con la ruta ganadora e identificar las debilidades y fortalezas del escrito. Además, se utilizó la confrontación entre pares que favoreció en la opinión del compañero sobre la narración. Finalmente, se realizó una tutoría con cada estudiante para revisar el texto, definir las dificultades y buscar estrategias de mejoramiento conjuntas para reescribir el texto, a fin de cumplir con los propósitos de aprendizaje definidos en los criterios de evaluación y reflexionar la pertinencia de las acciones ejecutadas en cada taller.

- **Momento para revisar los escritos**

En esta dinámica, la función principal correspondió a mejorar los textos narrativos, mediante el análisis y la valoración de los escritos, un espacio de reflexión y acción que permitió vincular los aspectos propios del lenguaje (sintáctico, semántico y pragmático). En este sentido, la fase de revisión de los textos se desarrolló en los diferentes momentos de la etapa de escritura y de la producción textual. De acuerdo con Hayes y Flower (1996), el proceso de revisión se concentra en los siguientes aspectos:

- Detectar y corregir las dificultades del texto, con respecto a los sintáctico y semántico.
- Evaluar los aspectos relacionados a los propósitos comunicativos del texto.

La revisión consistió en evaluar los relatos de experiencia para determinar si se ajustaban a los criterios de evaluación y metas fijadas por la investigación. En este sentido, las estrategias de tutoría y acompañamiento se constituyeron como un espacio de evaluación, autoevaluación y coevaluación que permitió revisar los textos de manera reflexiva, auto-reguladora y activa, valorando sus propias capacidades y reconociendo que estrategias necesitaban para mejorar las producciones. En este sentido, la interacción entre docente – estudiante y entre pares fue el elemento mediador para favorecer la retroalimentación de tal modo que los resultados fueron ajustados, por otro lado, la confrontación entre pares,

permitió tener otros puntos de vista sobre el trabajo de los demás donde manifestaban aspectos que debían mejora. A su vez, la docente se constituyó como la guía que orientaron y acompañaron el proceso, generando mejores condiciones de aprendizaje en las prácticas de escritura (Jolibert & Jacob, 1998). Por consiguiente en seguida se presenta la síntesis de la coevaluación entre pares.

Tabla 7. Confrontación entre lector y escritor (pares)

Nombre del Lector: Nombre del Autor del relato:	
Fortalezas	Debilidades
E1: La historia es interesante tiene todo y tabien es emocionante.	E1: No se entiende algunas palabra. La letra es confusa
E2: Un nombre yamativo E2: Si se entiende E2: Espresa sus emociones	E2: La letra muy pequeña E2:Ay muy pocos errores
E3:Todo completo E3:Todo bien derecho y organizado E3:Su historia es interesante	E3:Se come alguna letras E3:No pone tildes E3:La letra casi no se entiende E3:No coloco puntos en el final
E4:Me parece muy interesantes los personajes E4:Son también un poco curisos E4:También son divertidos	E4:Cuando se repite una palabra ponga coma E4:No te en tiendo muy bien E4:Me pareció muy corto E4: Repasar en casa y vecina es pegado.
E5:El conflicto es interesnate E5:La narración es buena E5:La forma de expresarse	E5:Hay partes que no entiendo E5:Repite muchas palabras E5:La ortografía no es tan buena

Fuente: Adaptación de la investigadora

En relación, con este criterio los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir sus escritos con sus pares y a su vez, dar una apreciación de lo que pensaban del texto. Así, los diálogos entre ellos, aportes y sugerencias favorecieron la reflexión, la interacción social y el uso del lenguaje oral y escrito en las actividades escolares. Otro aspecto importante, es hacer conscientes a los estudiantes de lo que se ha realizado y aprendido, es decir, identificar las fortalezas del proceso de escritura y reconocer las debilidades, para buscar estrategias de mejoramiento.

En este sentido, la evaluación formativa permitió orientar las acciones en el aula y valorar los conocimientos de los estudiantes durante el desarrollo de la intervención. Para que esto se lograra, los objetivos de aprendizaje fueron negociados y compartidos con los sujetos participantes, permitiendo un mejor seguimiento de los desempeños que iban logrando. El diseño de actividades a partir de contextos reales y significativos, favoreció para la apropiación y participación de los estudiantes en la realización de las tareas y presentación de los productos finales. Uno de los aspectos en los cuales se enfatizó la evaluación fue la utilización de matrices de evaluación, tabla de especificaciones de conceptos y mapa de progreso de los aprendizajes.

4.3 Elementos significativos de los relatos de experiencia

Desde esta categoría se caracteriza los componentes de los textos narrativos en cuanto a las características (personajes, acontecimientos, tiempos y espacios); estructura (inicio, nudo, desarrollo y final) y huella subjetiva (emociones negativas o positivas).

Se asume el concepto de narración por Bruner como “construir la experiencia, construir la realidad, dando cuenta de la causalidad de las experiencias” (1986, p. 55) la narración como la posibilidad de construir significados que marcan el transcurso de nuestra historia, tenemos narraciones porque somos seres con emociones y sentimientos y nos vemos en la necesidad de experimentarlos y relatarlos. Con base a la estructura narrativa se acudió a Van Dijk quien la define “como un tipo de esquemas abstractos que establece el orden global de un texto” (1992, p. 144) que genera la organización del escrito brindándole sentido al texto, es decir, estableciendo relación entre las ideas, los objetivos y los sucesos. Finalmente, se retomó a Labov (1978) para definir el significado de relato de experiencia, quien tiene en cuenta las dimensiones situacionales, enunciativas, interactivas del lenguaje y la subjetividad como eje transversal del relato.

4.3.1 Las ausencias preliminares sobre los textos narrativos

En relación como este tópico, se pudo percibir inicialmente en los escritos de los estudiantes, la escasa producción y motivación por escribir. En cuanto a la definición de la audiencia y los propósitos comunicativos se percibió un desconocimiento por parte del escritor en formación. Con respecto a la coherencia local, reincidían reincidentes en los mismos hechos en el inicio o en el nudo y no avanzan en la información. Por consiguiente, el uso de estrategias de sustitución-elisión es mínimo en relación con la repetición de palabras en una misma oración. A continuación, se presentan un relato inicial:

“EL DIA QUE MI PAPA FALLECIO”

yo tenía 5 años cuando le había dado un parón cardíaco .y murió cuando yo lo había visto en la camilla con los ojos cerrados sin decir nada y mi mama medico hija no vallas a yorar atapaba en la camilla porque estaban el cielo y yo me puse triste y me dormí hiñe diserten mi casa en la cama con mis hermanos .

después lo había en terrado en la tumba toda mi familia había n hado al entero ese día mi mama estaba triste porque mi papa savia hido días despues y van asacar la tunva de mi papa yo había cresido tenia como 7 0 8 años cuando lla dio avian sacado. Días despues en pesaron los problemas porque mi mama se había conosido un nuevo novio.

mi mama se avia despreocupado por mi papa cuando nos enteramos nos pusimos tristes días despues mi mama había terminado con el señor y se puso de acuerdo y dijo que no vater novios.

pasaron años y yo avía querer sido y tobos los días iba a la misa y ayer vale flores para que lo acompañé.

Autora: Pilar Romero

Registro Intervención pedagógica 4de agosto del 2014

Estas narraciones iniciales sobre relatos de experiencia, confirman las dificultades que los estudiantes tenían en los procesos de escritura, en estas problemáticas se incluyen las ausencias textuales a nivel microestructura relacionadas con la presentación de los personajes, tiempos, espacios y acontecimientos, por otro lado, el nivel macroestructura donde la mayor dificultad se encontró en la escasa organización de hechos y progresión temática. En cuanto a la superestructura dejaban narraciones incompletas sin un final o descuidaban las premisas básicas del texto narrativo. Para esto se consideró fundamental analizar los relatos espontáneos que realizaron los estudiantes en la fase inicial de la investigación

para diagnosticar cuales eran las fallas y causas puntuales de la problemática, y hacer explícitas las acciones pedagógicas de fortalecimiento de la producción escrita de textos narrativos “relatos de experiencias” en estudiantes del ciclo II.

4.3.2 Confrontación con la recreación de relatos de experiencia

En el caso de esta propuesta, los relatos de experiencias fueron el pretexto para invitar a los estudiantes a narrar sus vivencias sobre diversos temas como la familia, el colegio, los amigos y los asuntos personales, a partir de una situación emotiva (positiva o negativa) que ellos vivieron en algún momento de sus vidas, y que les ha dejado marcas que permiten recordar este acontecimiento (Pinilla, 2013). De este modo, las posibilidades creativas de la escritura se elaboran desde las experiencias personales y contextos reales de los niños y niñas.

Se pudo cotejar las relaciones de los estudiantes con su entorno, con los demás, consigo mismo y cómo enfrentan y sienten las situaciones que han vivido. El trabajo con relatos de experiencia ha facilitado, en gran medida, el reconocimiento de los saberes, pensamientos y emociones de los estudiantes. Tal como expresa Santamaría:

Escuchar e interpretar el discurso de los niños y jóvenes, registrar, aprender a escuchar y analizar sus relatos permite acceder a su mundo, comprenderlo o interpretarlo, como también indagar acerca de la mirada que ellos tienen sobre sí mismos y sobre su entorno. (2011, p 11).

Asimismo se ha reconocido que los relatos de experiencia son una manera acertada de acercarse a los niños y niñas para conocer su representación del mundo y las interacciones que tienen con el contexto, pues el relato se encuentra en estrecha relación con la comprensión y el aprendizaje de la realidad humana (François, 1984). En concordancia, se expondrá los avances significativos en la producción de relatos de experiencia y su relación con las características y la estructura del texto narrativo.

- **Retratos y contextos**

Los personajes y las acciones desempeñan una función importante en la creación y caracterización de los relatos. En este sentido, se pretende revelar cómo los estudiantes recrean sus experiencias significativas a través de los personajes por medio de la identificación y descripción de estos. Igualmente, los personajes están conectados a los sucesos y acontecimientos de la historia, las acciones de los personajes representan la parte esencial del relato dándole significado y sentido a la narración.

Otro aspecto que caracteriza la narración corresponde al espacio en el cual se desarrollan los acontecimientos específicos del relato de experiencia, Van Dijk señala que las “relaciones de coherencia: los mundo posibles de tiempo, lugar y espacio” (1992, p. 24). Otro aspecto importante, hacen referencia a un tiempo pasado, es decir, que corresponden a la secuencia de hechos y recuerdos ocurridos, organizados según orden temporal que varía de acuerdo con el sujeto Pinilla (2006). Los estudiantes se concentran en evocar el pasado, experiencias que vivieron en un tiempo y les causaron una emoción significativa.

A continuación, se presenta una rejilla de análisis que tuvo como propósito identificar los personajes que los estudiantes presentan en el relato, las acciones que ellos realizan y los espacios donde se desarrollan las narraciones. En el caso de los relatos de experiencias, se trata de situaciones vividas en un pasado, razón por la cual no se tiene en cuenta en el cuadro.

Tabla 8. Rejilla de Análisis de retratos y contextos

Corpus	Personajes	Descripción	Acciones	Espacio
1	Nicol Sandy Pilar	<i>Yo quede en el primer piso y hay conocí a pilar, ella es blanca, con pecas , alta y pelo negro y Sandy es morena , cabello negro ,</i>	<i>Habíamos salido a descanso y estábamos jugando.</i>	<i>Cuando por primera vez llegue a este colegio, un lugar grande, ancho y de tres pisos.</i>

		<i>bajita y pelo corto.</i>		
2	Suany Madre Novio de la madre Sobrinos del novio de la madre.	<i>Y mi mama es bajita, morena, crespa, divertida, y un poco brava, y es medio gordita, mi padrastro es malo, bebedor, y flaco, alto, feo y mala gente, los sobrinos son altos, flacos, y muy divertidos bonitos y buena gentes.</i>	<i>Estábamos jugando en el piso y él estaba acostado en mi cama y él se metió al juego.</i>	<i>En la casa hay dos piezas, hay baño, cocina, sala y comedor y todo es grande.</i>
3	Leidy Nicol hermana mayor	<i>Yo Leidy Alexandra rojas Ruiz: tengo 12 años soy alta, soy ancha, de cabello negro largo, ojos cafés rasgados y soy muy tímida. Nicol tiene 17 años es mediana, ancha, de cabello castaño cortico, ojos cafés y es medio tímida</i>	<i>Íbamos con mi hermana caminados y aparecieron dos hombres en bicicleta.</i>	<i>En hospital Pablo sexto: es un lugar grande, de color azul con blanco y tiene cuartos, baños, parque y un lugar de operación de animales y personas.</i>

Registro Intervención pedagógica 13 de agosto del 2014

Así las cosas, los estudiantes lograron ubicar en el relato los personajes y las acciones características fundamentales en la configuración de los textos narrativos. En la anterior rejilla, se intenta demostrar cómo los niños avanzaron en el reconocimiento de los personajes y los identificaron acertadamente, (quiénes son y cómo son, cuáles son las acciones o funciones que realizan). Los personajes construían la historia porque están ligados a las acciones y sucesos que se desarrollan. Otro aspecto importante que garantiza la secuencia narrativa es la referencia al espacio y organización temporal. Los relatos mejoraron notoriamente en la definición del contexto (personajes –acciones) y (tiempo – espacio), indicando con precisión los lugares, los momentos, los personajes y el hilo conductor que le da sentido a la narración.

- **Progresión en los relatos**

En esta parte, el análisis se concentra en la macroestructura y la forma como se establece la coherencia y la progresión temática, de esta manera, Van Dijk concibe la coherencia como “una propiedad semántica global de los textos” (1992,

p. 161) que hace referencia al significado del texto en su totalidad y la relación con el esquema textual, el contexto (tiempo –espacio) y los acontecimientos (personajes – acciones). El objetivo de analizar la macroestructura es identificar la coherencia entre la situación comunicativa (tema, destinatario intención), la progresión temática (organización de las secuencias) y componente semántico (interpretar el significado). A continuación se presenta la rejilla de análisis de la macroestructura, se tienen en cuenta los criterios de evaluación ubicado en el mapa de progreso con el que contaba cada estudiante.

Tabla 9. Matriz de Análisis Componente Semántico

<p style="text-align: center;">Situación Comunicativa</p> <p>Autor: Vanessa Rondón Título: Gran sorpresa no deseada Tema: Salud Destinatarios: Diego Quiroga curso 505 Intención: Comunicar un suceso de la vida cotidiana que le puede pasar a otro niño.</p>	<p style="text-align: center;">Componente semántico</p> <p>(Criterios de evaluación ubicados en el mapa de progreso)</p>
<p style="text-align: center;">Progresión temática</p> <p>Inicio: <i>Yo estaba sentada en el comedor de mi casa comiendo, mi casa es grande, luminosa, tiene 5 cuartos, tienes pasillos. Y estaba con mi mamá, ella es alta, un poco gruesa, cabello largo y negro, ojos grandes y cafés, piel blanca. Luego me empezó a doler un poco el estómago, deje de comer porque pensé que la comida me había caído mal. Al rato los dolores empezaron a ser más frecuentes y más fuertes, llame rápidamente a mi mama que estaba organizando los cuartos, los cuartos son pequeños, oscuros. Al ella oírme me llevo al hospital más cercano que era el “HOSPITAL DE ROMA”, es un lugar grande, con 3 pisos, luminoso, con mucha habitaciones y pasillos.</i></p>	<p>El relato parte de una situación emotiva.</p> <p>Ubica el contexto que representa un sector de la sociedad como lo es la salud.</p> <p>Define los tópicos, el objetivo y el destinatario.</p>
<p>Nudo (complicación): <i>En el hospital no sabían lo que tenía pero me dolía el estómago cada vez más, me devolvieron a mi casa y solo me aplicaron una inyección para el dolor, al paso de 3 días y no poder descifrar mi enfermedad me llevaron a la sala de observaciones que solo era para los casos muy graves, la sala era muy grande, luminosa y con muchas habitaciones. Pero luego me trasladaron a la “CLINICA INFANTIL” ya que en esa clínica eran especialistas en niños, la clínica era grande, con 4 pisos, muchos pasillos y un poco oscura.</i></p> <p><i>Me tuvieron también en observaciones en la clínica infantil, en ese preciso momento me sentí muy asustada solo quería irme a casa pero minutos después llego un cirujano a examinarme, y luego se fue a hablar afuera de la habitación donde yo me encontraba, pero fue a hablar en compañía de mis padres que se encontraban a mi lado, me sentí muy nerviosa y también un poco preocupada pero llegaron ellos e interrumpieron mis pensamientos diciendo levántate vamos a ir a que te hagan unos exámenes, me llevaron a</i></p>	<p>El texto está organizado en categorías locales. (inicio –nudo - desenlace)</p> <p>Ubica el espacio y tiempo donde se desarrolla la narración.</p> <p>Referencia los lugares marcando un momento particular en el cual</p>

<p><i>una sala sin decir ni una palabra pero también los vi muy preocupados y empecé a sentirme nerviosa, Hasta que me dieron un fuerte abrazo luego mi mamá me dijo al oído casi llorando ora a Dios.</i></p>	<p>se desarrollan sucesos específicos de la historia. (En la casa, en el hospital, en la clínica, sala de cirugía)</p>
<p>Desenlace: <i>Me llevaron a esa sala misteriosa, la sala era muy luminosa pero pequeña y sola con un pasillo. Al pasar por el pasillo de esa sala vi un letrado que decía "sala de operación", me empecé a preocupar mucho, lo único que se vino a mi cabeza fue lo que mi mamá me dijo empecé a orar, luego vi muchos doctores alrededor mío y cuando menos me di cuenta me pareció ver a un doctor con una inyección y me la estaba aplicando al suero que me habían puesto, y creo que luego me quede inmediatamente dormida, mientras dormía por la inyección que me habían puesto no recordé nada, ni sentí nada, pero sí creo que en ese momento los doctores estaban ocupados en mi operación y me aplicaron anestesia para no sentir nada.</i></p> <p><i>Luego de dos horas desperté, todavía seguía en la sala de cirugías, pero me llevaron inmediatamente con mis padres dos enfermeras que estaban a mi lado, al ver a mis padres en la sala de espera los vi muy felices me sentí igual al verlos y otras emociones que fueron inexplicables pero lo que me puso aún mucho más entusiasmada fue saber que el miedo, el peligro y la inseguridad ya había pasado esa 3 emociones que nadie quisiera sentir pero hay lastimosamente momentos que aparecen de la nada, en mi caso me sentí muy feliz al saber que la operación había salido exitosa gracias a Dios.</i></p>	<p>Durante el desarrollo se actualiza la información, realizando una descripción de los acontecimientos.</p> <p>En el texto hay ideas nuevas que se conectan con el tema general.</p> <p>Presenta a los personajes y narra las acciones que realizan en situaciones reales.</p>
<p>Situación Final: <i>Luego los médicos que me atendían por fin me dieron la orden para poder salir de la clínica infantil y poder volver a mi casa a descansar bueno estar en reposo, volví a mi casa, el tiempo que estuve en reposo fueron solo algunos meses pero parecía eterno, lo que también me puso tan feliz fue saber que a todos los que quiero se estaban preocupando por mí y poniendo me sus atenciones, pero lo mejor de esto fue que todos confiando en dios sabían que iba a estar bien y eso fue lo que me ayudo, tener fe en Dios.</i></p>	

Fuente: Adaptación de la investigadora

Nótese que el texto anterior, permite ubicar los avances que los estudiantes tuvieron a nivel macroestructura correspondiente al componente semántico. Se observa un avance significativo en la coherencia global y local del texto, ubica apropiadamente la situación comunicativa, seleccionando un tema que se desarrolla acertadamente en el texto. Así mismo, la secuencia es organizada de manera que el texto progresa apropiadamente y el lector comprende el desarrollo de la narración. El mayor aporte del trabajo fue la apropiación que tuvieron los estudiantes con el mapa de progresos para identificar que le hacía falta para llegar al siguiente nivel y de esta manera corregir el texto. Los textos respondieron a los

propósitos planteados desde la apropiación de su propia realidad y experiencia vivida.

- **El esquema narrativo**

Uno de los aspectos en los cuales se enfatizó la intervención didáctica fue en la necesidad de reconocer la superestructura del texto narrativo, que permite comprender el sentido del texto y facilita al escritor reconocer las ideas, los objetivos y los sucesos, según lo propuesto por Van Dijk (1992), “una superestructura esquemática ordenará las proposiciones y determinará si el discurso es o no completo, así como qué información es necesaria para llenar las respectivas categorías” (p.55). Anudando esta idea es posible asegurar, que la superestructura le proporciona al estudiante la posibilidad de planear su relato y organizar las ideas. A continuación se presenta la distribución del esquema del texto utilizado en el trabajo de producción con los estudiantes, se retoman algunos elementos propuestos por Labov (1978).

Tabla 10. Rejilla de la estructura del texto narrativo

Inicio	Nudo (complicación)	Desenlace	Situación final
<i>Yo estaba en la casa con mi mamá, mi padrastro y los sobrinos mi casa es pequeña, ellos se iban a quedar porque querían jugar con migo ese día.</i>	<i>Después se anocheció y bajamos un colchón de mi cama y yo con los sobrinos de mi padrastro estábamos jugando en el piso y él estaba acostado en mi cama y él se metió al juego era de los vampiros, entonces ellos me subieron a la cama y el me tapo con una sábana azul toda. me cogió por la espalda y los sobrinos me taparon la boca entre los dos y el me toco mis senitos.</i>	<i>Al siguiente día yo le dije a mi profesora Dayana y ella me llevo a orientación y la orientadora me digo que le contara todo lo que avía pasado ese día. Mi papa fue a recogerme ya íbamos en mitad de camino y yo le dije que si podíamos devolvemos que es que tenía una citación en orientación y el me respondió que sí y llegamos a orientación y después yo me fui a vivir con mi papa dure dos meses, aunque extrañaba a mi mamá mucho. Al siguiente día fuimos a poner la demanda y después nos fuimos al trabajo de mi papi.</i>	<i>Después yo volví con mi mamá porque ella me rogo que volviera con ella y volví pero yo le puse una condición que si ese señor no se iba de la casa me volvía a ir y ahora vivimos felices lo único es que mi padrastro sigue viviendo ahí.</i>

Título: Miedo en la Casa, Autora: Suany España

Nótese aquí que el relato anterior permite ubicar los acontecimientos de manera organizada y relacionada con el desarrollo cronológico de los sucesos. Así, los

estudiantes lograron construir el relato de manera ordenada y darle una coherencia global al relato. Para esto fue necesario realizar muchas lecturas para identificar la estructura del texto narrativo. Esto les permitió a los escritores comprender el sentido del texto narrativo y organizar el esquema de su propio relato de experiencia ubicando las ideas, la intención y los acontecimientos. En los relatos analizados se encuentra la estructura del relato, organizada de acuerdo a una situación inicial donde presentan el contexto del relato (personajes, acciones, tiempo y espacio), el nudo o conflicto que rompe con la normalidad generando una situación problema, el desenlace y la situación final que es la resolución del conflicto.

- **Huella subjetiva en los relatos**

Este espacio, se dedicó para compartir las percepciones subjetivas que marcaron los relatos de experiencia creados por los estudiantes y que se relacionaron directamente con los sucesos significativos que vivieron en un momento determinado de su existencia y que les causaron un sentimiento positivo o negativo. Labov define el relato como “un método de recapitulación de la experiencia pasada que consiste en hacer corresponder a una serie de acontecimientos supuestos o reales una serie idéntica de proposiciones verbales” (1978, p. 295). De esta manera, el relato posibilita la representación de las experiencias pasadas que están vinculadas con la dimensión afectiva y social de los estudiantes.

Maneras de empezar el relato. El inicio del relato, los estudiantes realizaron la presentación de los personajes y el contexto donde se desarrollaba la historia, comenzaron aportando información importante sobre su vida y la relación con los demás. De esta manera, se logró identificar situaciones complejas que vivían algunos participantes donde caracterizaban los personajes que se involucraban como sujetos feos, malos, bebedores que les causaban daño y dolor. Esto permitió identificar situaciones de maltrato y abuso por partes de familiares o

personas cercanas al hogar, logrando actuar a tiempo con las dependencias encargadas de la infancia y adolescencia.

De esta forma, se logró conocer a fondo sobre la vida de los estudiantes y las personas que comparten con ellos, ya que en la introducción del relato describieron los personajes más significativos en la vida de cada estudiante que les causan alguna emoción. El estudiante es el personaje principal y por lo general iniciaba siendo la víctima del relato y se convertía en el héroe de la historia.

Trama que atrapan. En los relatos de experiencia, específicamente los que incorporaron emociones negativas, lograron atrapar al lector porque definían un conflicto o situación problema que rompía con la normalidad generando tensión en la historia:

La policía se lo llevo y le dijo que él tenía que guardar silencio hasta que llegara un abogado mientras eso pasa se lo llevaron a la cárcel , allí fue condenado y no pudo defenderse por que no tuvimos plata para un abogado por ese motivo fue condenado y de paso nosotras fuimos condenadas a su ausencia.

Autora: Erika Rodríguez

Registro Intervención pedagógica 26 de agosto del 2014

Este tipo de narraciones describe las acciones entre los personajes y la dimensión del conflicto, marcando el mayor grado de subjetividad en los relatos de experiencia (Pinilla, 2006), porque el narrador transmite la emoción al lector proporcionándoles interés y atrapándolo en el drama de la historia, se mantiene el lector en suspenso.

Maneras de terminar el relato. En este apartado, el narrador indica que la historia ha llegado a su final. En este sentido, se identificaron diferentes maneras de cerrar la historia, aquellos que aparecen repentinas, los que cierran

definitivamente la historia y los que la dejan inconclusas, a continuación se presentan algunos ejemplos:

... ella me dijo que dejara de llorar y me tranquilizara y que también iba a llamar a mi hermana para que viniera inmediatamente, luego mi hermana me tranquilizó. (Repentina)
...Esta experiencia quedará en el baúl del recuerdo donde hoy lo guardaremos y no volveremos a recordarlo. (Definitiva)
...mi papa que tenía que recoger sus cosas y marcharse y se fue haci entonces mi papa tuvo que buscar arriendo en otro lugar (Inconclusa)

Registro Intervención pedagógica 26 de agosto del 2014

En este apartado el narrador ya contó todo lo que tenía que decir, Labov expresa que “un buen cierre más que resolver un problema técnico, aporta al auditorio el sentimiento de felicidad y de plenitud que nos pone en prueba frente a una obra acabada y totalmente justificada. (1978, p. 302). Es el final del relato el estudiante marca su sentimiento de tranquilidad, manifestando en algunas ocasiones, que esa situación no se va a repetir más.

4.4 El relato de experiencia una reflexión desde las prácticas de escritura

En este apartado se condensa la reflexión de la investigación desarrollada en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa que asumió el reto de interpretar la realidad escolar y buscar los problemas cotidianos relacionados con los procesos de escritura, para transformar las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el aula, por medio de la aplicación de acciones pedagógicas que favorecieran las interacciones con el conocimiento y las relaciones personales. En tal sentido, se presenta una reflexión general, teniendo en cuenta los logros y dificultades en el transcurso de la investigación, con base en las prácticas de intervención en el aula y la producción final de los relatos de experiencia.

Sobre las prácticas de intervención en el aula. En lo relativo a este proceso, se destacan dos aspectos importantes para la cualificación de los procesos de escritura de los estudiantes de ciclo II. Por una parte, las estrategias pedagógicas

que corresponden a los talleres pedagógicos (motivación – exploración – asimilación -reflexión); por otra parte, las estrategias didácticas en cuanto a la generación de conocimiento, los andamiajes por lograr y la evaluación formativa.

Logros:

- La incorporación de los talleres pedagógicos como estrategia para activar las habilidades cognitivas y metacognitivas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.
- La apropiación de los elementos significativos del taller (motivación – exploración – asimilación -reflexión) en el desarrollo del quehacer pedagógico de la docente.
- La implementación de contextos auténticos y situaciones comunicativas reales que favorecieron la motivación, exploración y asimilación de los conceptos de escritura.
- La generación de conocimientos previos a partir de la exploración y reconocimiento de las historias personales y acercamiento a los contextos propios de cada estudiante.
- La incorporación del mapa de progreso en el trabajo de la producción escrita donde los estudiantes identificaron los aprendizajes que debían lograr en cada actividad desarrollada.
- La utilización de la evaluación formativa en la orientación de las acciones en el aula y la valoración de los conocimientos de los estudiantes durante el desarrollo de la intervención pedagógica.

Dificultades:

- Al iniciar la intervención pedagógica los estudiantes no lograban adaptarse a las dinámicas de los talleres, porque se sentían enfrentados a nuevas formas de aprender, se intimidaban cuando tenían que exponer las experiencias de forma oral y se les dificultaba el reconocimiento de sus propios logros.

- La utilización de las matrices de evaluación para los padres de familia fue complicado porque solicitaban una nota cuantitativa de las tareas y actividades en clase.
- El mayor obstáculo se presentó en la articulación entre el proyecto de intervención y la planeación curricular en el área de lenguaje.
- Se les dificultaba registrar la información y las ideas en las fichas de planeación planteadas en los talleres, cuando se terminaba una actividad de carácter práctico (rincones de las emociones, exposición de las experiencias personales) no lograban materializarlos de forma escrita.
- Ausencia en la participación de los padres en las actividades de los estudiantes debido a la falta de comunicación e integración con los procesos de sus hijos.

La producción final de los relatos de experiencia. Esto se concentra en la elaboración final de los relatos de experiencia que contempló: los personajes y los contextos, la progresión temática, el esquema narrativo y la huella subjetiva. En este sentido, se destacan los avances y dificultades sobre los procesos de escritura en la producción de textos narrativo “relatos de experiencia”.

Logros:

- La apropiación de las características de los textos narrativos (personajes, tiempos, espacios) en la producción de los relatos de experiencia.
- La incorporación de contextos auténticos y situaciones comunicativas reales (tema, destinatario intención), para lograr la progresión temática y textos significativos.
- La apropiación de la estructura del texto narrativo que favoreció en la comprensión del texto y les facilitó a los estudiantes a reconocer las ideas, los objetivos y las secuencias narrativas.

- La huella emocional donde se pudo reconocer la sensibilidad emocional de los estudiantes y el contexto inmediato donde se desenvuelven los estudiantes.

Dificultades:

- Dificultades para la selección del tema, en el plan de escritura empezaban con una temática y en el primer borrador cambiaban el tópico inicial del relato.
- Arraigo de copiar y transcribir cuentos o historias de libros o textos escolares, algunos estudiantes manifestaban que no sabían que escribir después de haber realizado actividades de sensibilización y exploración de los temas.
- Dificultades para la reescritura de los textos y la autoevaluación de los mismos, aun presentan dependencia de la apreciación del maestro en la evaluación de los trabajos.
- El mayor obstáculo se presentó en la aplicación de estrategias para que los estudiantes mejoraran la coherencia de los textos, se les hacía las correcciones pertinentes y continuaban presentando las mismas fallas de progresión temática.

Conclusiones

En cuanto al primer objetivo general que se propuso en la investigación, se puede afirmar que se logró fortalecer la producción escrita de textos narrativos, a través de los relatos de experiencias como alternativa de trabajo en las prácticas de escritura en la escuela. En concreto, la creación de relatos de experiencia benefició en la indagación y comprensión de la realidad de los estudiantes, así como en sus percepciones frente al mundo que los rodea; igualmente, facilitó al fortalecimiento de la producción de textos, porque se acercó a los intereses de los estudiantes, proponiendo una escritura mucho más situada y significativa, donde se encuentran diversos motivos para iniciar la tarea de la escritura, dada la autenticidad y emotividad que produce relatar experiencias de vida.

En relación con lo planteado en los objetivos específicos, se puede asegurar que se logró definir los componentes conceptuales y pedagógicos que orientaron el proceso investigativo permitiendo crear acciones pedagógicas y didácticas, las cuales se materializaron en el trabajo de campo y la intervención en el aula, favoreciendo la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de textos narrativo. Por otro parte, se avanzó en la apropiación de las características y la estructura del género narrativo que mejoró la enseñanza de la producción y comprensión de los textos narrativos.

También es importante resaltar que se logró concretar el diseño y la aplicación de talleres pedagógicos que promovieron situaciones de aprendizaje en contextos auténticos para la cualificación de la escritura de textos narrativos. El conjunto de las prácticas desarrolladas muestran los avances en la apropiación del taller como herramienta pedagógica que generó la motivación, exploración, asimilación y reflexión en las dinámicas escolares, por otra parte, utilización de las estrategias didácticas favorecieron directamente a la generación de conocimiento previos, los

andamiaje logrado con la orientación de la docente- guía y la evaluación formativa en la valoración de las acciones del docente y de los aprendizajes de los estudiantes. Con la aplicación de los talleres se logró cambiar las acciones en el aula en relación con los procesos de escritura, ofreciendo la oportunidad de acercarse a los intereses y necesidades de los niños y las niñas, porque los procesos de enseñanza–aprendizaje se establecieron desde interacciones horizontales entre docente y estudiante, reconociendo así, la participación de todos en la construcción de conocimiento sobre textos narrativos

Por otro parte, se avanzó satisfactoriamente en la resignificación de las prácticas pedagógicas asociadas a la escritura de textos narrativos, logrando construir espacios de interacción, participación, negociación y reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cumpliendo así, con la materialización de los cuatro aspectos que caracterizan el aprendizaje visto desde procesos: lo significativo, lo activo, lo interactivo social y lo reflexivo que se desarrolló acertadamente en la aplicación de la intervención pedagógica. Se logró incorporar en las prácticas de escritura en básica primaria, los propósitos auténticos y contextos reales que favorecieron la escritura como un proceso cultural, social y cognitivo para la vida

De igual manera, la investigación contribuye a fortalecer los procesos de escritura no solo de los estudiantes sino de la docente, porque se compartieron procesos de reelaboración y revisión de textos, que permitieron descubrir las habilidades y dificultades de los participantes y diseñar estrategias de mejoramiento. En consecuencia, la investigación logró la cualificación en los procesos de enseñanza del lenguaje, posibilitando la reflexión de las propias prácticas y la apropiación de conceptos en pedagogía, didáctica y lenguaje, con el fin de incorporarlas en las acciones cotidianas de la escuela y favorecer el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria. Por último, se adquirió satisfactoriamente los elementos de la investigación para tomar decisiones, reflexionar sobre la práctica, analizar las

situaciones de la escuela y proponer estrategias de mejoramiento para la realidad escolar.

Entre los aspectos destacados en la investigación el proceso de textualización fue el que genero mayor reflexión pedagógica, pues, lograr que los estudiantes se involucraran con las tareas y adquirieran las competencias específicas del acto escritor, causó el replanteamiento de algunas de las acciones dentro de los talleres planteados. Es decir, en el espacio de producción del texto y la aplicación de los conceptos de lenguaje, algunas de las tareas planteadas no arrojaba los resultados esperados por la complejidad de aterrizar los aspectos sintácticos al uso del lenguaje escrito. Esta reflexión derivó en la necesidad de analizar sobre la propia práctica y repensar las estrategias de mediación en los procesos de enseñanza y fijar planes de mejoramiento que respondieran a las necesidades individuales.

En consecuencia, se apropiaron nuevas formas de trabajo que favorecieron el andamiaje o estructura de apoyo para sostener la práctica de enseñanza de los conceptos de lenguaje y así, lograr una transferencia para que los estudiantes utilizaran los conocimientos en la actividad escritora. En este sentido, la docente fue el soporte que guio hacia la meta, por medio de tareas personalizadas (tutorías) que conllevaron a cumplir los objetivos de aprendizaje en esta línea del proyecto de intervención. Por lo tanto, se confiere importancia al andamiaje como medio fundamental que permitió que el estudiante se involucrara en las actividades que estaban por encima de sus propias capacidades y competencias, pero que se pudieron lograr gracias a la orientación de la docente y el diseño de las estrategias para mejorar la producción escrita.

En términos generales, los estudiantes exploraron nuevas formas de interacción con el lenguaje, haciendo despliegue de sus capacidades cognitivas y metacognitivas para comunicarse de forma escrita con los pares y la docente, por

una parte, reconocieron sus propias capacidades y limitaciones cognitivas, sus intereses y sus experiencias; por otro, se apropiaron de las acciones y las estrategias metacognitivas que les facilitaron enfrenar la actividad de escritura, logrando así, controlar, regular y seleccionar los aprendizaje lingüísticos y emplearlos en la producción textual; además, se pusieron en manifiesto los procesos de transferencia, donde los estudiante tuvieron la capacidad de utilizar los nuevos conocimiento en contextos auténticos.

Así, la actividad metalingüística fue concebida como un instrumento de aprendizaje para controlar de forma consciente el uso del lenguaje en el momento de la escritura que sirvieron para aplicar los nuevos conceptos en la producción del relato de experiencia. Lo anterior, favoreció en la reflexión de la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva interdisciplinar donde intervienen los aspectos cognitivos, socioculturales y emocionales en la construcción de significados y configuración de la realidad. Esto significa, entender la enseñanza del lenguaje como un proceso curricular abierto, interactivo y participativo, que logre una formación personalizada y contextualizada que favorezca la identidad cultural y el sentido de pertenencia a una sociedad.

Finalmente, la evaluación fue fundamental en la valoración del proceso global, porque incluyeron tanto la labor del docente como el desempeño de los estudiantes en la intervención didáctica, ya que permitieron medir la pertinencia del proyecto de investigación y los logros alcanzados por este, ofreciendo resultados para próximas reflexiones en torno a la producción escrita de relatos de experiencia. De igual manera, la autoevaluación y coevaluación logró la contribución para el reconocimiento de las fortalezas y debilidades, tanto individuales como colectivas, desarrollando procesos de metacognición que fueron fundamento esencial del mejoramiento de los aspectos cognitivos, procedimentales y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Libros:

Ander-Egg, E. (1999). El taller: una alternativa de renovación pedagógica, Buenos Aires: Editorial Magisterio Río de La Plata.

Atorresi, A & Ravela, P. (2009). Los proyectos de evaluación formativa y auténtica católica. Montevideo: Instituto de Investigación en Evaluación – Universidad del Uruguay.

Bruner, J. (1986). Realidad mental, mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1998). La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor Dis. S.A.

Bruner, J. (1998). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Psicología

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). Enseñar lengua. Barcelona, España: Graó.

Calsamiglia, H., y Tusón, A (1999). Las cosas del decir. Barcelona: Ariel.

Cerda, H. (2011). Los Elementos de la Investigación. Bogotá: Editorial Investigar Magisterio.

Carretero M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.

Elliot, J. (2005). La investigación – acción en educación. Madrid: Ediciones Morata.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.

François, F. (1984). “Les oppositions verbo-nominales et leur développement chezl “enfant” en Modèles linguistiques.

Flower, L y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Argentina: Textos en contexto. Asociación internacional de lectura. Lectura y vida.

Flavell, J. (1985). Cognitive development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Guba, E., Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Compilación de Denman, C., y Haro, J. Sonora México: Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social.

Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2008). "Los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación científica" En: Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Hurtado, R., Restrepo L., y Herrera, O. (2005). Escritura reflexiva: una propuesta didáctica para la básica primaria. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009). Niños que construyen su poder de escribir. Buenos Aires: Manantial.

Jolibert, J. & Jacob, J. (1998). Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

Jolibert, J. & Cabrera, I. (1996). Transformar la formación docente inicial. Santiago de Chile: Aula XXI – Santillana.

Jurado, F. & Bustamante, G. (1996). Los procesos de la escritura. Bogotá: Editorial Magisterio.

Labov, W. (1978). La transformation de vecu á travers la syntaxe narrative, Editions Le Minuit, París

Magendzo, A. (2003). Curriculum y Cultura en América Latina. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Martínez, J. (2005). Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura. Bogotá: Editorial Magisterio.

Mateo, M. (2001). Metacognición y educación. Argentina: Aique

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Pinilla, R. (2006). La palabra cuenta: Relatos de niños y niñas en condición de desplazamiento. Fondo de Publicaciones. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá.

Reyes, G. (1984). Polifonía textual. Madrid: Gredos

Rodríguez, M. (2010). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En: lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá

Rodríguez, M., y Pinilla, R. (2001). Presentación. La Pedagogía de proyectos en acción. La formación de docentes: el recorrido de una experiencia. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital – Secretaria de Educación.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Enfoques de la Investigación Cualitativa. Granada: Ediciones Aljibe.

Santamaría, F. A. Reina, C. Bothert, K y Balanta, N. (2008). Mundos y narrativas de jóvenes. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Secretaria de Educación del Distrito. (2008). Cartilla reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. Bogotá: Imprenta Nacional.

Scardamalia, M y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Canadá: Infancia y aprendizaje.

Van Dijk, T. (1992). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós Comunicación.

Vigotsky, L. (1978). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pleyade.

Revistas:

González, A. (2003). Paradigmas de investigación en las ciencias sociales. México: Islas, Vol.45, N° 138.

Martínez, M. (2000). La investigación acción en el aula. Venezuela: Agenda Académica, 1(7) 27 – 39.

Osess, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. Chile: Estudios Pedagógicos, 1, 187 – 197.

Pinilla, R. (2013). Las emociones en los relatos orales de niños desplazados por la violencia. Bogotá: Oralidad y Educación, 95 – 107.

Santamaría, F. (2010). Relatos de niños y niñas: juego de palabras que crean y recrean vivencias. Bogotá: Imágenes de Investigación, 10, 66 – 73.

Serrano de Moreno, S. y Peña González, J. (2003). La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas. Mérida: Educere, 6,397- 408.

Sherpard, L. (2006). La evaluación en el aula. Educational Measurement. Universidad de Colorado: Campus Boulder. 17, 1-50

Cybergrafía

Atorresi, A. (2009). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Aportes para la enseñanza de la lectura. Chile: Oficina Regional de Educación Unesco para América Latina y el Caribe y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación LLECE. Recuperado de www.unesco.org/.../second-regional-comparative-and-explanatory-study

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf, 2 de agosto de 2013.

Ramírez I. (2011). Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica. *Odiseo*, revista electrónica de pedagogía.

Trabajos de Grado de Maestría:

Alfonso, O. (2010). *La interacción con los lenguajes en el contexto escolar: el caso de las narrativas*. Bogotá: Universidad Nacional.

Benítez, F. (2009). *Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico*. Estados Unidos: Arizona State University.

Chambo, O. (2012). *El uso de los relatos autobiográficos para el desarrollo de la producción escrita*. Trabajo de Maestría. Huila: Universidad de la Amazonia

Flórez, R & Torrado, M. cols. (2005). *Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio*. Bogotá: Universidad Nacional.

Gómez N, Godoy C. (2010). *Los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumentación escrita*. Florencia: Universidad de la Amazonia.

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

Lacon, N & Ortega, S. (2008). *Cognición, metacognición y escritura*. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.

López, K. (2013). La revisión entre pares de tarea de escritura como herramienta de una didáctica metacognitiva en el aula de lengua. Cali: Universidad del Valle.

Méndez, N. (2010). Características de las producciones orales y escritas de relatos en estudiantes de séptimo grado del colegio Virginia Gutiérrez de Pineda. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Ochoa, S. Correa, M & cols. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. Cali: Universidad del Valle

Roca, J. & Martínez, L. (2006). Relatar la vida, delatar la identidad. Universidad Rovira i Virgili de Tarragona.

LISTA DE ANEXOS

- ANEXO No 1. Planeador de textos narrativos
- ANEXO No 2. Mapa de progreso “Ruta ganadora”
- ANEXO No 3. Primer Borrador del “Relato de experiencia”
- ANEXO No 4. Matriz de Coevaluación y autoevaluación
- ANEXO No 5. Criterios de evaluación para el relato de experiencia

ANEXO No 1. PLANEADOR DE TEXTOS NARRATIVOS

Contexto Auténtico:

Queridos estudiantes los queremos hacer partícipes en el trabajo de Memorias y Recuerdo de los estudiantes del grado Quinto, donde ustedes son los invitados especiales para que relaten sus experiencias de vida y publiquemos un álbum **“Relatemos nuestros rollos”** donde narraremos las vivencias y experiencias que han dejado huella en su historia de vida.

Aprendamos:

Un relato de experiencia es una narración real que te permite contar un suceso emocionante que te ha sucedido en un tiempo y espacio determinado, en el relato de experiencia tú relatas una experiencia que te ha dejado huella y ha causado una alegría, una tristeza, un miedo o una furia, en un lugar y época de tu vida.

Emociones

Alegría	Tristeza	Miedo	Enojos
Sentimientos agradables que experimenta el ser humano y los exterioriza con palabras, gestos y actos.	Sentimientos de desánimo, melancolía y soledad que vive el ser humano.	Sentimiento de temor y angustia que siente el ser humano por un riesgo o daño real o imaginario.	Sentimiento de rabia, ira, malgenio y furia que siente el ser humano que produce acto de venganza o malos efectos contra otros.

Plan de escritura

El siguiente cuadro te va a ayudar a organizar tus ideas para que puedas elaborar el “Relato de Experiencia”

¿Qué emoción quieres utilizar?	
¿Qué ideas quiero comunicar?	1. 2. 3. 4. 5.
¿Quién sería el destinatario de mi escrito?	
¿Con qué propósito escribiré?	
¿Qué título le daré?	
¿Hace cuánto tiempo sucedió?	
¿Dónde ocurrió?	
¿Qué sucedió?	
¿Quiénes participaron en los hechos?	
¿Qué fue lo más importante de la situación?	
¿Cómo terminó el hecho?	

ANEXO No 2. MAPA DE PROGRESO “RUTA GANADORA”

<p>GANADOR</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el relato de experiencia expreso mis emociones. 2. Presento los personajes que participan en el relato de experiencia. 3. Ubico los espacios y tiempos donde se desarrolla la narración. 4. Narro acciones importantes de los personajes en situaciones reales. 5. Mi relato tiene un inicio, nudo y desenlace. 6. Tengo un título llamativo. 7. Usa el punto final en las oraciones, punto y aparte en los párrafos. 8. El relato presenta buena ortografía. 9. La letra se entiende. 10. En el texto hay ideas nuevas. 11. Las palabras son claras y se entienden en el texto. 12. Uso pronombres. 13. Empleo sinónimos para no repetir palabras. 14. Uso indicadores de tiempo y espacio 	 <p>NIVEL 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el relato de experiencia expreso mis emociones. 2. Presento los personajes que participan en el relato de experiencia. 3. Ubico los espacios y tiempos donde se desarrolla la narración. 4. Narro acciones importantes de los personajes en situaciones reales. 5. Mi relato tiene un inicio, nudo y desenlace. 6. Tengo un título llamativo. 7. En el texto hay ideas nuevas. 8. Usa el punto final en las oraciones, punto y aparte en los párrafos. 9. El relato presenta buena ortografía. 10. La letra se entiende. 	 <p>NIVEL 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el relato de experiencia expreso mis emociones. 2. Presento los personajes que participan en el relato de experiencia. 3. Ubico los espacios y tiempos donde se desarrolla la narración. 4. Narro acciones importantes de los personajes en situaciones reales. 5. Mi relato tiene un inicio, nudo y desenlace. 6. Tengo un título llamativo. 7. El relato presenta buena ortografía. 8. La letra se entiende.
--	---	---

 <p>PUNTO DE INICIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el relato de experiencia expreso mis emociones. 2. Presento los personajes que participan en el relato de experiencia. 	 <p>NIVEL 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el relato de experiencia expreso mis emociones. 2. Presento los personajes que participan en el relato de experiencia. 3. Ubico los espacios y tiempos donde se desarrolla la narración. 	<p>NIVEL 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el relato de experiencia expreso mis emociones. 2. Presento los personajes que participan en el relato de experiencia. 3. Ubico los espacios y tiempos donde se desarrolla la narración. 4. Narro acciones importantes de los personajes en situaciones reales. 5. Tengo un título llamativo.
---	---	---

ANEXO 4. MATRIZ DE COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

COEVALUACION			
Nombre Estudiante:			
ASPECTOS	SI	Algunas Veces	NO
Trabajé en grupo con esmero y dedicación en la realización de las tareas.			
Fui responsable y cumplí a tiempo con los materiales asignados.			
Identifiqué correctamente el tipo de texto que se trabajo.			
Consulté en varias fuentes de información para complementar el trabajo.			
Archivé la documentación necesaria en el portafolio.			
Dediqué mucho tiempo y esfuerzo al proceso de escritura (escritura, borrador y edición).			
Busqué en videos del personaje a imitar.			
Usé correctamente la voz, expresiones de la cara y movimiento propios del personaje.			
Ensayé la representación del personaje.			

AUTOEVALUACIÓN

Nombre del estudiante:

Aspecto	Si	No
En el relato de experiencia expreso claramente mis emociones.		
Presento detalladamente los personajes que participan en el relato de experiencia.		
Ubico los espacios y tiempos donde se desarrolla la narración.		
Narro acciones importantes de los personajes en situaciones reales.		
Mi relato tiene un inicio de las acciones que pasaron de primero.		
Mi relato tiene un nudo o conflicto.		
Mi relato tiene un desenlace o final.		
Tengo un título llamativo.		
Las imágenes se relacionan con el relato.		
En el texto hay ideas nuevas		
Las palabras son claras y se entienden en el texto.		
Uso pronombres, determinantes,		
Empleo sinónimos para no repetir palabras.		
Uso de adjetivos para describir los personajes		
Usa el punto final en las oraciones, punto y aparte en los párrafos.		

El relato presenta buena ortografía		
La letra se entiende		

ANEXO No 5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Nombre del Estudiante:				
CRITERIO DE EVALUACIÓN PARA EL RELATO DE EXPERIENCIA PERSONAL				
CRITERIOS	GANADOR	FINALISTA	SEMIFINALISTA	NO FINALISTA
Definición	Identifica el relato de experiencia como género narrativo donde se expresan emociones.	Identifica el relato de experiencia como género narrativo.	Identifica el relato de experiencia como género narrativo, sin embargo no se definen emociones que caractericen la narración.	Se le dificultad caracterizar el relato de experiencia como género narrativo.
Partes del texto	Hace la presentación detallada de los personajes que participan en el relato de experiencia. Ubica el espacio y tiempo donde se desarrollan los sucesos de la narración.	Presenta los personajes que participan en el relato de experiencia. Ubica el espacio y tiempo de los sucesos.	Los personajes no son caracterizados claramente. La ubicación del espacio y tiempo no se definen.	Es difícil reconocer quienes son los personajes. Los espacios y tiempos no corresponde a la narración.
Secuencia	Narra acciones importantes de los personajes en situaciones reales. Se introduce una serie de acciones que permiten comprender el desarrollo del relato. El relato presenta un conflicto o nudo de manera interesante. El relato tiene un desenlace o situación final sorpresiva.	Narra sucesos y hechos importantes del personaje y los enmarcados en contextos reales. Introduce una serie de acciones para desarrollar el relato. El relato presenta un conflicto o nudo. El relato tiene un desenlace.	Narra algunos sucesos relacionados con el personaje, pero el contexto no se define. Se presenta la introducción con una serie de acciones. El conflicto del relato no se evidencia en la narración. Se realiza un desenlace pero no es claro.	No hay ningún intento de relacionar los sucesos narrados con el personaje. Se presenta la introducción pero no hay un conflicto y desenlace claro.
Formato del texto	El texto tiene un título creativo y subtítulos para organizar la información. Las imágenes se relacionan con el texto.	La experiencia personal contiene un título y subtítulos para organizar la información. Usa imágenes que se relacionan al texto.	La experiencia personal contiene un título y subtítulos para organizar la información. Las imágenes son simples pero corresponde al texto.	El relato de experiencia contiene un título pero hacen falta los subtítulos para organizar la información. Las imágenes no corresponden al texto.
Adecuación del texto	Se realiza una planeación inicial del texto. El primer borrador se adecua a la planeación inicial. El producto final tuvo en cuenta los procesos de revisión y se reescribió correctamente.	Se realiza una planeación del texto. El primer borrador se adecua a la planeación. El producto final tuvo revisión y se reescribió.	Se realiza una planeación parcial del texto. El primer borrador carece de adecuación con el plan de escritura. El producto final no tiene una revisión y se reescribió igual.	Ordena el texto sin tener en cuenta el plan de escritura. El primer borrador es diferente al plan inicial. El producto final carece de sentido.
Coherencia	Progresión temática. Las oraciones corresponden al tema. Se observa organización de las ideas según el orden de importancia. Se evidencia la distribución de la	En el texto hay ideas nuevas. Las oraciones corresponden al tema. Se organizan las ideas pero hace falta resaltar la de mayor importancia. Hay distribución de la	Se repiten las mismas ideas y no se avanza en el tema. Las oraciones corresponden al tema. Hace falta organizar las ideas y distribuir la información.	Se repiten las mismas ideas y no se avanza en el tema. Las oraciones no corresponden al tema. Las ideas están

	información por subtemas.	información pero hace falta seleccionar subtemas.		desorganizadas.
Cohesión	Las palabras son claras y se entienden en el texto. Usa conectores adecuados para unir las ideas. Usa apropiadamente los pronombres. Emplea sinónimos para evitar la repetición de palabras. Uso de deícticos para indicar el tiempo o espacio donde ocurrieron los hechos de la narración.	Las palabras son claras y se entienden en el texto. Usa algunos conectores para unir ideas. Usa algunos pronombres. Emplea algunos sinónimos para evitar la repetición. Carece del uso de deícticos para indicar el tiempo o espacio donde ocurrieron los hechos de la narración.	Las palabras no son claras y el texto no se entiende. El uso de conectores es limitado. Se usan algunos pronombres.	Se separan las palabras y el texto es difícil de entender. No hay presencia de conectores. Los pronombres no son usados apropiadamente.
Puntuación, ortografía.	Usa el punto final en las oraciones, punto y aparte en los párrafos. No usa punto final en el título. No segmentar palabras con signos de puntuación.	Usa el punto final en las oraciones, y punto y aparte en los párrafos. Segmenta algunas palabras con signos de puntuación.	Usa el punto final en los párrafos, pero no usa punto y aparte en las oraciones. Segmenta palabras con signos de puntuación.	No usa el punto final en las oraciones y/o punto y aparte en los párrafos. Segmenta palabras con signos de puntuación y separa palabras.

