



UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La metacognición en los procesos de escritura a partir de imágenes

MARTHA LILIAM LEÓN HURTADO
JENNY PAOLA PATIÑO VÉLEZ

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación con énfasis en Didáctica de la Lectura y la Escritura

Asesora
Mg. LUZ ADRIANA RESTREPO

MEDELLÍN
2018

Nota de aceptación

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Medellín, agosto de 2018

Contenido

	Pág.
Resumen.....	10
Abstract.....	11
Introducción	12
1. Título.....	16
2. Identificación	17
2.1 Planteamiento del problema.....	17
2.2 Pregunta de investigación	27
3. Objetivos.....	28
3.1 Objetivo general	28
3.2 Objetivos específicos	28
4. Justificación	29
5. Marco de referencia	32
5.1 Antecedentes	32
5.1.1 La escritura como proceso metacognitivo.....	32
5.1.2 La escritura en la escuela.....	33
5.1.3 La reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje de la escritura en estudiantes de preescolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje.....	33
5.1.4 Escribir no es fácil... solo hay que tener métodos de enseñanza. La escritura una experiencia que deforma y transforma	34

5.1.5 Estrategias cognitivas y metacognitivas como instrumento para potenciar la escritura de textos narrativos con sentido	35
5.1.6 Desarrollo de la regulación metacognitiva durante la producción textual, en niñas y niños de quinto grado de educación básica	36
5.1.7 Desarrollo del proceso lecto-escritural a través de la producción y comprensión de textos en básica primaria	36
5.1.8 La confrontación pautada una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero.....	37
5.1.9 La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas	37
5.1.10 Aporte de los antecedentes a la investigación en curso.....	38
5.2 Marco conceptual	39
5.2.1 Concepto de escritura y escrito.....	39
5.2.2 Concepto de didáctica.....	43
5.2.3 Concepto de metacognición	46
5.2.4 La imagen y la palabra	49
5.3 Marco teórico	52
5.3.1 La imagen en los procesos escriturales	52
5.3.2 La didáctica de la escritura	57
5.3.3 El proceso de la escritura.....	61
5.3.4 La metacognición en la producción textual.....	65
5.3.5 Retos frente a la enseñanza de la escritura	70
6. Diseño metodológico	74
6.1 Método investigativo.....	74
6.2 Población participante.....	79
6.3 Técnicas e instrumentos para la recolección y registro de la información	80

	5
6.3.1 Técnicas de recolección de información	80
6.3.2 Instrumentos para el registro de la información	81
6.3.3 Categorías de análisis preliminares	82
6.4 Tratamiento ético de la información	83
7. Análisis de la información	85
7.1 Prueba diagnóstica	85
7.2 Encuesta a estudiantes.....	90
7.3 Entrevista a docentes.....	100
8. Propuesta de intervención	105
8.1 Secuencia didáctica de escritura a partir de imágenes	105
8.1.1 Objetivo de la propuesta.....	105
8.1.2 Descripción de la secuencia didáctica	105
8.2 Sistematización e interpretación de la secuencia	107
8.2.1 Identificación de categorías emergentes.....	107
8.2.2 Síntesis y análisis de categorías.....	109
8.2.2.1 Categoría 1: La imagen como pretexto de escritura	109
8.2.2.2 Categoría 2: Conciencia del proceso de escritura.....	111
8.2.2.3 Categoría 3: Cualificación de los componentes escriturales	113
8.2.2.4 Categoría 4: Motivación hacia la escritura	115
8.2.3 Triangulación de categorías.....	117
8.2.4 Dificultades identificadas durante la investigación.....	118
8.2.5 Percepciones de los estudiantes sobre el proceso escritural desarrollado	120

9. Conclusiones y recomendaciones	122
Bibliografía	125
Anexos	133

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Resultados Pruebas Saber Lenguaje 3°, I. E. Bernardo Arango Macías	17
Figura 2. Texto elaborado por un estudiante de grado tercero	24
Figura 3. Secuencia narrativa realizada por la estudiante Juliana Narváez	87
Figura 4. Ejercicio de escritura realizado por la estudiante Salomé Cataño.....	88
Figura 5. Encuesta realizada al estudiante Juan José Mazo.....	91
Figura 6. Pregunta 1. Re gusta la clase de lengua castellana?	92
Figura 7. Pregunta 2. Qué te gusta hacer en la clase de lengua castellana?.....	93
Figura 8. Pregunta 3. Qué tipo de textos te gusta leer?.....	94
Figura 9. Qué clase de texto te gusta escribir	95
Figura 10. Cuando lees un libro escribes sobre él?.....	96
Figura 11. Te parece fácil o difícil escribir.....	97
Figura 12. Qué tipo de escritura haces después de leer un texto?.....	98
Figura 13. Ciclos de la Secuencia Didáctica.....	106
Figura 14. Sistema de Categorías.....	108

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Conocimientos, habilidades y actitudes para escribir.....	60
Tabla 2. Síntesis diseño metodológico.....	82
Tabla 3. Categorías preliminares	82
Tabla 4. Matriz de triangulación.....	117

Lista de anexos

	Pág.
Anexo 1. Cronograma.....	134
Anexo 2. Consentimiento informado para padres o acudientes de los estudiantes	135
Anexo 3. Ciclos de la Secuencia Didáctica	137
Anexo 4. Sistematización de fichas de contenido.....	142
Anexo 5. Rejilla de registro de revisiones de escritura realizadas por los estudiantes	156
Anexo 6. Evidencias fotográficas	157
Anexo 7. Fichas bibliográficas	161

Resumen

Esta investigación fue realizada por maestras de básica primaria que desean contribuir con el mejoramiento de los procesos escriturales de sus estudiantes, a través de la implementación de estrategias pedagógicas novedosas, provenientes de la investigación en educación, que han sido aplicadas exitosamente en otros contextos y pueden ser reproducidas en sus propias escuelas para resolver situaciones problemáticas identificadas en el campo de la didáctica de la lengua.

En el presente la imagen se ha constituido en un elemento determinante para conocer la realidad, este aspecto impone la reflexión acerca de su relación con el texto. Dada su importancia para la sociedad de la información, se le atribuye un valor especial a la imagen en cuanto a su utilidad didáctica, y a nivel educativo es asumida como estrategia para la escritura. De otra parte, la metacognición, entendida como la conciencia y el control que las personas tienen sobre sus procesos de aprendizaje, cobra un papel indispensable al contribuir para que el estudiante descubra la funcionalidad de la escritura, mediante el desarrollo de una secuencia didáctica. De este modo, la aplicación de estrategias metacognitivas previas a la producción textual y el uso de la imagen como pretexto para escribir inciden favorablemente en el mejoramiento de los niveles de desempeño en el área de Lengua Castellana, propiciando el desarrollo de las habilidades necesarias para ser competentes en el uso de la lengua, en todas sus manifestaciones.

Palabras clave: Escritura, imagen, metacognición, secuencia didáctica.

Abstract

This investigation was realized by teachers of basic primary that they want to contribute with the improvement of the processes of textual production of his students, across the implementation of pedagogic new strategies, from the investigation in education, that have been applied successfully in other contexts and can be reproduced in his own schools to solve situations problem, identified in the field of the didactics of the language.

In the present the image has been constituted in a determinant element to know the reality, this aspect imposes the reflection brings over of his relation with the text. Given his importance for the company of the information assumes a special value to him to the image as for his usefulness, and to educational level, it uses as strategy for the writing. Of another part, the metacognition understood as the conscience and the control that the persons have on his learning processes, receives an indispensable role on having contributed in order that the student discovers the functionality of the writing, taking the didactic sequence as a pedagogic strategy. Thus, the application of strategies metacognitive before the textual production and the use of the image like pretext to write affect favorably in the improvement of the levels of performance in Castilian Language and develop the necessary skills to be competent in the use of the language, in all his manifestations.

Keywords: Writing, image, metacognition, didactic sequence.

Introducción

Esta investigación se inscribe en el marco de la Revolución Educativa en Colombia y de los Lineamientos y Estándares Curriculares de Lengua Castellana desde los cuales se concibe el lenguaje como una facultad que hace posible la interacción con los demás, y en el desarrollo de competencias en el uso de la lengua, para adquirir una visión particular mundo. Partiendo de este postulado, se plantea esta investigación basada en la incidencia de la metacognición en el mejoramiento de la producción textual y en la imagen como posibilitadora de escritura con sentido. Dado que los niños de hoy están inmersos en una era informática donde las imágenes hacen parte indispensable de ese universo de comunicación, es importante aprovechar este interés por los contextos más visuales para desarrollar los procesos escriturales en la Básica Primaria. Para ello, se consultaron varios autores, de los cuales se presentan planteamientos que van a ayudar a comprender la importancia de la metacognición y de las didácticas basadas en el uso de imágenes, para hacer de la escritura una experiencia significativa, placentera y productiva.

En aras de llegar a la comprensión de los conceptos sobre los cuáles se desarrolla este estudio, se elaboró un marco de referencia sobre la escritura, la imagen y la metacognición, a partir de los postulados de reconocidos autores. Para el abordaje metodológico se trabajó desde la investigación Cualitativa de tipo Investigación Acción Educativa porque implica necesariamente a los participantes en procesos de autorreflexión sobre su situación, en cuanto a compañeros activos en la investigación. La recolección de la información se efectuó a partir de una encuesta a estudiantes, una entrevista a docentes y un taller diagnóstico de escritura. Hallando que: La escritura no hacia parte de los hábitos cotidianos de los niños; la práctica de la

escritura estaba vinculada estrictamente al trabajo escolar; generalmente se limitaban a presentar información explícita en los textos, se les dificultaba argumentar una idea; demostraban interés hacia las actividades escriturales, aunque no había propósitos definidos; escribían para dar cumplimiento a la exigencia del docente; se observó ausencia de iniciativas propias para la escritura y tenían limitadas expectativas de éxito ante la dificultad de la tarea.

Pero la más evidente fue la dificultad para producir textos creativos a partir de sus preferencias, gustos e intereses, ya que, generalmente, optaban por realizar transcripciones antes que elaborar composiciones propias. Entre las causas de esta problemática se identificaron, en primer lugar, las prácticas escolares tradicionales que por lo general privilegian el uso de la escritura en procesos de transcripción y atribuyen menor valor a la producción textual. En segundo lugar, estaban los métodos de enseñanza de la lengua que, por lo general, no contribuían a que el estudiante descubriera la funcionalidad del lenguaje en su manifestación escrita. Una tercera causa, es que los estudiantes percibían estas falencias e iban desarrollando desinterés por el área. Estos factores generaban que los procesos de escritura no evidenciaran altos niveles de desempeño.

Habiendo identificado la problemática de los sujetos participantes, se determinaron algunas unidades de análisis que constituyeran el fundamento teórico sobre el cual generar alternativas de mejoramiento en referencia a la producción textual. Estas categorías fueron la escritura, la metacognición y la imagen.

A partir del análisis de la información recolectada y a medida que se fue ejecutando este estudio, se pudo hacer una reflexión acerca del propósito que se tiene en la escuela con los procesos escriturales, los cuáles en la mayoría de los casos se limitan a la decodificación, la

transcripción y al ejercicio exclusivo de la competencia gramatical. Comprendiendo que, si bien esta competencia es importante en el proceso de adquisición de la escritura, no es la única que debe ejercitarse. De ahí que muchos estudiantes rehúsan la práctica de la escritura, porque no les interesa, no los motiva o no es significativa. Por esta razón, al maestro le corresponde realizar un proceso de enseñanza que posibilite una escritura con sentido, comprender que no es suficiente con transcribir y tener buena letra, se requiere que la habilidad para escribir esté fortalecida por el interés de descubrir su funcionalidad, potenciando la reflexión y la construcción crítica de textos, y el escenario propicio para hacerlo es la escuela.

Desde estas reflexiones las maestras investigadoras se propusieron diseñar una secuencia didáctica para trabajar la metacognición en la producción textual mediada por la imagen, teniendo en cuenta que cuando el maestro comprende que no solo se escribe por escribir, sino que el sujeto que escribe debe aplicar unas estrategias de forma consciente, orientadas a la intención que se quiere comunicar con lo escrito, posibilita que sus estudiantes produzcan buenos textos. Además, cuando toma consciencia de la importancia de su intervención en el proceso de producción textual, logra generar transformaciones que solo son posibles si el proceso se piensa como posibilitador del desarrollo de capacidades que el estudiante puede desplegar a la hora de escribir con sentido y propicia el desarrollo del pensamiento reflexivo, posibilitando la acción consciente de los procesos cognitivos del niño al momento de escribir, logrando aprendizajes significativos y autorregulados.

De la implementación de la Secuencia Didáctica se pudo concluir que, si aprender a escribir es una tarea compleja para los estudiantes, se necesita de una alta motivación para llevarla a cabo. Cuando se realizan actividades que propicien que los estudiantes tomen conciencia de su proceso de escritura, los textos producidos tienen mayor calidad. Es decir, si los

niños ponen en práctica procesos metacognitivos durante el ejercicio de la escritura, llegan a elaborar mejores textos. De igual manera, la imagen genera en ellos nuevas ideas que les permite descubrir otras posibilidades a la hora de escribir, en tanto que se convierte en portadora de mensajes que son interpretados a través de la observación y se plasman mediante la escritura. Por lo anterior, como estrategia para la escritura, la imagen cobró un papel indispensable pues al permitirle al sujeto construir y asumir una actitud crítica frente a lo que se le presenta, va logrando que haya una interacción entre el saber conceptual y contextual.

El trabajo de investigación concluyó con la evaluación de la propuesta y los resultados obtenidos con ésta, a la vez que se midió su impacto en los procesos escolares desarrollados con el grupo participante. Lo que dio lugar al establecimiento de unas conclusiones y recomendaciones por parte de las maestras investigadoras en relación a la incidencia de la metacognición en las prácticas de producción textual mediadas por la imagen.

1. Título

La metacognición en los procesos de escritura a partir de imágenes

2. Identificación

2.1 Planteamiento del problema

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (Ministerio de Educación Nacional, 1998) plantean unas ideas básicas que sirven de apoyo a los maestros en referencia al desarrollo curricular del área, con el propósito de que los estudiantes descubran la funcionalidad del lenguaje y desarrollen las habilidades necesarias para ser competentes en el uso de la lengua, en todas sus manifestaciones. Sin embargo, en la práctica los estudiantes presentan desempeños bajos en este campo específico. En la Institución Educativa Bernardo Arango Macías esta situación se evidencia en los resultados obtenidos en las Pruebas Saber del grado 3° en los últimos tres años, los cuales demuestran que los estudiantes tienen dominios básicos de las competencias en lenguaje, como lo expresa el gráfico:

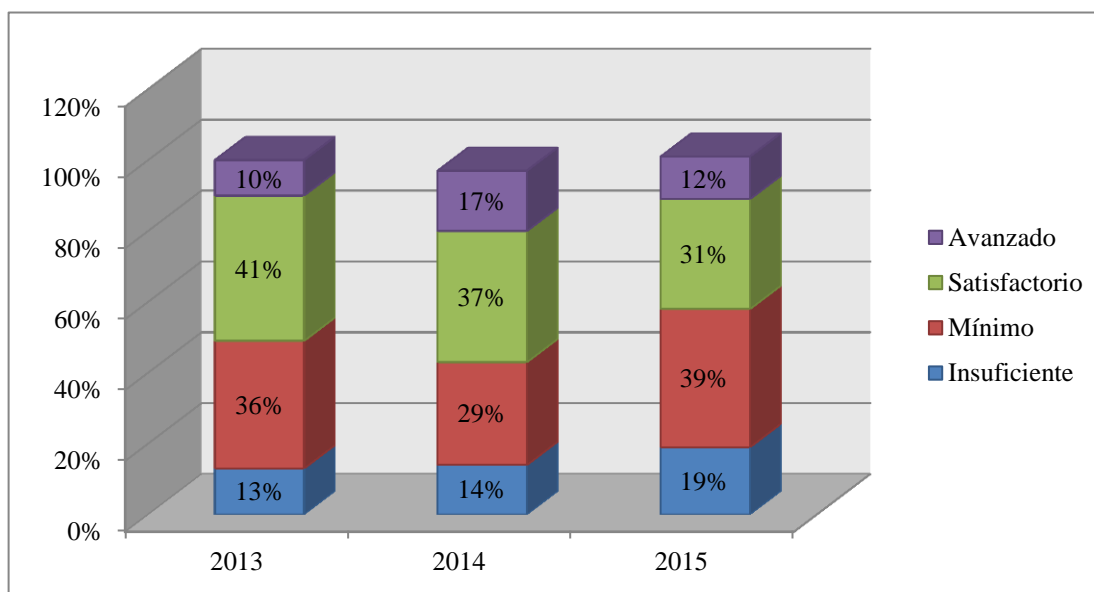


Figura 1. Resultados Pruebas Saber Lengua 3°, I. E. Bernardo Arango Macías

Estos datos permiten indicar que, a nivel institucional, aunque muchos estudiantes han alcanzado el nivel satisfactorio en la prueba, hay una tendencia a bajar el porcentaje de competencia en lenguaje, mientras que, en los niveles mínimo e insuficiente, la tendencia es a aumentar; es decir, año tras año es mayor la cantidad de estudiantes que obtienen niveles mínimos y de insuficiencia, y es menor la cantidad de estudiantes que alcanzan niveles satisfactorios o avanzados. Sumado a esto, la prueba como tal no presenta un componente específico desde el cual se evalúen los procesos escriturales de los estudiantes.

En las pruebas Saber la producción textual se evalúa, por ejemplo, utilizando un texto como elemento integrador y referente común de la prueba; donde una misma pregunta abierta puede utilizarse para la evaluación de la producción textual en lenguaje y la exploración de procesos en otras áreas. De este modo, la evaluación indaga por la manera como los evaluados, operan:

- a) Mecanismos de textualización (análisis textual, mecanismos de puesta en texto),
- b) Mecanismos de puesta en discurso (intencionalidad comunicativa/discursiva, orientación a un auditorio, selección de un tipo de léxico en función del interlocutor...), y
- c) Ubicación en una práctica socio-cultural (el mundo del periodismo escrito, el campo jurídico, el ámbito académico, el universo científico o literario) (ICFES, 2007, pág. 28).

A nivel de aula, los procesos escriturales de los estudiantes se caracterizan por la gran cantidad de errores ortográficos, de omisión, de sustitución, así como el mal uso de mayúsculas y minúsculas o combinación de estas dentro de una palabra. En las oraciones se evidencian uniones y fragmentaciones incorrectas, evidenciando que los niños aun no toman conciencia de los procesos metacognitivos que pueden desarrollar durante el proceso de escritura, para

regularlo y controlarlo. Es decir, se observan dificultades de planificación, dificultades en los procesos léxicos y dificultades en los procesos motores. Testimonio de esta realidad son las falencias de los estudiantes para elaborar textos que requieran de su creatividad e ingenio, esta situación es mucho más frecuente en los primeros grados de la Básica Primaria, por lo cual, al solicitarles que elaboren textos creativamente, los niños se sienten ante una prueba difícil de superar.

Aunque la población afectada por esta realidad son los estudiantes de grado tercero, las consecuencias se hacen extensivas a los grados posteriores, porque los bajos niveles de competencia en las habilidades del lenguaje, específicamente en los procesos de escritura, se hacen más complejos a medida que avanzan en la escolaridad, y los resultados de las Pruebas Saber en los demás grados (5°, 9°, 11°) son igualmente bajos.

Ahora bien, para que los estudiantes sean competentes en el uso de la escritura, es necesario que desde los primeros grados se realicen actividades que exijan prácticas de escritura más significativas que los ejercicios mecánicos de relación grafofónica y se promueva la construcción de textos con sentido, donde “la atención no se focaliza solo en qué dice el texto sino en la forma cómo lo dice, condición fundamental en el acto de escribir” (Hurtado, y otros, 2016, pág. 54).

Y es precisamente, en el proceso escritural de los estudiantes de grado tercero en el que se han identificado debilidades que contribuyen a obtener bajos niveles de competencia en lenguaje. Pero la más evidente es la dificultad para producir textos creativos a partir de sus preferencias, gustos e intereses, ya que generalmente optan por realizar transcripciones antes que elaborar composiciones propias. Como ejemplo de ello es una actividad de escritura del grupo

participante del presente proyecto de investigación, en donde la maestra les entregó a los estudiantes una lista de palabras relacionadas con el tema de la clase, para que elaboren un texto, el cual se entrega al final de la clase para ser valorado y obtener una nota consecuente con el trabajo presentado. En la clase siguiente les devuelven el texto con su respectiva valoración y ahí termina el ejercicio de escritura.

Es así como las prácticas escriturales son generadas a partir de situaciones y contextos imaginados por los niños, como la ciudad, el bosque, el zoológico, el centro comercial o la ruta del bus; asumiendo que son lugares que los niños conocen de antemano y que no requieren que se les presente un referente visual. Tras presentarles una situación imaginada y sugerirles un posterior ejercicio de escritura, se obtienen como resultado textos muy breves que se parecen a un resumen de un tema conocido, es decir, basan sus escritos en memorias de situaciones que han escuchado o leído con anterioridad y los adaptan a la necesidad del momento.

De acuerdo con la problemática identificada surgen algunos interrogantes, que, si bien no van a resolverse en el estudio, evidencian la necesidad de la discusión al respecto: ¿Cómo incide la escritura en el desarrollo de las competencias en lenguaje? ¿Qué relevancia tiene la metacognición en los procesos escriturales? ¿De qué forma contribuye la imagen al desarrollo de la escritura? ¿Cuál es el papel de la imagen en los procesos metacognitivos de los niños?

Estos interrogantes dan luces para delimitar la problemática en referencia a la escritura, para lo cual se establecen las causas a partir de tres situaciones. En primer lugar, están las prácticas escolares que privilegian el uso del silabeo con las letras del alfabeto y la repetición de frases sin sentido, para luego transcribirlas en el cuaderno. Al respecto Juan Carlos Negret (2008) dice que “el lenguaje escrito debe permitir nombrar la realidad y transformarla” (pág. 27),

de ahí que esté fuera de contexto el uso de expresiones como “La mula lame la lima”, “Susi aseas su oso”, “Mi mamá amasa la masa”, para ejercitar la escritura. Las actividades de escritura, no sólo en el área de Lengua Castellana, sino en las demás áreas del currículo, se realizan a partir de la transcripción, le atribuyen menor valor a la producción textual y se reducen al empleo de la escritura en situaciones poco significativas para los estudiantes. Respecto a esta problemática, se plantea que:

Las prácticas de la copia y el dictado copan gran parte del tiempo dedicado a la escritura. Los diferentes textos producidos alrededor de las áreas de estudio tienen una connotación más académica que reflexiva puesto que los alumnos se enfrentan más a “decir” de forma reproductiva el conocimiento. Actividades como copiar contenidos de cartillas y enciclopedias en un cuaderno, evaluar con cuestionarios respuestas precisas, no contribuyen a que los alumnos desarrollen los procesos metacognitivos relacionados con la escritura (Hurtado, Restrepo, & Cano, 2005, pág. 6).

Este planteamiento toca otro aspecto trascendental ausente en las prácticas escriturales del grupo participante, y es el desarrollo de procesos metacognitivos en la escritura. Luz Adriana Restrepo (2004), señala que el concepto de metacognición es uno de los más importantes aportes teóricos de la última década que ha permitido comprender los procesos cognitivos implicados en la escritura (pág. 4). Sus aportes al campo de la escritura apuntan a que esta actividad se desarrolle utilizando una serie de estrategias o procedimientos metacognitivos que le permitan al niño ser un escritor cada vez más experto y reflexivo. Es decir, el empleo de estrategias que les posibilite a los niños regular su proceso de escritura.

En este sentido, dicha participación implica reflexionar sobre lo que quieren aprender, confrontar el transcurso del aprendizaje y evaluar los logros obtenidos. Éstos son procesos metacognitivos necesarios para controlar el aprendizaje de la escritura.

En segundo lugar, están las estrategias didácticas empleadas por los docentes en la enseñanza de la lengua que, por lo general, no contribuyen a que el estudiante descubra la funcionalidad del lenguaje en su manifestación escrita. Rubén Darío Hurtado (2016), argumenta que:

La escritura, además de permitir la comunicación, organiza y moviliza el pensamiento y el conocimiento; es decir, permite aprender más sobre lo que se pretende comunicar, en la medida en que entre la intención y el acto de comunicación interviene la reflexión y el análisis sobre el contenido comunicable, lo cual hace que este se transforme (pág. 57).

Dicho de otro modo, la práctica de una escritura funcional debe permitirle al niño comprender sus usos en diferentes situaciones cotidianas, como hacer la lista del mercado, hacer una nota para dejar un recado a alguien no está en casa, escribir una receta, elaborar una carta o hacer el diario personal. Desde esta perspectiva el niño debe descubrir que la escritura le es útil en su vida para hacer muchas otras cosas diferentes a las que comúnmente se hacen en la clase, entre las que se destacan copiar la tarea, transcribir información del tablero al cuaderno, desarrollar un taller o escribir definiciones de palabras desconocidas.

Restrepo (2004), resalta la labor pedagógica en la construcción de la autonomía cognitiva y escritural de los alumnos, argumentando que es el maestro quien puede facilitar u obstaculizar dichos procesos:

Permitir que el otro construya autónomamente no significa dejar al alumno a su suerte, significa acompañarlo como un escritor experto, que lee, que escucha, que revisa, que opina y que recomienda. En este sentido el maestro más que un juez que corrige se convierte en un colaborador que facilita la confrontación y el aprendizaje reflexivo (pág. 8).

Una tercera causa, es el desinterés de los niños hacia el área de Lengua Castellana, la cual se manifiesta en apatía hacia las actividades que se proponen en las clases y el bajo rendimiento académico en el área, que en muchos casos es recurrente en varios períodos académicos. Al preguntarles informalmente a los niños sobre esta situación, argumentan que en ocasiones las actividades que se realizan son aburridas, que no les permiten hacer cosas que sean de su agrado y que cuando deben escribir es sobre cosas que realmente no les despierta su interés.

Estas situaciones planteadas son la causa de los bajos niveles de desempeño de los estudiantes en referencia a la escritura. De los cuales, el que más incidencia ha tenido es la ausencia de estrategias pedagógicas que favorezcan los procesos de escritura y producción textual. Dado que es el maestro quien, desde su quehacer cotidiano, estimula, promueve, desarrolla y fortalece la producción de textos en diferentes situaciones escolares es fundamental que:

En todas las acciones pedagógicas y didácticas se asuma la escritura como un proceso compuesto por diferentes fases, como la planeación, la redacción, la revisión y la edición, las cuales tienen que ser pensadas y planeadas, a través de prácticas de escritura que le den espacio a las reescrituras, a la existencia de los borradores o versiones previas del texto antes de editar, pues, es precisamente en

la distancia entre lo pensado y lo escrito, donde existe la posibilidad de la cualificación de la escritura (Hurtado, y otros, 2016, pág. 58).

Este autor trae al contexto un aspecto relevante de la problemática, y es aquel que comprende el trabajo con los textos; ya se dijo que los niños escriben para presentar un trabajo sugerido por la maestra y el proceso finaliza con la obtención de la nota. Hurtado (2016), plantea la importancia de realizar otras actividades con el texto inicial que requieren que el estudiante revise, corrija, reelabore, compare y posteriormente finalice su texto. Lo cierto es que los ejercicios escriturales llevados a cabo por los estudiantes no dan cuenta de estos procesos.

Para profundizar acerca de esta situación se presenta el siguiente texto. Fue elaborado por un niño de grado tercero de la I.E. Bernardo Arango Macías, en el primer período académico. A quien su maestra le dio la tarea de pensar en un animal que quisiera conocer y luego escribir un párrafo donde explicara el porqué de su elección, y este fue su escrito:

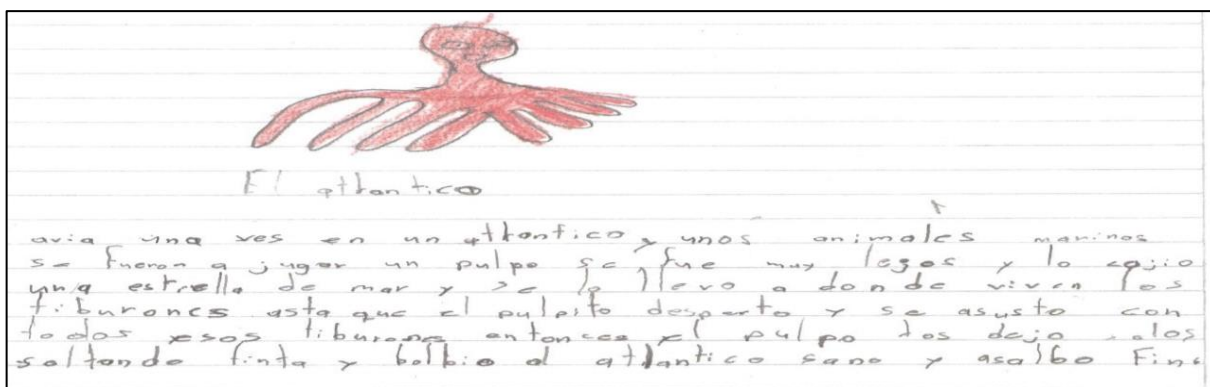


Figura 2. Texto elaborado por un estudiante de grado tercero

Avía una vez en un atlántico unos animales marinos se fueron a jugar un pulpo se fue muy lejos y lo cogió una estrella de mar y se lo llevó a donde viven los tiburones asta que el pulpito despertó y se asustó con todos esos tiburones

entonces el pulpo los dejó soltando tinta y volvió al atlántico sano y a salvo. Fin.
(Edwin Andrés López).

Al leer el texto se evidencian algunas dificultades de tipo formal en aspectos ortográficos, y textuales, como la coherencia de las ideas, una estructura textual que no responde a la sugerida por la maestra, y además el contenido corresponde a la reescritura de un cuento leído en días pasados. Las características que presenta el texto elaborado por el niño dan cuenta de algunos vacíos evidentes en su proceso de escritura referentes a las fases de la producción textual. A simple vista se observan debilidades en referencia al trabajo realizado por el niño, pero se desconocen otros aspectos que influyen en el proceso de escritura.

Con ello se evidencia la necesidad de innovar las estrategias aplicadas como motivación a la escritura, en tanto que si hay una buena motivación se puede lograr que los estudiantes respondan positivamente a las diferentes actividades que se les presenten. En referencia a este aspecto el equipo investigador ha pensado en la imagen como pretexto para la escritura, partiendo del hecho que en la actualidad la imagen cobra un valor importante en los procesos de aprendizaje, ya que el mundo que rodea a los niños está saturado de contenido visual. De hecho, “vivimos en un mundo cada vez más visual, en el que se acepta de buen grado que las imágenes superen a las palabras como el medio de comunicación predominante” (Arizpe & Styles, 2004, pág. 15).

Hoy, la imagen está irrumpiendo de una forma determinante en la forma de conocer el mundo y la realidad tanto cercana como remota. “El descubrimiento visual, el aislamiento de las cosas y la disrupción del contexto tradicional originan la transformación y exigen una mayor conciencia cognitiva por parte del observador [...] las imágenes transforman el significado de las

palabras” (Arizpe & Styles, 2004, pág. 49). En concordancia con este concepto de la imagen en la actualidad, en el contexto educativo se le atribuye gran importancia, al posibilitarle al niño interpretar lenguajes gráficos que van a generar nuevos aprendizajes y van a dinamizar las prácticas escolares, desde estrategias innovadoras que les presentan situaciones significativas.

De otra parte, “en los últimos siglos la imagen ha cobrado valor e importancia de la que había carecido, pero de la que siempre se le había presumido en cuanto a su utilidad y en sus distintas aplicaciones” (Pantoja Chaves, 2007, pág. 186). Desde este planteamiento, se puede pensar en la imagen como estrategia para la motivación a la escritura, en tanto le permite al sujeto construir y asumir una actitud crítica frente a lo que observa, logrando que haya una interacción entre el saber conceptual y contextual. Para el caso de este estudio el uso de imágenes en el grado tercero es escaso y sin propósitos relacionados con la producción textual. Las producciones escritas se plantean desde situaciones poco significativas y la escritura se basa en prácticas alejadas de la reflexión sobre el propio proceso de producción del texto.

Considerando los anteriores referentes acerca de los procesos escriturales de los niños de grado tercero, las estrategias metacognitivas en el proceso escritural y la incidencia de la imagen en el aprendizaje, se genera la necesidad estudiar cómo la producción de textos mediada por la imagen contribuye al desarrollo de la metacognición asociada al aprendizaje de la escritura, lo cual podrá incidir favorablemente en las producciones escritas de los estudiantes de grado 3° de la I.E. Bernardo Arango Macías.

Estos planteamientos situaron el interés hacia la formulación de una pregunta que orienta la investigación:

2.2 Pregunta de investigación

¿De qué manera el uso didáctico de la imagen contribuye al desarrollo de la metacognición asociada al fortalecimiento de la producción textual, en un grupo de estudiantes de grado tercero?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Estudiar las posibilidades del uso de la imagen como medio didáctico para el desarrollo de los procesos metacognitivos asociados al fortalecimiento de la producción textual.

3.2 Objetivos específicos

Identificar qué reflexiones metacognitivas emergen en los niños de tercero de primaria al ejecutar una tarea de escritura.

Describir algunas acciones pedagógicas y didácticas que influyen en el desarrollo de la metacognición y la producción textual.

Analizar las transformaciones generadas en la producción textual a partir del uso didáctico de la imagen.

4. Justificación

Desde los primeros años de vida, los seres humanos descubren en el lenguaje una extraordinaria facultad para interactuar con los demás, y a medida que van viviendo nuevas experiencias desarrollan gran cantidad de competencias en el uso de la lengua, que les posibilita adquirir su visión particular mundo. Esta es una de las razones por las que el área de Lenguaje es considerada una de las más importantes del currículo, dado que el dominio de esta asegura un buen desempeño en las demás asignaturas. Y desde esta perspectiva el Ministerio de Educación Nacional ha emprendido varias acciones para fortalecer los procesos escolares en dicha área, una de ellas es el Programa Todos a Aprender, el cual plantea:

La puesta en marcha de acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer las prácticas en el aula, brindar referentes curriculares claros que indiquen los objetivos de aprendizaje, desarrollar herramientas apropiadas para la evaluación y trabajar en la selección y uso de materiales educativos para los maestros y estudiantes, los cuales deben estar acordes con los ambientes de aprendizajes. Asimismo, define un plan de formación y acompañamiento para los docentes en sus propias aulas, ya que es en la interacción entre pares y educadores con sus alumnos donde ocurren las verdaderas transformaciones educativas. Lo que busca este programa es que los estudiantes mejoren su nivel en las áreas de Lenguaje y Matemáticas en las pruebas Saber 3° y Saber 5° (MEN, 2014, pág. 1)

Se espera que, a través de la capacitación permanente de los docentes, desde el preescolar haya un acercamiento significativo del niño con las primeras letras, para que, al adquirir el código escrito y la lectura, descubran la mejor manera de ordenar sus pensamientos para hacer más funcional el uso del lenguaje. Es decir, desde el aula de clase el maestro constituye la tarea

de perfeccionamiento de sus habilidades comunicativas que empiezan en el hogar, que se siguen desarrollando en la escuela y que lo van a acompañar toda su vida.

Los maestros tienen la misión de lograr que los niños avancen en esa labor que empezó en la cuna, para manifestar en toda su riqueza la posesión del lenguaje como fundamento de la comunicación e instrumento indispensable para comprender y aprender cualquier ciencia o saber. Pero para lograr este cometido, es necesario que el maestro haga una reflexión acerca de sus prácticas e indague desde los planteamientos pedagógicos cómo es su quehacer docente, cómo puede mejorarlo y, de esta manera, proponer alternativas de mejoramiento desde la investigación en el aula. Y es precisamente, en este aspecto donde se justifica este proyecto, en que se ocupa de analizar las prácticas escriturales llevadas a cabo con los estudiantes del grupo participante y a partir de este estudio generar conocimiento acerca del proceso de escritura.

Otro punto importante de esta investigación es que aborda un problema didáctico que integra procesos como la producción textual y las competencias asociadas a esta habilidad, que dependen de las didácticas y estrategias metodológicas para lograr aprendizajes significativos, necesarios de adquirir en la Básica Primaria. Específicamente en el grado tercero es donde se intensifica la producción textual, por lo que se asume la metacognición como elemento fundamental en la escritura y la imagen como dispositivo para la apropiación del proceso escritural.

Debido a que la producción textual en la Básica Primaria se ha reducido a la transcripción de textos simples, muchas veces sin sentido, que no requieren que el estudiante tenga conciencia cognitiva del acto escritural; para las docentes investigadoras, este estudio podría permitir que se apropien de nuevas estrategias de enseñanza del lenguaje, como generadoras y motivadoras de

aprendizajes, que al ser adquiridos a través de la experiencia, se consoliden para poder ser aplicados en todos los ambientes académicos, y en los momentos o situaciones que requieran del uso eficiente y eficaz de la escritura. Por lo cual, es trascendental generar oportunidades para que el estudiante potencialice sus habilidades escriturales de forma consciente y reflexiva, y la escuela es un escenario fundamental para lograrlo.

5. Marco de referencia

5.1 Antecedentes

Tras realizar una revisión minuciosa se tomaron como antecedentes algunas investigaciones que se han adelantado a nivel nacional e internacional, que hacen posible identificar en la escuela procesos significativos, específicamente los referidos a la escritura. La búsqueda se filtró por conceptos relacionados con el problema de investigación: didáctica, escritura, metacognición, imagen, estrategias de escritura. Se seleccionaron aquellas investigaciones que plantean una reflexión profunda sobre la práctica escritural, ya que contribuyen a ampliar la visión del equipo investigador sobre el tema investigado y direccionar el camino que inicia a recorrerse, es decir, estas investigaciones aportan perspectivas y principios que han sido abordados desde otras miradas.

A continuación, se presenta una síntesis de los trabajos consultados, resaltando los aspectos más importantes de cada una de ellas:

5.1.1 La escritura como proceso metacognitivo

En una investigación titulada *La escritura como proceso metacognitivo* (Aguilar, y otros, 2003), a partir de un modelo cuasi-experimental, los investigadores se propusieron analizar las estrategias pedagógicas más eficaces para desarrollar y cualificar el proceso de regulación metalingüística durante la escritura de textos en el aula con niños y niñas educación básica. Los instrumentos empleados fueron comparaciones, estadísticas modelo test-pos test.

Se concluyó que es posible la apropiación de conductas autorreguladoras durante la producción de textos. Las transformaciones textuales centradas más en los aspectos de contenido que en los de carácter formal. Mayor identificación y comprensión de las diferentes estructuras discursivas. Mayor interacción entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental.

5.1.2 La escritura en la escuela

Esta investigación titulada *La escritura en la escuela* (García, y otros, 2001) y realizada en la ciudad de Medellín, tuvo el objetivo de estudiar, diseñar e implementar estrategias de intervención pedagógica para la cualificación de la producción textual de los niños de 2°, 3° y 4° de primaria. Fue de tipo cuasi-experimental y los instrumentos empleados fue la entrevista semiestructurada a estudiantes, padres y maestros.

Se concluyó que los niños lograron cualificar significativamente la producción de sus textos en los aspectos básicos y observó una actitud mucho más positiva de éstos frente a la escritura. Aspectos como la fluidez demostraron una mayor espontaneidad de los niños para la generación de ideas, ya que en la implementación de la propuesta se enfatizó sobre la función social y comunicativa de la escritura.

5.1.3 La reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje de la escritura en estudiantes de preescolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje

Otra investigación que sirve de punto de referencia es *La reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje de la escritura en estudiantes de preescolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje* (Arango, y otros, 2010), realizada con el fin de caracterizar la

reflexión metacognitiva asociada al proceso de adquisición de la lengua escrita en los estudiantes de educación preescolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje. El estudio se realizó desde un enfoque mixto, y empleó en la recolección de la información instrumentos como los diarios de campo, la entrevista semiestructurada y la escala de observación.

Finalizada la investigación se concluyó que los estudiantes lograron potenciar la fluidez escritural, puesto que, las estrategias de intervención pedagógica no apuntaron al desarrollo de la producción escrita de una forma mecánica y sin sentido, algunos niños demostraron mayores niveles de autonomía y autorreflexión en cuanto a la producción de textos. Los resultados también mostraron que las reflexiones metacognitivas asociadas al aprendizaje de la escritura se presentan independientemente de los ritmos de aprendizaje, por supuesto con diferencias en el tipo y calidad de las reflexiones.

5.1.4 Escribir no es fácil... solo hay que tener métodos de enseñanza. La escritura una experiencia que deforma y transforma

En el estudio: *Escribir no es fácil... solo hay que tener métodos de enseñanza. La escritura una experiencia que deforma y transforma* (Taborda, 2008), la investigadora se propuso describir y analizar los procesos de enseñanza de composición de la lengua escrita de los estudiantes de tercero de básica primaria del Colegio Padre Manyanet, las teorías implícitas que la sustentan y los elementos de ineficiencia, con el fin de buscar estrategias de mejoramiento e intervención de estos procesos. Se basó en un modelo de Investigación-acción-educativa, para lo cual empleó instrumentos como la entrevista, observación y el diario de campo.

Se observó tras cada actividad cómo efectivamente los niños y las niñas fueron capaces de producir escritura con sentido, y esto gracias a la reflexión que llevó un mejoramiento en los procesos de enseñanza; no desde el tradicional concepto de codificar un lenguaje escrito sino desde la necesidad que tiene el ser humano de comunicarse, de plasmar un sentir y un pensar individual, espontáneo y real.

5.1.5 Estrategias cognitivas y metacognitivas como instrumento para potenciar la escritura de textos narrativos con sentido

La presente investigación aportó elementos para nutrir este proyecto, se titula *Estrategias cognitivas y metacognitivas como instrumento para potenciar la escritura de textos narrativos con sentido* (Serna, 2007), realizada con el fin de evaluar el impacto de la propuesta de intervención didáctica y pedagógica basada en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan a las alumnas de básica primaria, adquirir una mayor conciencia de su propio proceso de aprendizaje en relación con la escritura de textos narrativos. Fue una investigación cualitativa desde el eje metodológico de la etnografía y la hermenéutica, con instrumentos como la observación participante, entrevista, diario de campo, la encuesta, prueba piloto.

Se halló que el texto narrativo, principalmente el cuento, contribuye de manera decisiva en el desarrollo de la escritura, ya que convierte esta actividad, en algo ameno que los alumnos disfrutaban todo el tiempo. Concluyendo que el trabajo consciente de la escritura por parte de los alumnos mejora notablemente sus niveles de desarrollo, tanto a nivel sintáctico, como en lo que respecta a la intención comunicativa.

5.1.6 Desarrollo de la regulación metacognitiva durante la producción textual, en niñas y niños de quinto grado de educación básica

En el rastreo de antecedentes se halló el trabajo: *Desarrollo de la regulación metacognitiva durante la producción textual, en niñas y niños de quinto grado de educación básica* (Hurtado, 2005), realizado con el fin de implementar las estrategias pedagógicas más eficientes para desarrollar y cualificar el proceso de regulación metacognitiva durante la escritura de textos en el aula con niños y niñas de 5° de educación básica. Una investigación de tipo cuasi-experimental, con instrumentos como post-test, pruebas, estadística y medición.

Se concluyó que en la medida que iba implementando la propuesta pedagógica, los niños se comportaban más reflexivos y cuidadosos en todo lo referente a su proceso de escritura, es decir, planeaban más, tenían más presente al destinatario, y en el momento de revisar sus textos no se centraban sólo en la forma sino también en el contenido.

5.1.7 Desarrollo del proceso lecto-escritural a través de la producción y comprensión de textos en básica primaria

Desde un enfoque histórico-cultural se realizó la investigación: *Desarrollo del proceso lecto-escritural a través de la producción y comprensión de textos en básica primaria* (Jaramillo, Restrepo, Camargo, & Arenas, 2002), con el objetivo posibilitar el manejo de la coherencia, la cohesión y la ortografía en la producción textual y comprensión de los niños, mediante una intervención pedagógica que permita un aprendizaje significativo.

Concluyendo que en procesos tan relevantes como lo son la coherencia, la cohesión y la ortografía, dentro de su proceso lecto-escritural, es necesario que el niño esté en permanente

contacto con la lectura comprensiva y analítica, aspectos que posibilitan llevar a cabo una producción escritural cargada de significado.

5.1.8 La confrontación pautada una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero

Con el propósito de describir como incide el uso de la estrategia “Confrontación Pautada”, en la construcción y cualificación de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, en los niños, del grado primero del Colegio Santa María del Rosario y los niños del grado transición de la I.E universidad Nacional, se realizó la investigación titulada *La confrontación pautada una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero* (Álvarez & Moreno, 2014), desde un método mixto.

Se concluyó que la confrontación pautada, permitió que los niños(as) fueran protagonistas de su propio aprendizaje, al ser ellos quienes preguntaban, quienes volvían sobre su texto para realizar la reescritura, luego de las sugerencias del maestro y, sobre todo, los estudiantes dejaron ver al final de las intervenciones que el error, ese que en muchas ocasiones se tachaba con rojo, es una posibilidad de aprendizaje a la que los niños(as) de este proyecto no le temieron. Por el contrario, ese error al escribir una palabra posibilitó en los niños(as), la curiosidad por cómo se escribía correctamente.

5.1.9 La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas

Otra investigación importante como antecedente fue *La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas* (Muria, 1994), realizada con el fin de emplear las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas en la adquisición de nuevos

conocimientos. Con la cual se concluyó que para que un estudiante pueda realmente aprender a aprender, se deberá poner especial atención en las habilidades metacognitivas, debido a que el componente metacognitivo es uno de los factores clave de la transferencia de las estrategias a otras situaciones de aprendizaje distintas.

5.1.10 Aporte de los antecedentes a la investigación en curso

Los antecedentes investigativos consultados dieron aportes muy significativos al estudio en curso, en primer lugar, contribuyeron a la definición del modelo investigativo porque desde las experiencias registradas se pudo constatar que los estudios cualitativos son apropiados para analizar las realidades de los grupos sociales, en este caso un grupo de estudiantes de tercero de primaria. En segunda instancia, el abordaje de la metacognición en el proceso de escritura es pertinente en tanto que ya se ha demostrado que incide en el aprendizaje y dominio de esta habilidad comunicativa y otras asociadas, como la lectura.

Un rasgo particular que se identificó fue la escasa producción científica en referencia a la incidencia de la imagen en la escritura, y este es el tercer aporte a esta investigación, la conveniencia de investigar sobre este aspecto, pues contribuye a la generación de conocimiento acerca un objeto de la didáctica. Desde esta perspectiva, dichos estudios plantean la necesidad de continuar emprendiendo la indagación y preocupación por analizar la relación metacognición-imagen-escritura. Además, estos hallazgos son una motivación para comprender la escritura como proceso metacognitivo, que posibilite la implementación de estrategias para lograr en los niños aprendizajes más autónomos y a la vez significativos. Los antecedentes demuestran que es posible romper con esquemas tradicionales y transformar el pensamiento, siendo la escritura un punto central para ello.

5.2 Marco conceptual

5.2.1 Concepto de escritura y escrito

Parafraseando a Johnson y Mykebust (1971), la escritura se asume como un proceso complejo, en tanto es una de las formas más elevadas del lenguaje, en consecuencia, es la última en ser aprendida, ya que comprende sistema de símbolos visuales que conlleva pensamientos, sentimientos e ideas. Este planteamiento indica que la escritura no solo posee símbolos verbales, sino que además los símbolos visuales son muy importantes puesto que llevan al espectador a un sinnúmero de significados y de procesos en los que emergen otro tipo de escrituras, lo cual es muy importante en el caso de los alumnos ya que posibilita que, desde una imagen, reproduzcan más de lo que ven.

Cassany (1999), a su vez, plantea que “la escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo o, a otro nivel, los códigos de gestos o el alfabeto Morse” (pág. 214). Según esto la escritura es tomada como manifestación, lo cual permite involucrar dentro de ella expresiones de todo tipo que el ser humano desea exponer, sean de carácter cultural, académico, emocional, entre otros, lo que deja muy claro que la escritura es una manifestación de todo orden y estará presente en muchos aspectos de la vida humana.

Asimismo:

El escrito se presenta con toda la complejidad del lenguaje humano, como una herramienta individual de supervivencia, como un organizador de la sociedad moderna y como una poderosa y peligrosa arma de elaboración de opiniones colectivas. Su dinámica es ágil y sutil: transmite mucho más de lo que dice, clava sus raíces en el contexto y deja que los usuarios proyecten su cuerpo todo tipo de

significados, hasta el punto de llegar a conseguir que las palabras se amolden a los intereses de las personas. Es resbaladizo y variado, estructurado, explícito pero ambiguo, y a la vez creativo y tradicional en cada manifestación (Cassany, 1999, pág. 222).

Con lo anterior se aprecia que el texto es uno de los escenarios vivos de la escritura que permite desarrollar ampliamente la capacidad expresiva del sujeto, en este sentido, la escritura es un instrumento a través del cual quien escribe construye desde el lenguaje otras realidades posibles. Pero esta habilidad requiere de una intervención pedagógica que propicie en los estudiantes un buen desarrollo del proceso de escritura. De ahí que:

Cuando se propone a los estudiantes la escritura de un texto con una finalidad comunicativa, no se puede dejar de lado que esta situación de escritura se da en el marco escolar que tiene como función la enseñanza y, por lo tanto, los alumnos tendrán que tener en cuenta a la vez que el texto se inserte adecuadamente en el contexto comunicativo planteado y que se ajuste a las demandas que la situación de aprendizaje requiere (Camps, 2012, pág. 28).

Lo que plantea la autora sobre la escritura va más allá del simple acto de plasmar grafías sobre un papel, al contrario, en este texto muestra cómo la escritura conlleva al ejercicio de habilidades superiores de pensamiento, un acto complejo que obliga a pensar antes de producir. Siendo trascendental la intervención que se hace desde la escuela, pues no se trata de escribir por escribir, sino que hace énfasis en la relación de esta habilidad comunicativa con procesos didácticos y pedagógicos en los que se le exige al alumno un sinnúmero de conocimientos sustanciales para entrar a hacer parte de otros procesos como el de la escritura pensada. Acerca de la escritura Ana Camps (1990) afirma que:

Es una construcción cultural -y, por tanto, adquirida socialmente- muy útil para elaborar diferentes interpretaciones de la realidad personal, social, cultural, política, científica..., y para comunicar a los demás las propias fantasías e ilusiones, angustias, sentimientos, emociones... Aunque su uso requiere cierto dominio de las reglas del código escrito, la escritura no es sólo una actividad técnica de conocimiento del código y de los sistemas gráficos en todos sus aspectos para copiar o transcribir más o menos correctamente palabras o frases, sino que es una actividad más profunda y estrechamente relacionada con la construcción de un discurso que exige al escritor implicarse en un proceso recursivo (no lineal), dialéctico y global para resolver los múltiples problemas que el escrito plantea (pág. 21).

Lo que se plantea es que a la hora de enseñarles a los estudiantes el proceso de escritura, no es suficiente que se les adiestre en la habilidad de la decodificación, pues la escritura implica procesos más complejos desde los cuales se plasman las ideas, imaginarios, concepciones, pensamientos e intereses del autor. Este planteamiento implica un gran esfuerzo de parte de maestro, en tanto que es quien tiene la responsabilidad de guiar a sus estudiantes hacia el descubrimiento de la escritura como una forma de expresión más que un hábito mecánico de transcripción y copiado. Al respecto, otro autor argumenta que:

La escritura supone procesos y actividades cognitivas que, a su vez, implican varios subprocesos organizados en un sistema jerárquico, en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global. La composición es un proceso que conduce a la integración de la información en el mismo nivel y entre distintos niveles, lo que supone un alto componente de regulación (Mata, 1997, pág. 26).

Quizá sea esta una de las razones por las cuales en la actualidad se le atribuye un alto grado de importancia al proceso de escritura en la escuela, porque a partir de su uso funcional los estudiantes se apropian del lenguaje y descubren que a través de este pueden descubrir el mundo. Así las cosas, la escritura también opera como un instrumento para la socialización, en tanto que permite el intercambio de ideas, puntos de vista, inquietudes, entre otras. Por lo cual:

La escritura como un proceso social en el cual interactúan de forma recíproca y consciente escritor y lector; acto que se realiza en las siguientes etapas: a) Invención, en la cual se descubren y generan ideas, b) Planificación, a través de la manipulación de ideas, c) Estilo y memoria, donde se realiza la producción de texto y, por último, d) Entrega que hace alusión a la edición del texto (Nystrand, 1982, pág. 22).

Este aporte posibilita caracterizar la escritura como un proceso en el cual la reflexión y la discusión son elementos significativos que le permiten al estudiante que escribe hacer seguimiento de su propio proceso de escritura, en tanto que puede identificar las debilidades y fortalezas de su texto, facilitando la resolución de problemas retóricos, gramaticales, pragmáticos, en conjunto. Esta reflexión pone de relieve otro aspecto importante del proceso de escritura, que tiene que ver con las operaciones metacognitivas que se llevan a cabo durante el proceso de la escritura:

La escritura es un proceso complejo guiado por operaciones cognitivas y metacognitivas, y se lleva a cabo a través de las etapas de planificación, ideación, desarrollo, expresión y análisis gramatical. Además, se refieren al concepto de Normas de Textualización, que son: a) Intencionalidad (Actitud del escritor), b) Aceptabilidad (actitud del receptor), c) Situacionalidad (relevancia), d)

Intertextualidad (relación entre textos) y, e) Informatividad (novedad del texto) (Beaugrande & Dressler, 1981, pág. 38).

Desde esta perspectiva se presenta la escritura como un proceso complejo que incluye operaciones cognitivas y metacognitivas; de manera que el énfasis se hace más en el proceso que en el resultado, visto de este modo, en el proceso de escritura es de vital importancia tener en cuenta las etapas imprescindibles para la construcción del texto: planificación, ideación, desarrollo, expresión y análisis gramatical. Pese a que este concepto data de varias décadas atrás, las ideas que defiende son tenidas en cuenta en los diferentes contextos educativos donde se trabaje la habilidad y la competencia escritural. No obstante, existen argumentos más recientes para definir la escritura:

La escritura no es una habilidad que consista simplemente en conocer y combinar letras, o en la destreza de trazarlas, hechos resultantes de una serie de entrenamientos puntuales. Consiste en una competencia cultural compleja a la que los aprendices acceden a través de un largo proceso de integración social, y su apropiación y dominio no se alcanza de la misma manera que el de la lengua materna u otras muchas (Negret, 2008, pág. 14).

5.2.2 Concepto de didáctica

La didáctica, del griego *didaskhein*, "enseñar, instruir, explicar" es la disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje. Es, por tanto, la parte de la pedagogía que se ocupa de las técnicas y métodos de enseñanza, destinados a plasmar en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas. En tanto que es:

Una disciplina teórica, histórica y política. Tiene su propio carácter teórico porque responde a concepciones sobre la educación, la sociedad, el sujeto, el saber, la ciencia. Es histórica, ya que sus propuestas responden a momentos históricos específicos. Y es política porque su propuesta está dentro de un proyecto social (Díaz & Hernández, 1999, pág. 23).

Siendo la Didáctica un componente tan importante en el proceso de enseñanza de las diferentes disciplinas, cabe resaltar que este saber se ocupa de ciertos objetos de estudio, los cuales son:

La enseñanza (Actividad intencional que aplica el currículum y tiene por objeto hacer que el alumno aprenda); El aprendizaje (Proceso mediante el cual se origina o se modifica un comportamiento o se adquiere un conocimiento de una forma más o menos permanente); La instrucción (Proceso más concreto, reducido a la adquisición de conocimientos y habilidades); La formación (Proceso de desarrollo que sigue el sujeto hasta alcanzar un estado de plenitud personal); La comunicación de conocimientos; El sistema de comunicación; Los procesos de enseñanza y aprendizaje (Carvajal, 2009, pág. 16).

En este sentido, la didáctica comprende aquellos aspectos que permiten llevar a cabo el proceso educativo de una manera sistemática, a fin de aplicar las actividades curriculares con unas intenciones bien definidas y procurando que los aprendizajes sean significativos para los estudiantes.

De otra parte, desde la mirada de Ana Camps (1993) se establece el concepto de didáctica como “una disciplina que tiene su origen en la práctica y en ella se sitúa también su objetivo con

la finalidad de que cumpla de forma más adecuada los propósitos que con ella se pretende alcanzar” (pág. 28). Desde este concepto de la autora tenemos que la Didáctica no es un conglomerado de fórmulas mágicas que conllevan al proceso de enseñanza y aprendizaje al éxito, sino que más bien se trata de orientar la enseñanza a un estado conceptual y a la vez, a una práctica del conocimiento. Es decir, es el escenario teórico que permite ser llevado a la práctica teniendo en cuenta la dinámica del educando y sus conocimientos. La didáctica de la Lengua y la Literatura se configura como:

Un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación (y de transformación) de los hablantes de una lengua como tales. (...) Aunque su ámbito de acción está esencialmente bien acotado en el terreno propio de la intervención didáctica, su alcance es mucho más amplio y va mucho más allá, pues incluye el estudio de los procesos de enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua y la literatura, así como todo lo relacionado con el desarrollo de las competencias, los saberes, las habilidades y las estrategias lingüísticas y/o literarias desplegadas por el alumno. Es, también, un espacio de integración e interrelación de muy distintas disciplinas y saberes (Mendoza Fillola & Cantero, 2003, pág. 5)

Así conceptualizada, la didáctica de la lengua es una disciplina que aporta elementos trascendentales para que los maestros lleven a cabo unas prácticas renovadas cuyo principal interés sean los procesos comunicativos, cognitivos, de desarrollo y de adecuación, que les posibilite a los estudiantes constituirse en hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás. En este sentido, el propósito de la enseñanza de la lengua es generar oportunidades para que los

estudiantes hagan uso funcional del lenguaje de todas las formas posibles en todas sus manifestaciones.

5.2.3 Concepto de metacognición

Cuando se hace referencia al término de metacognición, se entiende como la conciencia y el control que las personas tienen sobre sus procesos de aprendizaje. La metacognición comprende dos componentes fundamentales: el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición. Estos componentes se ocupan de procesos específicos, y son:

El primer componente se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos, e incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas. El saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea. La regulación metacognitiva implica el uso de estrategias que nos permiten controlar nuestros esfuerzos cognitivos: planificar nuestros movimientos, verificar los resultados de nuestros esfuerzos, evaluar la efectividad de nuestras acciones y remediar cualquier dificultad (Baker, 1994, pág. 41)

Las definiciones acerca de la metacognición guardan algunas semejanzas, pero algunas de estas definiciones expresan niveles de complejidad más profundos acerca de la dimensión metacognitiva, sirva de ejemplo la definición de Chadwick:

La metacognición es la conciencia que una persona tiene acerca de sus procesos y estados cognitivos; y se divide en sub-procesos: La meta-atención y la meta-memoria. La primera se refiere a la conciencia que tiene la persona de los

procesos que ella usa para la captación de información. La meta-memoria, se refiere tanto a los conocimientos que tiene un sujeto de los procesos que él implica en el recuerdo de la información, como a la información que tiene almacenada en la memoria (contenidos de memoria); es decir, la conciencia de lo que conoce y de lo que no conoce (1985, pág. 19).

Para Chadwick es muy claro el papel activo que representa el sujeto que aprende como sujeto pensante de su propio proceso de cognición, puesto que no se trata de almacenar datos en un receptáculo, se trata de que quien piensa, reflexione acerca del conocimiento. De tal manera que es muy importante guiar adecuadamente al estudiante a la hora de escribir, pues no se trata de escribir de cualquier manera, se trata de escribir correctamente.

Respecto al concepto de metacognición en relación con la lectoescritura, Kenneth Goodman postula que:

La metacognición es saber uno mismo lo que sabe y como lo sabe. (...) Probablemente sea cierto que a medida que los niños aprenden la lectoescritura obtienen unas nociones claves acerca de ella, las cuales facilitan su aprendizaje subsecuentemente. Dentro de ellas tenemos: a) El lenguaje siempre debe tener sentido. Así, al leer, uno sabe que ha tenido éxito si entiende lo que lee. Al escribir uno sigue volviendo a leer lo que escribió, para asegurarse de que tenga sentido; b) Nadie puede entender todo. Esta realidad puede ayudar a los niños a mantener la confianza en sí mismos y desarrollar una idea de cuándo su falta de comprensión es por culpa del texto, falta de conocimiento u otras fuentes, aparte de su propia habilidad; y c) Los significados personales pueden ser distintos a los de la comunidad en forma minúscula o mayúscula. Los alumnos necesitan

internalizar estos significados compartidos mientras mantienen y perfeccionan sus significados personales (Goodman, 1986, pág. 76).

Una tarea que se presenta como un desafío es incluir dentro de los planes de área institucionales, el papel que ejerce la metacognición en el aprendizaje, a su vez en los procesos cognitivos, como es sabido desde la década de los 70, Jhon Flavell (1979), quien inicio estudios que apuntaban a los procesos cognitivos y de la memoria, además la manera en que el conocimiento y regulación de los mismos actúan en el aprendizaje.

En este sentido, es relevante aportar la concepción que tienen otros autores acerca de la metacognición:

La metacognición es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales: percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su operatividad (Burón, 1996, pág. 43).

A continuación, se presenta el concepto de metacognición desde el punto de vista de otra autora, que eleva este concepto a un orden superior del pensamiento:

Cuando hablamos de metacognición hablamos de la conciencia y el control que los individuos tienen sobre sus procesos cognitivos. El término metacognición alude a dos componentes básicos: el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El primer componente se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos, e incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas. El saber

metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea (Baker, 1994, pág. 32).

Al analizar estos conceptos, se aprecia cómo ellos se articulan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, encaminando al sujeto a reconocer que es el principal actor que interviene en la regulación de cada una de sus tareas y que es mediante sus habilidades como puede hallar la solución exitosa a cualquier actividad cognitiva. Además, en el caso de la escritura, se regulan los procesos cognitivos por los cuales atraviesa esta tarea, hacia el objetivo de lograr un aprendizaje significativo, el cual pueda aplicar en múltiples situaciones académicas y contextuales.

5.2.4 La imagen y la palabra

La palabra es considerada una de las unidades más pequeñas de significación del lenguaje, a partir de la palabra se pueden construir infinidad de textos, expresiones, pensamientos, realidades. Para quien escribe la palabra es una herramienta creadora que le permite acceder a un número ilimitado de posibilidades creativas.

La palabra ofrece estructura y anclaje al significado de la imagen como representación de una porción de realidad que permite establecer un compromiso lector más ajustado con la multiplicidad de interpretaciones que las imágenes ofrecen, por su propia naturaleza, de ser “no-lugares”. Es decir, la palabra condensa el significado de la imagen como inicio de todas las narraciones posibles (Abad, 2012, pág. 3).

Al relacionar la palabra con la imagen se concibe una nueva forma de leer, pues ya no se considera la lectura como un acto asociado a la escritura exclusivamente, sino como un proceso de interpretación de textos visuales, de modo que puede realizarse en cualquier lugar, a cualquier objeto, en cualquier contexto. La palabra en este sentido es un texto ilimitado de significación. Otra acepción del término afirma que:

La palabra, hablada y escrita, y la imagen pueden, y deben, integrarse. Al hacerlo, facilitaremos, sin duda, una comunicación más completa y, sobre todo, accesible a un número más amplio de oyentes y lectores, pero considerando que la lengua escrita permite acceder a un conocimiento radicalmente distinto de al que se puede tener acceso a través de la lengua oral (sin olvidar que las cambiantes exigencias de la vida moderna demandan un dominio autónomo y crítico de la lengua escrita) (Ramos, 2009, pág. 1).

Sin lugar a duda la imagen debe complementarse con la palabra hablada y escrita, ya que esta posee tantos elementos significativos, objetivos y subjetivos que facilitan la comunicación y el desarrollo del conocimiento. La imagen ha estado presente en todas las culturas de todos los tiempos y hoy en día, es el elemento comunicativo por excelencia en los medios de comunicación masiva y esta se emplea generando un sinnúmero de significados en el espectador, quien a partir de su observación puede entrar a crear significados, interpretaciones y también, sumarle más imágenes con o sin palabras a la existente. Por lo cual:

En la imagen-palabra, la experiencia lectora es mediada o asistida por imágenes que van más allá de ser meras ilustraciones o retórica visual, pues es un ámbito de encuentro que surge en la continua resignificación de ambos elementos que se apoyan y nutren simultáneamente en un vaivén narrativo entre lo que sabemos y

lo que deseamos. Simbiosis que representa un pensamiento visual que se forma en la mirada de cada individuo como espacio de lectura. Disponer las imágenes y las palabras en un “todo” con significado resulta ser también una construcción dialógica y simbólica de una realidad compartida que posibilita narraciones de rigor reflexivo, implicación y compromiso lector (Abad, 2012, pág. 5).

En la actualidad, la imagen ha venido a ocupar un lugar de suma importancia para las comunicaciones y las relaciones interpersonales, los medios masivos de comunicación y la internet le han posibilitado a la imagen posicionarse como un elemento indispensable para estar en contacto con las demás personas, propiciando nuevos lenguajes susceptibles de ser leídos, interpretados, comprendidos. En este sentido cobra validez el aporte de Abad (2012) cuando sustenta que:

Vivimos inmersos en una continua narración de imágenes que son portadoras de mensajes y valores como acceso a una cultura visual (el Homo Videns contemporáneo se entiende y entiende este mundo eminentemente visual de manera más intuitiva, veloz, universal y multimedia). De esta manera “leemos la vida” en imágenes para narrar y narrarnos, enriqueciendo paulatinamente el imaginario personal y colectivo como sustrato simbólico del conocimiento. Así, la alfabetización visual ya no se asocia sólo a la lectura y escritura de textos, también a las “nuevas alfabetizaciones” (visual, mediática, digital o emocional) que aportan otros lenguajes y posibilidades. El lenguaje oral y escrito no deja de ser el instrumento imprescindible para construir y comunicar el conocimiento, pero la comunicación lingüística también considera actualmente las artes visuales como enriquecimiento de la experiencia cultural basada en lecturas híbridas que

promueven la capacidad de interpretar y producir mensajes combinando diversos lenguajes desde una perspectiva crítica y creativa. Una propuesta de colaboración entre lo textual y lo visual puede ser la imagen-palabra (2012, pág. 1).

Es así como la imagen entra en el contexto educativo como una valiosa oportunidad para proponer a los estudiantes nuevas opciones de lectura que rompen con las actividades convencionales y abren una multiplicidad de posibilidades para que los estudiantes construyan significado descubran el mundo a través de lo que pueden observar y traducirlo en palabras, en discurso, en producción textual.

5.3 Marco teórico

La presente investigación basa su argumentación teórica en la incidencia de la metacognición en las prácticas pedagógicas, y en la imagen como posibilitadora de escritura con sentido. Dado que los niños de hoy están inmersos en una era informática donde las imágenes hacen parte indispensable de ese universo de comunicación, es importante aprovechar este interés por los contextos más visuales para desarrollar los procesos escriturales en la Básica Primaria. Para ello, se han consultado varios autores, de los cuales se presentan planteamientos que ayudan a comprender la importancia de la metacognición y de las didácticas basadas en el uso de imágenes, para hacer de la escritura una experiencia significativa, placentera y productiva.

5.3.1 La imagen en los procesos escriturales

El aprendizaje de la escritura es una tarea compleja para los estudiantes que implica una alta motivación para que sea llevada a cabo de una manera creativa y funcional, la imagen se adecúa a estos propósitos cuando es empleada como pretexto para la escritura. Cuando se

realizan actividades a partir de la imagen, se generan en los estudiantes nuevas ideas que les permite descubrir otras posibilidades a la hora de escribir, se moviliza el pensamiento de tal manera, que la imagen se convierte en portadora de mensajes que son interpretados a través de la observación y se plasman mediante la escritura.

Cuando leemos imágenes -de hecho, imágenes de toda clase, sean pintadas, esculpidas, fotografiadas, construidas o actuadas-, les agregamos la temporalidad propia de la narrativa. Extendemos a un antes y un después lo que está limitado por un marco, y mediante el arte de contar historias damos a la imagen inmutable una vida inagotable e infinita (Manguel, 2002, pág. 25).

En otras palabras, desde el trabajo pedagógico con la imagen se propicia que los estudiantes tomen conciencia de su proceso de escritura, y, en consecuencia, los textos producidos presentan mayor calidad y mejores características. Como estrategia para la escritura, la imagen cobra un papel muy importante pues le permite al niño construir y asumir una actitud crítica frente a las situaciones y oportunidades de aprendizaje que el maestro le presenta, logrando una mayor interacción entre el saber conceptual y contextual. En palabras de Alberto Manguel (2002), “todos nos reflejamos de algún modo en las numerosas y variadas imágenes que nos rodean, puesto que hacen ya parte de quienes somos: las imágenes que creamos y las que enmarcamos” (pág. 18), son todas ellas una invitación permanente a escribir y redescubrir sus mensajes. En tanto que:

A diferencia de las imágenes, las palabras escritas fluyen constantemente más allá del encuadramiento de la página. (...) Las imágenes en cambio se nos presentan a la conciencia de manera instantánea, contenidas por su encuadramiento dentro de una superficie específica (Manguel, 2002, pág. 24).

La imagen contribuye con el desarrollo de las habilidades del pensamiento en los estudiantes a niveles más altos que las logradas sólo mediante la lectura de un texto escrito. “Las imágenes como los relatos nos brindan información” (Manguel, 2002, pág. 18), en este sentido, la imagen plantea situaciones más significativas de aprendizaje porque de cierto modo logra que los estudiantes accedan a gran cantidad de información que un texto escrito por sí solo no presenta, o si lo hace, en ocasiones no es comprensible para ellos por diversas razones como: el uso de un léxico técnico, la dificultad que se presenta al comprender una idea cuando no se hacen las pausas indicadas por los signos de puntuación, las ideas que no corresponden a las expectativas de los estudiantes, entre otras.

Esas dificultades se van superando a través de la imagen en tanto que es el estudiante quien hace la lectura, es quien puede ver y leer más allá de las palabras, atribuyendo significado a los detalles más sencillos que la imagen le presenta. En otras palabras, “la imagen da origen al relato, que a su turno da origen a la imagen” (Manguel, 2002, pág. 22). La imagen como portador de texto y pretexto para la escritura, posibilita la consolidación de prácticas pedagógicas en lenguaje basadas en el aprovechamiento de las habilidades de los estudiantes para lograr que exploten sus potencialidades en la producción textual. A su vez, desarrollar la capacidad de controlar la situación de aprendizaje y darse cuenta de lo que hacen y lo que necesitan hacer a la hora de escribir.

Desde lo anterior, se plantean unas ideas en torno a la interpretación que los niños hacen de las imágenes, para luego producir textos. A modo de paráfrasis, Arizpe y Styles (2004) proponen, “unas claves para entender la forma en que los niños interpretan las narraciones pictóricas, basadas por lo general en sus experiencias con otros medios y en sus conocimientos previos, sumados a sus habilidades metacognitivas; y para entender cómo perciben la compleja

relación entre la palabra y la imagen” (pág. 280). Este planteamiento hace referencia a la experiencia creativa que supone el proceso de observación de imágenes previo a la producción textual, el cual implica que a la imagen los niños le atribuyen significado y ponen en juego sus habilidades metacognitivas en el proceso de escritura. A la vez sugiere que dichas habilidades se pueden incrementar. No obstante, este incremento es el resultado de un trabajo pedagógico bien planeado, que “revele el poderoso atractivo de la imagen” (pág. 281) y contribuya a la formación de niños productores de textos.

De otra parte, la cotidianidad de los niños está saturada de imágenes, desde el nacimiento están en contacto con textos visuales y a medida que crezcan sus experiencias del día a día tendrán relación con diversidad de imágenes. Los espacios más íntimos en la vida de un niño les presentan imágenes, la habitación, sus prendas de vestir, las fotos familiares expuestas en diferentes lugares de la casa, sus juguetes, sus mecatos, sus programas favoritos. Asimismo, los espacios sociales ofrecen una amplia variedad de textos visuales que los niños leen continuamente, vallas publicitarias, los nombres de los sitios que visitan, las etiquetas de los productos, las marcas de los autos. El contacto del niño con el mundo se realiza a través de la imagen, así:

La existencia transcurre en un continuo despliegue de imágenes captadas por la vista y que los otros sentidos realzan o atenúan, imágenes cuyo significado varía constantemente, con lo que se construye un lenguaje hecho de imágenes traducidas a palabras y de palabras traducidas a imágenes, a través del cual tratamos de captar y comprender nuestra propia existencia (Manguel, 2002, pág. 19).

Este planteamiento confirma que los estudiantes de hoy, caracterizados por pertenecer a la era digital, son usuarios permanentes de las imágenes en todos los aspectos de su cotidianidad. Esta particularidad implica que sean personas investigativas, inquietas y abiertas al mundo por su relación con lo visual, generando grandes transformaciones en la forma de ver lo que les ofrece el mundo actual y promoviendo el pensamiento crítico y creativo. Este nuevo tipo de estudiantes necesita unos maestros que se actualicen constantemente y acepten el desafío de educar nativos digitales, que hallan en la cultura de la imagen la posibilidad de leer múltiples realidades. De ahí la importancia de proponer actividades que respondan a las necesidades y expectativas de los estudiantes, que no se lleven al aula como una disculpa para mantenerlos ocupados, sino que posibiliten la adquisición de elementos que los acompañen durante su historia académica y les permita ser partícipes de su proceso de aprendizaje.

La cultura de la imagen es una de las características propias de este siglo, los medios de comunicación se han encargado de elevar el valor de lo visual por encima de la palabra misma. La escuela no está exenta de esta realidad, cada vez la imagen cobra mayor importancia en la vida cotidiana de las personas, y el espacio escolar puede aprovechar este recurso para mejorar su acción y lleva a cabo sus objetivos. En la práctica de la escritura, la imagen cumple un rol inspirador y motivacional para que los estudiantes se aventuren a producir textos, propongan nuevas ideas, desarrollen la creatividad y movilicen el pensamiento con fines educativos.

En la medida que se va haciendo uso con propósitos definidos de la imagen en la escritura, se van evidenciando los avances de los estudiantes en sus producciones. El texto visual posibilita a los estudiantes desarrollar la habilidad para observar a profundidad los detalles que parecen pasar desapercibidos en las imágenes a simple vista. Las imágenes contribuyen a desarrollar la perspectiva y exigen de gran agudeza visual para comprender la globalidad del texto, que se va

presentando como una sucesión de escenas contenidas una dentro de la otra. El trabajo pedagógico con la imagen despierta una sensibilidad especial hacia el proceso de escritura por parte de los estudiantes. El texto los lleva por un viaje a través de la imagen y a la hora de escribir les da herramientas para hablar con propiedad de las situaciones observadas, a la vez que se evidencia la forma como los estudiantes organizan, aplican y controlan los procesos mentales implicados en la escritura de sus propios textos.

5.3.2 La didáctica de la escritura

Para iniciar, se enuncian algunos aspectos referentes a la didáctica. A saber, en el ámbito educativo, los procesos de enseñanza y aprendizaje están estrechamente relacionados con la disciplina referida a la didáctica de la lengua, debido a que va entrelazada con la acción pedagógica, donde el docente en su praxis cumple un rol fundamental, proporcionando estrategias que orientan el proceso de los sujetos para lograr un aprendizaje significativo. Como se evidencia en el siguiente planteamiento:

El objeto de este conocimiento es el proceso de enseñar y aprender lenguas, en el que, como en todo proceso de enseñanza, intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza, que en su conjunto constituyen un sistema de actividad: el didáctico (Camps, 2012, pág. 24).

Por tanto, lo que busca la didáctica de la lengua es lograr concatenar los procesos, que todos los actores educativos puedan contribuir en la potencialización de sus habilidades, y primordialmente, que sean capaces de utilizar el lenguaje en las diferentes manifestaciones y situaciones comunicativas.

Es ahí donde la didáctica aporta a la importancia de comprender la lectura y escritura como procesos imprescindibles en el aprendizaje, que deben ir de la mano de una planeación y organización por parte de cada uno de los que están inmersos en la tarea de formación, donde las habilidades comunicativas se fortalecen con las diferentes orientaciones pedagógicas, haciéndose uso tanto del código oral como escrito, teniendo en cuenta que este último debe llevarse a cabo con una serie de estrategias que permiten una coherencia en la producción escrita.

Uno de los referentes teóricos que aportan significativamente a esta investigación son los aportes del autor Rubén Darío Hurtado (2005), quien plantea que “muchas de las prácticas escolares que orientan el aprendizaje de la escritura hacen énfasis en aspectos formales como lo son trazos gráficos, y la buena ortografía, de ahí que se relegue la significación y su función comunicativa” (pág. 69). Y aunque parece ilógico que, en un momento histórico caracterizado por los múltiples avances y desarrollos en todos los ámbitos, la escuela se ha quedado en el pasado en cuanto a la enseñanza de la escritura. Para comprender este argumento es necesario mencionar cómo está delimitada el área de Lengua Castellana en el sistema educativo colombiano.

Este apartado permite hacer una reflexión acerca del propósito que tiene la escuela con los procesos escriturales, y es que éstos se han visto limitados al ejercicio de la competencia gramatical. Si bien, ésta competencia es importante en el proceso de adquisición de la escritura, no es la única que debe ejercitarse. Los estudiantes rehúsan hacer todo aquello que no les interesa, ni les motiva, por eso al maestro le corresponde realizar un proceso de enseñanza que posibilite una escritura con sentido, y el escenario propicio para hacerlo es la escuela. No es suficiente con transcribir y tener buena letra, se requiere que la habilidad para escribir esté

fortalecida por el interés de descubrir su funcionalidad, potenciando la reflexión y la construcción crítica de textos.

Al comprender que el ejercicio escritural abarca factores que intervienen de manera trascendental, que no solo se escribe por escribir, sino que el sujeto que escribe debe tener presente un conjunto de estrategias que debe aplicarlas de forma consciente orientadas a la intención que se quiere comunicar con lo escrito, además que a lo largo de la producción se dan diferentes modificaciones que solo son posibles si el proceso se piensa como posibilitador del desarrollo de capacidades que el estudiante puede desplegar a la hora de escribir con sentido.

Asimismo, los niños en muchas ocasiones muestran apatía a la hora de escribir y una de las razones por las que esto sucede es porque las actividades objeto de escritura no provienen de situaciones significativas para ellos. El maestro debe aprovechar las vivencias de los estudiantes para orientarlos escribir con motivación, haciendo de la tarea de escritura una actividad placentera. Ahora bien, la función del maestro ha de ser orientar de forma didáctica a los estudiantes para que ellos se atrevan a producir, por ende, mejorar su comunicación a nivel escritural.

En este sentido, es importante tener en cuenta una serie de habilidades que debe desarrollar el escritor para lograr producir buenos textos. Entre otras, las principales habilidades deben ser las lingüísticas, las propositivas, las argumentativas y las críticas. Para lo cual es necesario tener un acompañamiento permanente con los niños en sus procesos de escritura, “permitirles tomar conciencia de que la escritura es un proceso complejo compuesto por unas fases que se repiten tantas veces como sea necesario, hasta lograr un buen texto” (Hurtado, 2005, pág. 72).

No obstante, la planeación de escritura no debe ser concebida como un manual de instrucciones, donde se deben ejecutar unos pasos estrictamente lineales, pues el proceso varía de acuerdo a la situación, a la experiencia que se tenga en ello, los gustos y propósitos. En fin, existen diversas situaciones que incitan al niño a atreverse a escribir, siendo consciente de que no es una tarea solo de formar oraciones sueltas, es llevar un hilo conductor que se logra con las ideas que movilizan la construcción y unión de palabras que pretenden tener un significado comprensible para el otro. Además, al apropiarse e interiorizar aquellas habilidades que entran en juego en la escritura, se movilizan procesos de pensamiento complejo que le permitirán al escritor lograr un mejor texto, manteniendo su intención comunicativa.

Como ya se ha dicho, durante el acto de la escritura se emplean otros aspectos que dotan al escritor de las competencias necesarias para producir buenos textos. Daniel Cassany (1999), plantea unos componentes que intervienen en el acto de la escritura:

Tabla 1. Conocimientos, habilidades y actitudes para escribir.

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Adecuación: nivel de formalidad.	Analizar la comunicación.	¿Me gusta escribir?
Estructura y coherencia del texto.	Buscar ideas.	¿Por qué escribo?
Cohesión: pronombres, puntuación.	Hacer esquemas, ordenar ideas.	¿Que siento cuando escribo?
Gramática y ortografía.	Hacer borradores.	¿Que pienso sobre escribir?
Presentación del texto.	Valorar el texto.	
Recursos retóricos.	Rehacer el texto.	

Fuente: Cassany (1999)

Es imprescindible comprender, que se tiene una idea errónea, de que la producción textual solo se hace de manera mecánica, al contrario, es un proceso que avanza a medida que se es consciente de la infinidad de utilidades que puede darse a la escritura de acuerdo al entorno, lo

que se desea transmitir con lo escrito, lo cual encierra en un sentido global cada una de las ideas expresadas por el autor en el gráfico anterior.

Así las cosas, el punto de partida para cambiar la concepción que se tiene acerca de lo que es escribir, es el escenario educativo donde se debe promover la transformación y movilización de procesos cognitivos en los estudiantes para que potencialicen sus habilidades que son el vehículo que abarcan el fortalecimiento de la producción de textos.

En concordancia con lo anterior, la escuela está llamada a pensarse y repensarse de manera muy consciente, responsable y autónoma, en relación con sus propósitos formativos, capaz de dinamizar los aprendizajes y habilidades que lleven al estudiante a consolidarse como un ser reflexivo, que comprenda que la tarea primordial al educarse es reconocer y buscar las condiciones que favorecen su proceso de aprendizaje y específicamente el de la escritura.

5.3.3 El proceso de la escritura

La escritura es un medio de comunicación muy utilizado en el presente, gran parte de las actividades que realizan las personas en su cotidianidad están relacionadas con la escritura: enviar mensajes de texto, comunicarse a través de Whats App, enviar correos electrónicos, hacer comentarios en redes sociales, etc., son ejemplos de todas las aplicaciones que tiene el acto de escribir en las rutinas que realizan las personas día a día. De ahí que los niños desde sus primeros años de vida se familiaricen con la escritura, de manera que al llegar a la escuela ya han vivido muchas experiencias en referencia a la escritura. No obstante, los procesos de enseñanza y adquisición del hábito de escribir se desarrollan desde procesos poco significativos para los estudiantes, en los que se destaca la transcripción, la elaboración de planas, el perfeccionamiento de la caligrafía, la elaboración y repetición de frases con las diferentes letras del alfabeto,

obviando la necesidad de desarrollar una escritura funcional desde experiencias más significativas.

Respecto a la concepción sobre la escritura, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana dicen que:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. 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. (...) Pero es claro que el hecho de comprender el acto de escribir como producción de la significación y del sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 25).

Acerca de la escritura muchos estudiosos del tema consideran que, en lugar de enseñarles a escribir a los niños, se debe escribir con ellos. Por lo tanto, para educar un niño que escriba, es importante que desde los primeros años de escolaridad se les enseñe a descubrir la funcionalidad de la escritura. Es necesario formar niños que “al terminar su escuela primaria, sean capaces de actuar, de reaccionar o de hacer actuar, a partir de todo tipo de escritos” (Jolibert, 1991, pág. 13).

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, sustentan que en Colombia:

Se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un

enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística. Ello no significa dejar de lado el trabajo en el campo gramatical, que tanto peso ha tenido en la enseñanza de la lengua en nuestro país; significa estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva y llevar a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales en que se hacen evidentes: a) las necesidades cognitivas del estudiante; b) el estudio de la gramática desde las exigencias que plantea la construcción de discurso y, c) los aportes que la gramática ofrece para la concreción de los procesos de significación y de comunicación (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 25).

Para lograrlo, se han determinado unos criterios a nivel nacional que permiten establecer los niveles básicos de calidad que deben alcanzar los estudiantes en las diferentes áreas, en el caso del área de lengua castellana, los estándares propuestos para el ciclo de 1° a 3° de primaria son:

- Los estudiantes producen textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos. Para lo cual: Utilizan, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar sus ideas; Expresan en forma clara sus ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa; Utilizan la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar su propósito en diferentes situaciones comunicativas; Tienen en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervienen; Describen personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada; Describen eventos de manera secuencial; Elaboran instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la

realización de acciones; Exponen y defienden sus ideas en función de la situación comunicativa.

- Los estudiantes producen textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas. Para lo cual: Determinan el tema, el posible lector de su texto y el propósito comunicativo que lo lleva a producirlo; Elijen el tipo de texto que requiere su propósito comunicativo; Buscan información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras; Elaboran un plan para organizar sus ideas; Desarrollan un plan textual para la producción de un texto descriptivo; Revisan, socializan y corrigen sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 31).

Sumado a lo anterior, en el marco del mejoramiento de calidad de la educación, el Ministerio de Educación Nacional puso a disposición de los maestros un conjunto de saberes y habilidades fundamentales que han de aprender los estudiantes en cada grado y en cada asignatura. En el caso del área de lenguaje en el grado 3°, éstos son:

Lee en voz alta, con fluidez (dicción y velocidad) y con la entonación adecuada según el mensaje del texto; Sabe qué son los sustantivos y adjetivos y los utiliza en sus producciones orales y escritas; Usa conectores copulativos y disyuntivos entre oraciones y párrafos que le permitan unir ideas y dar coherencia a sus escritos; Aplica las reglas ortográficas; Utiliza en sus producciones escritas el punto y aparte para separar párrafos, la coma para enumerar y la mayúscula para

iniciar la oración y para escribir nombres propios; Establece la relación entre palabras, imágenes y gráficos en un texto; Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda el texto; Planea sus escritos a partir de tres elementos: propósito comunicativo, mensaje y destinatario, utilizando esquemas sencillos; Escribe textos de carácter lírico y dramático, realizando la planeación sugerida por el docente; Escribe textos de tipo informativo y narrativo, realizando la planeación sugerida por el docente; Realiza intervenciones orales sobre un tema tratado en clase, una lectura o un evento significativo, en las cuales contesta, pregunta o da su opinión (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 16).

De acuerdo con los referentes aquí mencionados, se espera que los estudiantes de grado tercero tengan un nivel de competencias en lenguaje que les posibilite producir unos textos con buen contenido y buena estructura. Para lo cual es indispensable que los maestros realicen un buen proceso de intervención didáctica en lenguaje que contribuya con la adquisición de competencias en los procesos escriturales de los estudiantes. Este es el aporte que esta revisión bibliográfica sobre la escritura hace a esta investigación.

5.3.4 La metacognición en la producción textual.

Al articular las habilidades metacognitivas y sus variables dentro de los procesos de escritura, se incide en la regulación y autorregulación de éstas. Como es sabido, en toda tarea debe existir una planeación, que contenga unos los objetivos; unas actividades de monitoreo para el control y revisión de lo que se está ejecutando; y, por último, una evaluación donde el

individuo reconozca el valor de la escritura y sea consciente de analizar las debilidades y fortalezas que intervinieron en la realización de la tarea.

El docente, por su parte, es responsable de promover situaciones de escritura donde el estudiante se atreva a descubrir, transformar, y ampliar sus ideas, realizando el acto de escribir como un proceso le permite alcanzar diversos propósitos comunicativos. En este orden de ideas, el docente debe plantear y ejecutar estrategias didácticas para que el estudiante incorpore sus procesos mentales al ejercicio escritural, con miras a ser un escritor reflexivo, que no solo se limite a cumplir con una tarea, sino que tenga la capacidad de proponer ideas, que se materializan a través de lo escrito.

En tal sentido el docente, cumple un rol fundamental en la transformación de pensamientos de los estudiantes, pero es al interior del ambiente escolar donde las estrategias se convierten entonces en la mano de derecha de ambos actores con el propósito de poner en marcha de manera eficaz cada proceso mental que se quiera potenciar, en este caso la escritura.

Este trabajo está centrado en uno de los procesos cognitivos más complejos como es el referido a la escritura, al respecto Serafini considera que:

Antes de ponerse a escribir sobre cualquier asunto, es preciso realizar un buen trabajo preparatorio. ¿Por dónde empezar? Ante todo, se necesita trazar un plan, es decir, prever a grandes rasgos el tiempo que hará falta para plasmar lo que se quiere poner por escrito. Además, habrá que decidir el tono o nivel del escrito en función de su destinatario, es decir, de sus futuros lectores. Y después es importante recoger, analizar y organizar las propias ideas, planificando el contenido del escrito (Serafini, 1998, pág. 21)

A la luz de los aportes de esta autora se presentan a continuación una serie de acciones precisas a seguir en la producción de un texto:

Acopio de ideas: existen diversas formas de recopilar información, realizar lista de palabras, frases u oraciones, además la información puede ser plasmada en lo que ella llama un racimo asociativo, esquema que permite organizar las ideas de acuerdo con su relación que haya, así mismo, nos expone un flujo de la escritura que son las ideas o pensamientos que van surgiendo.

Generación de ideas: de acuerdo con las ideas que ya se tienen, generar y construir nuevos conocimientos que llevan a potenciar procesos de pensamiento, se propone diferentes tipos de asociación:

- *Analogía:* ideas similares que permiten relación en algún aspecto.
- *Contrario:* ideas que son consideradas inversas a lo que se está planteando.
- *Causa:* ideas que son explicadas por otras.
- *Precedencia:* lo que ha sucedido anteriormente.
- *Sucesión:* crear nuevas ideas acerca de lo que sucederá después.
- *Ejemplificación:* cómo se pueden ejemplificar las ideas iniciales.
- *Experiencia personal:* aportar información de situaciones contextuales donde el sujeto haya sido un participante activo.
- *De autoridad:* incorporar ideas relacionadas con el tema que hayan sido abordadas por otros.

Organización de las ideas: al llegar a este paso se debe retomar y organizar la información que se tiene para la construcción del texto de forma clara, las ideas deben ser rastreadas además es necesario dividir las de acuerdo a su relación, para

ello se implementan estrategias como esquemas gráficos (mapas de ideas), donde la información se organiza de manera jerárquica según su relevancia por grupos y subgrupos, además se construye un esquema de ideas que debe estar orientado por categorías, es decir, la idea principal se escribe y se enumeran las ideas que se desprenden de ella.

Documentación: antes de construir un texto, se debe recurrir a el análisis de información acerca de la temática que se está trabajando, puesto que ello permite tener mayor claridad de lo que se desea transmitir por medio del escrito, es importante que primero se realice una lista del material recopilado; igualmente se debe hacer una lectura donde intervenga la comprensión del material para extraer la información que es pertinente en relación con la temática; al finalizar las lecturas se debe plasmar la información adquirida (Serafini, 1998, pág. 25).

Con lo anterior, se busca que los estudiantes produzcan textos con sentido y de buena calidad, debido a que movilizan cada una de sus competencias, pues al llevar acabo la implementación de estrategias la escritura no solo es un registro de información, sino que se convierte en una herramienta que lleva al sujeto a tomar conciencia y autorregular su aprendizaje al comprender las exigencias y condiciones que debe tener el acto escritural.

Es necesario entonces hacer énfasis en la escuela, específicamente en los niveles de primaria, comprender que la escritura facilita el aprendizaje, debido a que al escribir se potencian nuevos conocimientos, los que ya poseemos y los que ofrece la realidad, además se debe promover la planificación de lo que se quiere escribir, para quien se quiere destinar el texto, en fin que se parta de un propósito comunicativo, dicho proceso implica un compromiso de movilización y transformación de pensamientos. Esta tarea compleja debe ser transversalizada en

cada una de las áreas, pues ha sido notorio que se delegó en gran parte al área de lenguaje, el reto es entonces asumirla como dinámica de aprendizaje donde los estudiantes acompañados por los docentes comiencen a escribir de manera reflexiva.

Con todo lo anterior, es un reto que aparte de incluir la relación de la metacognición con el aprendizaje, se utilice la imagen como portador de texto y la incidencia que puede tener en las practicas pedagógicas, por ello se debe aprovechar dentro del ámbito educativo el nuevo perfil de aprendizaje que posee el estudiante de hoy, quien se muestra inquieto y abierto al mundo por su relación con lo visual, lo que genera grandes transformaciones en la forma de ver lo que nos ofrece el mundo actual, promoviendo el pensamiento crítico y creativo.

Por ello es importante, concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la imagen, sin duda ello implica trasladar lo que ocurre en el aula a un escenario que nos muestra diferentes significados a partir de relaciones simbólicas que están mediadas por el lenguaje, entrando en juego los saberes que poseen los educandos, de tal manera que se conducen a una mayor interpretación y significación del mundo en el cual están inmersos.

La preocupación que se tiene a nivel educativo es despertar el interés de los chicos por construir conocimiento y la mejor manera es cautivarlos desde sus intereses que están relacionados estrechamente con las imágenes que les ofrece su entorno, ya que “la lectura del entorno y de las imágenes que lo representan constituye una fuente inagotable de información que ayuda a conformar la estructura cognitiva de los sujetos” (Obando, 2000, pág. 74).

Por tanto, el estudiante no debe limitarse a ser un receptor indiferente de la información que le ofrece el mundo visual, más bien convertirse en un ser pensante, crítico, capaz de analizar y plasmar en la escritura la relación que ofrece la imagen con su proceso de aprendizaje, siendo

activo y competente para enfrentar los nuevos paradigmas que se imponen a nivel educativo. En este sentido, varios estudios se preocupan por abordar a profundidad el impacto que puede tener la imagen en el aula, además las diversas posibilidades de interpretación a la hora de escribir un texto a partir de esta. Claro está, “es importante que la escuela, enseñe a trabajar sobre una *imagen*, o sobre unas pocas; que interrumpa esos procesos funcionales y confusionales, que organice otras series de imágenes y que enseñe a ver otros objetos y de otras maneras” (Dussel, 2009, pág. 34).

Es pues este escenario educativo el encargado de romper paradigmas y orientar a los chicos para lograr una observación a fondo de lo que ven, además que construyan no solo de manera superficial, sino que se convierten en seres capaces de entender lo que quiere y no quiere mostrar una imagen o la crítica que podría hacerse a la misma.

5.3.5 Retos frente a la enseñanza de la escritura

En los primeros grados de la escolaridad, uno de los objetivos primordiales es que los niños aprendan a leer y escribir fluidamente, y que utilicen estos procesos para interactuar con las funciones del lenguaje. Para lograrlo, los maestros ponen el énfasis en el lenguaje que se usa en la vida cotidiana y el acercamiento a la literatura, lo cual debe permitir en el niño la elaboración de algunos textos y reescritura de éstos, así como el desarrollo de la creatividad para realizar composiciones escritas. Este proceso se va haciendo complejo en la medida que avanzan en la escolaridad porque grado tras grado el nivel de exigencia en el uso del lenguaje se va haciendo cada vez mayor, y muchas veces los estudiantes se quedan con vacíos en el dominio de dicho proceso.

Las dificultades se presentan desde el inicio del proceso, pues, generalmente, el método de enseñanza de la lengua escrita en el grado primero se realiza inicialmente aprendiendo las vocales en orden, luego las consonantes afectivas, m, p, s y todas las demás (método alfabético); la profesora les enseñó cómo suena cada una de estas consonantes (método fonético) y cómo se combinan con las vocales para formar sílabas (método silábico), y finalmente cómo se forman las palabras al combinar las diferentes sílabas. Todo lo relacionado con la alfabetización se da en los términos de la construcción sintética de Freinet (1956): De los sonidos a la letra, de las letras a la sílaba, de las sílabas a la palabra y de las palabras a la frase. El procedimiento es el mismo, secuencial, con cada una de las letras del abecedario.

Los aportes de Mendoza Fillola y Cantero (2003) sobre la enseñanza de la lengua y el objeto del enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua Castellana “configuran un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación de los hablantes de una lengua y de su capacidad de comunicarse y relacionarse con los demás” (pág. 5) desembocan en el objeto de formar hablantes competentes, en capacidad de relacionarse con otros en diferentes contextos, de hacerse entender y comunicar sus ideas. Para lo cual la lengua es el vehículo de comunicación, y como tal debe aprender a usarse con propiedad.

De acuerdo con Goodman (1986), los seres humanos nos servimos del lenguaje para reflexionar sobre nuestras propias experiencias y para expresárnoslas simbólicamente a nosotros mismos y a través del lenguaje compartimos con los demás lo que aprendemos. “Los niños aprenden el lenguaje gracias a su necesidad de comunicarse. El desarrollo del lenguaje es una cuestión de supervivencia. Y a los niños les resulta sencillo aprenderlo porque el objetivo de ese aprendizaje es evidente para ellos” (Pág. 62).

Desde estos argumentos cabe mencionar algunos retos que tienen los maestros de Lenguaje frente a la construcción del proceso escritural de sus estudiantes:

Dentro de esta concepción, el docente se encontrará en actitud permanente de comprensión, interpretación y reconstrucción de los procesos curriculares. Estará en la tarea de explicitar las variables que entran en juego en las prácticas cotidianas. Por tanto, resulta necesario que esa actitud y ese pensamiento reflexivo operen permanentemente sobre la dinámica del aula. Si entendemos el espacio aula, y las acciones que allí ocurren, como un tejido de variables cuya característica constitutiva es la complejidad, el acento recae, en cuanto al desarrollo curricular, sobre el rol del docente, quien coordina las acciones referidas al currículo, con niveles de apertura y flexibilidad, y que desarrolla un currículo por procesos comprendiendo la pedagogía como una reflexión orientada a hacer explícito el entramado de componentes y variables que se tejen en las acciones educativas; y es quien toma las decisiones sobre las orientaciones de los procesos curriculares, no es un simple ejecutor (MEN, 1998, pág. 18).

Desde esta perspectiva el docente ya no es aquel ser rígido ante las innovaciones, es aquel provocador que genera cambios significativos en sus estrategias de enseñanza. Del docente ya no se puede esperar que sólo sea trasmisor de conocimiento, ni siquiera que sólo sea un facilitador que activa el desarrollo para que los niños construyan el saber en interacción con otros. Es necesario que haya una resignificación de su rol en la educación, que se convierta en un intermediario que de forma consciente planifica acciones que promueven el desarrollo potencial del niño. De ahí que:

El docente juega un papel central, pues es quien, en discusión con los demás docentes, con los estudiantes y la comunidad educativa, selecciona y prioriza los

componentes del currículo, para de este modo atender a los requerimientos del PEI y a unas exigencias generales tanto de orden nacional como universal. Además, es quien opta por los enfoques pedagógicos, orienta las formas de comunicación en el aula, construye las características de la comunicación y la interacción, jalona el desarrollo de competencias y saberes de sus estudiantes, sea a través de trabajo por proyectos o a través de desarrollos curriculares más directivos. En fin, entendemos al docente como un par cualificado cuya función es ser mediador cultural, es decir, su papel es establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local, y los saberes culturales de los estudiantes (MEN, 1998, pág. 19).

6. Diseño metodológico

6.1 Método investigativo

El presente estudio se desarrolló desde un paradigma cualitativo e interpretativo de investigación, ya que éstos permiten hacer descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas y comportamientos que son observables más no medibles. Se propuso un diseño de Investigación Acción Educativa porque implica necesariamente a los participantes en procesos de autorreflexión sobre su situación, en cuanto a compañeros activos en la investigación. Para ello se apoya en las diferentes posiciones teóricas respecto a la escritura y la metacognición, ayudando a generar estrategias metacognitivas de apoyo pedagógico, que en este caso se nutren de la imagen como herramienta didáctica para la práctica de la escritura. Según Elliot (2000), la Investigación Acción Educativa se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores. Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas en relación con las condiciones que ellas postulan.

De otra parte, la Investigación Acción Educativa ayuda al profesional a plantear de antemano las posibilidades futuras, pero no a predecirlas, y siempre ha de mantenerse abierto a la sorpresa, a la necesidad de plantearse y reflexionar sobre la adecuación de su conocimiento a la situación presente. A través de esa reflexión se amplía y enriquece el bagaje individual de conocimientos profesionales. Pero el aprendizaje llevado a cabo por los sujetos individuales puede también compartirse con los compañeros de profesión, de manera que no sólo se desarrolle el conocimiento privado de un sujeto, sino el bagaje común de conocimientos disponibles para todos los prácticos de una determinada profesión (Elliot, 2000).

La intencionalidad al emplear este tipo de investigación es poder llegar a construcciones que puedan ser aplicadas en el aula de grado tercero, profundizando en las formas como el uso de la imagen favorece los procesos escriturales.

El paradigma interpretativo permite comprender la realidad como dinámica y diversa, su interés va dirigido al significado de las acciones humanas y de la práctica social, a partir de nociones de comprensión, significación y acción. Lo que pretende es el desarrollo del conocimiento y el cuestionamiento de la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada. Sus características son:

- Su orientación es al descubrimiento.
- La relación investigador-objeto de estudio es concomitante. Existe una participación democrática entre el investigador y los sujetos investigados.
- Su lógica es el conocimiento que permita al investigador entender lo que está pasando con su objeto de estudio, a partir de la interpretación.
- Predomina la práctica.
- Aspira al descubrimiento y comprensión de los fenómenos en condiciones naturales. Su objetivo es penetrar en el mundo personal de los sujetos.
- Procura desarrollar un conocimiento ideográfico. Se centra en la descripción y comprensión de lo singular de los fenómenos.
- Entre la investigación y la acción existe una interacción permanente. La acción es fuente de conocimiento y la investigación se constituye en sí una acción transformadora.
- Se puede emplear en pequeños grupos a escala.

De acuerdo con los planteamientos de Ricoy (2005), el paradigma interpretativo presenta las siguientes características:

- La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, conformando la realidad de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado. Se hace énfasis en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones. El objetivo de la investigación es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la práctica. Utiliza la metodología etnográfica y suele trabajar con datos cualitativos.

- Intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo. En este sentido, tiene lógica remontarnos al pasado para comprender y afrontar mejor el presente.

- Describir el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, en él que el uso de la metodología cualitativa permite hacer una rigurosa descripción contextual de estas situaciones que posibilitan la intersubjetividad en la captación de la realidad, a través de una recogida sistemática de los datos que admite el análisis descriptivo. Se apuesta por la pluralidad de métodos y la utilización de estrategias de investigación específicas y propias de la condición humana.

El carácter cualitativo que caracteriza al paradigma interpretativo busca profundizar en la investigación, planteando diseños abiertos y emergentes desde la globalidad y contextualización. Las técnicas de recogida de datos más usuales son la observación participativa, historias de vida, entrevistas, los diarios, cuadernos de campo, los perfiles, el estudio de caso, etc. Tanto las conclusiones como la discusión que generan las investigaciones que comparten la doctrina del

paradigma interpretativo están ligadas fundamentalmente a un escenario educativo concreto contribuyendo también a comprender, conocer y actuar frente a otras situaciones (Ricoy, 2005).

La investigación cualitativa expresa sus objetivos en referencia a sucesos complejos que tratan de ser descritos en su totalidad, en su medio natural. Los investigadores cualitativos estudian la realidad tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas; comprende la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. La investigación cualitativa es la comprensión global de un problema.

Fraenkel y Wallen (1996) presentan cinco características básicas que describen las particularidades de este tipo de estudio:

- El ambiente natural y el contexto que se da el asunto o problema es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye ser el instrumento clave en la investigación.
- La recolección de los datos es una mayormente verbal que cuantitativa.
- Los investigadores enfatizan tanto los procesos como los resultados.
- El análisis de los datos se da más de modo inductivo.
- Se interesa mucho saber cómo los sujetos en una investigación piensan y qué significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga.

Es de tipo Investigación Acción Educativa porque interviene sobre situaciones reales, es un proceso dialéctico de conocer y actuar, donde la comunidad deja de ser objeto y pasa a ser parte de la investigación, conjuga el conocimiento científico y el popular, su desarrollo debe contar con la participación de los miembros de la comunidad.

La Investigación Acción Educativa no está confinada a la utilización de algún tipo concreto de procedimiento de recogida de datos, método u orientación teórica particular. La investigación acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y McTaggart (1988):

- Se construye desde y para la práctica Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo procura comprenderla.
- Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.
- Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- Implica la realización de análisis crítico de las situaciones Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Kemmis y McTaggart (1988) destacan en este tipo de investigación la mejora de la educación mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios y la planificación, la reflexión permite dar una justificación razonable de la labor educativa ante otras personas, porque permite mostrar de qué modo las pruebas obtenidas y la reflexión crítica llevada a cabo, ayudan a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que se hace en la práctica educativa.

Lo fundamental en la Investigación Acción Educativa es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y

sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, constituye una vía de reflexiones sistemáticas sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas (Bausela, 2004).

6.2 Población participante

La población participante estuvo constituida por 38 estudiantes de la I.E. Bernardo Arango Macías del municipio de La Estrella. Las edades de los niños oscilan entre los 8 y 9 años. Se escogió la población bajo el criterio de estar cursando el grado tercero de la Básica Primaria; porque en este grado los estudiantes tienen un dominio básico de la lectura y la escritura, y por lo tanto están en condiciones de producir textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas, y en este sentido contribuyen al desarrollo de este estudio.

6.3 Técnicas e instrumentos para la recolección y registro de la información

6.3.1 Técnicas de recolección de información

- Observación:

La observación recae sobre la acción, ésta se controla y registra a través de la observación. La observación implica la recogida y análisis de datos relacionados con algún aspecto de la práctica profesional. Se observa la acción para poder reflexionar sobre lo que se ha descubierto y aplicarlo a la acción profesional. Observar y supervisar la acción es algo más que la simple recogida de datos es la generación de datos para reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido. La observación recae en la propia acción y en la acción de otras personas. Esta técnica constituye el procedimiento empírico por excelencia y constituye un instrumento básico para producir descripciones de calidad sobre una realidad, desde la cual se define un objeto de estudio. Vale la pena destacar que tanto la observación como el registro se matizan en el terreno, en el que la experiencia y la intencionalidad del investigador imperan sus cuestionamientos (Martínez, 2007).

- Entrevista: Esta técnica posibilita conocer el punto de vista de los informantes frente a la realidad y el objeto de estudio. La entrevista es la técnica más empleada en las distintas áreas del conocimiento. En un sentido general, se entiende como una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular.

- Taller: Es una técnica en la que se integran la teoría y la práctica, se caracteriza por la investigación, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo. Se enfatiza en la solución de problemas y requiere de la participación de los asistentes.

- Análisis documental: La primera tarea de un investigador es conocer la documentación sobre el problema que está desarrollando; por ello una fase fundamental en esta Investigación es el análisis de los documentos referentes a la escritura, a la imagen y a la metacognición.

6.3.2 Instrumentos para el registro de la información

Para el registro de la información se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Guía de observación: Se empleó para indagar acerca de las características de las prácticas escriturales llevadas a cabo en el grado 3° en la Institución Bernardo Arango Macías. La aplicación de este instrumento posibilitó identificar cómo realizaban los estudiantes sus ejercicios de producción textual, esta información aportó elementos para la planeación de una propuesta de intervención que posibilitara explorar las posibilidades del uso de la imagen como medio para fortalecer los procesos metacognitivos en la producción textual.

- Diario de campo: Se empleó este instrumento para sistematizar las prácticas investigativas. Según Bonilla y Rodríguez (1997) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador para tomar nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (pág. 36).

- La entrevista con cual se obtuvo información cualitativa referente a las prácticas de lectura que realizan los estudiantes al interior del aula. Este instrumento posibilita conocer los

puntos de vista de los sujetos sobre la situación estudiada, además, posibilitará la identificación de las estrategias metacognitivas que llevan a cabo los estudiantes durante la producción textual.

La investigación cualitativa emplea estos instrumentos de recolección de información porque posibilitan obtener datos acerca de las realidades que circundan en los núcleos sociales de los que hacen parte los sujetos de investigación. Además, “consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos: es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2004). Este diseño se resume en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Síntesis diseño metodológico

INSTRUMENTO	OBJETIVOS
Entrevista a docentes	Identificar qué reflexiones metacognitivas emergen en los niños de tercero de primaria al ejecutar una tarea de escritura.
Prueba diagnóstica	
Entrevista a estudiantes	
Observación participante con diligenciamiento de guía de observación	Analizar algunas acciones pedagógicas y didácticas que influyen en el desarrollo de la metacognición y el aprendizaje de la escritura

Fuente: Galeano, 2004

6.3.3 Categorías de análisis preliminares

Tabla 3. Categorías preliminares

CATEGORÍA	INDICADOR
La producción textual en grado 3°	Niveles de competencia en la producción de textos
La imagen como pretexto para la escritura	Transformaciones generadas en la producción textual a partir del uso de la imagen.
Las estrategias metacognitivas en la escritura	Empleo de estrategias metacognitivas en los procesos de producción textual

6.4 Tratamiento ético de la información

Este estudio tiene en cuenta la importancia de la ética en el tratamiento de la información, en tanto que al ser de tipo cualitativo y hacer parte de la investigación social y pedagógica, requiere la interacción con personas, grupos e instituciones, específicamente con niños en edad escolar. Estas interacciones nos enfrentan como investigadoras con situaciones éticas, políticas, legales y morales. Por lo tanto, el presente es un código de ética indispensable para asegurar el bienestar de los menores implicados en la investigación. Se tienen en cuenta y se respetan los siguientes aspectos:

- Aspectos políticos: En todo momento se respetan las creencias y prejuicios que tienen las personas participantes del estudio o grupos a los cuales estos pertenecen.
- Aspectos legales: Bajo ninguna circunstancia se generan perjuicios o se violentan los derechos, deberes, normas, procedimientos y políticas de las personas, grupos o instituciones. Se consideró primordial el respeto de los derechos de los niños. Los nombres de los estudiantes que se registran dentro del informe de investigación y las fotos donde aparece el rostro de los niños, se utilizan bajo consentimiento informado de los padres de familia y de forma voluntaria (Ver anexo 2), con el acuerdo de retirarse del estudio en cualquier momento.
- Aspectos morales: Declaramos que este estudio se realizó con fines pedagógicos exclusivamente, de ahí que, las acciones desarrolladas en la interacción con los menores tienen el único fin de generar conocimiento acerca de la problemática estudiada y en pro del mejoramiento de la realidad intervenida.

- Aspectos éticos: Los procedimientos llevados a cabo durante la investigación obedecen a la ética de la profesión docente, basada en la honestidad con las personas, grupos e instituciones participantes. Los estudiantes y padres de familia fueron informados de su participación en el estudio desde la etapa inicial y tuvieron la posibilidad de decidir si participaban o no. Ninguno de los menores participantes fue forzado a participar del estudio bajo amenaza o promesa de contraprestación monetaria, de ahí que los padres consintieron en firmar el consentimiento informado, que, entre otras cosas, avala la buena intención de las investigadoras.

- Privacidad: Se garantizó la privacidad y confidencialidad de la información personal de los estudiantes. Nadie, excepto las maestras investigadoras, tuvieron acceso a la información y ésta sólo fue utilizada con fines investigativos.

- Informe de resultados: Se respeta a los estudiantes participantes y los padres de familia su derecho a conocer los hallazgos y los resultados de la investigación al finalizar la misma.

- Principios de relaciones humanas: Las investigadoras declaramos que tenemos un plan de investigación. Además, consentimos en responder de forma veraz y oportuna las preguntas de los padres y estudiantes sobre la investigación; y mantener abiertos los canales de comunicación.

- Autorización para el ingreso a la institución: Para poder ingresar a la escuela y desarrollar la investigación, se solicitó la autorización del rector, esto se hizo para no comprometer a nadie ni violentar la política institucional.

7. Análisis de la información

Posterior al diseño de los instrumentos se procedió a aplicarlos. Se aplicó una prueba diagnóstica para indagar acerca de las competencias escriturales de los estudiantes de grado tercero, se aplicó una encuesta a los estudiantes para conocer sus puntos de vista sobre el área de Lengua Castellana, y se aplicó una entrevista a los docentes para conocer las percepciones que ellos tienen acerca de las competencias escriturales en los estudiantes.

7.1 Prueba diagnóstica

Esta prueba consistió en una actividad de producción textual a partir de una canción infantil, de la cual no se sabía el nombre:

1. ¿Qué título le darías a la canción?
2. El verso de la canción: “Nunca fui a la escuela y cuando fui a una, a todos asusté”; se aplica en la vida real cuando:
 3. ¿Qué le pasaría luego al Vampiro Negro?
 4. Enumera la secuencia de imágenes de acuerdo con el orden de la canción.
 5. Escribe un recuento de la canción

A partir de las respuestas dadas por los estudiantes se identifican algunas características respecto al proceso escritural y a las competencias para la producción de textos. Las fortalezas que se hallaron tras la prueba diagnóstica son:

- Expresan ideas referentes a un tema dado.

- Identifican información localizada en un texto.
- Proponen situaciones posteriores a un evento determinado.
- Proponen títulos para un texto.
- Enumeran secuencias de hechos.
- Resumen información de un texto.
- Relacionan situaciones ficticias con eventos de la realidad.
- Emplean la competencia enciclopédica para caracterizar personajes imaginarios.
- Comprenden enunciados.

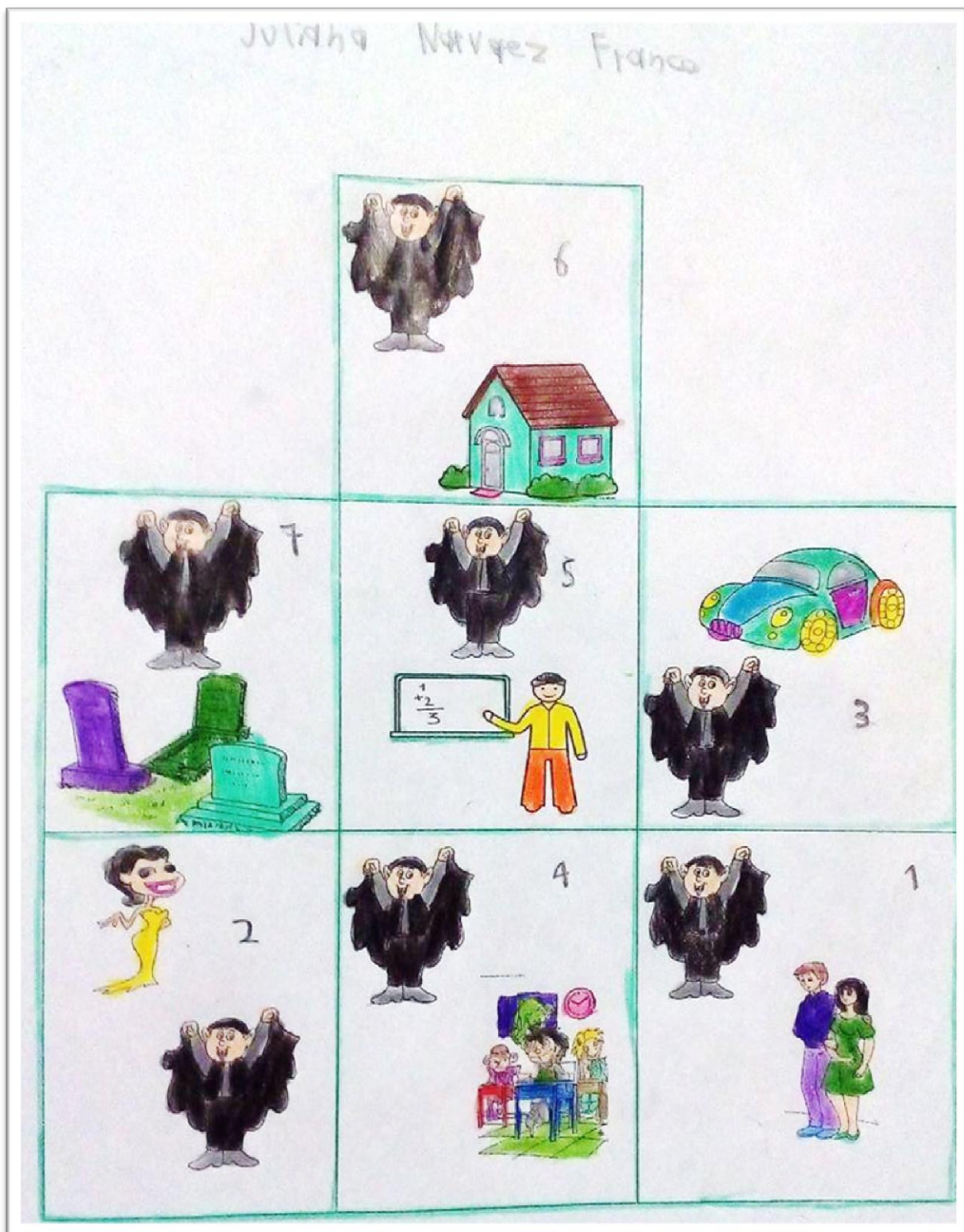



Figura 3. Secuencia narrativa realizada por la estudiante Juliana Narváez

Este ejemplar elaborado por un estudiante permite evidenciar algunas falencias en el proceso escritural.


 UNIVERSIDAD DE MEDELLIN
 OBSERVACION INICIAL
 FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
 2017

Nombre del estudiante: SALOMÉ MONTE CATAÑO Grado: 3º

Teniendo en cuenta la canción anterior responde las siguientes preguntas:

- Un título que le darías a la canción sería:
el vampiro negro
- Cuando se hace referencia en la canción a: "que nunca fue a la escuela y cuando fui a una a todos a asuste", se aplica en la vida real cuando:
por que es un vampiro que chupa sangre
- Que le pasaría luego al vampiro negro:
Le da la dirección de la casa y se bol
 beran vampiros
- Escribe en el recuadro los números del 1 al 7, según el orden en que suceden los hechos en la canción, luego escribe un recuento:
Yo soy el vampiro negro que noo catubo padtes
 y cuando tuve padtes las yamas lechuy
 Yo soy el vampiro negro que noo catubonohia
 y cuando tubo nobia la sangre lechupe yo
 noncatuve unatro y cuando tuve catyo
 las yamas se les catavayas

Figura 4. Ejercicio de escritura realizado por la estudiante Salomé Cataño


Las debilidades que se hallaron tras la prueba diagnóstica fueron:

- Al proponer títulos para un texto copian las ideas de los demás compañeros.
- La habilidad para inferir situaciones a partir de un texto es muy básica.
- Generalmente se limitan a localizar información explícita en el texto.
- Se les dificulta argumentar una idea.
- Escriben con errores ortográficos.
- Sustituyen unas letras por otras (Ejemplo: “ch” por “ll”; “b” por “p”; “j” por “f”).
- Escriben frases sin coherencia y cohesión.
- Escriben sin puntuación.
- Usan pocos conectores para hilar las ideas, frecuentemente usan “y”.
- Omiten letras dentro de las palabras.
- Juntan palabras (Ejemplo: semurio, en lugar de: se murió; se crioso, en lugar de: se crio solo; latuve, en lugar de: la tuve).
- Dividen las palabras (Ejemplo: nosa bía, en lugar de: no sabía; lo moles tarian, en lugar de: lo molestarían).
- Mezclan mayúsculas y minúsculas dentro de una misma palabra.

Se concluye que los estudiantes han adquirido competencias elementales en su proceso escritural, confirmando la necesidad de intervenir pedagógicamente la población para potenciar dichas competencias. El uso de la imagen en el taller permitió que recordaran más detalles de la información que debían recontar.

7.2 Encuesta a estudiantes

La encuesta realizada a los estudiantes consta de siete preguntas, de las cuales cuatro son cerradas y tres son abiertas. A través de su aplicación se pudo llegar a un conocimiento profundo acerca de cómo conciben los estudiantes el área de Lengua Castellana, qué es lo que más les gusta hacer en estas clases y cómo asumen la escritura.


 UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
 FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
 FORMATO ENTREVISTA A ESTUDIANTES
 2017

Lee atentamente cada pregunta y elige una opción como respuesta

IDENTIFICACION:
 Nombre del estudiante: Juan José Mazo Edad: 7
 Grado: 3-7 Estrato socioeconómico: _____

- ¿Te gusta la clase de Lengua Castellana? Si No
- ¿Cuál de las siguientes actividades te gusta hacer más en clase de Lengua castellana?
 a. leer libros b. escribir texto
 c. escuchar a la docente d. dialogar con los compañeros
- ¿Qué tipos de textos te gusta leer?
 narrativos b. argumentativos
 c. informativos d. expositivos e. Otro. Cuál? : _____
- ¿Qué clase de texto te gusta escribir?
 a. historias b. versos y poemas
 c. tiras cómicas cartas e. Otro. Cuál? : _____
- ¿Cuándo lees un libro, escribes sobre él? SI _____ NO ¿Qué escribes sobre él?
resúmenes

- Te parece fácil o difícil escribir. ¿Por qué?
parece fácil y con calma y el costo
fácil y con calma

- ¿Qué tipo de escritura haces después de leer un texto?
ninguna

Figura 5. Encuesta realizada al estudiante Juan José Mazo

Para el análisis de esta encuesta se emplearon tortas y gráficos de barras, con el fin de expresar los hallazgos de una manera más comprensible, posibilitando tener una visión amplia de cuál es el punto de vista de los estudiantes.

PREGUNTA 1	¿Te gustan las clases de lengua castellana?	
Opciones de respuesta	SI	NO
Indicadores	31	1
Porcentajes	96,88%	3,13%

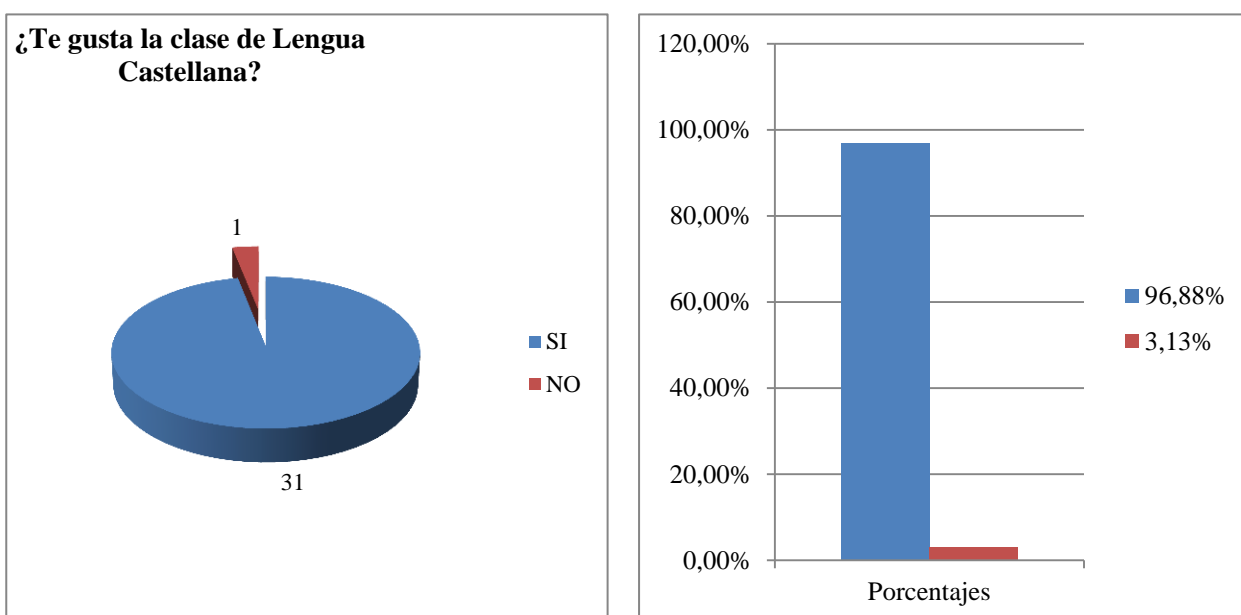


Figura 6. Pregunta 1. Re gusta la clase de lengua castellana?

Los estudiantes en esta pregunta respondieron que “SI” les gusta el área de Lengua Castellana en un 96,88%, es decir, de 32 estudiantes encuestados, 31 respondieron afirmativamente. Tan sólo 1 estudiante respondió que “NO” le gusta, lo cual equivale a un 3,13%. De esta pregunta se puede concluir que los niños de grado 3° se sienten motivados hacia el área de Lenguaje. Este planteamiento se reafirmó a través de la observación de la actitud de

los niños durante el desarrollo de la Prueba Diagnóstica, en la que hubo muy buena disposición para el trabajo, mantuvieron un buen nivel de atención y escucha, elaboraron oportunamente todas las actividades y participaron de forma activa en todo el proceso.

PREGUNTA 2		¿Qué te gusta hacer en la clase de lengua castellana?			
Opciones de respuesta		Leer libros	Escribir textos	Escuchar a la docente	Dialogar con los compañeros
Indicadores		15	6	6	5
Porcentajes		46,88%	18,75%	18,75%	15,63%

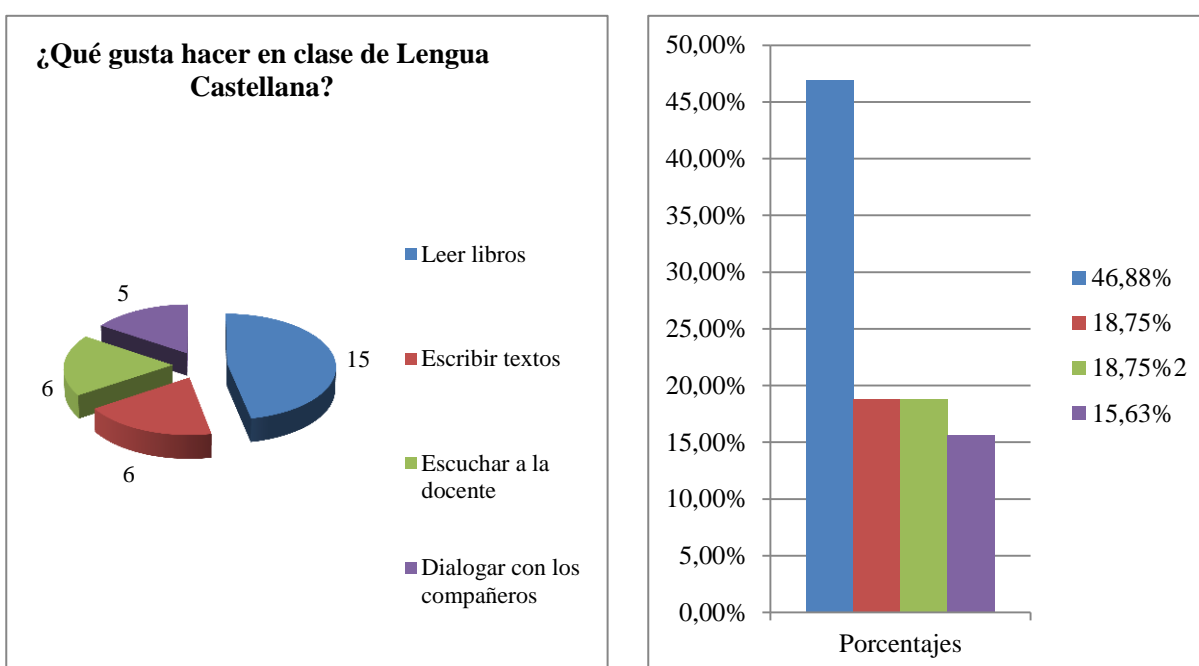


Figura 7. Pregunta 2. Qué te gusta hacer en la clase de lengua castellana?

Las respuestas de los estudiantes a esta pregunta son coherentes con el gusto que expresaron hacia el área de Lengua Castellana en la anterior. De las actividades que más les gusta hacer en clase de Lenguaje sobresale “Leer libros” con un 46,88%. Seguida de “Escribir textos” con un 18,75% y “Escuchar a la docente” con un 18,75%; ambas respuestas obtuvieron

igual valor porcentual. Finalmente, la respuesta “Dialogar con los compañeros” obtuvo un 15,63%. Se destaca el interés de los niños hacia la lectura de libros, en tanto que, al ser una actividad asociada a la escritura, representa un aspecto positivo previo al desarrollo de la intervención.

PREGUNTA 3	¿Qué tipos de texto te gusta leer?			
Opciones de respuesta	Narrativos	Argumentativos	Informativos	Expositivos
Indicadores	24	0	4	4
Porcentajes	75%	0%	12,5 %	12,5%

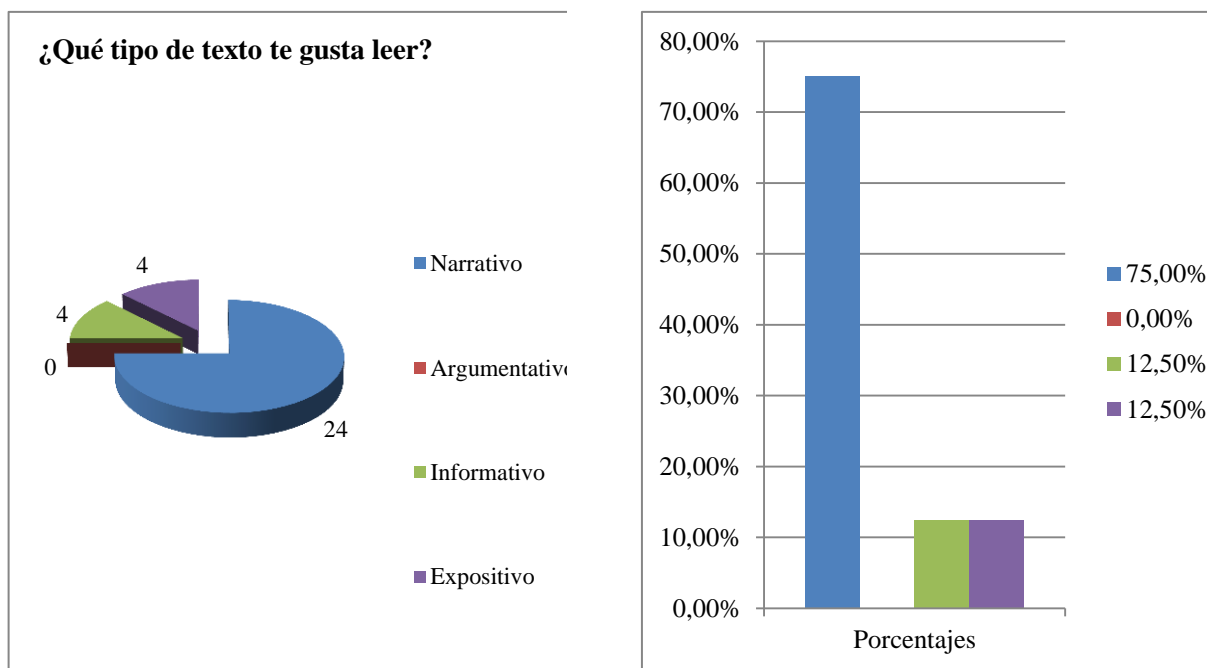


Figura 8. Pregunta 3. Qué tipo de textos te gusta leer?

Esta pregunta estuvo dirigida a conocer el tipo de texto que más les gusta leer, obteniendo el mayor porcentaje el texto “narrativo” registró un 75%, seguido de texto “informativo” con un 12,5% y finalmente texto “expositivo” también con un 12,5%. La opción de texto “argumentativo” no obtuvo ninguna marcación. De lo anterior, se puede concluir que los textos

más privilegiados por los estudiantes son los narrativos, generalmente cuentos, fábulas, historias. El género narrativo es del gusto de los estudiantes porque les brinda la posibilidad de desarrollar la creatividad a través de sucesos reales o imaginarios, y que involucran elementos mágicos, maravillosos, cotidianos, entre otros. Estas características tienen la cualidad de despertar el interés de los niños, centrar su atención, y llevarlos a cualquier lugar desde su imaginación.

PREGUNTA 4		¿Qué clase de texto te gusta escribir?			
Opciones de respuesta		Historias	Versos y poemas	Tiras cómicas	Cartas
Indicadores		22	2	1	7
Porcentajes		68,75%	6,25%	3,13 %	21,88%

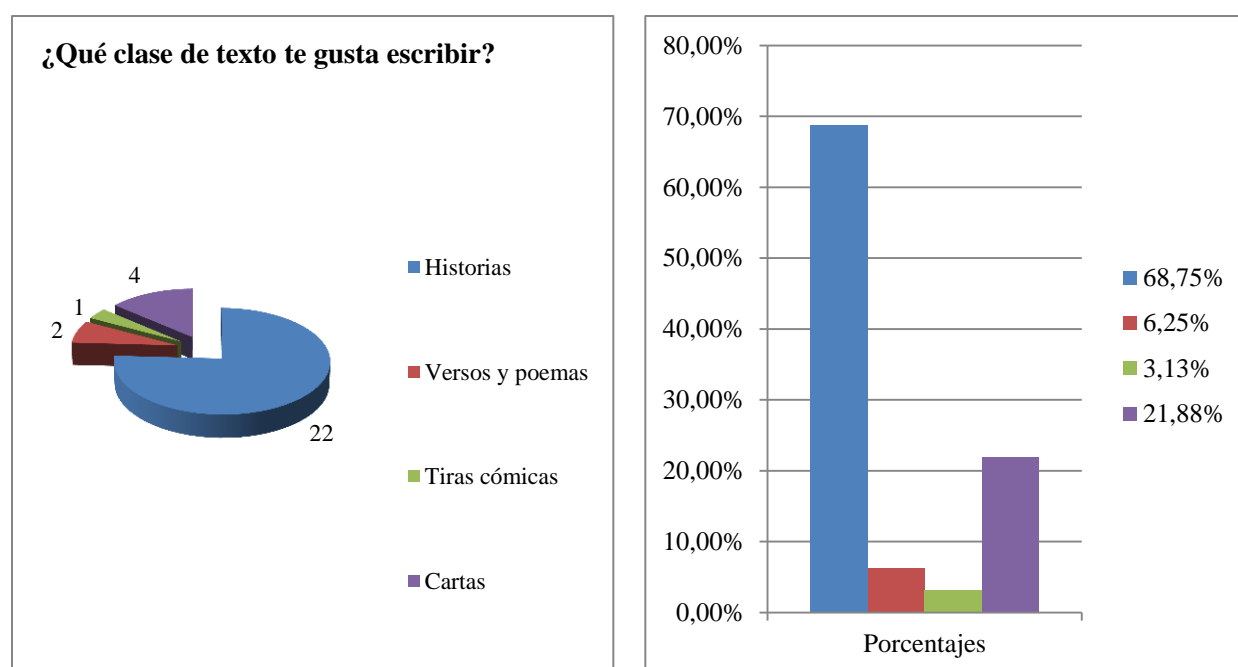


Figura 9. Qué clase de texto te gusta escribir

Al preguntarles a los niños sobre sus preferencias a la hora de escribir, las respuestas dan cuenta de su gusto por el género narrativo. Del total de la muestra, 22 estudiantes respondieron que les gusta “escribir historias”, lo que equivale al 68,75%. La siguiente respuesta que más marcaron los estudiantes fue la escritura de “cartas”, con un 21,88%. Los “versos y poemas” recibieron un 6,25%. Y finalmente, las “tiras cómicas” obtuvieron un 3,13%. De esta pregunta se puede decir que los niños tienen un mayor interés por aquellos escritos que les posibilita expresar libremente sus ideas, que no les limita su capacidad de crear e imaginar. Por lo general, desde los primeros años de la Básica Primaria estos son los textos que más se les ofrece a los niños.

PREGUNTA 5	¿Cuándo lees un libro escribes sobre él?	
Opciones de respuesta	SI	NO
Indicadores	13	19
Porcentajes	40,63%	59,38%

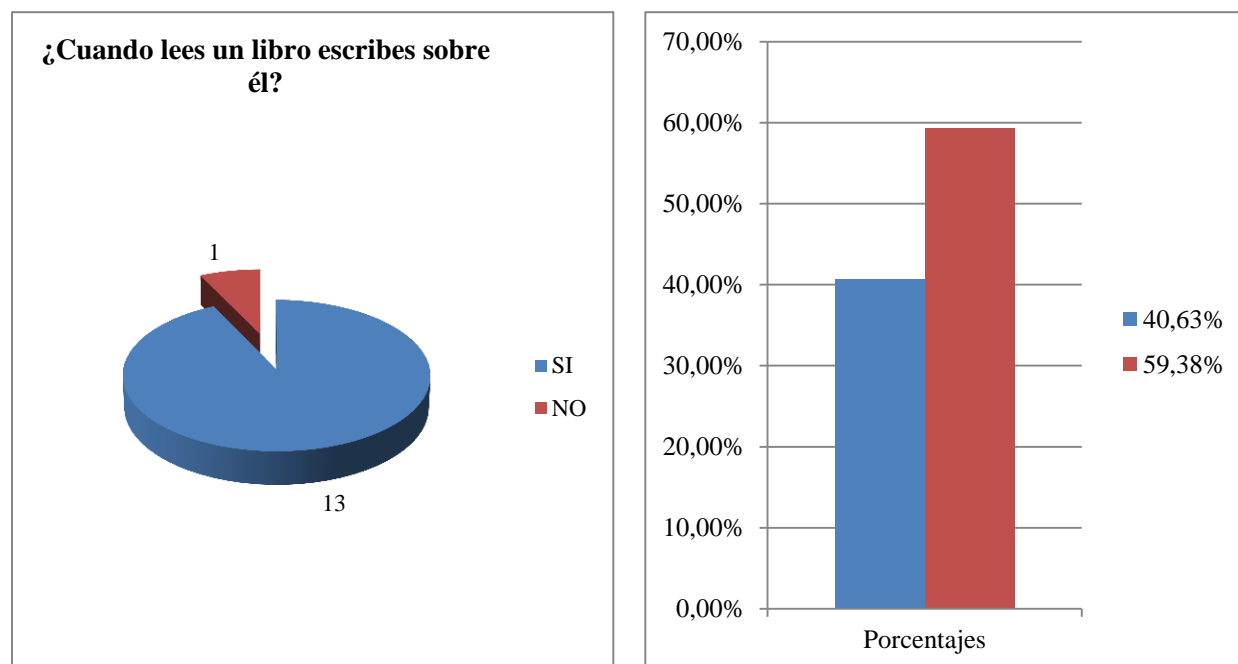


Figura 10. Cuando lees un libro escribes sobre él?

De acuerdo con las respuestas dadas por los niños, la escritura posterior a un texto no es una actividad que realicen con frecuencia, así lo evidencia el 59,38% que respondió “NO”. Con un porcentaje de 49,63%, 13 estudiantes afirmaron si escribir después de leer un texto. Durante la prueba diagnóstica los niños dialogaban entre sí y afirmaban que escribían sobre lo leído cuando la maestra se los indicaba, pero que voluntariamente pocas veces lo hacen. No obstante, a la hora de seleccionar una de las opciones hubo quienes dijeran “SI”.

Esta situación se presenta cuando los estudiantes temen responder con sinceridad al considerar que la actividad pueda tener efectos evaluativos y, en consecuencia, les afecte sus calificaciones.

PREGUNTA 6	¿Te parece fácil o difícil escribir? ¿Por qué?	
Opciones de respuesta	Fácil	Difícil
Indicadores	29	3
Porcentajes	90,63%	9,38%

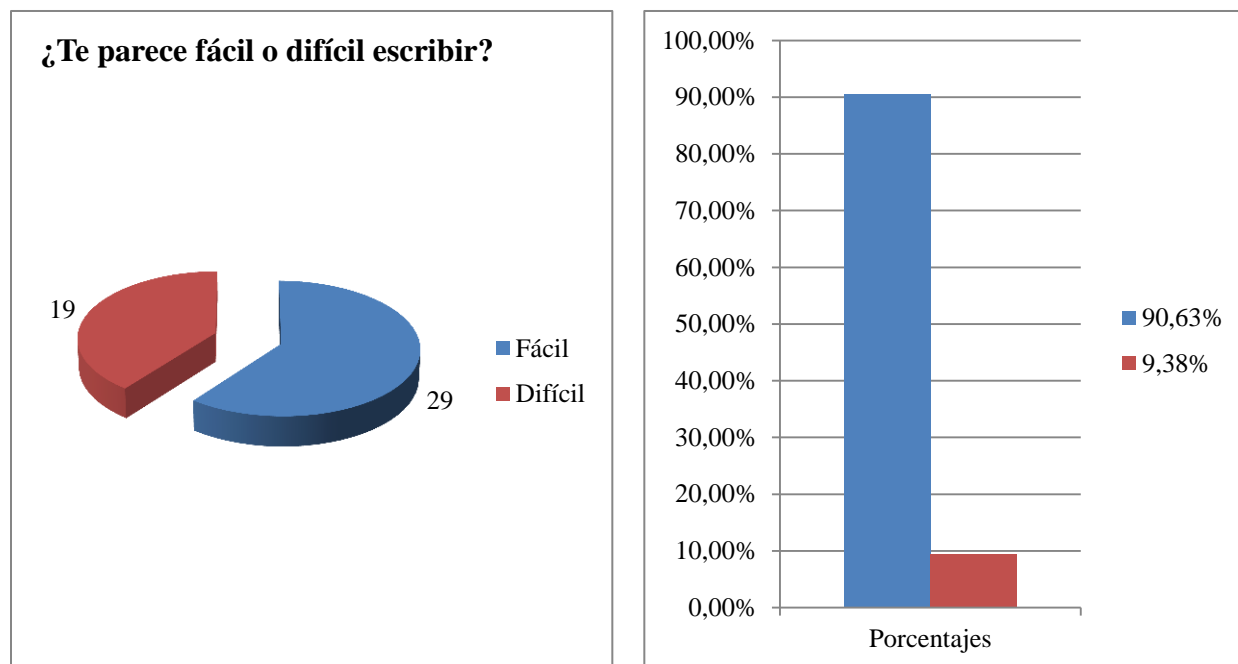


Figura 11. Te parece fácil o difícil escribir

Ante la pregunta de cómo les parece el acto de escribir, el 90,63% respondió que “fácil”, mientras que un 9,38% respondió que le parece difícil. Tenían la posibilidad de argumentar su respuesta, pero sólo unos cuantos estudiantes lo hicieron y fueron poco explícitos. Se concluye que, aunque la mayoría dice que considera fácil la escritura, a la hora de dar un por qué a su respuesta, se les dificulta justificar con argumentos su respuesta.

Nuevamente se evidencia que los estudiantes prefieren escribir desde su propio interés, y se les dificulta argumentar sus puntos de vista, de ahí que en la pregunta 3 el género argumentativo no haya obtenido ninguna puntuación.

PREGUNTA 7	¿Qué escritura haces después de leer un texto?	
Opciones de respuesta	Hago un resumen	Ninguno
Indicadores	29	3
Porcentajes	90,63%	9,38%

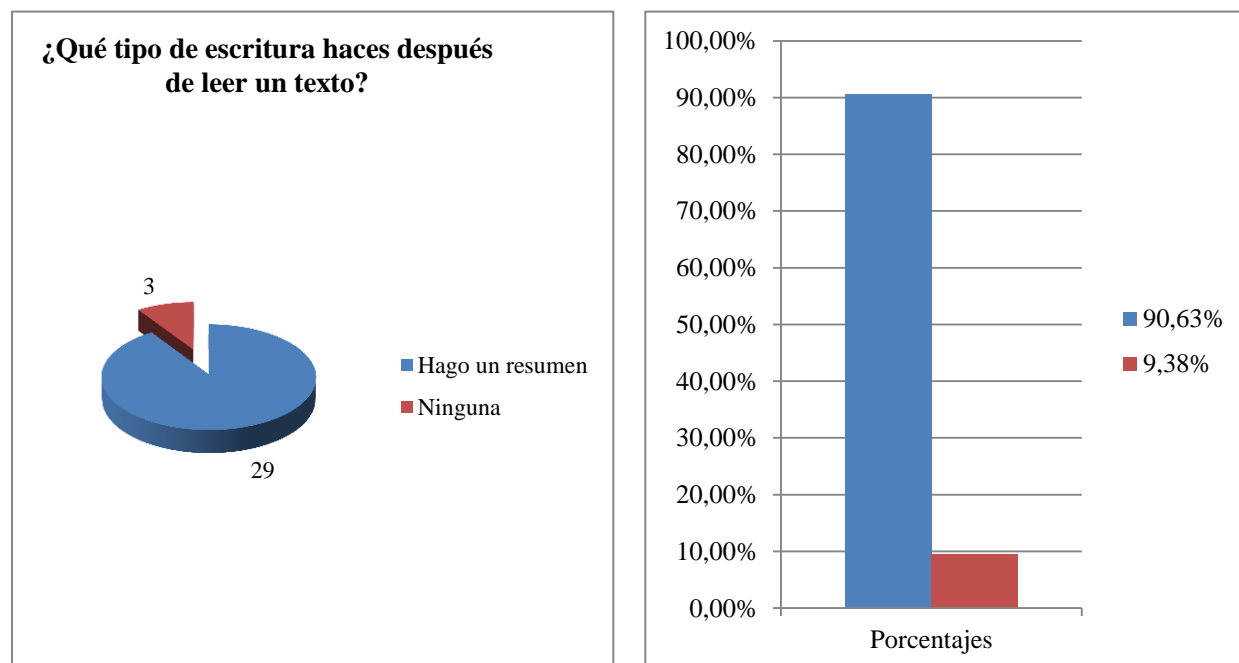


Figura 12. ¿Qué tipo de escritura haces después de leer un texto?

Aunque esta pregunta fue abierta, las respuestas de los estudiantes posibilitaron identificar dos opciones: “Ninguna” y “hago un resumen”. Del total de la muestra 29 estudiantes dijeron que escriben sobre el texto, que hablan de lo que sucedió, que vuelven a contar el texto, es decir, hacen un resumen, esta respuesta obtuvo un 90,63%. Los demás estudiantes respondieron que no hacen ninguna escritura, lo cual equivale al 9,38%.

A partir de la información obtenida mediante la encuesta se pudo concluir que:

- A los estudiantes les agradan las actividades que requieran la práctica de la escritura.
- Los estudiantes consideran que escribir es fácil.
- El género preferido por los estudiantes a la hora de escribir es la narrativa.
- Los estudiantes disfrutan de la lectura de libros.
- La escritura no hace parte de los hábitos cotidianos de los niños, su práctica está vinculada al trabajo escolar.
- La escritura posterior a la lectura de un texto es asumida como elaboración de un resumen.
- Las imágenes les generan interés hacia diversos temas, de ahí su gusto por los cuentos y las historias.

7.3 Entrevista a docentes

Para conocer las percepciones de los docentes sobre las competencias en escritura, se les realizó una entrevista con las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el papel del lenguaje en el aprendizaje de su asignatura?
2. ¿Qué cree usted que debe caracterizar una buena producción textual?
3. ¿Considera usted que las competencias en lectura y escritura inciden de alguna manera en el desempeño escolar de los estudiantes? ¿Cómo?
4. ¿Cuál es la importancia de las competencias en escritura, en su área?
5. ¿Qué papel cumple la escritura como actividad cognitiva en el aprendizaje de los estudiantes?
6. ¿Cómo se han venido abordando las competencias en escritura a nivel institucional?
7. ¿Qué estrategias utiliza usted para que los estudiantes produzcan diferentes textos en el aula?
8. ¿Cuáles son las dificultades que ha observado más frecuentes en sus estudiantes a la hora de producir un texto?

De las respuestas dadas por los docentes se identifican algunas características que ellos le atribuyen al proceso escritural de los estudiantes. Estas son:

1. Papel del lenguaje en el aprendizaje

- Permite la comunicación y el desarrollo de competencias.
- Posibilita una mayor comprensión del entorno.
- Contribuye al desarrollo de competencias comunicativas y habilidades lingüísticas.
- Sirve como medio de expresión.
- Contribuye a la interpretación de la realidad.

2. Características de una buena producción textual

- Coherencia, cohesión, ortografía, buena redacción.
- Debe tener intención comunicativa.
- Buen uso del vocabulario.
- Empleo de descripciones.
- Uso de estrategias de escritura (Borrador, corrección, reescritura).
- Fluidez verbal.
- Creatividad.

3. Incidencia de las competencias lectoescriturales en el desempeño escolar

- Contribuyen al mejoramiento del rendimiento escolar.
- Ayudan para la comprensión de los temas de las áreas.
- Ayudan a adquirir otras habilidades del pensamiento.
- Contribuyen con la adquisición de normas gramaticales.
- Mejoran los aprendizajes.

4. Importancia de las competencias escriturales en el área de Lengua Castellana

- Potencian el desarrollo cognitivo, los aprendizajes y el desempeño académico.
- Mejoran la comunicación.
- Posibilitan un mejor dominio de los niveles de lectura.

5. Papel de la escritura en el aprendizaje

- Posibilita la expresión de pensamientos, ideas, intereses, saberes.
- Contribuye al desarrollo de la creatividad.
- Da sentido a las experiencias escolares.
- Mejora la atención.
- Contribuye con el desarrollo del pensamiento crítico.

6. Las competencias en escritura a nivel institucional

- Se busca el fortalecimiento de las habilidades comunicativas.
- Participación en el Programa Todos a Aprender.
- Se desarrollan herramientas y ayudas didácticas.
- Se ejecutan proyectos de lectoescritura.

7. Estrategias para la producción textual

- Verificación de saberes previos.
- Diferenciación de tipología textual.
- Trabajo con imágenes.
- Portafolio lectoescritural.

8. Dificultades de los estudiantes en su proceso escritural

- Falta coherencia y cohesión en los textos.
- Existencia de errores ortográficos.
- Ideas inconclusas o sin sentido.
- Dificultad para comprender instrucciones.
- Omisión de palabras dentro de las oraciones.

- Dificultad para comprender enunciados.

De la entrevista realizada a los docentes se puede concluir que en la institución se vienen desarrollando acciones para fortalecer las competencias en escritura de los estudiantes, aun de forma individual los docentes implementan estrategias para su mejoramiento en la clase de Lengua Castellana y buscan que sea transversal a las demás áreas curriculares.

8. Propuesta de intervención

8.1 Secuencia didáctica de escritura a partir de imágenes

8.1.1 Objetivo de la propuesta

Intervenir los procesos escriturales de los estudiantes con actividades que hacen uso pedagógico de la imagen como pretexto para la escritura, con el fin de interpretar las transformaciones que se generan en las producciones textuales de los estudiantes.

8.1.2 Descripción de la secuencia didáctica

Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizan con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2012). Por ello, es importante enfatizar que no puede reducirse a un formulario para llenar espacios en blanco, es una estrategia que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades para el aprendizaje de los estudiantes.

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas,

con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento.

Esta secuencia se desarrolló en tres ciclos:

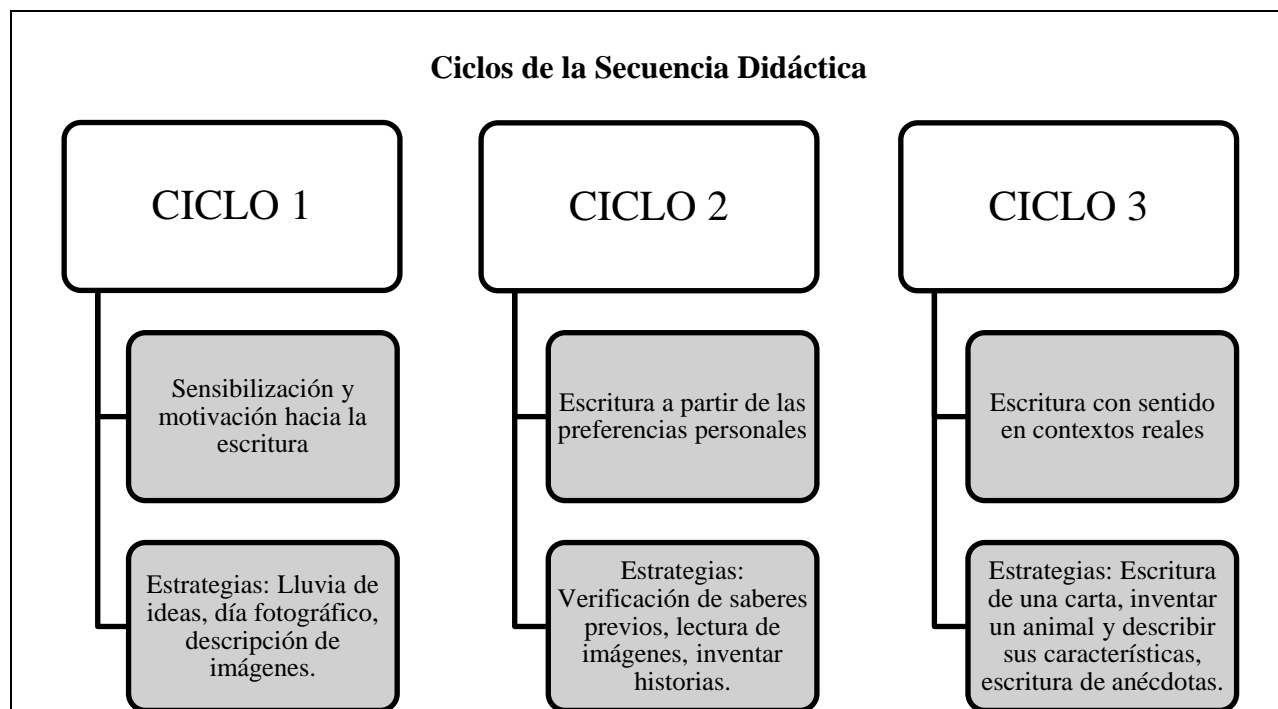


Figura 13. Ciclos de la Secuencia Didáctica

Las actividades planeadas para cada Ciclo se estructuraron por sesiones y se registraron en un cuadro (Ver anexo 3). Esta secuencia se desarrolló con los estudiantes de grado 3° de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías, durante el primer y segundo período académico escolar, correspondiente a los meses de enero a junio de 2017.

8.2 Sistematización e interpretación de la secuencia

La sistematización e interpretación de las secuencias se realizó en fichas de contenido, las cuales posibilitaron registrar la información obtenida tras la ejecución de la secuencia didáctica, facilitando su posterior análisis. Son un instrumento que facilita de manera práctica y funcional ordenar la información recolectada de entrevistas, reuniones, observación directa y otros, de manera descriptiva y en un lenguaje natural. Se pueden escribir resúmenes, características importantes, interpretaciones y cruzar datos correspondiendo la información entre lo observado y los datos registrados. En este sentido Galeano (2009) recomienda: “Se trata de reconstruir el sentido que subyace en los datos y, por tanto, es necesario registrar inicialmente la mayor información posible, aunque aparentemente no sea importante” (pág. 47).

Este instrumento fue una herramienta valiosa en el trabajo de campo, se realizó en forma posterior a la ejecución de las situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta todas aquellas observaciones y reflexiones alrededor del eje centrales del proyecto.

8.2.1 Identificación de categorías emergentes

Tras realizar el análisis e interpretación de la información recolectada a partir de la sistematización de la Secuencia Didáctica (Ver anexo 4), fue posible identificar unas categorías emergentes que guardan estrecha relación con las categorías preliminares.

Al hacer un paralelo entre las categorías preliminares y las categorías emergentes, se aprecia cómo la imagen constituye una apuesta didáctico-pedagógica para desarrollar procesos escriturales metacognitivos.

Las categorías emergentes fueron:

- Motivación hacia la escritura de textos narrativos.
- Conciencia del proceso de escritura.
- Escritura con propósito.
- Movilización del pensamiento

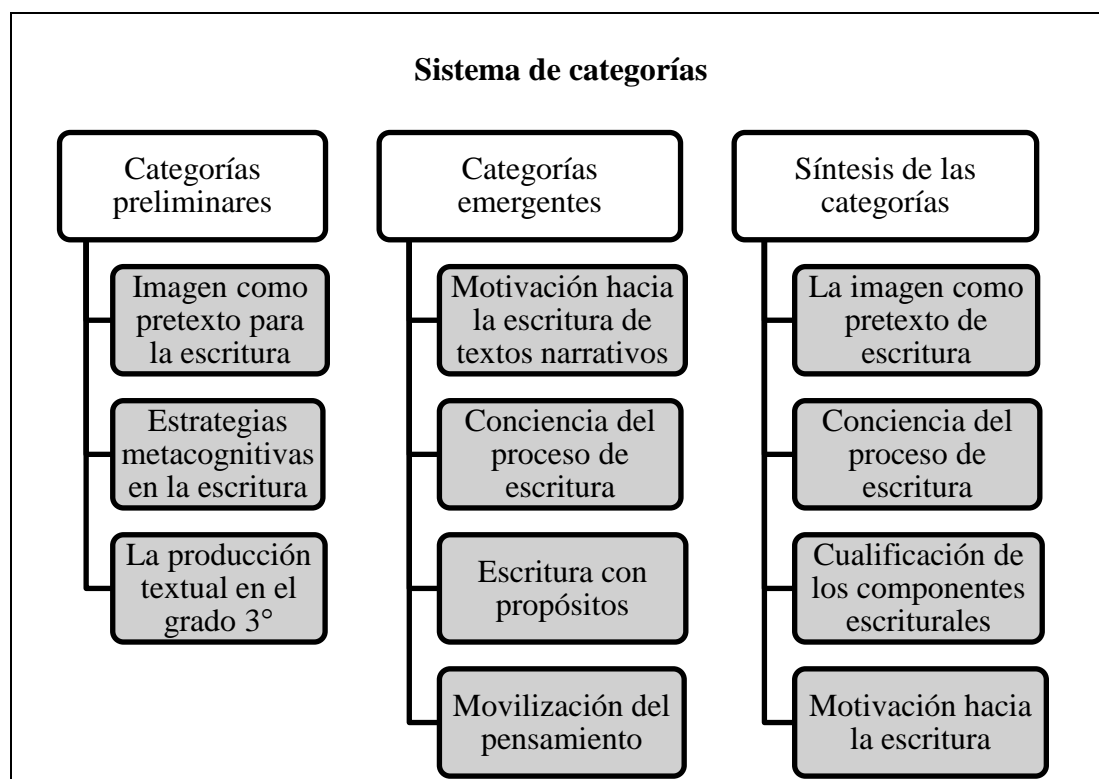


Figura 14. Sistema de Categorías

8.2.2 Síntesis y análisis de categorías

8.2.2.1 Categoría 1: La imagen como pretexto de escritura

El proceso de la escritura es una tarea que requiere de un gran esfuerzo tanto del docente, como de los estudiantes. Del docente porque es quien debe propiciar las condiciones necesarias para despertar en sus estudiantes el interés hacia la escritura. De los estudiantes porque deben desarrollar unas competencias en el uso de la lengua que deben aplicar en el ejercicio de la escritura, y que deben ir adquiriendo desde los primeros años de la escolaridad para que tengan impacto positivo en su proceso escritural. Lo cierto es que en muchas ocasiones ese aprendizaje de la escritura se convierte en un acto mecánico basado en ejercicios de transcripción que no le permiten al estudiante desarrollar dichas competencias. Esta investigación sobre la imagen en los procesos de escritura metacognitivos se propuso mejorar el aprendizaje de la escritura y el desarrollo de los procesos metacognitivos en un grupo de estudiantes del grado tercero, a partir de la producción de textos mediada por la imagen.

En este sentido, se desarrolló la estrategia de una secuencia didáctica basada en la imagen como pretexto para la escritura, desde la cual se potenció la producción escrita con sentido. Tras analizar los datos recolectados, en primer lugar, se identificó el uso de la imagen con propósitos de escritura, y se estableció la diferencia entre el estado inicial y el estado actual, los hallazgos fueron:

Estado inicial

- Obvian el uso de imágenes en las actividades escriturales de los estudiantes.
- Usan las imágenes sin propósitos en las actividades escolares de escritura.

- Realizan prácticas de escritura sin recurrir a la lectura de imágenes previa a la producción textual.

- Producen textos en los cuales no hay evidencia de la relación entre la imagen y la palabra.

Estado actual

- Emplean la imagen como generadora de oportunidades de escritura.
- Usan la imagen propiciando la interacción entre el saber conceptual y el contextual.
- Desarrollan habilidades de pensamiento necesarias en la escritura a partir de la imagen.

- Plantean situaciones más significativas de aprendizaje mediadas por la imagen.
- Generan experiencias creativas a partir de la imagen, que se reflejan en la producción textual.

- Ponen en juego las habilidades metacognitivas en la escritura desde el uso de imágenes.

- Emplean el pensamiento crítico y creativo mediante el uso de la imagen como pretexto para la escritura.

Del análisis de esta categoría se puede concluir que las prácticas de enseñanza que se ponen en acto en los procesos de producción textual se pueden cualificar mediante el uso de la imagen como pretexto para la escritura. Cuando se proponen actividades que generen en los estudiantes la toma de conciencia de su propio proceso de escritura, los textos producidos tienen mayor calidad. Es decir, si los maestros propician que los niños pongan en práctica procesos metacognitivos durante el ejercicio de la escritura, contribuyen a que elaboren mejores textos. De

igual manera, el uso de la imagen como estrategia didáctica genera en ellos nuevas ideas que les permite descubrir otras posibilidades de escritura, en tanto que se convierte en portadora de mensajes que son interpretados a través de la observación y se plasman mediante la producción textual. De ahí la importancia de proponer actividades que respondan a las necesidades y expectativas de los estudiantes, que no se lleven al aula como una disculpa para mantenerlos ocupados, sino que posibiliten la adquisición de elementos que los acompañen durante su historia académica y les permita ser partícipes de su proceso de aprendizaje.

8.2.2.2 Categoría 2: Conciencia del proceso de escritura

La conciencia que el niño adquiere sobre su proceso de aprendizaje se define como metacognición. Parafraseando a Burón (1996), la metacognición es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales, los cuales involucran la percepción, la atención, la memorización, la lectura, la escritura, la comprensión, la comunicación, para entender qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra.. Es decir, la metacognición se refiere a la conciencia y el control que los individuos tienen sobre sus procesos cognitivos. En el caso de la escritura, se regulan los procesos cognitivos por los cuales atraviesa esta tarea, hacia el objetivo de lograr un aprendizaje significativo, el cual pueda aplicar en diferentes situaciones escolares.

Al articular las habilidades metacognitivas a la escritura debe existir una planeación, que contenga unos los objetivos; unas actividades de monitoreo para el control y revisión de lo que se está ejecutando; y una evaluación donde el estudiante reconozca el valor de la escritura y sea consciente de analizar las debilidades y fortalezas que intervinieron en la realización de su producción textual.

Acerca del proceso de escritura, el antes y el después da cuenta de los progresos experimentados por los estudiantes en su proceso escritural:

Estado inicial

- Se les dificulta determinar sobre qué escribir, en su lugar copian las ideas de otros.
- Se les dificulta estructurar las ideas antes de escribir.
- Se les dificulta definir para quién van escribir.
- Se les dificulta estructurar las ideas antes de escribir.
- Se les dificulta desarrollar hacer lluvia de ideas previa a la escritura.
- Se les dificulta esquematizar sus producciones textuales.
- Se les dificulta elaborar borradores de sus producciones.

Estado actual

- Determinan sobre qué quieren escribir.
- Piensan para qué van a escribir.
- Tienen en cuenta para quién escriben.
- Piensan qué ideas van a desarrollar.
- Observan, toman notas, hacen lluvia de ideas, seleccionan las ideas más adecuadas

para su propósito de escritura.

- Dan forma a las ideas en esquemas, listados o cuadros.
- Elaboran un borrador de su texto.

Las transformaciones generadas en la producción textual a partir del uso didáctico de la imagen se evidencian en los actuales textos que elaboran los estudiantes. Este proceso de

mejoramiento se evidenció en aspectos puntuales de los textos, como la aplicación de estrategias metacognitivas para la escritura entre ellas: el control voluntario de la atención en el acto de escritura; el empleo de habilidades de predicción, verificación, lectura panorámica, formulación de auto preguntas y uso de conocimientos previos; la habilidad para describir y narrar eventos y situaciones del contexto; con ello, demostraron consciencia de lo conocido y lo desconocido a la hora de producir ideas para el desarrollo de los textos.

Al hablar de conciencia del proceso de escritura, se hace referencia al desarrollo de procesos metacognitivos durante la escritura. Al respecto, se descubrió que cuando los estudiantes se hacen conscientes de su propio proceso de escritura, pueden escribir textos más elaborados, porque saben que al momento de crear un texto es necesario determinar sobre qué quieren escribir, pensar para qué van a escribir, tener en cuenta para quién escriben, pensar qué ideas van a desarrollar, observar, tomar notas, hacer lluvia de ideas, seleccionar las ideas más adecuadas para su propósito de escritura, dar forma a las ideas en esquemas, listados o cuadros, y elaborar un borrador de su texto, para presentar el ejemplar definitivo.

8.2.2.3 Categoría 3: Cualificación de los componentes escriturales

El reconocimiento y la aplicación de las estrategias metacognitivas contribuyeron a la generación de posibilidades de escritura, logrando la creación de buenos textos y unos aprendizajes de calidad. Una de las premisas para el planteamiento de la secuencia didáctica fue proponer actividades que respondieran a las necesidades y expectativas de los estudiantes, que fueran significativas para ellos, no tan solo un pretexto para mantenerlos ocupados durante las clases. Partiendo de esta posición, se ejecutaron ocho sesiones de trabajo en las que los estudiantes demostraron sus habilidades escriturales, logrando cualificarlas en el proceso.

Asimismo, desarrollaron conciencia acerca de su proceso de escritura y pusieron en juego estrategias que hicieron más fructífero el proceso de escritura. A propósito de este proceso, se observó que:

Estado inicial

- La escritura no hace parte de los hábitos cotidianos de los niños.
- La práctica de la escritura está vinculada estrictamente al trabajo escolar.
- Generalmente se limitan a presentar información explícita en los textos.
- Se les dificulta argumentar una idea.

Estado actual

- Revisan, corrigen, reescriben sus textos.
- Control voluntario de la atención en el acto de escritura.
- Empleo de predicción, verificación, lectura panorámica, formulación de auto preguntas y uso de conocimientos previos.
- Habilidad para redactar eventos y situaciones del contexto.
- Consciencia de lo conocido y lo desconocido.
- Disposición para ejercitar la escritura.
- Respuesta asertiva a la mediación pedagógica frente a los procesos escriturales.

La cualificación de los procesos metacognitivos a partir del uso didáctico de la imagen, propició que los estudiantes asumieran una actitud determinante acerca de qué escribir y cómo hacerlo; reflexionaran críticamente sobre su propósito de escritura; determinaran y tuvieran presente para quién iban a escribir; pensaran y analizaran previamente las qué ideas iban a

desarrollar en su texto; realizaron un proceso de escritura en el cual observaron, tomaron notas, elaboraron lluvia de ideas y seleccionaron las ideas más adecuadas para su propósito de escritura.

Estos elementos fueron valiosos para dar forma a las ideas en esquemas, listados o cuadros, que luego se materializaron en el borrador de un texto. Normalmente, el proceso de escritura finalizaba ahí, luego pasaba a la valoración por parte del docente y no se hacía nada más. Después de la intervención, los estudiantes consideraron el texto como una obra en construcción que implica la revisión, la corrección y la reescritura.

8.2.2.4 Categoría 4: Motivación hacia la escritura

Dado que el aprendizaje de la escritura es una tarea compleja, es necesario que haya una buena motivación para que al llevarla a cabo se obtengan buenas producciones. A partir de la secuencia, se realizaron una serie de actividades que propiciaron en los estudiantes la toma de conciencia de su propio proceso de escritura, y, en consecuencia, los textos producidos fueron de mayor calidad. Es decir, los niños pusieron en práctica procesos metacognitivos durante el ejercicio de la escritura, lo cual les permitió que llegaran a elaborar mejores textos. De igual manera, la imagen generó en ellos nuevas ideas que les permitió descubrir otras posibilidades de escritura, en tanto que se convirtió en portadora de mensajes interpretados a través de la observación y que se fueron plasmando mediante la producción textual.

Estado inicial

- Demostraban interés hacia las actividades escriturales, aunque no había propósitos definidos.
- Escribían para dar cumplimiento a la exigencia del docente.

- Se observó ausencia de iniciativas propias para la escritura.
- Tenían limitadas expectativas de éxito ante la dificultad de la tarea.

Estado actual

- Constante motivación hacia las actividades escriturales.
- Prácticas de escritura autónomas.
- Textos producidos por iniciativa propia.
- Altas expectativas de éxito ante la producción textual.

Los resultados obtenidos a partir del uso de la imagen como pretexto para la escritura metacognitiva dan cuenta del valor pedagógico de la imagen como elemento motivacional en los ejercicios escriturales. Se puede concluir que la imagen opera como un facilitador para la producción de textos con sentido y de buena calidad, debido a que los estudiantes movilizan cada una de sus competencias, al implementar estrategias metacognitivas, la escritura no solo es un ejercicio que permite el registro de información, sino que se convierte en una herramienta que lleva al sujeto a tomar conciencia y autorregular su aprendizaje al comprender las exigencias y condiciones que debe tener el acto escritural. En otras palabras, desde el trabajo pedagógico con la imagen se propicia que los estudiantes tomen conciencia de su proceso de escritura, y, en consecuencia, los textos producidos presentan mayor calidad y mejores características.

8.2.3 Triangulación de categorías

Tabla 4. Matriz de triangulación

Categorías		Informante 1 Estudiantes	Informante 2 Docente	Observación de las investigadoras	Síntesis integral
1	La imagen como pretexto de escritura	La imagen me da ideas para escribir y crear buenos textos. Cuando mi maestra usa imágenes me gusta escribir porque me salen más ideas.	A través del uso de la imagen se propician espacios para que los niños escriban desde lo que saben y desde lo que observan.	Cuando la maestra usa la imagen previamente a la escritura hay una mayor disposición del grupo hacia el trabajo escritural.	La imagen como pretexto para la producción textual genera en los estudiantes nuevas ideas que les permite descubrir otras posibilidades de escritura.
2	Conciencia del proceso de escritura	Antes no sabía qué es importante escribir y corregir varias veces mi texto para que quede bueno.	Cuando hay conciencia del proceso de escritura, el estudiante sigue unos pasos durante la producción textual en los que escribe ideas, las organiza, las estructura y genera el texto.	Los niños evidencian conciencia del proceso de escritura cuando elaboran borradores, revisan, corrigen y reescriben sus textos	Las estrategias metacognitivas de escritura hacen posible la regulación de los procesos cognitivos por los cuales atraviesa esta tarea, hacia el objetivo de lograr un aprendizaje significativo.
3	Cualificación de los componentes escriturales	Siempre que escribía no me fijaba cómo quedaba mi texto, solo escribía todo lo que me llegaba a la mente y no me interesaba si estaba bien o mal, lo que quería era hacer la tarea como fuera.	La planeación, la redacción y la revisión son componentes del proceso de escritura que se cualifican mediante el desarrollo de actividades que les posibilite a los estudiantes elaborar diferentes textos aplicando dichos componentes.	Los estudiantes poco a poco fueron cualificando los componentes escriturales, en la medida que escribían, revisaban, reescribían y evaluaban con sus compañeros cada texto producido.	Los componentes escriturales se pueden cualificar a través de actividades que les posibilite a los estudiantes planear su proceso de escritura, redactar, revisar y reelaborar sus textos.

Categorías		Informante 1 Estudiantes	Informante 2 Docente	Observación de las investigadoras	Síntesis integral
4	Motivación hacia la escritura	Escribir es bueno, pero es mucho mejor cuando tenemos las imágenes porque podemos dejar volar la imaginación y crear cosas maravillosas.	Una buena motivación determina el éxito de la tarea, si se motiva al estudiante a escribir, es de esperar que elabore unos buenos textos.	Cuando se motiva a los estudiantes hacia la escritura, los textos que elaboran presentan mejores características.	La motivación en la escritura es una condición para crear dentro al interior de las clases condiciones que permitan una mejor formación de escritores que elaboren buenos textos.

8.2.4 Dificultades identificadas durante la investigación

Durante el proceso de investigación se presentaron algunas limitaciones que, aunque no impidieron obtener buenos resultados, es preciso tenerlas en cuenta como aspectos importantes que influyen en el proceso. Estos aspectos se mencionan a continuación para tenerlos presentes en futuras exploraciones investigativas del objeto de estudio en otros contextos.

- Dificultad para evaluar las producciones de los compañeros

Aunque los resultados obtenidos a través de esta investigación son positivos, uno de los aspectos que la limitaron y que se evidenciaron durante el desarrollo de la secuencia didáctica fue la dificultad para evaluar el trabajo entre pares, es decir, en un principio expresaban comentarios favorables acerca de los textos de los compañeros, pero a la hora de diligenciar la plantilla evaluativa se quedaban sin argumentos para decir en qué estaban fallando o qué aspectos debían ser mejorados. Igualmente, a la hora de recibir comentarios acerca de su trabajo, se molestaban porque pensaban que lo habían hecho sin errores. A lo largo del desarrollo de la

secuencia se pudo observar mejoras en este aspecto, sin embargo, hubo algunos estudiantes que presentaron esta debilidad hasta el final de la secuencia.

- Limitado acompañamiento familiar:

La poca vinculación de las familias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, hace que éstos tengan ser más independientes y comprometidos con su participación en el desarrollo de las actividades, pero no fue suficiente porque a su edad requieren más apoyo de los padres. Por esta razón, muchas veces los estudiantes faltaban a las sesiones de trabajo, o llegaban sin los implementos sugeridos con anterioridad. Este aspecto se considera una dificultad porque cuando los padres de familia intervienen de forma activa en los procesos desarrollados con los estudiantes, los resultados tienen mayor impacto en el proceso educativo de los niños y esto se refleja no sólo en los aspectos académicos, también en las actitudes.

- Ausentismo de algunos estudiantes a las sesiones de trabajo:

Con frecuencia hubo ausencia de los estudiantes a las sesiones de trabajo, algunos porque se encontraban enfermos durante el desarrollo de una o varias sesiones de la secuencia didáctica, otros, porque coincidieron con fechas durante el paro de los maestros y no los llevaron a clase. Este aspecto de la ausencia es una dificultad porque los niños que no asistieron a la sesión anterior empezaban a preguntar qué se había hecho, si lo podían hacer en la presente sesión, o si lo podían realizar en casa. Esto generó en ocasiones interrupciones, distracción e indisciplina. No obstante, fueron situaciones que se controlaron y no representaron una limitante para el desarrollo normal de la investigación.

- Temor a la escritura:

Aunque en la encuesta los estudiantes, en su mayoría, respondieron que les gusta escribir, al momento de solicitarles poner en práctica sus habilidades escriturales algunos demostraban resistencia a las actividades sugeridas. En los equipos de trabajo estos estudiantes manifestaban que escribir era difícil cuando no les daban las palabras que debían incluir en los textos, o esperaban que la maestra leyera para poder hacer un resumen acerca de lo leído, o, en definitiva, manifestaban no querer escribir desde sus propias ideas. Estos aspectos sumados a ciertas dificultades en su proceso escritural, como la falta de ortografía, la trasposición de letras en la palabra y de palabras en la oración, o la incoherencia en la composición de los párrafos en los textos, fueron una dificultad porque los niños que las presentaban se rezagaban para el trabajo de producción textual, pero luego, se motivaron y en sesiones posteriores lograron participar con la misma motivación que los demás compañeros.

8.2.5 Percepciones de los estudiantes sobre el proceso escritural desarrollado

Finalizada la secuencia didáctica se les preguntó a los estudiantes acerca de sus percepciones sobre su propio proceso de escritura antes y después del desarrollo de las actividades de producción textual a partir de imágenes. En los testimonios recolectados, se evidencia que los estudiantes recibieron de buen gusto la intervención, y logran identificar cambios positivos en su proceso escritural. De otra parte, expresan la favorabilidad de la imagen en este proceso, de tal manera que no sólo se pudo mejorar el proceso escritural haciendo uso de estrategias metacognitivas, además, se descubrió el valor de la imagen como motivadora para la escritura.

Los estudiantes expresaron sus ideas acerca de la imagen como motivador en la escritura, estos son los testimonios de los niños:

“Uno puede ayudarse de la imagen para escribir un texto” (Miguel)

“Yo no veía las imágenes como las veo ahora, ahora sé que una imagen me dice muchas cosas que puedo escribir de la manera que yo quiera” (Valeria)

“La imagen saca de la mente las palabras que uno quiere escribir” (Julián)

“Yo escribía las cosas que me decían los profesores, pero no lo hacía bien, yo ya pienso bien lo que quiero escribir” (Cristian)

“Antes creía que escribía bien porque llenaba una hoja del cuaderno muy rápido, pero nunca leía mis escritos, me gusta más revisar y después hacerlo bien” (Alejandro)

“La imagen ayuda al desarrollo de la mente para escribir bien” (Camilo)

“Me gusta escribir porque es algo divertido, puedo imaginar cualquier cosa y escribirla” (Mariana).

“Es importante que para escribir haya un propósito” (Esteban)

Al culminar la secuencia didáctica se observó que los estudiantes establecen con ellos mismos un diálogo consciente cuando escriben, también identifican el propósito de escritura, reconocen las finalidades de quien propone la actividad y se adaptan mejor a las expectativas y demandas de ésta. Para ello, han logrado activar sus conocimientos previos sobre los temas tratados y los han confrontado con la nueva información, logrando un aprendizaje más significativo que se refleja en su proceso escritural.

9. Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones que arrojó esta investigación se plantean desde el logro de los objetivos y de los resultados obtenidos a partir del uso de la imagen en los procesos metacognitivos de escritura, los cuales dan cuenta del valor didáctico de la imagen como elemento motivacional para la producción textual en el grado tercero, al posibilitarle al niño interpretar lenguajes gráficos que van a generar nuevos aprendizajes y van a fortalecer sus prácticas escriturales, desde estrategias innovadoras que les presentan situaciones significativas y motivadoras. De este modo, de la investigación se concluye que:

- Las prácticas de enseñanza que se ponen en acto en los procesos de producción textual se pueden cualificar mediante el uso de la imagen como pretexto para la escritura. Cuando se proponen actividades que generen en los estudiantes la toma de conciencia de su propio proceso de escritura, los textos producidos tienen mayor calidad. Es decir, si los maestros propician que los niños pongan en práctica procesos metacognitivos durante el ejercicio de la escritura, contribuyen a que elaboren mejores textos. De igual manera, el uso de la imagen como estrategia didáctica genera en ellos nuevas ideas que les permite descubrir otras posibilidades de escritura, en tanto que se convierte en portadora de mensajes que son interpretados a través de la observación y se plasman mediante la producción textual. De ahí la importancia de proponer actividades que respondan a las necesidades y expectativas de los estudiantes, que no se lleven al aula como una disculpa para mantenerlos ocupados, sino que posibiliten la adquisición de elementos que los acompañen durante su historia académica y les permita ser partícipes de su proceso de aprendizaje.

- La puesta en marcha de la secuencia didáctica que integró los conceptos de metacognición, imagen y escritura, en una serie de actividades basadas en prácticas escriturales a partir de imágenes, permitió concluir que la imagen opera como un facilitador para la producción de textos con sentido. Desde esta estrategia, la escritura no se asume solo como un ejercicio que permite el registro de información, sino que se convierte en una herramienta que lleva al sujeto a tomar conciencia y a autorregular su aprendizaje, en tanto que comprende las exigencias y condiciones que debe tener el acto escritural. En otras palabras, desde el trabajo pedagógico con la imagen se motiva a los estudiantes a producir textos; la motivación sumada a la toma de conciencia de su proceso de escritura propicia que los textos producidos presenten mayor calidad y mejores características. Si los estudiantes reconocen las estrategias metacognitivas que pueden emplear en esa construcción y generación de ideas mediante la escritura, logran un aprendizaje de calidad.

- Las transformaciones generadas en la producción textual a partir del uso didáctico de la imagen se evidencian en los actuales textos que elaboran los estudiantes. Este proceso de mejoramiento se evidenció en aspectos puntuales de los textos, como la aplicación de estrategias metacognitivas para la escritura entre ellas: el control voluntario de la atención en el acto de escritura; el empleo de habilidades de predicción, verificación, lectura panorámica, formulación de auto preguntas y uso de conocimientos previos; la habilidad para describir y narrar eventos y situaciones del contexto; con ello, demostraron consciencia de lo conocido y lo desconocido a la hora de producir ideas para el desarrollo de los textos.

- La aplicación de estrategias metacognitivas en el proceso de escritura propician que los estudiantes se hagan conscientes de su propio proceso de escritura, en consecuencia, pueden escribir textos más elaborados, porque saben que al momento de crear un texto es necesario

determinar sobre qué quieren escribir, pensar para qué van a escribir, tener en cuenta para quién escriben, pensar qué ideas van a desarrollar, observar, tomar notas, hacer lluvia de ideas, seleccionar las ideas más adecuadas para su propósito de escritura, dar forma a las ideas en esquemas, listados o cuadros, y elaborar un borrador de su texto, para presentar el ejemplar definitivo. Y esto redundó en la generación de mejores producciones textuales por parte de los niños de grado 3°.

- La exploración de las posibilidades del uso de la imagen como medio para fortalecer los procesos metacognitivos en la producción textual, posiciona la imagen como una apuesta didáctica para lograr la cualificación de los procesos de escritura metacognitivos, propiciando que los estudiantes asuman una actitud determinante acerca de qué escribir y cómo hacerlo; reflexionen críticamente sobre su propósito de escritura; determinen y tengan presente para qué y para quién van a escribir; piensen y analicen previamente qué ideas van a desarrollar en su texto; y realicen un proceso de escritura en el cual observen, tomen notas, hagan lluvia de ideas y seleccionen las más adecuadas para su propósito de escritura.

- A manera de recomendación, se considera importante que esta investigación sea profundizada por otros investigadores y en otros contextos escolares, para validar los resultados obtenidos desde la participación de nuevos sujetos que, con sus experiencias, aporten nuevos elementos que permitan ratificar el valor pedagógico y didáctico de la imagen en los procesos escriturales y metacognitivos. Y en este sentido, poder seguir construyendo conocimiento en referencia a la didáctica de la lengua.

Bibliografía

- Abad, J. (2012). *Imagen-palabra: texto visual o imagen textual*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos: www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Abad_Javier.pdf
- Aguilar, G., Cardona, F., Carvajal, B., Jaramillo, D., Ruiz, R., Saldarriaga, L., . . . Vásquez, C. (2003). *La escritura como proceso metacognitivo*. Medellín.
- Álvarez, B., & Moreno, M. (2014). *La conformtación pautada una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero*. Medellín.
- Arango, C., Buitrago, N., Mesa, M., Zapata, Y., Castaño, D., & Hernández, C. (2010). *La reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje de la escritura en estudiantes de preescolar y básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje*. Medellín.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baker, L. (1994). Desarrollo metacognitivo en la crianza. *Avances en el desarrollo infantil y el comportamiento*, 201-239.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la Investigación-Acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.

Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, España: Ariel.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Norma.

Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

Camps, A. (1990). *Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza*. Obtenido de Revista Infancia y Aprendizaje: <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ModelosDelProcesoDeRedaccion-48341.pdf>

Camps, A. (1993). *Didáctica de la lengua: La emergencia de un campo científico específico*. Obtenido de Revista Infancia y Aprendizaje: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48438.pdf>

Camps, A. (2012). *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/rie59a01.pdf>

Carvajal, M. (2009). *La didáctica en la educación*. Obtenido de Fundación Academia de Dibujo Profesional: http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA_DIDACTICA.pdf

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, D. (1999). *Lo escrito desde el análisis del discurso*. Obtenido de Revista Lexis XXIII: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/viewFile/7233/7436>

Chadwick, C. (1985). Estrategias cognitivas y metacognición. *Planiuc. Revista de Tecnología Educativa*, 307-321.

Díaz Barriga, A. (2012). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Obtenido de Sindicato Estatal de Trabajadores al Servicio de la Educación: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Díaz, F., & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (Una interpretación constructivista)*. México: McGraw-Hill.

Diccionario de la lengua española. (2007). *The free dictionary*. (Larousse, Editor) Obtenido de <http://es.thefreedictionary.com/>

Dussel, I. (2009). *Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos*. Obtenido de Revista Nómadas: <https://es.scribd.com/document/58458319/Dussel-Escuela-y-cultura-de-la-imagen-los-nuevos-desafios>

Elliot, J. (2000). *La Investigación Acción en Educación*. Obtenido de Universidad de Costa Rica: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Elliot-J.-Investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n-2002.pdf>

Ferreiro, E. (2002). Los procesos de escritura en el niño. En E. Ferreiro, *Alfabetización: Teoría y práctica*. (págs. 158-175). México: Siglo Veintiuno. Obtenido de La construcción de la escritura en el niño: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf

- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: Desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia Educativa.
- Fraenkel, J., & Wallen, N. (1996). *Cómo diseñar y evaluar la investigación en la educación*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Freinet, C. (1956). *Los métodos naturales de la pedagogía moderna*. París: Bourrelrier.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial Universidad Eafit.
- Galeano, M. E. (2009). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- García, A., Henao, N., Meneses, N., Orozco, G., Rodríguez, S., & Trujillo, P. (2001). *La escritura en la escuela*. Medellín.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Ontario, Canadá: Ritchmond Hill.
- Hurtado, R. (2005). *Desarrollo de la regulación metacognitiva durante la producción textual, en niñas y niños de quinto grado de educación básica*. Obtenido de Biblioteca Digital Universidad de Antioquia: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3223/1/HurtadoRuben_2013_regulacionmetacognitivacomposicionescrita.pdf
- Hurtado, R., Chaverra, D., Sosa, M., Restrepo, L., Gallego, T., Caro, N., & Jiménez, B. (2016). *Enseñanza de la lectura y la escritura en educación preescolar y primaria*. Medellín: L Vieco S.A.S.

- Hurtado, R., Restrepo, L., & Cano, O. (2005). *Esritura reflexiva: Una propuesta para la básica Primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- ICFES. (2007). *Sobre las Pruebas Saber y de Estado: Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en Lenguaje*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://paidagogos.co/pdf/marcoteorico_lenguaje.pdf
- Jaramillo, C., Restrepo, F., Camargo, L., & Arenas, M. (2002). *Desarrollo del proceso lecto-escritural a través de la producción y comprensión de textos en básica primaria*. Medellín.
- Johnson, D., & Mykebust, H. (1971). *Transtornos del aprendizaje. Principios y prácticas educativas*. Nueva York: Pioneer Press.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños lectores productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada*. Obtenido de Revista Lectura y Vida: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf/view
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona, España: Laertes.
- Manguel, A. (2002). *Leyendo imágenes. Una historia privada del arte* (19 ed.). Bogotá: Norma.
- Martínez, L. (16 de abril de 2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Obtenido de Base de datos UNAD: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario_de_campo.pdf
- Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: Una perspectiva didáctica*. Málaga, España: Aljibe.

- Mendoza Fillola, A., & Cantero, F. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura: Aspectos epistemológicos*. Obtenido de Repositorio UdeA: https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Jose_Canero_Serena/publication/284644500_Antonio_Mendoza_Fillola_Francisco_Jose_Canero_Serena_2003_Didactica_de_la_Lengua_y_la_Literatura_aspectos_epistemologicos/links/5655b86508aeafc2aab1623/Antonio-Mend
- Millan, T. (18 de Octubre de 2016). *La Investigación Cualitativa*. Obtenido de La página del profe: www.lapaginadelprofe.cl
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Esándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Obtenido de Mineducacion: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Todos a Aprender. Programa para la transformación de la calidad educativa*. Obtenido de Mineducacion: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-299245_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje* . Obtenido de Colombia Aprende: https://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf
- Muria, V. (1994). *La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas* . México.

- Negret, J. (2008). Los escritos iniciales. *Revista Alegría de Enseñar*, 2-57.
- Nystrand, M. (1982). *El lenguaje: Proceso y estructura del discurso escrito*. Nueva York: Academic Press.
- Obando, V. (2000). Críticas y perspectivas pedagógicas, hacia una pedagogía de la lectura de imágenes. *Revista Pedagogía y Saberes*.
- Pantoja Chaves, A. (2007). *La imagen como escritura. El discurso visual para la historia*. Obtenido de Dialnet Universidad de la Rioja: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2868047.pdf
- Peña, L. (1997). La lectura en cinco movimientos. *Hojas de lectura*, 16.
- Ramos, J. (2009). *Enseñar a escribir con sentido*. Obtenido de Revista Aula de Innovación Educativa: <http://docplayer.es/10416541-Ensenar-a-escribir-con-sentido.html>
- Restrepo, L. (2004). Escritura y metacognición. *Primer encuentro regional sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la infancia* (pág. 19). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ricoy, M. (2005). La prensa como recurso educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 125-163.
- Serafini, M. (1998). *Cómo se escribe*. Barcelona, España: Paidós.
- Serna, C. (2007). *Estrategias cognitivas y metacognitivas como instrumento para potenciar la escritura de textos narrativos con sentido*. Medellín.

Solé, I. (08 de junio de 2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación: rieoei.org/rie59a02.pdf

Taborda, D. (2008). *Escribir no es fácil... solo hay que tener métodos de enseñanza. La escritura una experiencia que deforma y transforma*. Medellín.

Teberosky, A. (Septiembre de 1990). *El lenguaje escrito y la alfabetización*. Obtenido de Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación: www.oei.es/fomentolectura/lenguaje_escrito_alfabetizacion_teberosky.pdf

Tolchinsky, L., & Ríos, I. (2009). *¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir?* Obtenido de Repositori Universitat Jaume I: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/22654/32373.pdf?sequence=1>

Anexos

Anexo 2. Consentimiento informado para padres o acudientes de los estudiantes

Yo _____,
 mayor de edad, identificado con cédula de ciudadanía _____ de _____
 [] madre, [] padre, [] acudiente o [] representante legal del estudiante

 de _____ años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la investigación “La metacognición en los procesos de escritura a partir de imágenes”, la cual va ser llevada a cabo con el grado 3° de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías, para lo cual se requiere de la participación de mi hijo(a). Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo(a) en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en esta investigación o los resultados obtenidos con esta no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en la investigación no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la investigación se utilizarán únicamente para los propósitos de la misma y como evidencia del desarrollo de la secuencia didáctica que va a ser realizada por las investigadoras.
- Las investigadoras a cargo de realizar el estudio garantizarán la protección de las imágenes de mi (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria [] DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY (DAMOS) EL

CONSENTIMIENTO para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la el desarrollo de la investigación “La metacognición en los procesos de escritura a partir de imágenes” que tendrá lugar en las instalaciones de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías.

Lugar y Fecha: _____

FIRMA MADRE CC/CE:

FIRMA PADRE CC/CE:

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL CC/CE:

Anexo 3. Ciclos de la Secuencia Didáctica

CICLO 1						
Sesión	Estrategia	Actividades antes	Actividades durante	Actividades después	Recursos	Evaluación
1	Observación	En primer lugar, se realizará una lluvia de ideas en el tablero de forma grupal sobre sus aportes sobre la imagen de revista (paisaje), entregada a cada estudiante.	Con cada una de las ideas propuestas se propone que se organicen equipos para plasmar sus ideas en un esquema (mapa conceptual)	Confrontación de la lluvia de ideas de manera que se pueda verificar los aportes. Se hará entrega de una hoja con la respectiva imagen	Tablero, marcador Texto, hojas, imagen de revista.	Al finalizar se propone la elaboración de un esquema gráfico con cada una de las ideas propuestas. (mapa conceptual).
2	Día fotográfico	En primer lugar, se propone a los niños que deben traer una cámara fotográfica, celular, tablet; con el fin de que tengan material para elaborar la actividad. Cada estudiante saldrá del salón para fotografiar lo que le llame la atención de cada uno de los espacios de la escuela.	Después de haber hecho el registro fotográfico, cada uno hará la selección de la imagen que más le gusta, se imprime para analizar los detalles que presenta la fotografía.	A partir de dicha imagen seleccionada, cada uno la describirá partiendo de tamaño, forma, color, detalles característicos de la fotografía. Los cuáles serán plasmados en una ficha entregada por la docente	Instrumento para fotografiar, ficha, impresora, tijeras, hojas.	El auditorio de la escuela será adecuado para realizar exposición de las fotografías, allí cada uno contará a los espectadores su análisis hecho a la fotografía. Los estudiantes evaluarán los trabajos de los compañeros empleando una rejilla.

CICLO 2

Sesión	Estrategia	Actividades antes	Actividades durante	Actividades después	Recursos	Evaluación
3	La anécdota	Se les pide a los estudiantes llevar a clase la foto que más les gusta de su infancia, y preguntar a sus padres detalles acerca del momento en que fue tomada.	Se realiza un trabajo en equipo en el cual los estudiantes muestran su foto y dialogan acerca de ese momento de su vida.	Escritura de la anécdota. Los estudiantes describen detalladamente los hechos ocurridos cuando se tomó la foto (lugar, fecha, ocasión, quienes estaban presentes...)	Fotografías familiares, hojas, lápiz, colbón.	Los estudiantes evaluarán los textos de los compañeros empleando la rejilla, para luego socializar las observaciones hechas por su par.
4	La trama aplicada en un texto Informativo (Los pingüinos)	¿Qué sabemos? Se activan saberes previos a partir del título del texto, planteamiento de hipótesis y preguntas. ¿Qué sabes acerca de los pingüinos? ¿Dónde viven los pingüinos? ¿Qué clase de animales son los pingüinos? ¿Cuál es el hábitat de estos animales?	¿Qué queremos saber? Escriben lo que les gustaría saber sobre el tema. Lectura en voz alta del texto. Realizar inferencias y predicciones sobre el texto.	¿Qué aprendimos? Validación de hipótesis y solución a preguntas planteadas al iniciar la Lectura. ¿Qué sabes acerca de los pingüinos? ¿Dónde viven los pingüinos? ¿Qué clase de animales son los pingüinos? ¿Cuál es el hábitat de estos animales?	Tablero, marcadores, fotocopias de la trama, video beam, computador	Confrontación de la trama, análisis de su contenido. ¿Qué sabían y qué nuevo aprendieron a partir de la aplicación de esta estrategia. Para completar esta confrontación se observará un video en YouTube sobre las características de esta especie, así cada uno escribirá en la trama lo que le faltó o le llama la

Sesión	Estrategia	Actividades antes	Actividades durante	Actividades después	Recursos	Evaluación
						atención de este.
5	Lectura de imágenes texto ZOOM.	Se darán las instrucciones pertinentes para llevar a cabo una adecuada lectura (hacer silencio, concentrar su atención en las imágenes, levantar la mano para participar del ejercicio), dado que se va a presentar un texto leyendo las imágenes. A partir del título predecir lo que comprenden.	Los niños realizarán hipótesis sobre lo que sucederá en cada escena respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué observas en la imagen? ¿Qué tipo de plano se usa en esta imagen? ¿A qué objeto pertenece la imagen que estas observando? ¿Desde qué ángulo fue tomada esa imagen? ¿Qué crees que sucederá en la siguiente página? ¿Puedes enumerar las escenas que recuerdes del texto?	Al finalizar la lectura, cada uno construirá una secuencia de imágenes escribiendo a cada una de las imágenes el recorrido de la historia.	Tablero, video beam, computador, hojas de block, colores, lápiz borrador.	Cada niño realizara una introducción de lo que es un libro álbum, seguidamente se hace entrega de láminas con imágenes, las cuales usaran para ellos construir su propio libro álbum.

CICLO 3

Sesión	Estrategia	Actividades antes	Actividades durante	Actividades después	Recursos	Evaluación
6	La carta	Se hará lectura del texto narrativo “Tito y pepita” ¿A partir del título e imagen de qué crees q se tratará la historia? ¿Qué le responderías a Tito, se escribe y se socializa antes de continuar con la lectura? ¿Cómo crees q terminara la historia? ¿Qué otro final le darías a la historia?	Explicación por parte de la docente sobre cómo se elabora una carta, teniendo en cuenta lo siguiente: ¿A quién vamos a escribir la carta? ¿Qué escribiremos? ¿Qué día es hoy y desde dónde escribimos?	Construcción de sobre, seguidamente los estudiantes escriben una carta a uno de sus compañeros teniendo en cuenta la superestructura, la coherencia, cohesión en sus ideas.	Tablero, marcadores, hojas iris, computador, video beam	Rejilla para evaluar las cartas elaboradas con un puntaje de 1 a 5
7	Bestiario	En primer lugar, los niños traerán láminas de diferentes animales, las cuales recortaran por cada una de sus partes, es decir cabeza, tronco, patas y cola.	Construyen un nuevo animal usando cada una de las partes que elijan de los animales recortados	Después de haber creado su bestiario, le darán un nombre creativo y lo pegarán en un octavo de cartulina.	Laminas, colbón, cartulina, tijeras, lápiz, borrador.	Cada una hará la descripción de su animal creado. Luego se hace en forma grupal exposición de sus creaciones.
8	Argumento	Se darán las instrucciones pertinentes	Se les lee el cuento de Pinocho y	Se realiza un diálogo dirigido acerca	Smart TV, computador, cuento	Los estudiantes evaluarán los

Sesión	Estrategia	Actividades antes	Actividades durante	Actividades después	Recursos	Evaluación
		para escuchar la lectura en voz alta del cuento y observar la película.	luego se les proyecta la versión del cuento en película.	de las diferencias entre el cuento y la película. Luego se les pide elaborar un texto en el que argumenten por qué les gusta una u otra versión del cuento, cómo se relacionan, en qué se diferencian, qué elementos comunes observaron.	impreso, CD con la película, hojas de block, colores, lápiz borrador.	textos argumentativos de los compañeros empleando la rejilla evaluativa, luego dialogarán acerca de los comentarios hechos por sus pares.

Anexo 4. Sistematización de fichas de contenido

Localización: I. E: Bernardo Arango Macías	Tema Lluvia de ideas	Sesión No. 1
<p>Descripción: Esta sesión tuvo el propósito de sensibilizar a los estudiantes hacia la lectura de imágenes, para luego expresar ideas acerca de lo observado. La imagen se presenta como elemento motivador para la escritura, al tiempo que propicia la aplicación de estrategias metacognitivas durante la producción escritural. En esta sesión se le entrega a cada estudiante la lámina de un paisaje recortado de revistas o cartillas viejas, para que ellos observen detalladamente la imagen y expresen verbalmente las ideas que les suscita la imagen. Se realizó una lluvia de ideas en el tablero de forma grupal a partir de sus aportes sobre la imagen observada, luego, a partir cada una de las ideas expresadas se propuso que se organizaran en equipos para plasmar sus ideas en un esquema gráfico, para luego elaborar un texto libre relacionado con la imagen que les correspondió.</p> <p>Este ejercicio les exigió la toma de conciencia sobre su proceso de escritura y la planificación de este desde la observación, de manera que empezaron a hacer uso de estrategias metacognitivas, previas a la escritura. Se realizó la socialización de su experiencia frente a todo el trabajo realizado para que los niños se hicieran más conscientes del proceso realizado por cada uno de ellos para elaborar las propias producciones.</p>		
<p>Contenido: Los estudiantes mostraron interés hacia la escritura de textos a partir de una imagen, el tipo de texto más frecuente en sus escritos fue la narrativa, caracterizada por el inicio “Había una vez...”, es decir, la mayoría escribieron como contando un cuento. Cuando se les sugirió la actividad de escritura lo hicieron con gusto y estuvieron motivados. Esta sesión fue muy enriquecedora porque hubo un buen nivel de participación, se evidenció que la actividad escritural realizada desde la imagen les imprime un sentido diferente a sus producciones, es decir, se cambia implícitamente la idea del escribir por escribir, para escribir con un propósito. Se pudo notar una mayor fluidez de las ideas y mejor argumentación de estas. El uso de las estrategias metacognitivas se evidenció cuando tuvieron que expresar las ideas generadas por la imagen que observaron; la actividad les exigió, además, planificar la mejor manera de estructurar dichas ideas en un esquema y luego expresarlas en un texto. Se empezó a identificar que la relación escritura-imagen-metacognición contribuye de forma significativa a la cualificación de los procesos de escritura de los estudiantes. Asimismo, se observó que la imagen como portador de texto, permite mayor apropiación con respecto a cada una de las fases que se deben tener en cuenta al momento de escribir, porque no se planteó una actividad meramente transcriptiva como usualmente ellos conciben la escritura.</p> <p>Al cierre de la actividad cuando, se realizó una autoevaluación del trabajo, ellos expresaron que sintieron más comodidad y confianza</p>	<p>Palabras clave: Imagen Interés Motivación Escribir con propósito Fluidez Estrategias metacognitivas</p>	

<p>para empezar la construcción de un texto, puesto que se observa que el realizar un antes, un durante y un después de la escritura fortalece y enriquece en gran medida este proceso que es complejo, pero al aplicar actividades y estrategias donde ellos lograron ser más conscientes, se puede evidenciar que el trabajo permite que el niño pueda demostrar sus capacidades. Además, es importante que la docente este siempre acompañando el proceso, debido a que la mayoría de los estudiantes realizaban constantes preguntas porque para ellos eran actividades que exigen mayor esfuerzo para escribir.</p>	
--	--

<p>Observaciones: Aprender a escribir es una tarea compleja para los estudiantes, de ahí la necesidad de una alta motivación para llevarla a cabo. Cuando se realizan actividades que propicien que los estudiantes tomen conciencia de su propio proceso de escritura, los textos producidos tienen mayor calidad. Es decir, si los niños ponen en práctica procesos metacognitivos durante el ejercicio de la escritura, llegan a elaborar mejores textos. De igual manera, la imagen genera en ellos nuevas ideas que les permite descubrir otras posibilidades de escritura, en tanto que se convierte en portadora de mensajes que son interpretados a través de la observación y se plasman mediante la escritura.</p>

<p>Tipo de ficha: Interpretación (Secuencia didáctica)</p>
--

Localización: I. E: Bernardo Arango Macías	Tema Descripción de fotografías	Sesión No. 2
<p>Descripción: En esta sesión se continuó con el propósito de sensibilizar y motivar a los estudiantes hacia la lectura de imágenes y la escritura. La imagen se presenta como herramienta de motivación para la escritura y generadora de oportunidades para la aplicación de estrategias metacognitivas durante la producción escritural. En primer lugar, se les propuso llevar una cámara fotográfica, celular o Tablet, para fotografiar lo que les llamara la atención de cada uno de los espacios de la escuela. Después de haber hecho el registro fotográfico, cada estudiante seleccionó la imagen que más le gustó y la imprimió. Se analizaron los detalles y características de la fotografía elegida, para luego elaborar un texto descriptivo a partir de criterios como tamaño, forma, color, aspectos representativos de la fotografía, los cuáles fueron registrados en una ficha prediseñada para tal fin. Por último, se realizó la exhibición de las fotografías y la exposición por parte de cada estudiante de su trabajo, contando a los espectadores su análisis hecho a la fotografía.</p>		
<p>Contenido: La imagen en este encuentro cobró un valor muy significativo, porque a partir de ésta los estudiantes se hicieron conscientes de cosas que no habían visto antes, se percataron de la realidad desde la imagen y esto les permitió acceder a la escritura de una manera más placentera. Se evidenció en las producciones de los niños un mejor dominio de los recursos del lenguaje para expresar las ideas suscitadas por las imágenes elegidas y les fue más fácil escribir acerca de ésta. La actitud de ellos durante el desarrollo de esta sesión fue receptiva y participativa, dialogaban entre sí sobre sus fotos, exploraban los alrededores escolares con mucho interés y se notó un permanente entusiasmo hacia las actividades propuestas. Incluso a la hora de exponer ante el público sus creaciones, demostraron propiedad al hablar, seguridad y fluidez.</p> <p>El proceso de escritura mejoró en el sentido de que los estudiantes a partir de la imagen elaboraron un plan de escritura, seleccionaron las ideas más apropiadas y produjeron un texto que respondió a las sugerencias hechas al inicio de la actividad. Este aspecto permite concluir que los niños se han apropiado de estrategias metacognitivas a la hora de escribir y se evidencia la mejoría a medida que se le da un papel privilegiado a la imagen en el proceso de escritura.</p> <p>La actividad fotográfica, permitió que los niños le dieran un valor significativo a lo que para ellos representaba una fotografía, era solo una imagen que consideraban no estaba cargada de significado, por ello la motivación tanto intrínseca como extrínseca se vio reflejada en esta actividad, puesto que los estudiantes demostraron gusto por escribir a partir de su propia elección, debido a que es su fotografía la que les desencadenó una serie de ideas que pudieron plasmar a partir del análisis que hicieron.</p> <p>Al final, en la evaluación de la actividad ellos expresaron agrado por escribir partiendo de esa imagen que ofrece tantas posibilidades, donde</p>		<p>Palabras clave: Imagen Acceder a la escritura Placentero Recursos del lenguaje Estrategias metacognitivas Entusiasmo Fluidez</p>

<p>no solo se parte de un concepto dado, sino que se les ofrece un sin número de alternativas que hizo que ellos tuvieran mayor fluidez y sus escritos pasaran por varios filtros, en vista de que, al compartir sus ideas en la exposición, los comentarios de sus compañeros y docente, les permitió complementar sus escritos con más seguridad.</p>	
<p>Observaciones: Las fotografías empleadas como ayuda didáctica son un buen generador de motivación para la escritura. En una sociedad que continuamente está interactuando con imágenes en sus teléfonos, sus redes sociales y otros espacios, los niños han adquirido un gusto especial hacia el registro de los acontecimientos personales, familiares y sociales a través de este recurso. Registrar el contexto escolar en fotografías propició que los estudiantes cambiaran su forma de observar su entorno y lo expresaran desde sus escritos.</p>	
<p>Tipo de ficha: Interpretación (Secuencia didáctica)</p>	

Localización: I. E: Bernardo Arango Macías	Tema Anécdota	Sesión No. 3
<p>Descripción: En la presente sesión se dio continuidad al propósito de sensibilizar y motivar a los estudiantes hacia la lectura de imágenes y la escritura. La imagen se presenta como herramienta de motivación para la escritura y generadora de oportunidades para la aplicación de estrategias metacognitivas durante la producción escritural.</p> <p>En esta actividad se les pidió a los estudiantes que llevaran la foto que más les gusta de su infancia, al elegirla debían preguntar a sus padres detalles acerca del momento en que fue tomada. Para dar inicio a la sesión, la docente explicó brevemente con ejemplos en qué consiste una anécdota, entablando un conversatorio con los estudiantes sobre sus vivencias. Luego se realizó un trabajo en equipo, en el cual los chicos (as), compartieron sus fotos y entablaron un diálogo acerca de ese momento de su vida. Se les hizo entrega de una hoja de cartulina de colores donde pegaron su foto, la decoraron e hicieron una lluvia de ideas sobre lo que deseaban incluir en su texto, y posteriormente, escribir la anécdota detallando los hechos ocurridos cuando se tomó la foto, teniendo en cuenta, lugar, fecha, ocasión, quienes estaban presentes y otros aspectos que consideren significativos de dicho momento. Se elaboró un collage con los textos en un lugar visible del aula para que todos los niños los puedan leer. Terminado el ejercicio de producción textual, cada uno hizo su trabajo de coevaluador utilizando la rejilla.</p>		
<p>Contenido: Cada una de las acciones que se emprenden a la hora de escribir se ven reflejadas en las producciones textuales de los estudiantes, para lo cual es necesario realizar una serie de actividades previas a la escritura de cualquier tipo de texto, que permiten al estudiante escribir de manera más consciente. En este momento de desarrollo de la secuencia, el propósito a la hora de escribir ya está mucho más claro, puesto que los chicos (as) ya tienen presente el destinatario y escriben de manera más detallada para que el otro pueda comprender lo que quieren expresar en su texto.</p> <p>Escribir acerca de vivencias propias generó mayor expectativa y motivación, en esta actividad se observó que fluían con mayor facilidad sus ideas y traían a su mente recuerdos que quizás ya habían olvidado, es ahí donde cobra importancia la imagen, debido que al observar la fotografía, se evocaban recuerdos que permitían una mayor fluidez en la escritura, se observó que escribían y al mismo tiempo hacían pausas para reescribir aquello que creían habían pasado por alto, este es el proceso consciente que se busca con la tarea de escritura.</p> <p>Finalmente, cuando se culmina con la producción escrita, se hace el trabajo de coevaluación donde se evidencia que los niños realizan este trabajo, aunque no con tanta facilidad. Poco a poco se han ido familiarizado con este proceso que no era un hábito, ni mucho menos lo conocían como una actividad evaluativa. En este sentido, se comprende por qué algunos de los aportes acerca de los textos de los otros niños presentan falencias, ideas inconclusas y argumentos poco sólidos para corregir los errores del otro. No obstante, los comentarios de sus</p>		<p>Palabras clave: Motivación Coherencia Cohesión La imagen como evocadora de recuerdos. Producción escrita</p>

<p>compañeros fueron significativos para mejorar su proceso de escritura, ya que cuando se hacía la socialización aceptaban de manera positiva las observaciones del otro y las confrontaban con la docente con el fin de validar sus escritos.</p>	
<p>Observaciones: Durante esta sesión, la imagen es protagonista como pretexto para la escritura, y el hecho de ser una imagen propia, generó mayor motivación puesto que los estudiantes sentían que tenían más desde donde escribir, por ello el propósito de escritura para ellos fue más claro. Puede decirse que se van cumpliendo los objetivos de esta secuencia didáctica, entre ellos, propiciar que la tarea de escritura sea consiente, que sean los propios niños quienes hagan uso de diferentes estrategias necesarias para mejorar su proceso de escritura. Como docentes vemos que al llevar al aula actividades que produzcan ese placer por la tarea, puede generarse en los estudiantes un conocimiento más significativo. Cabe mencionar que la actividad tardó varias sesiones, en vista de que se realizaron trabajos de reescritura, debido a que la imagen en este caso como evocadora de recuerdos vividos, traía a la mente nuevas ideas que el escritor (estudiante), veía necesario incluir dentro de su escrito.</p>	
<p>Tipo de ficha: Interpretación (Secuencia didáctica)</p>	

Localización: I. E: Bernardo Arango Macías	Tema Texto informativo sobre los pingüinos	Sesión No. 4
<p>Descripción: Esta sesión tuvo el propósito de generar gusto hacia la escritura desde los saberes previos. La imagen se emplea como vehículo movilizador del pensamiento, previo a la escritura, desde el cual se propicia la aplicación de estrategias metacognitivas durante la producción escritural. Las actividades consistieron en la activación de saberes previos a partir de la presentación del título del texto (Los pingüinos), planteamiento de hipótesis y resolución de preguntas como: ¿Qué sabes acerca de los pingüinos? ¿Dónde viven los pingüinos? ¿Qué clase de animales son los pingüinos? ¿Cuál es el hábitat de estos animales?</p> <p>Se fijó en un lugar visible del aula un afiche grande de pingüinos para que lo observaran, y se les sugirió a los estudiantes que escribieran lo que les gustaría saber sobre el tema, luego se les leyó en voz alta el texto informativo sobre los pingüinos preparado para esta sesión. Durante la lectura se generaron situaciones (como: preguntas de anticipación e inferenciales, pausas para proponer ideas que le den continuidad al texto o mencionar información real que conocen sobre el tema); para que los estudiantes validaran las hipótesis y resolvieran por sí mismos las preguntas planteadas al inicio de la sesión. Se generó una confrontación de los saberes previos con la información proporcionada por el texto, desde la cual reflexionaron y analizaron qué sabían y qué nuevo aprendieron mediante un diálogo dirigido. Después de escuchar las intervenciones de los estudiantes, el grupo concluyó que querían saber más acerca de los pingüinos. Para ello observó un video en YouTube sobre las características y particularidades de esta especie, luego se les pidió que escribieran un texto que integrara tanto lo que sabían sobre los pingüinos, como lo aprendido durante la sesión con la lectura y el video, aplicando las estrategias metacognitivas que han utilizado en las sesiones anteriores.</p>		
<p>Contenido: La confrontación que se generó en esta sesión hizo posible percibir cómo la imagen moviliza el pensamiento de los estudiantes y propicia la adquisición de un nivel de conciencia de lo escrito más alto que el logrado sólo mediante la transmisión de información acerca de un tema cualquiera. La imagen plantea situaciones más significativas de aprendizaje porque de cierto modo logra que los estudiantes accedan a gran cantidad de información que un texto escrito por sí solo no presenta, o si lo hace, en ocasiones no es comprensible para los estudiantes por diversas razones como: el uso de un léxico técnico, la dificultad que se presenta al comprender una idea cuando no se hacen las pausas indicadas por los signos de puntuación, las ideas que no corresponden a las expectativas de los estudiantes, entre otras. Estas dificultades se hacen menores a través de la imagen en tanto que es el estudiante quien hace la lectura, es quien puede ver y leer más allá de las palabras, atribuyendo significado a los detalles más sencillos que la imagen le presenta.</p> <p>A través de las actividades desarrolladas hasta ahora se ha identificado un mayor desarrollo de la capacidad de controlar la situación de aprendizaje, lo que les permite darse cuenta de lo que hacen y lo que necesitan hacer a la hora de escribir.</p> <p>Cabe mencionar que, el esquema grafico como lo es la trama permite</p>		<p>Palabras clave: Movilizar el pensamiento Expectativas de los estudiantes Leer más allá de las palabras Atribuir significado Controlar</p>

<p>que los estudiantes evidencien la confrontación de lo que saben acerca del tema y lo que aprendieron, esta actividad con llevo a que los chicos comprendieran que la escritura requiere de estrategias metacognitivas que hacen más consiente el proceso. La actividad de observación del afiche permitió que los estudiantes brindaran muchos más aportes sobre el tema y compartieron entre ellos sus diferentes opiniones, teniendo en cuenta los saberes previos.</p> <p>Se pudo evidenciar que al realizar actividades introductorias los chicos manifiestan mayor interés puesto que su expresión oral partiendo de la imagen les ayuda a tener mejor apropiación a la hora de enfrentarse a la escritura, teniendo en cuenta de que está ligada a un proceso que no debe limitarse a escribir por escribir sin realizar otro tipo de actividades que la complementan.</p> <p>Por ello se observó que los niños y niñas tenían menos inseguridades para plasmar sus producciones textuales, puesto que partían de lo observado y de lo escrito en la trama, dicho elemento les permitió enfrentarse con mayor apropiación.</p>	
<p>Observaciones: En esta sesión se trabajaron dos tipos de imagen: el afiche y el video, como imagen en movimiento. Ambos recursos fueron de gran valor en el desarrollo de la secuencia didáctica porque generaron motivación en los estudiantes hacia la participación en las actividades propuestas, además contribuyó a que profundizaran los conocimientos sobre el tema y, en consecuencia, lograran elaborar mejores textos, hubo un mayor dominio del tema en cuestión y se evidenciaron las estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes al producir los textos.</p>	
<p>Tipo de ficha: Interpretación (Secuencia didáctica)</p>	

Localización: I. E: Bernardo Arango Macías	Tema Lectura de imágenes: Zoom	Sesión No. 5
<p>Descripción: El propósito de esta sesión fue generar gusto hacia la escritura desde temas de interés común para el grupo. La imagen se emplea como texto portador de significado que puede ser leído de diversas formas, para la posterior aplicación de estrategias metacognitivas en la producción escritural. Se seleccionó el texto “Zoom” para realizar la lectura de imágenes, previamente se dieron las instrucciones pertinentes para llevar a cabo una adecuada lectura (hacer silencio, concentrar su atención en las imágenes, levantar la mano para participar del ejercicio), luego se les dijo que este texto no tenía contenido textual y que cada uno debía leerlo a su manera. A partir del título se les propuso hacer predicciones sobre lo que creían que iban a encontrar al interior del texto y luego hicieron la lectura de este. Los estudiantes realizaron hipótesis sobre lo que sucedía en cada escena, respondiendo a las preguntas: ¿Qué observas en la imagen? ¿Qué tipo de plano se usa en esta imagen? ¿A qué objeto pertenece la imagen que estas observando? ¿Desde qué ángulo fue tomada esa imagen? ¿Qué crees que sucederá en la siguiente página? ¿Puedes enumerar las escenas que recuerdes del texto? Al finalizar la lectura, cada uno elaboró una secuencia de imágenes, escribiendo debajo de cada una lo que pudo leer en el texto. Posteriormente se les propuso elaborar un libro álbum, para lo cual se les dieron láminas con imágenes que ellos organizaron a su parecer y produjeron un texto narrativo a partir de las mismas.</p>		
<p>Contenido: En la medida que se va haciendo uso con propósitos definidos de la imagen en la escritura, se van evidenciando los avances de los estudiantes en sus producciones. El texto visual empleando durante esta sesión les permitió a los estudiantes desarrollar la habilidad para observar a profundidad los detalles que parecen pasar desapercibidos en las imágenes, ya que éstas se van desarrollando en perspectiva y exigen de gran agudeza visual para leer de forma global el texto, que se va presentando como una sucesión de escenas contenidas una dentro de la otra. Fue muy enriquecedor el trabajo realizado porque despertó una sensibilidad especial hacia el proceso de escritura por parte de los estudiantes. El texto los llevó por un viaje a través de la imagen y a la hora de escribir les dio herramientas para hablar con propiedad de las situaciones observadas, a la vez que se evidenció la forma como los estudiantes organizaron, aplicaron y controlaron los procesos mentales implicados en la escritura de sus propios textos.</p> <p>La imagen en esta sesión cobra un papel importante, puesto que ellos a la hora de escribir tuvieron la oportunidad de darle un orden lógico a sus ideas, de esta forma se encontraron textos más coherentes y significativos con mayor fluidez, puesto que los estudiantes expresaron que partir de una imagen para escribir su texto les abre un sin número de posibilidades y allí es donde se evidenciaron las relaciones intertextuales que hacían los chicos con otros textos leídos y actividades de su cotidianidad.</p> <p>Al realizar el intercambio de sus textos se veían motivados de que otro leyera sus creaciones, y que no solo se escribía por cumplir con una</p>		<p>Palabras clave: Avances Producciones Texto visual Sensibilidad Proceso de escritura</p>

tarea sino con el propósito de que otro pueda ver lo que escribieron.	
Observaciones: El lenguaje es el componente de la acción cognitiva a través del cual pensamos y nos expresamos, y que a su vez contribuye a la construcción de ideas y significados. Cuando los estudiantes reconocen las estrategias metacognitivas que pueden emplear en esa construcción y generación de ideas mediante la escritura, se puede decir que logran un aprendizaje de calidad. De ahí la importancia de proponer actividades que respondan a las necesidades y expectativas de los estudiantes, que no se lleven al aula como una disculpa para mantenerlos ocupados, sino que posibiliten la adquisición de elementos que los acompañen durante su historia académica y les permita ser partícipes de su proceso de aprendizaje.	
Tipo de ficha: Interpretación (Secuencia didáctica)	

Localización: I. E: Bernardo Arango Macías	Tema Escritura de una carta	Sesión No. 6
<p>Descripción: El propósito de esta sesión fue la generación de situaciones para la producción de escritura con sentido en contextos reales. La imagen se utilizó como un texto posible de leer, que posibilita procesos de escritura metacognitivos. Se les presentó el texto narrativo “Tito y pepita”, previo a la lectura se les preguntó: A partir del título e imagen ¿De qué crees que se tratará la historia?</p> <p>Durante la lectura en voz alta se hicieron pausas para que los estudiantes dieran sus aportes solucionando los interrogantes: ¿Qué le responderías a Tito?, ¿Cómo crees que terminará la historia?, ¿Qué otro final le darías a la historia?</p> <p>A partir de las situaciones presentadas en el texto, se les explicó a los estudiantes cómo se elabora una carta, teniendo en cuenta aspectos como: ¿A quién vamos a escribir la carta?, ¿Qué escribiremos?, ¿Qué día es hoy y desde dónde escribimos?</p> <p>Finalmente, se les propuso diseñar un plan de escritura que contuviera las ideas acerca de lo que les gustaría escribir en una carta, luego se les pidió que, basados en el plan, escribieran una carta a uno de sus compañeros, la decoraran a su gusto y elaboraran el sobre de forma creativa. Se socializaron los planes de escritura elaborados, así como las cartas que escribieron a sus compañeros, expresando sus opiniones acerca de las producciones leídas.</p>		
<p>Contenido: Teniendo en cuenta la superestructura, la coherencia y la cohesión de las ideas plasmadas en las cartas, se evidencian progresos significativos en el proceso de escritura de los estudiantes. El uso de la imagen como pretexto para la escritura ha posibilitado el dominio de unas estrategias metacognitivas que se reflejan en el proceso llevado a cabo para elaborar los textos. Se puede mencionar entonces el conocimiento de lo que están haciendo, los textos producidos por los niños expresan ideas elaboradas de manera coherente y cohesiva que permiten la legibilidad de la producción escrita. Un ejemplo de esto es el propósito de las cartas escritas para sus compañeros, algunas pretendían agradecer al compañero(a) por su amistad, otras pretendían resaltar los momentos divertidos vividos en su compañía, otras reflejaban la admiración que despertaban por sus cualidades. La mayoría de las cartas fueron evidencia de un proceso de escritura más consciente y mejor elaborado.</p> <p>La escritura de un texto con una intención comunicativa como lo es la carta instó en ellos grandes expectativas puesto que el destinatario era uno de sus mismos compañeros, siguiendo las pautas y después de la actividad del cuento leído que tenía la misma intención, se pudo observar gran motivación para escribir produciendo textos con mejor coherencia y cohesión.</p> <p>Sin embargo, la rejilla de evaluación, que consistió en que el compañero que leía la carta la leyera evaluando unos criterios que se presentaban para valorar la producción, permitió que ellos cayeran en cuenta de algunos aspectos a mejorar y que le hacían falta para lograr un buen texto, frente a ello se sentían temerosos de decirle al otro sus falencias,</p>		<p>Palabras clave: Coherencia Cohesión Conocimiento de lo que están haciendo Producción escrita</p>

puesto que ellos creían que un texto final solo era el primero y el único que se escribía, que tal producción no necesitaba de reescritura, esto permitió que los estudiantes sean más conscientes.	
Observaciones: Esta secuencia didáctica ha posibilitado ayudar a los estudiantes a identificar sus dificultades, habilidades y preferencias en su proceso de escritura. Las actividades realizadas han contribuido a lograr un equilibrio entre sus expectativas y los resultados obtenidos al elaborar sus textos, además, han propiciado la adaptación de las actividades propuestas a sus propias características y potencialidades.	
Tipo de ficha: Interpretación (Secuencia didáctica)	

Localización: I. E: Bernardo Arango Macías	Tema Caracterización de personajes (Bestiario)	Sesión No. 7
<p>Descripción: El propósito de esta sesión fue la generación de situaciones propicias para la producción de textos con sentido. La imagen se utiliza como fuente de información que puede asumir las características que le imprime el lector, para propiciar la aplicación de estrategias metacognitivas durante la producción escritural. Previamente se les solicitó a los estudiantes llevar láminas de diferentes animales, las cuales recortaron separando cabeza, tronco, patas y cola. Con las partes de dichos animales se les sugirió que construyeran un nuevo animal. Después le dieron un nombre creativo, lo pegaron en un octavo de cartulina y elaboraron un texto acerca del animal creado, para ello fue necesario que inventaran dónde vivía, de qué se alimentaba, qué cosas hacía y otros aspectos que cada cual quiso incluir en su composición. Para finalizar se hizo la exposición de sus creaciones en forma grupal.</p>		
<p>Contenido: En este momento de desarrollo de la secuencia didáctica de escritura a partir de la imagen, se puede afirmar que las actividades propuestas posibilitaron que los estudiantes avancen en el proceso de apropiación de estrategias metacognitivas para la escritura. Durante la realización de esta actividad de producción textual se identificó que los estudiantes determinan sobre qué quieren escribir, identifican un destinatario, desarrollan ideas acerca de diversos temas; para lo cual observan las imágenes, toman notas y realizan su proceso de escritura y reescritura, revisando y corrigiendo sus errores entre pares.</p> <p>A partir de la imagen los estudiantes se motivan a producir textos creativos, como se evidencia en la actividad del bestiario, donde su capacidad imaginativa los lleva escribir con mayor propiedad sin dejar de lado cada una de las competencias en la escritura, puesto que se observa que ya hay conciencia de hacer uso de estrategias para mejorar los textos y su intencionalidad. En la actividad mostraron mucho agrado por dar a conocer sus creaciones, aunque muchos perdieron el miedo de presentar textos novedosos, escribiendo nombres llamativos, transformando sus ideas sin dejar de lado las competencias trabajadas durante las sesiones anteriores, hay algunos que todavía no se alejan de lo común dando características muy similares a la de animales ya existentes.</p>		<p>Palabras clave: Estrategias. metacognitivas en la escritura. Propósito de escritura. Desarrollo de ideas. Revisar, corregir, reescribir.</p>
<p>Observaciones: Los estudiantes dan cuenta de progresos significativos en su proceso de escritura, cada vez que escriben ponen en práctica las diferentes estrategias que han perfeccionado a través del desarrollo de la secuencia didáctica, aunque algunos estudiantes aun presentan falencias en sus textos, han corregido la mayoría de los errores que se evidenciaron al inicio de la investigación. Se ha ido comprobando que la imagen genera oportunidades para que los estudiantes escriban desde situaciones más concretas, que les permite elaborar textos creativos y de calidad.</p>		
<p>Tipo de ficha: Interpretación (Secuencia didáctica)</p>		

Localización: I. E: Bernardo Arango Macías	Tema Argumentación	Sesión No. 8
<p>Descripción: El propósito de esta sesión sigue siendo la generación de situaciones propicias para la producción de textos con sentido. La imagen de nuevo se utiliza como fuente de información que puede asumir las características que le imprime el lector, para propiciar la aplicación de estrategias metacognitivas durante la producción escritural, de tipo argumentativo. Inicialmente se les dieron las instrucciones pertinentes para la realización de la actividad, se les leyó el cuento de Pinocho y luego se les proyectó la versión del cuento en película. Posteriormente se realizó un diálogo dirigido acerca de las diferencias entre el cuento y la película, y luego se les pidió elaborar un texto en el que argumentaran por qué les gustó una u otra versión del cuento, cómo se relacionan, en qué se diferencian, qué elementos comunes observaron. Los estudiantes evaluaron los textos argumentativos de los compañeros empleando la rejilla evaluativa, y finalmente, dialogaron acerca de los comentarios hechos por sus pares.</p>		
<p>Contenido: Siendo esta la última sesión de desarrollo de la secuencia didáctica de escritura a partir de la imagen se corrobora que las actividades desarrolladas durante esta y las sesiones anteriores posibilitaron que los estudiantes se hayan apropiado de varias estrategias metacognitivas que emplean acertadamente a la hora de escribir. Durante la realización de esta actividad de escritura a partir del cuento de Pinocho en versión impresa y filmica, se identificó el empleo de dichas estrategias metacognitivas, concluyendo que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Determinan sobre qué quieren escribir. ○ Piensan para qué van a escribir. ○ Tienen en cuenta para quién escriben. ○ Piensan qué ideas van a desarrollar. ○ Observan, toman notas, hacen lluvia de ideas, seleccionan las ideas más adecuadas para su propósito de escritura. ○ Dan forma a las ideas en esquemas, listados o cuadros. ○ Elaboran un borrador, revisan, corrigen, reescriben sus textos. <p>Tras la realización de esta última sesión de la secuencia didáctica se observó que los estudiantes dan muestra de que la imagen les permite producir textos creativos, como se evidencia en la elaboración del texto argumentativo, en el que a partir de la imagen lograron escribir con fluidez desarrollando ideas para argumentar acerca de la versión de su preferencia y las razones que los llevaron a elegirla. En este ejercicio se observó en los estudiantes el uso de estrategias metacognitivas para la producción de textos argumentativos, esta vez, con mejores características que los anteriores, más coherentes y más creativos.</p>		<p>Palabras clave: Apropiación de estrategias metacognitivas en la escritura. Determinar sobre qué escribir. Pensar para qué escribir. Desarrollo de ideas Propósito de escritura. Revisar, corregir, reescribir.</p>
<p>Observaciones: Finalizada la secuencia didáctica se evidenció que los estudiantes establecen con ellos mismos un diálogo consciente cuando escriben, también identifican el propósito de escritura, reconocen las finalidades de quien propone la actividad y se adaptan mejor a las expectativas y demandas de esta. Para ello, han logrado activar sus conocimientos previos sobre los temas tratados y los han confrontado con la nueva información, logrando un aprendizaje más significativo que se refleja en su proceso escritural.</p>		
<p>Tipo de ficha: Interpretación (Secuencia didáctica)</p>		

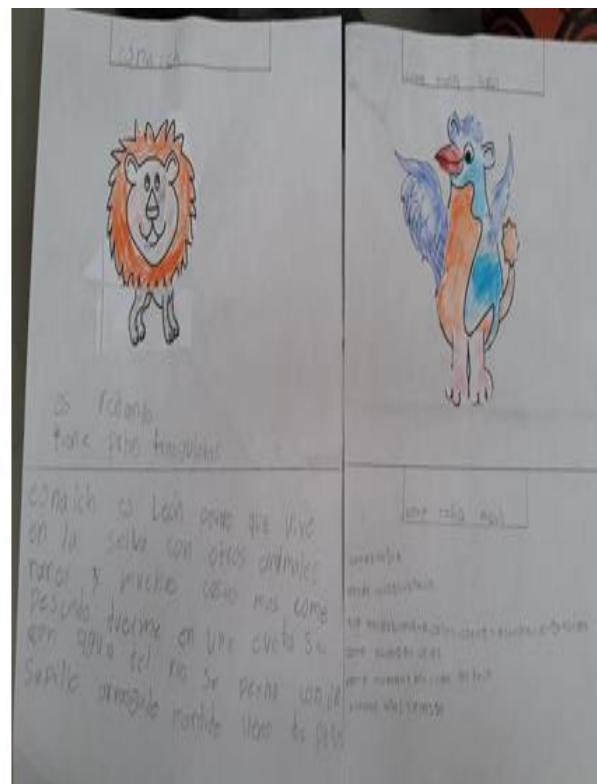
Anexo 5. Rejilla de registro de revisiones de escritura realizadas por los estudiantes

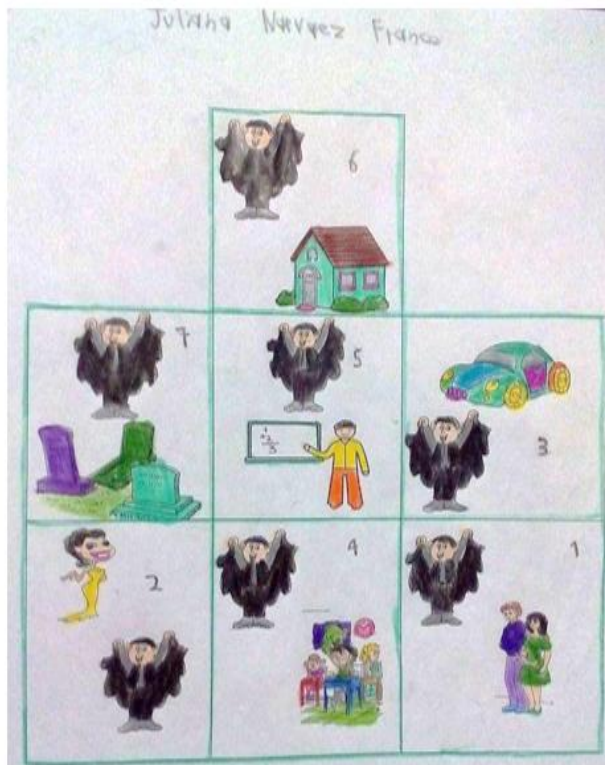
	ASPECTOS	Observaciones hechas por los niños	Sugerencias realizadas
ASPECTOS FORMALES	Escritura correcta de palabras		
	Signos de puntuación		
	Legibilidad		
	Márgenes		
ASPECTOS DE CONTENIDO	Jerarquización (Ordenación de ideas)		
	Fluidez		
	Economía (Rodeos y repeticiones de palabras).		
SUPERESTRUCTURA	Reconocimiento de estructura de discurso		

Anexo 6. Evidencias fotográficas









Yo soy el varón negro que no catubo padres
 Y cuando fue padre las yaras lechón
 Yo soy el varón negro que no catubano
 Y cuando fue padre le chupe lechón
 Yo nencatube un carro y cuando fue caño
 las yaras se les estafaron

DESCRIBIENDO UN PUEBLO

DESCRIBIENDO UN PUEBLO

La aldea es grandiosa

- Problemas
- Aspectos
- Lugar para compartir y trabajar
- Clima cálido
- Lugar con vida

La aldea es tranquila y agradable

El pueblo está bonito

- Aspecto físico
- Aspecto cultural
- Lugar con historia y tradición
- Lugar hermoso
- Lugar con vida

El pueblo es hermoso y tranquilo

Anexo 7. Fichas bibliográficas

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: METACOGNICIÓN E IMAGEN EN LOS PROCESOS DE ESCRITURA						FICHA. N:1
LIBRO COMPLETO:	ARTÍCULO DE REVISTA: X	CAPITULO DE LIBRO:	MEMORIAS:	DOCUMENTO TELEMÁTICO:	TESIS- TESINA:	DOCUMENTO INTERNO:
<p>AUTOR (ES): ANNA CAMPS TÍTULO Y SUBTÍTULO DE LA OBRA/REVISTA: Infancia y Aprendizaje TÍTULO DEL CAPÍTULO: Didáctica de la lengua: La emergencia de un campo científico específico LUGAR DE LA EDICIÓN: Barcelona EDITORIAL: Universidad Autónoma de Barcelona AÑO: 1993 NÚM. DE PÁGINAS DE LA OBRA (PÁGS. DEL CAPÍTULO): 209-217 SERIE O COLECCIÓN Y NÚMERO: ISSN 0210-3702 CORREO ELECTRÓNICO DEL AUTOR: anna.camps@uab.cat URL: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48438.pdf</p>						
<p>Bibliografía completa: Camps, A. (1993). <i>Didáctica de la lengua: La emergencia de un campo científico específico</i>. Obtenido de Revista Infancia y Aprendizaje: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48438.pdf</p>						
Conceptualización					Descriptor	
<p>La didáctica es una disciplina que tiene su origen en la práctica y en ella se sitúa también su objetivo con la finalidad de que cumpla de forma más adecuada los propósitos que con ella se pretende alcanzar.</p>					Didáctica de la lengua	
PREGUNTAS CENTRALES						
<p>¿Cuál es el objeto de la didáctica? ¿Cuál es la relación de la didáctica de la lengua con otras disciplinas? ¿En qué se asemejan la didáctica y la metodología? ¿Cuál es la especificidad de la didáctica de la lengua?</p>						
ARGUMENTO CENTRAL (Ideas principales)						
<p>A partir de la definición del objeto de la didáctica de la lengua como el espacio de interacción entre las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de la lengua, se ofrece, en primer lugar, un panorama de las que se ha denominado “concepciones aplicacionistas” de la didáctica de la lengua. La complejidad cada vez mayor de las disciplinas implicadas en el estudio de estos procesos, las interrelaciones entre las diversas disciplinas y la especificidad de algunas investigaciones centradas en el análisis de la práctica de enseñanza y aprendizaje de la lengua orientada a la mejora de dicha práctica, permiten plantear la especificidad de la didáctica de la lengua y la necesidad de profundizar en una teoría de la</p>						

acción didáctica y de una metodología de investigación adecuadas a este tipo de análisis.	
<p>REFLEXIÓN (Crítica, Observaciones, Aportes Personales)</p> <p>En Colombia, el magisterio experimenta actualmente una aguda resistencia a la implementación de didácticas innovadoras, pese a que en la actualidad disponemos de gran cantidad de herramientas para enriquecer la labor pedagógica, muchos docentes prefieren continuar empleando estrategias tradicionales, que poco motivan a los estudiantes a desempeñar un papel activo y participante en su proceso de aprendizaje. En este sentido, los maestros han dejado de aplicar estrategias que posibilitan el desarrollo del pensamiento, del lenguaje, de las habilidades y del conocimiento. Aunque en los primeros grados los maestros nos esforzamos por escuchar las voces de los niños, sus opiniones, sus ideas, sus vivencias; en los demás grados escolares luchan incansablemente por hacerlos callar, no importan ya sus opiniones, sus ideas están por demás y sus vivencias a nadie le interesan.</p>	
<p>OBSERVACIONES GENERALES</p> <p>Los aportes de Anna Camps son valiosos para este trabajo de investigación porque tienen una profundidad teórica que nos orienta para comprender el tema que estamos trabajando y hallar el camino más eficiente para lograr los objetivos que nos hemos propuesto. Una razón de peso para orientar los procesos de enseñanza teniendo en cuenta los aportes teóricos de la didáctica de la lengua, permite implementar estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias en los estudiantes, pues cualquier espacio físico o cualquier situación, se convierten en una oportunidad de aprendizaje. Mi elección de este modelo responde a intereses particulares que tienen que ver no sólo con el aprendizaje de los niños y las niñas, sino, además, con su formación para la vida.</p>	
<p>Otras citas y autores de interés que propone el autor</p> <ul style="list-style-type: none"> • De Piaget (1969): “La pedagogía moderna no ha sido en absoluto de la psicología del niño a la manera como los progresos de la técnica industrial han salido, paso a paso, de los descubrimientos de las ciencias exactas. Antes bien, es el espíritu general de las investigaciones pedagógicas, y frecuentemente los mismos métodos de observación, los que al pasar del campo de la ciencia pura al de la experimentación escolar han vivificado la pedagogía”. • En esta tradición, que todavía perdura, la didáctica de la lengua se relaciona con los conceptos de creatividad y placer y los objetivos de la enseñanza se orientan a las mismas actividades lectora y escritora. Cabe destacar la importancia dada a las distintas propuestas metodológicas para la enseñanza de la lectoescritura (Montessori, Decroly, un poco más tarde, Freinet) y en el acento que se pone en los aspectos expresivos y motivacionales del lenguaje frente a los analíticos. • Freinet (1968): La enseñanza de la gramática perdura y se mantiene al margen de las actividades de comprensión y comunicación. 	

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: METACOGNICIÓN E IMAGEN EN LOS PROCESOS DE ESCRITURA						FICHA. N:2
LIBRO COMPLETO:	ARTÍCULO DE REVISTA: X	CAPITULO DE LIBRO:	MEMORIAS:	DOCUMENTO TELEMÁTICO:	TESIS- TESINA:	DOCUMENTO INTERNO:
<p>AUTOR (ES): ANNA CAMPS TÍTULO Y SUBTÍTULO DE LA OBRA/REVISTA: Infancia y Aprendizaje TÍTULO DEL CAPÍTULO: Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza LUGAR DE LA EDICIÓN: Barcelona EDITORIAL: Universidad Autónoma de Barcelona AÑO: 1990 NÚM. DE PÁGINAS DE LA OBRA (PÁGS. DEL CAPÍTULO): 3-19 SERIE O COLECCIÓN Y NÚMERO: ISSN 0210-3702 CORREO ELECTRÓNICO DEL AUTOR: anna.camps@uab.cat URL: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48341.pdf</p>						
<p>Bibliografía completa: Camps, A. (1990). <i>Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza</i>. Obtenido de Revista Infancia y Aprendizaje: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48341.pdf</p>						
Conceptualización					Descriptor	
<p>Escribir es un proceso que se desarrolla en el tiempo a través del cual el escritor realiza diversas operaciones y requiere de ciertas habilidades. La orientación de la enseñanza de la redacción parece necesaria para que el profesor pueda intervenir en el desarrollo de las operaciones implicadas y ofrecer posibilidades al alumno de ejercitarse en las diversas habilidades requeridas, imprescindible de realizarse en el horario escolar que permita la elaboración del escrito en colaboración entre los alumnos y en interacción con el profesor.</p>					Procesos de escritura	
<p>PREGUNTAS CENTRALES ¿Cuáles factores inciden en la capacidad de redacción? ¿Cuáles son las etapas del proceso de escritura? ¿Cuáles son los procesos que sigue el escritor durante la tarea de escritura? ¿Cuáles operaciones configuran el proceso de escritura? ¿Por qué la escritura es un acto complejo?</p>						
<p>ARGUMENTO CENTRAL (Ideas principales) Los modelos cognitivos del proceso de redacción muestran la complejidad de dichos procesos y la dificultad del dominio de todos los conocimientos y habilidades que requieren. De su análisis se desprende que los subprocesos y operaciones que se llevan a cabo durante la redacción no son lineales, sino recursivos. Por otra parte, muestran que escribir no consiste sólo en plasmar por escrito lo que se piensa, sino que la escritura puede tener una función epistémica, puede contribuir a la elaboración del pensamiento. Las consecuencias para la enseñanza se resumen en la necesidad de</p>						

<p>intervención del maestro durante el proceso de escritura, en la conveniencia de enfocar selectivamente la enseñanza de los conocimientos, habilidades y estrategias necesarios sin perder de vista la actividad global y en la necesidad de enseñar unos procesos adecuados para que la escritura pueda llegar a ser instrumento de conocimiento.</p>	
<p>REFLEXIÓN (Crítica, Observaciones, Aportes Personales) Los maestros debemos contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y la libre expresión, en las diferentes áreas del currículo y desde los primeros años de escolarización, porque les posibilita a los niños el desarrollo de habilidades, de la creatividad, la sensibilidad y el descubrimiento de nuevos universos de aprendizaje y significación. Debemos plantear propuestas pedagógicas de intervención encaminadas a resignificar dichos procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, buscando las estrategias y actividades adecuadas para motivar a los estudiantes hacia el disfrute del aprendizaje, y de este modo procurar que sean ellos mismos los artífices de cambios significativos en las diferentes áreas.</p>	
<p>OBSERVACIONES GENERALES Este artículo le aporta a la investigación la reflexión acerca de la consolidación de prácticas educativas renovadas y a la realización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje enmarcados en la formación de estudiantes competentes socioculturalmente, asegurando así un desenvolvimiento apropiado en su vida cotidiana, en consonancia con los cambios educativos del momento. En materia de escritura, es importante que las actividades pedagógicas potencien el desarrollo de las habilidades que le permitan a los estudiantes elaborar textos de calidad.</p>	
<p>Otras citas y autores de interés que propone el autor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wells (1986): La escritura ha transformado la relación de los individuos y de la colectividad alfabetizada con el conocimiento. • Bereiter y Scardamalia (1983); Hayes y Flower (1981): Escribir puede incidir en la transformación de los conocimientos individuales. Según esto, redactar no sería solo expresar los conocimientos que se tienen, sino que a través de esta actividad el escritor establecería nuevas relaciones, profundizaría en el conocimiento, es decir, lo transformaría y aprendería. • Beaugrande (1984): En el proceso de ideación, la creatividad es la posibilidad que tiene el productor del texto de combinar elementos pertenecientes a diferentes esquemas de conocimiento para llegar a producir una nueva idea. • Beaugrande (1984): En general, los estudiantes no adoptan un punto de vista personal sobre un tema y, por tanto, no realizan una verdadera tarea de elaboración del pensamiento, porque, además, creen que sus puntos de vista no son relevantes para un trabajo académico. 	

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: METACOGNICIÓN E IMAGEN EN LOS PROCESOS DE ESCRITURA						FICHA. N:3
LIBRO COMPLETO:	ARTÍCULO DE REVISTA:	CAPITULO DE LIBRO:	MEMORIAS:	DOCUMENTO TELEMÁTICO:	TESIS- TESINA: X	DOCUMENTO INTERNO:
<p>AUTOR (ES): RUBÉN DARÍO HURTADO PAREDES TÍTULO Y SUBTÍTULO DE LA OBRA/REVISTA: Unipluriversidad TÍTULO DEL CAPÍTULO: Desarrollo de la regulación metacognitiva durante la producción textual, en niñas y niños de quinto grado de educación básica LUGAR DE LA EDICIÓN: Medellín EDITORIAL: Universidad de Antioquia AÑO: 2005 NÚM. DE PÁGINAS DE LA OBRA (PÁGS. DEL CAPÍTULO): 35-43 SERIE O COLECCIÓN Y NÚMERO: Vol. 13, N.º 2, 2013 CORREO ELECTRÓNICO DEL AUTOR: rhurtado@ayura.udea.edu.co URL: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3223/1/HurtadoRuben_2013_regulacionmetacognitivacomposicionesescrita.pdf</p>						
Bibliografía completa:						
Hurtado, R. (2005). Desarrollo de la regulación metacognitiva durante la producción textual, en niñas y niños de quinto grado de educación básica. <i>Revista Unipluriversidad</i> , 35-43.						
Conceptualización						Descriptores
La utilización de estrategias metacognitivas permitirá mejorar el desempeño de los estudiantes durante la producción de textos en el aula y fuera de ella. Para ello es necesario orientar a los estudiantes a la adquisición de mecanismos de autorregulación necesarios en las distintas tareas de escritura, como, por ejemplo, analizar con profundidad textos sociales auténticos, desarmarlos y comprender su modo de producción, lo cual se realiza con la intención de imitar formas de escritura y de favorecer la producción cualificada de textos.						Metacognición
PREGUNTAS CENTRALES						
¿Cuáles son los aportes de la psicología cognitiva y de la lingüística textual al proceso de aprendizaje de la lectura? ¿Qué es la confrontación en el proceso de escritura? ¿En qué consiste el carácter cognitivo de la escritura? ¿Cuáles son los mecanismos de la metacognición?						
ARGUMENTO CENTRAL (Ideas principales)						
El artículo presenta una síntesis de los resultados de una investigación llevada a cabo en una escuela pública de la ciudad de Medellín, Colombia, con un grupo de niños y niñas de quinto grado de educación básica primaria, con el propósito de experimentar un conjunto de estrategias didácticas encaminadas a promover la regulación metacognitiva en el proceso de composición escrita. Hoy se sabe que, a mayor grado de conciencia sobre los procesos de aprendizaje, mejor es						

<p>la calidad de estos. La investigación está inspirada fundamentalmente en los aportes de la lingüística del texto, la pragmática y la psicología cognitiva, de las cuales se tomaron reflexiones relacionadas con el texto, el contexto, las condiciones de legibilidad textual y los procesos cognitivos involucrados en la escritura, entre otros.</p>	
<p>REFLEXIÓN (Crítica, Observaciones, Aportes Personales) El objetivo principal en que se ha de centrar el interés de los maestros es brindar las herramientas necesarias a los estudiantes para que puedan acceder al conocimiento como actores, no como espectadores. De igual manera, crear las condiciones para la puesta en marcha efectiva de una pedagogía innovadora que les permita a los estudiantes creer de nuevo en el ideal infantil de la escuela, y a través de las estrategias metacognitivas es posible generar nuevas opciones en los procesos educativos.</p>	
<p>OBSERVACIONES GENERALES A la hora de abordar el tema de la metacognición, el maestro debe tener claro el papel activo que representa el sujeto que aprende como sujeto pensante de su propio proceso de cognición, puesto que no se trata de almacenar datos en un receptáculo, se trata de que quien piensa, reflexione acerca del conocimiento. De tal manera que es muy importante guiar adecuadamente al estudiante a la hora de escribir, pues no se trata de escribir de cualquier manera, se trata de escribir correctamente.</p>	
<p>Otras citas y autores de interés que propone el autor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Baker (1994): Cuando hablamos de metacognición hablamos de la conciencia y el control que los individuos tienen sobre sus procesos cognitivos. El término metacognición alude a dos componentes básicos: el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El primer componente se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos, e incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas. El saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea. La regulación metacognitiva implica el uso de estrategias que nos permiten controlar nuestros esfuerzos cognitivos: planificar nuestros movimientos, verificar los resultados de nuestros esfuerzos, evaluar la efectividad de nuestras acciones y remediar cualquier dificultad. • Baker (1994): A los fines prácticos, no importa si una estrategia está etiquetada como cognitiva o metacognitiva, en la medida que sea eficaz. Por ejemplo, la capacidad de identificar la idea principal de un pasaje es un aspecto crucial de la comprensión. En consecuencia, una estrategia de aprendizaje que promueva la identificación de la idea principal puede ser considerada una estrategia cognitiva. Pero identificar la idea principal es además una forma efectiva de poner a prueba la comprensión, y entonces también se puede considerar una estrategia metacognitiva. 	

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: METACOGNICIÓN E IMAGEN EN LOS PROCESOS DE ESCRITURA						FICHA. N:4
LIBRO COMPLETO:	ARTÍCULO DE REVISTA:	CAPITULO DE LIBRO:	MEMORIAS: X	DOCUMENTO TELEMÁTICO:	TESIS- TESINA:	DOCUMENTO INTERNO:
<p>AUTOR (ES): JAVIER ABAD MOLINA TÍTULO Y SUBTÍTULO DE LA OBRA/REVISTA: Imagen-palabra: texto visual o imagen textual TÍTULO DEL CAPÍTULO: Leer y comprender el arte. El encuentro narrativo entre la imagen y la palabra LUGAR DE LA EDICIÓN: Madrid EDITORIAL: Universidad Autónoma de Madrid AÑO: 2012 NÚM. DE PÁGINAS DE LA OBRA (PÁGS. DEL CAPÍTULO): 11 SERIE O COLECCIÓN Y NÚMERO: Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es CORREO ELECTRÓNICO DEL AUTOR: abad@lasallecampus.es URL: www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Abad_Javier.pdf</p>						
Bibliografía completa: Abad, J. (2012). <i>Imagen-palabra: texto visual o imagen textual</i> . Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos: www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Abad_Javier.pdf						
Conceptualización						Descriptor
La experiencia lectora es mediada o asistida por imágenes que van más allá de ser meras ilustraciones o retórica visual, pues es un ámbito de encuentro que surge en la continua resignificación de ambos elementos que se apoyan y nutren simultáneamente en un vaivén narrativo entre lo que sabemos y lo que deseamos. Cada imagen-palabra propone estrategias de comprensión e interpretación cultural que enriquecen a las comunidades de interpretación lectora en esta colaboración entre imágenes y palabras.						Imagen Palabra
PREGUNTAS CENTRALES ¿Cuál es el papel de la imagen en el juego de la descontextualización? ¿Qué se lee antes, la imagen o el texto cuando ambos comparten un mismo espacio e intención? ¿Cómo conciliar imágenes y palabras? ¿Cómo se relacionan la textualidad y la visualidad? ¿De qué forma sucede el encuentro narrativo entre la imagen y la palabra?						
ARGUMENTO CENTRAL (Ideas principales) Vivimos inmersos en una continua narración de imágenes que son portadoras de mensajes y valores como acceso a una cultura visual (el Homo Videns contemporáneo se entiende y entiende este mundo eminentemente visual de manera más intuitiva, veloz, universal y multimedia). De esta manera “leemos la vida” en imágenes para narrar y						

<p>narrarnos, enriqueciendo paulatinamente el imaginario personal y colectivo como sustrato simbólico del conocimiento. Así, la alfabetización visual ya no se asocia sólo a la lectura y escritura de textos, también a las “nuevas alfabetizaciones” (visual, mediática, digital o emocional) que aportan otros lenguajes y posibilidades. El lenguaje oral y escrito no deja de ser el instrumento imprescindible para construir y comunicar el conocimiento, pero la comunicación lingüística también considera actualmente las artes visuales como enriquecimiento de la experiencia cultural basada en lecturas híbridas que promueven la capacidad de interpretar y producir mensajes combinando diversos lenguajes desde una perspectiva crítica y creativa. Una propuesta de colaboración entre lo textual y lo visual puede ser la imagen-palabra.</p>	
<p>REFLEXION (Crítica, Observaciones, Aportes Personales) La imagen posibilita establecer estrategias para aprender significativamente y desarrollar las habilidades de los estudiantes, porque los involucra en un mundo representativo lleno de opciones que enriquecen su sensibilidad ante todo cuanto les rodea, además les permite salirse de lo concreto para alcanzar un nivel de percepción y análisis más profundo. Las imágenes aportan a los niños muchos elementos para pensar, aprenden conceptos, confrontarlos, cambiarlos y reevaluarlos, entendiendo que la palabra también puede ser observada y representada de múltiples maneras.</p>	
<p>OBSERVACIONES GENERALES La imagen ha estado presente en todas las culturas de todos los tiempos y hoy en día, es el elemento comunicativo por excelencia en los medios masivos de comunicación y esta se emplea generando un sinnúmero de significados en el espectador, quien a partir de su observación puede entrar a crear significados, interpretaciones y también, sumarle más imágenes con o sin palabras a la existente.</p>	
<p>Otras citas y autores de interés que propone el autor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carolyn Heilbrun (1988): Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven (...). Sólo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, contados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas. • Vicente Blanco Mosquera (2012): La imagen-palabra puede ser ese testimonio que condensa la “identidad narrativa” desde una perspectiva de investigación artística basada en una determinada manera de hacer del artista visual al importar los significados socialmente asumidos de las imágenes como símbolos e iconos o como memoria colectiva, para filtrarlos a través de la experiencia personal y decodificarlos. De esta forma, la historia colectiva de los símbolos se transforma en una historia personal. 	

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: METACOGNICIÓN E IMAGEN EN LOS PROCESOS DE ESCRITURA						FICHA. N:5
LIBRO COMPLETO:	ARTÍCULO DE REVISTA: X	CAPITULO DE LIBRO:	MEMORIAS:	DOCUMENTO TELEMÁTICO:	TESIS- TESINA:	DOCUMENTO INTERNO:
<p>AUTOR (ES): JOAQUÍN RAMOS TÍTULO Y SUBTÍTULO DE LA OBRA/REVISTA: Aula de Innovación Educativa TÍTULO DEL CAPÍTULO: Enseñar a escribir con sentido LUGAR DE LA EDICIÓN: Sevilla (España) AÑO: 2009 NÚM. DE PÁGINAS DE LA OBRA (PÁGS. DEL CAPÍTULO): 55-63 SERIE O COLECCIÓN Y NÚMERO: 185 CORREO ELECTRÓNICO DEL AUTOR: joaquin1@arrakis.es URL: http://docplayer.es/10416541-Ensenar-a-escribir-con-sentido.html</p>						
Bibliografía completa:						
Ramos, J. (2009). <i>Enseñar a escribir con sentido</i> . Obtenido de Revista Aula de Innovación Educativa: http://docplayer.es/10416541-Ensenar-a-escribir-con-sentido.html						
Conceptualización						Descriptor
El aprendizaje de la lengua escrita exige mucho más que dominar el código escrito, no se puede olvidar que su conquista supone la construcción de un nuevo dominio de conocimiento básicamente por su carácter recursivo y dialéctico. Sin embargo, la institución escolar enmarca su enseñanza y, por tanto, la actividad escrita dentro de unos objetivos y unas prácticas que limitan y cercenan la posibilidad de aprender la complejidad del proceso global de escritura.						Escritura Didáctica de la lengua
PREGUNTAS CENTRALES						
<p>¿Por qué el mundo moderno demanda un dominio autónomo y crítico de la lengua?</p> <p>¿Por qué la escritura es una actividad afectiva?</p> <p>¿Cuáles son las dimensiones de la escritura?</p> <p>¿Cómo se construye el pensamiento lógico a través de la escritura?</p> <p>¿Cómo se puede mejorar la producción de textos escritos?</p>						
ARGUMENTO CENTRAL (Ideas principales)						
Si aprender a escribir supone aprender a diferenciar los distintos componentes del proceso de escritura, es necesario motivar al alumnado a participar en múltiples y ricas actividades que le ofrezcan la posibilidad de reflexionar sobre las distintas estrategias y operaciones que intervienen en el proceso de escritura. Sólo así el alumnado podrá descubrir el valor de la planificación, generalización, textualización y revisión en el proceso de escritura; podrá aprender a coordinar sus esfuerzos y a ajustarse a las distintas convenciones (las propias de cada género discursivo) para construir un texto inteligible para los demás. Sin olvidar que en este proceso también inciden diferentes factores como los conocimientos previos sobre el proceso de escribir, las experiencias escolares previas relacionadas con las tareas de escribir, el contexto del aula y,						

sobre todo, las finalidades o motivos de escribir (para quién se escribe o qué motivos guían el proceso de escritura).	
<p>REFLEXIÓN (Crítica, Observaciones, Aportes Personales)</p> <p>El proceso de adquisición de la lengua escrita y la lectura implica la transformación de las prácticas educativas en espacios agradables y placenteros para tal actividad. Es precisamente el maestro en su papel de orientador quien, con la reflexión sobre su propia práctica pedagógica, contribuye con el mejoramiento de estos procesos. El docente se erige como un guía-orientador e investigador, cuya acción pedagógica está centrada en comprender cómo aprende el niño y en la forma de desarrollar acciones didácticas integradas que involucren diferentes áreas de aprendizaje.</p>	
<p>OBSERVACIONES GENERALES</p> <p>Son muchos los caminos que se han trazado para orientar a los maestros a ejercer una labor pedagógica eficaz y eficiente en el campo del lenguaje, y en las prácticas de enseñanza aplicadas con los estudiantes. Un camino que permite una visión clara y pertinente, respecto a la formación en lenguaje, a las fortalezas que se quieren desarrollar, a las necesidades de los escolares y los logros para alcanzar están inmersos en los diferentes argumentos de los estudiosos de la ciencia de la educación. Estos planteamientos son de vital importancia para esta investigación porque orientan el análisis hacia la responsabilidad del docente en el desempeño de los niños en referencia al lenguaje.</p>	
<p>Otras citas y autores de interés que propone el autor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emilia Ferreiro (1998): Estamos tan acostumbrados a considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de aprendizaje que tiene lugar en la escuela, que es difícil llegar a reconocer que el desarrollo de la lectoescritura comienza mucho antes de la instrucción escolar. • Flower y Hayes (1991, 1996): La escritura es un proceso cognitivo constructivo que exige al escritor seleccionar, organizar y relacionar la información para construir (o reconstruir) nuevos significados en una operación que podríamos calificar como una ardua negociación entre las diferentes fuerzas (los objetivos, las expectativas, el lenguaje disponible, el conocimiento del tema y del discurso...) que entran en conflicto y condicionan, de alguna manera, el proceso global de escritura. • Eduardo Galeano (1996): Escribir es como respirar. Lo sé porque me ahoga cuando paso unos días sin hacerlo. Pero eso sí, no puedo darme la orden; cada vez que me ordeno escribir, la mano me hace huelga; como yo escribo a mano, no puedo. Escribo a mano y después paso a máquina. Corrijo. Muchas veces. Quedan los originales todos acribillados, como después de una guerra. Y algo de esto tiene escribir, algo de guerra, como respirando pelea uno contra la muerte. 	

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: METACOGNICIÓN E IMAGEN EN LOS PROCESOS DE ESCRITURA						FICHA. N:6
LIBRO COMPLETO:	ARTÍCULO DE REVISTA:	CAPITULO DE LIBRO:	MEMORIAS:	DOCUMENTO TELEMÁTICO:	TESIS- TESINA: X	DOCUMENTO INTERNO:
<p>AUTOR (ES): RUBÉN DARÍO HURTADO PAREDES TÍTULO Y SUBTÍTULO DE LA OBRA/REVISTA: Medios y Educación TÍTULO DEL CAPÍTULO: Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños de preescolar y primer grado de Educación Básica Primaria. LUGAR DE LA EDICIÓN: Medellín EDITORIAL: Enlace gráfico AÑO: 1998 NÚM. DE PÁGINAS DE LA OBRA (PÁGS. DEL CAPÍTULO): 90 páginas CORREO ELECTRÓNICO DEL AUTOR: rhurtado@ayura.udea.edu.co</p>						
<p>Bibliografía completa: Hurtado, R. D. (1994). Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños de preescolar y primer grado de Educación Básica Primaria. Medellín: Enlace Gráfico.</p>						
Conceptualización					Descriptor	
<p>La lecto-escritura es el instrumento indispensable para la adquisición de la cultura; es el aprendizaje fundamental para el desarrollo educativo del individuo; es una actividad humana que nos permite comunicarnos a través del tiempo y del espacio. La lecto-escritura es una función social que debe estudiarse según la cultura en la que se utiliza. Es el eje del proceso escolar de apropiación, tanto por ser el conocimiento inicial y más importante que se transmite escolarmente, así como el instrumento para el aprendizaje de otros conocimientos.</p>					<p>Enseñanza de la lectura y la escritura</p>	
<p>PREGUNTAS CENTRALES ¿Cuáles son los métodos utilizados por los maestros en la enseñanza de la lectoescritura? ¿Cuáles son las tendencias metodológicas que orientan la enseñanza de la escritura? ¿Qué es la transacción entre el texto y el lector? ¿Cuál es el rol del maestro en la enseñanza de la escritura?</p>						
<p>ARGUMENTO CENTRAL (Ideas principales) En la práctica docente de los maestros del primer grado coexisten diversas metodologías, que selecciona y aplica el maestro en la educación primaria para enseñar a leer y escribir, que muchas veces suscitan aprendizajes memorísticos y mecanicistas; lo cual ha repercutido en la baja calidad y comprensión en el primer grado de educación primaria. En la práctica escolar parece ser que el problema ha sido abordado por los maestros a partir de criterios diferentes, la mayoría de ellos, basados en</p>						

<p>distintas teorías del aprendizaje que han fundamentado la práctica escolar; sin olvidar un tipo de práctica basada en el saber hacer propio del oficio, el cual puede llevar al maestro a utilizar las estrategias docentes de manera repetitiva hasta que la relación entre éstas y las teorías que las engendraron resulta cada vez más distante o inexistente. Así pues, a lo largo de los años las prácticas docentes han ido variando y diferenciándose debido a las distintas aportaciones provenientes del ámbito de la lingüística, de la pedagogía y de la psicología, surgiendo así los métodos conocidos en la actualidad.</p>	
<p>REFLEXIÓN (Crítica, Observaciones, Aportes Personales) Dado que una de las problemáticas que se evidencian en las instituciones participantes es la necesidad de emplear para la enseñanza de la escritura, estrategias más significativas y dinámicas, y que la didáctica es un tema que atañe directamente a la enseñanza, es pertinente analizar las prácticas pedagógicas en Lengua Castellana, para identificar alternativas de solución al problema y, en consecuencia, mejorar la calidad educativa.</p>	
<p>OBSERVACIONES GENERALES Existen un conjunto de interrelaciones entre las influencias contextuales (culturales), las características del profesor, las percepciones de los profesores de lo que son aproximaciones didácticas apropiadas y sus experiencias con los ordenadores. En la reconstrucción de este sistema de referencia, se considera que los efectos sobre el aprendizaje de los alumnos están implícitos, una vez que ocurre el cambio en el papel de los profesores. Sus experiencias formativas sumadas a los diferentes tipos de uso de los ordenadores (apropiados, satisfactorios, gratificantes y positivos) influirán en sus sistemas de creencias y valores y en el cambio de rol, y todos estos elementos no son sino pre-requisitos o co-requisitos para comprender el potencial de los ordenadores para el aprendizaje de los alumnos. La mayoría de las aportaciones en esta línea coinciden en la necesidad de tiempo y apoyo para lograr que el cambio en el rol de los profesores ocurra y, a continuación, esperar ver que ocurra el impacto sustancial sobre el aprendizaje y la mejora de la educación.</p>	
<p>Otras citas y autores de interés que propone el autor En los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura se marcan diversos conceptos y tendencias metodológicas y a cada uno de ellos le corresponde una determinada técnica de lecto-escritura que se refleja, como es natural, en la forma de enseñar los elementos de expresión; al analizar los métodos que a través del tiempo se han utilizado en la enseñanza de la lecto-escritura, se distinguen tres tendencias: La primera es la de los métodos sintéticos, la cual se basa en que los componentes de las palabras (letras y sílabas), constituyen un pilar indispensable para lecto-escritura, comiencen con la enseñanza de estos elementos para después de efectuar numerosos ejercicios combinarlos en formas lingüísticas de mayor complejidad; se lleva a cabo, por tanto, un proceso de síntesis a partir de letras aisladas a sílabas. Los métodos que mayor repercusión han tenido en la enseñanza en México son el Silabario de San Miguel y el Onomatopéyico. La segunda tendencia es la Analítica, surgida como una reacción del aprendizaje sintético, apoyada en los descubrimientos psicológicos de Ovidio Decroly, y sobre todo en el sincretismo y la percepción global del niño. Estos métodos defienden la enseñanza que, partiendo de la</p>	

significación de las palabras, su configuración fonética y gráfica peculiar hacen llegar al alumno, mediante el análisis de sus elementos, al conocimiento de las letras.

La tercera tendencia es la Ecléctica, la cual se caracteriza por una conjugación de los elementos sintéticos-analíticos, considerando que en esa materia de enseñanza se realiza un doble proceso de análisis y síntesis. Al mismo tiempo, se dirigen tanto a desarrollar una actitud inteligente del alumno ante los textos, como a proporcionarle las técnicas indispensables para el reconocimiento, identificación de palabras y rapidez de lectura.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: METACOGNICIÓN E IMAGEN EN LOS PROCESOS DE ESCRITURA						FICHA. N:7
LIBRO COMPLETO:	ARTÍCULO DE REVISTA: X	CAPITULO DE LIBRO:	MEMORIAS:	DOCUMENTO TELEMÁTICO:	TESIS- TESINA:	DOCUMENTO INTERNO:
AUTOR (ES): KENNETH GOODMAN TÍTULO Y SUBTÍTULO DE LA OBRA/REVISTA: Lectura y Vida TÍTULO DEL CAPÍTULO: El Lenguaje Integral, un camino fácil para el desarrollo del lenguaje EDICIÓN: LUGAR DE LA EDICIÓN: EDITORIAL: AÑO: 1990 NÚM. DE PÁGINAS DE LA OBRA (PÁGS. DEL CAPÍTULO): 16 páginas SERIE O COLECCIÓN Y NÚMERO: Año 11, Núm. 2 LOCALIZADOR DE LA OBRA: CORREO ELECTRÓNICO DEL AUTOR: 1. URL: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf						
Bibliografía completa: Goodman, K. (1990). Lenguaje integral. <i>Revista Lectura y Vida</i> . Año 11, Núm. 2						
Conceptualización					Descriptor	
El conocimiento no se adquiere, sino que se construye socialmente. No es algo que se pueda transmitir del maestro a las "cabezas vacías" de los niños; tampoco es algo escondido que se "descubre" con una serie de procedimientos dados. El conocimiento, más bien, es construido por los seres humanos mediante las relaciones sociales. En la escuela tradicional, se parte de la premisa de que el maestro transmitirá su conocimiento a los niños, en la escuela integral se parte de la idea de que los niños y el maestro forman juntos una comunidad de aprendizaje que investiga y crea el conocimiento. El conocimiento es cambiante, las teorías científicas sobre el origen del universo o la estructura de los átomos cambian con el tiempo.					Didáctica de la lengua	
PREGUNTAS CENTRALES ¿Cuáles son las principales características del lenguaje integral? ¿Cómo aprende el niño la lengua? ¿Cómo se adquieren las reglas específicas del lenguaje? ¿Cómo se puede mejorar el aprendizaje de la lengua desde la escuela?						
ARGUMENTO CENTRAL (Ideas principales) La Filosofía del Lenguaje Integral es una alternativa para fomentar el desarrollo de estudiantes críticos y capaces de expresarse de forma oral y escrita. Al ser una filosofía de aprendizaje que promueve un proceso integral, le permite a la población estudiantil involucrarse de forma activa en su proceso de aprendizaje y asumir responsablemente un rol activo						

<p>dentro de la sociedad. La población estudiantil muestra debilidades respecto a la comprensión de lectura y la expresión escrita, así como los cambios que surgen en estas áreas cuando se les aplican unidades didácticas relacionadas con el lenguaje integral.</p>	
<p>REFLEXION (Critica, Observaciones, Aportes Personales)</p> <p>Al hablar, el niño no pretende seguir unas reglas específicas, sino ser comprendido. Así pues, los niños hablan antes de dominar muchos de los sonidos del dialecto adulto y producen oraciones mucho antes de dominar las reglas gramaticales de su formación. En este proceso, el niño cometerá muchos errores, sin embargo, su familia siempre acepta este lenguaje, pues entiende las etapas por las que está pasando. Del todo a la parte. Los niños no empiezan a hablar palabra a palabra, cada palabra es, en realidad, una masa de lenguaje sin diferenciación que tiene un significado general en un contexto situacional particular. Poco a poco los niños empiezan a reconocer las partes y a generar sus propias reglas. El lenguaje del niño siempre tendrá significado dentro de un contexto social. Es por esto que se define al lenguaje como "inherentemente social". El lenguaje y su desarrollo es la base del currículo en la escuela integral, pues es mediante su uso que los niños se comunican y crean conocimiento. Por esta razón, el desarrollo de la lectoescritura es vital y ha de concordar con los preceptos sobre lenguaje y educación que se han discutido hasta ahora.</p>	
<p>OBSERVACIONES GENERALES</p> <p>La metodología del lenguaje integral acepta las competencias lingüísticas del niño y trata de hacer la lectura algo interesante, estimulante y divertido. De acuerdo con la metodología del lenguaje integral se debe proporcionar al niño material de lectura diverso y real como, por ejemplo: revistas, comics, periódicos, libros de ficción y no ficción, enciclopedias, diccionarios, etc.</p>	
<p>Otras citas y autores de interés que propone el autor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vigotsky: La zona de desarrollo próximo. El maestro sabe cómo detectar esa zona y cómo ayudar al niño. Los maestros son iniciadores, saben cómo crear situaciones estimulantes de aprendizaje y contextos sociales de uso del lenguaje e invitan a los niños a que se unan a ellos en el aprendizaje. Son mediadores que suministran la ayuda necesaria en el momento necesario sin controlar el proceso de aprendizaje en el niño y, como dijo • Paulo Freire: Los maestros son liberadores que liberan al niño para usar su conocimiento, sus estrategias de aprendizaje y la curiosidad en su máxima expresión sin límites arbitrarios. 	

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: METACOGNICIÓN E IMAGEN EN LOS PROCESOS DE ESCRITURA						FICHA. N:8
LIBRO COMPLETO:	ARTÍCULO DE REVISTA: X	CAPITULO DE LIBRO:	MEMORIAS:	DOCUMENTO TELEMÁTICO:	TESIS- TESINA:	DOCUMENTO INTERNO:
<p>AUTOR (ES): KENNETH GOODMAN TÍTULO Y SUBTÍTULO DE LA OBRA/REVISTA: Lectura y Vida TÍTULO DEL CAPÍTULO: El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura EDICIÓN: LUGAR DE LA EDICIÓN: EDITORIAL: AÑO: 2003 NÚM. DE PÁGINAS DE LA OBRA (PÁGS. DEL CAPÍTULO): SERIE O COLECCIÓN Y NÚMERO: Año 8, Núm. 1 LOCALIZADOR DE LA OBRA: CORREO ELECTRÓNICO DEL AUTOR: URL: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2480/3463</p>						
Bibliografía completa:						
Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. <i>Revista Lectura y Vida</i> . Año 8, Núm. 1						
Conceptualización						Descriptor
La lecto-escritura debe considerarse siempre dentro de un contexto en el que lectores y escritores reales dan sentido a textos reales. De esta manera, la enseñanza de la lectura se hace a través de relatos de maestros reales, enseñando a niños reales, en salones de clase reales. Lo que estos maestros entienden es que la mejor -quizás la única manera- para asegurar un desarrollo óptimo para todos sus estudiantes, es trabajar sobre sus habilidades que tienen de la lengua, de la lecto-escritura, sobre sus experiencias, sus culturas, y sobre sus necesidades funcionales.						Enseñanza de la lectura y la escritura
PREGUNTAS CENTRALES						
¿Cómo se aprende la lengua escrita? ¿Cómo comienzan y se desarrollan la lectura y la escritura en las sociedades alfabetizadas? ¿Cómo se construye el vocabulario?						
ARGUMENTO CENTRAL (Ideas principales)						
La enseñanza de la lectura y la escritura implica tener un conocimiento acerca de lo que significa leer y escribir de forma competente. Un enfoque adecuado para la enseñanza debe ser consistente con el conocimiento científico existente sobre lectura y escritura, y al mismo tiempo debe apoyarse en el conocimiento sobre desarrollo del lenguaje, las teorías sobre el aprendizaje y, por supuesto, apoyarse en una comprensión y conocimiento acerca de la enseñanza y el currículo. Los educadores no aplican el conocimiento que poseen y producen. Los						

<p>docentes de aula me han enseñado mucho acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura; también me han enseñado bastante acerca del proceso de lectura que se lleva a cabo en situaciones de aula-conocimiento, que los investigadores y los teóricos necesitan agregar a lo que ellos ya saben al llevar a cabo una investigación. Los profesores seguidores de la filosofía del lenguaje integral tienen conocimiento acerca de los procesos de la lectura y escritura y de esta forma han construido su propia pedagogía, su teoría del aprendizaje y de enseñanza.</p> <p>En la interacción entre el lector y el texto, el texto actúa como mediador. El autor ha usado palabras, frases, sintaxis, estilo, y la construcción de texto y significado por parte del lector es mediada por los elementos del texto escrito. Cuando le pedimos a los lectores que recuenten una historia o un cuento que han leído, ellos reconstruyen el texto empleando las palabras, frases, y recursos de estilo que están presentes en el texto, lo cual no es una sorpresa, ya que el arte de recontar algo usualmente sigue justamente después de su lectura. Pero también es cierto que los lectores con frecuencia usan elementos de lecturas recientes en su forma de hablar y escribir. En otras palabras, los lectores cambian a partir de la interacción con los textos: su desarrollo de la lectura como de la escritura se ve afectado por los textos que ellos leen. Esa es una razón más por la que el desarrollo de los lectores necesita tener como requisito textos auténticos en los cuales exista una diversidad de palabras de uso cotidiano.</p>	
<p>REFLEXIÓN (Crítica, Observaciones, Aportes Personales)</p> <p>Desde los primeros aprendizajes escolares, y a lo largo de toda la vida, las personas necesitan tener oportunidades para exponer lo que saben, para compartirlo por medio del lenguaje y, mientras lo hacen, completar su aprendizaje. Esta forma de desarrollo del lenguaje está directamente relacionada con el éxito escolar. Pero ese éxito depende en gran medida de la intervención ejercida por el maestro, específicamente en el área de lenguaje, las estrategias empleadas para la enseñanza de la lectura y la escritura serán las que motivarán a los estudiantes a interesarse por estos procesos, o al contrario, harán que sientan apatía por éstos. Por eso es muy importante que los docentes continuamente nos capacitemos para adquirir herramientas que mejoren los procesos desarrollados con los estudiantes.</p>	
<p>OBSERVACIONES GENERALES</p> <p>Esta investigación se nutre de los aportes de Goodman porque amplían la visión acerca de cómo aprenden los niños a escribir, cuáles son sus motivaciones y sus necesidades. La perspectiva de este autor nos posibilita empezar a pensar en algunas estrategias que pueden ser eficientes a la hora de desarrollar procesos escriturales con los niños de grado tercero. Se puede pensar en los vacíos que aún se presentan en los procesos de enseñanza de la lengua y cómo muchas veces obviamos esta realidad en el trabajo cotidiano de aula.</p>	

Otras citas y autores de interés que propone el autor

- John Dewey: Aprender haciendo, es el término que ejemplifica la forma como adquirimos conocimiento en el proceso de hacer las cosas necesarias. Teniendo en cuenta que el lenguaje es un sistema complejo, abstracto para representar significado, aprenderlo debería ser difícil. Pero el lenguaje se aprende de manera tan universal que no puede ser difícil aprenderlo.
- Halliday (1971): En su estudio relacionado con el desarrollo del lenguaje de su hijo, identificó un fenómeno que llamó tracking: el niño toma la iniciativa en el desarrollo del lenguaje y el padre o la madre sigue y apoya ese desarrollo. Los niños y los adultos lo hacen al tiempo. De todas formas, los programas de instrucción en la escuela deben planearse teniendo en cuenta el conocimiento que los niños ya tienen. En lugar de pensar el currículo de lectura y escritura como una serie de habilidades nuevas que los niños tienen que aprender, los maestros deben reconocer el desarrollo que los niños traen y enseñar a partir de éste. Los salones de clase deberían ser ambientes ricamente letrados, para que brinden el apoyo suficiente a los niños y fortalezcan el desarrollo de la lecto-escritura que comenzó antes de su ingreso a la escuela.
- Vygotsky (1978): Nuestro lenguaje personal se mueve en dirección a un lenguaje social hasta que eventualmente lo "internalizamos". En ese momento, el lenguaje social llega a ser la base de nuestro discurso interno, es decir, el lenguaje que usamos para el aprendizaje y para reflexionar acerca de nuestra experiencia.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: METACOGNICIÓN E IMAGEN EN LOS PROCESOS DE ESCRITURA						FICHA. N:10
LIBRO COMPLETO:	ARTÍCULO DE REVISTA:	CAPITULO DE LIBRO:	MEMORIAS:	DOCUMENTO TELEMÁTICO:	TESIS- TESINA:	DOCUMENTO INTERNO:
<p>AUTOR (ES): MARLENE SCARDAMALIA Y CARL BEREITER TÍTULO Y SUBTÍTULO DE LA OBRA/REVISTA: Infancia y Aprendizaje TÍTULO DEL CAPÍTULO: Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. AÑO: 1992 NÚM. DE PÁGINAS DE LA OBRA (PÁGS. DEL CAPÍTULO): 43-64 SERIE O COLECCIÓN Y NÚMERO: ISSN 0210-3702 LOCALIZADOR DE LA OBRA: CORREO ELECTRÓNICO DEL AUTOR: URL: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf</p>						
Bibliografía completa:						
Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. <i>Revista Infancia y Aprendizaje</i> . ISSN 0210-3702						
Conceptualización						Descriptores
El modelo “Transformar el conocimiento”, se utiliza para generar texto, sugiere que las personas que adquieren este nivel al escribir han desarrollado unas habilidades que le permiten argumentar sus ideas y producir buenos textos. Estas habilidades les permiten delimitar, elaborar y refinar conocimientos disponibles, aumentar la tendencia a la coherencia, estimular la memoria; lo cual constituye un proceso complejo de solución de problemas.						Modelos de composición escrita. Transformación del conocimiento.
PREGUNTAS CENTRALES						
<p>¿Cuál es el objeto de las ciencias cognitivas?</p> <p>¿En qué consiste el modelo de decir el conocimiento?</p> <p>¿En qué consiste el modelo de transformar el conocimiento?</p> <p>¿Cómo ocurre la generación de ideas?</p> <p>¿Cuál es el gran problema de los escritores novatos?</p>						
ARGUMENTO CENTRAL (Ideas principales)						
Los dos modelos de procesos de composición escrita son “decir el conocimiento” y “Transformar el conocimiento”. La idea básica que subyace a estos modelos es que la principal diferencia entre los procesos de composición entre expertos y novatos radica en la manera que el conocimiento es introducido en el proceso de composición y en lo que posteriormente le sucede a ese conocimiento. Las investigaciones en este campo tienen la finalidad de fomentar el desarrollo del modelo Transformar el conocimiento. 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.						

<p>REFLEXIÓN (Crítica, Observaciones, Aportes Personales)</p> <p>Si queremos ayudar a los alumnos a adquirir una estructura de transformar el conocimiento en los procesos de composición, es necesario diseñar procedimientos que transformen la competencia que los alumnos traen a la tarea espontánea. Este modelo sugiere que es posible transmitir los procedimientos complejos de solución de problemas que poseen los expertos, y que al hacerlo se pueden ampliar las facultades de los alumnos para escribir.</p> <p>Enseñar a leer y a escribir no se puede reducir a una cuestión de métodos sin tener en cuenta lo que ya saben los niños. De modo que trabajar el lenguaje escrito no debe concebirse como una actividad aislada del saber previo, que se propone en un momento dado sin que exista una intención de comunicar, sino que, al contrario, trabajar con el lenguaje escrito significa usarlo en situaciones de comunicación y utilizar textos completos y variados.</p>	
<p>OBSERVACIONES GENERALES</p> <p>La escuela colombiana está en constante renovación debido a la presencia de argumentaciones teóricas y numerosas investigaciones en materia educativa, algunas de las cuales se han centrado en el alumno al reconocer su capacidad como ser pensante y activo, apto para producir los conocimientos que la escuela y la sociedad requieren; otras, se han dirigido al maestro con la intención de orientarlo para guiar con éxito el aprendizaje de sus alumnos. Una idea que se mantuvo durante mucho tiempo consistió en concebir la escritura como la representación visual de la lengua oral por medio de un sistema convencional de signos gráficos que no considera el uso de sus potencialidades. Hoy se entiende la escritura, como una tarea compleja productora de sentido que lleva a la exploración de nuevos recursos y a la reflexión sobre los procesos y productos discursivos. Es muy importante reflexionar sobre la concepción que se posee de la escritura porque de ella depende su enseñanza, esto es, si la persona que va a enseñar cree que la escritura es un código de transcripción, entenderá su aprendizaje como la adquisición de una técnica, entonces, su enseñanza se centrará en la codificación; pero si la escritura se concibe como un sistema de representación y se acepta que el lenguaje escrito es un código simbólico diferente que requiere operaciones específicas para construir sentido, para producir un discurso coherente y autónomo en ausencia del interlocutor y fuera del contexto comunicativo inmediato, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento y se extiende más allá de los primeros años de la educación primaria.</p>	
<p>Otras citas y autores de interés que propone el autor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bryant (1965): La retórica es distinta del saber que se utiliza, no se ocupa del contenido conceptual del discurso per se, sino, más bien, de las relaciones entre el contenido conceptual y los pensamientos, los sentimientos, los motivos y el comportamiento humano. • Newell (1980): Concibe un espacio de problema como una entidad abstracta formada por un número de estados de conocimiento y de operaciones, siendo el efecto de las operaciones el de producir movimiento a través de este espacio, desde un estado de conocimiento hacia otro. 	