



EL APORTE DE LA REGULACIÓN METACOGNITIVA A LA PRODUCCIÓN
DE TIPOLOGÍAS TEXTUALES EXPLICATIVAS E INSTRUCTIVAS

LEIDY BIANET CASTRILLÓN ACEVEDO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES

2020

EL APORTE DE LA REGULACIÓN METACOGNITIVA A LA PRODUCCIÓN
DE TIPOLOGÍAS TEXTUALES EXPLICATIVAS E INSTRUCTIVAS

Autora

LEIDY BIANET CASTRILLÓN ACEVEDO

Proyecto de grado para optar al título de Magister en Enseñanza de las Ciencias


Tutor:

MAG. MARIA ISABEL RAMÍREZ ROJAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES

2020

DEDICATORIA

Al viento... que siempre ha estado conmigo y me impulsa a que mis proyectos se hagan realidad. No puedo verlo, pero sí sentirlo... 

A mi salón de clases, el único espacio donde se viven experiencias auténticas y se lucha por transformar la práctica educativa desde las habilidades de pensamiento.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora María Isabel Ramírez Rojas, ella que sabe orientar con humildad académica, exigencia y profesionalismo. Porque siempre me escuchó y con gran detalle se ocupó de mi interés investigativo para materializarlo y alcanzar este logro en mi vida.

A mi compañero de vida que siempre ha estado ahí... dándome ánimo y motivación
¡Gracias por tanto!

A mi querida madre... siempre con tanto amor orando por mí.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo identificar el aporte de la regulación metacognitiva a la producción de textos explicativos e instructivos en las estudiantes del grado 3° del Colegio De La Inmaculada de la ciudad de Medellín. El trabajo se fundamenta en la regulación metacognitiva y las etapas de planear, monitorear y evaluar para componer tipologías de texto, con el fin de alejar aquellas prácticas escolares de enseñar una técnica mecanizada.

La metodología fue de tipo cualitativo- descriptivo. Se aplicó un instrumento de entrada y de salida, se diseñó una unidad didáctica con diferentes técnicas e instrumentos como talleres, cuestionarios, lecturas, imágenes, conversatorios y observación de vídeos, los cuales arrojaron datos que fueron analizados e interpretados posteriormente.

Los resultados evidenciaron avances significativos en la producción de textos explicativos e instructivos de acuerdo con las características lingüísticas y requerimientos de cada tipología, es decir, su estructura, intención comunicativa, reconocimiento de la audiencia, normas de redacción, cohesión y coherencia. Lo anterior, mediado por la regulación metacognitiva desde la consciencia y la autonomía del estudiante.

En conclusión, el aporte de la regulación metacognitiva es potente en la composición escrita al proponer el seguimiento de un plan, la supervisión constante para ajustar el texto, la búsqueda de estrategias que solucionan dificultades y finalmente, la evaluación de las acciones ejecutadas en términos de la eficacia.

El trabajo investigativo permitió evidenciar y reivindicar en el proceso de enseñanza y aprendizaje al estudiante que piensa y reconocer la escritura como un proceso cognitivo con función comunicativa y social.

Palabras claves: escritura, tipología textual, regulación metacognitiva, procesos, didáctica, enseñanza.

ABSTRACT

This research aims to gauge contributions made by metacognitive regulation to analytical and informative texts utilized by 3rd grade students at Colegio De La Inmaculada in Medellín. This work is founded on metacognitive regulation and the subsequent process of planning, monitoring and evaluating the composition of text typologies in order to distance school practices from the teaching of mechanical and rigid techniques.

The methodology used was qualitative-descriptive, and an input/output style assessment was used to measure student progress. This evaluation was designed using various didactic techniques including workshops, questionnaires, readings, images, talks and video observations-all which yielded valuable data that were subsequently analyzed and interpreted.

The results showed significant progress of the analytical and informative texts according to their linguistic characteristics and requirements, which included structure, communicative intention, audience recognition, writing standards, cohesion and coherence. The above, thanks to metacognitive regulation, was given life by the consciousness and the autonomy of the student.

In conclusion, the contributions made by metacognitive regulation have proven critical in written composition when paired with a follow-up plan, constant supervision to adjust the text, the search for strategies to solve difficulties and finally, the evaluation of how things are carried out in terms of effectiveness.

This investigative work has shown that the student, through effective teaching and learning processes, has successfully recognized writing as a cognitive process with communicative and social functions.

Keywords: writing, textual typology, metacognitive regulation, processes, didactics, teaching.

CONTENIDO

1	PRESENTACIÓN	11
2	ANTECEDENTES	14
2.1	LA ESCRITURA EN LA ESCUELA: PROCESO COGNITIVO, SOCIAL Y COMUNICATIVO	14
2.2	LAS HABILIDADES COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA EN LA ESCUELA.....	15
2.3	PROCESOS METACOGNITIVOS Y ESCRITURALES MEDIADOS POR HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS.	19
2.4	LOS PROCESOS METACOGNITIVOS EN LA ESCRITURA DE ACUERDO CON EL DESARROLLO EVOLUTIVO Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	20
2.5	LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	22
3	ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	25
3.1	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	27
4	JUSTIFICACIÓN	28
5	REFERENTE TEÓRICO	30
5.1	METACOGNICIÓN: PRECISIÓN CONCEPTUAL	30
5.2	REGULACIÓN METACOGNITIVA.....	31
5.3	EL PROCESO DE ESCRIBIR: ACERCAMIENTO HACIA LA COGNICIÓN Y REGULACIÓN METACOGNITIVA.....	35
5.4	TIPOLOGÍA TEXTUAL	37
5.4.1	<i>Textos Explicativos E Instructivos</i>	38
6	OBJETIVOS	42
6.1	OBJETIVO GENERAL	42
6.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	42
7	METODOLOGÍA	43
7.1	TIPO DE ESTUDIO.....	43
7.2	CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	44

7.3	UNIDAD DE TRABAJO	44
7.4	UNIDAD DE ANÁLISIS	44
7.5	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	44
7.5.1	<i>El Taller</i>	45
7.5.2	<i>El Cuestionario</i>	45
7.6	LA UNIDAD DIDÁCTICA	46
7.7	DISEÑO METODOLÓGICO	48
7.7.1	<i>Fases De La Investigación</i>	49
7.8	DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	51
8	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	55
8.1	ANÁLISIS INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	56
8.1.1	<i>Análisis Unidad Didáctica Secuencias No.1, No.2 y No.3</i>	56
8.1.2	<i>Análisis Unidad Didáctica Secuencia No.4</i>	78
8.2	ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO DE ENTRADA E INSTRUMENTO DE SALIDA... ..	90
8.2.1	<i>Regulación Metacognitiva</i>	90
8.2.2	<i>Análisis De Tipología Textual</i>	107
9	CONCLUSIONES	119
10	RECOMENDACIONES	122
11	REFERENCIAS	124
12	ANEXOS	134

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Categorías de análisis	51
Tabla 2 Análisis planeación de un texto explicativo	57
Tabla 3 Análisis planeación para un texto instructivo.....	61
Tabla 4 Análisis monitoreo para un texto explicativo.....	65
Tabla 5 Monitoreo para texto instructivo	68
Tabla 6 Evaluación para texto explicativo	72
Tabla 7 Evaluación para texto instructivo	75
Tabla 8 Planeación en un texto integrado.....	79
Tabla 9 Monitoreo para un texto integrado	82
Tabla 10 Evaluación para un texto integrado	87
Tabla 11 Descriptores Subcategoría Planeación	92
Tabla 12 Análisis planeación en la producción de un texto explicativo e instructivo instrumento de entrada /salida	92
Tabla 13 Descriptores subcategoría Monitoreo.....	97
Tabla 14 Análisis monitoreo en la producción de un texto explicativo e instructivo instrumento de entrada / salida	98
Tabla 15 Descriptores subcategoría Evaluación.....	103
Tabla 16 Análisis evaluación en la producción de un texto explicativo e instructivo instrumento de entrada /salida	103
Tabla 17 Descriptores subcategoría Texto explicativo.....	107
Tabla 18 Análisis producción texto explicativo instrumento de entrada y salida	108
Tabla 19 Descriptores subcategoría Texto instructivo	113
Tabla 20 Análisis producción de texto instructivo instrumento de entrada y salida	114

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Modelo de Flower y Hayes (Citado por Cassany, 1993).....	35
Ilustración 2 Características lingüísticas texto explicativo.	39
Ilustración 3 Características lingüísticas texto instructivo.	40
Ilustración 4 Red conceptual de la unidad didáctica (Elaboración propia)	47
Ilustración 5 Diseño de la investigación (Elaboración propia).....	49

1 PRESENTACIÓN

En las últimas décadas la psicología educativa se ha preocupado por indagar cómo aprende el sujeto en el contexto escolar, donde las ciencias cognitivas acogen el término metacognición para desarrollar algunas teorías que analizan los procesos cognitivos y metacognitivos que involucra el estudiante al momento de emprender y desarrollar una tarea. Sin embargo, no solo es interés desde el campo psicológico sino también desde la práctica de aula y el papel del docente para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes, por lo que es fundamental la supervisión y la regulación de las actividades mentales para progresar en la consciencia y autonomía del aprendizaje.

El interés investigativo del presente trabajo es describir el aporte de la regulación metacognitiva a la producción de tipologías textuales explicativas e instructivas en la básica primaria, asumiendo la escritura como un ejercicio que abarca el pensamiento y el lenguaje, donde quien escribe realiza una serie de actividades que pertenecen al ámbito cognitivo, lingüístico y comunicativo para representar la realidad mediante un texto.

“Las teorías actuales acuerdan en definir la escritura como un proceso complejo que exige la aplicación de estrategias cognitivas por parte del escritor, la posibilidad de discriminar estas estrategias y autorregularlas, implica el desarrollo de estrategias metacognitivas” (Lacon & Ortega 2008, p. 237), para formar no solo escritores eficientes sino reflexivos de sus propios aprendizajes; teniendo en cuenta en que en la medida que el estudiante produce un tipo de texto también puede estar ejecutando sus habilidades de pensamiento, las cuales le permitirían actuar conscientemente para convertirse en un escritor más competente y no mecanizado como ha sido la enseñanza y el aprendizaje escolar, en donde “tradicionalmente la enseñanza de la expresión escrita ha estado centrada más en el resultado que en el proceso de escribir” (Díaz, 1999, p.73). De ahí uno de los fracasos de la habilidad de escritura en la escuela, tal vez se exige componer, pero no se dan las orientaciones para hacerlo, ni es posible identificar que ocurre en la mente de la persona que está escribiendo.

En este sentido, es posible visualizar la relación que existe entre la escritura y la regulación metacognitiva, mientras la primera prioriza un proceso de planificar, redactar y examinar como lo plantea Cassany (1993); la segunda, incide en los procesos cognitivos de planeación, monitoreo y evaluación, cuyas etapas no son lineales, pero funcionan como mecanismos de regulación en la persona sobre su propia actuación, de acuerdo con Tamayo (2006). Por lo tanto, es valioso hacer énfasis en la regulación “consciente, intencional y deliberada” (Marti, 1995, pág. 18) de todos los procesos de pensamiento del estudiante al igual que del docente, en relación con la construcción de conocimiento escolar y la transferencia a la realidad cuando se ponen en uso y contexto los aprendizajes.

Escribir en la escuela hoy debe superar barreras de escolarización, pues el estudiante no solo debe aprender a descifrar el código sino producirlo “en las prácticas culturales como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento” (Lerner, 2001, p. 42) reivindicando al sujeto que piensa, regulando sus procesos cognitivos para explicar, instruir, argumentar, describir o narrar en situaciones reales de comunicación.

Para alcanzar los objetivos se diseñaron y validaron instrumentos para recolección de información que permitieron describir los procesos la regulación metacognitiva de las estudiantes y a su vez la producción de los textos explicativos e instructivos realizados por éstas. Para la obtención de la información, se aplicó un primer instrumento al inicio de la investigación. A partir de la información obtenida, se diseñó la unidad didáctica buscando promover los procesos de regulación metacognitiva articulada a la producción de tipologías textuales explicativas e instructivas.

La investigación presenta un corte cualitativo – descriptivo, por lo que se busca reflexionar sobre la producción escrita de tipologías textuales explicativas e instructivas en relación con los procesos de regulación metacognitiva que realizan las estudiantes durante la composición de un escrito. La unidad de trabajo se conformó por estudiantes de grado tercero del Colegio de la Inmaculada de la ciudad de Medellín.

La presente investigación contiene once capítulos distribuidos de la siguiente manera: el capítulo uno presenta los antecedentes, el capítulo dos contiene el área problemática y el problema de investigación, el capítulo tres muestra la justificación, el capítulo cuatro presenta el marco teórico, desarrollando conceptos como regulación metacognitiva, el proceso de escribir un acercamiento hacia la cognición y regulación metacognitiva, la tipología textual y textos explicativos e instructivos, el capítulo cinco presenta los objetivos, el capítulo seis expone la metodología, el capítulo siete presenta el análisis de la información y discusión de resultados, el capítulo ocho las conclusiones, el capítulo nueve las recomendaciones, el capítulo diez las referencias y por último el capítulo once presenta los anexos de la investigación.

2 ANTECEDENTES

Los trabajos que se referencian a continuación se relacionan con propuestas investigativas que tienen que ver con la escritura en la escuela o en la universidad y los procesos metacognitivos, donde se reconoce el aporte de las estrategias de pensamiento en el proceso de la escritura o tipos de textos; aunque en algunos no se habla propiamente de la metacognición, se hace énfasis en rescatar la escritura desde lo cognitivo, lo comunicativo y lo social. Además, se incluyen algunos estudios que abordan la importancia de fortalecer las habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes para ejecutar diferentes tareas y sobre todo en la composición escrita. En las líneas siguientes se elabora un compendio del rastreo realizado entre trabajos de diferentes grupos de investigación y algunas tesis de maestría, llevadas a cabo a nivel local, regional e internacional, los cuales se agrupan por tópicos de interés en relación con la producción escrita y la metacognición.

2.1 LA ESCRITURA EN LA ESCUELA: PROCESO COGNITIVO, SOCIAL Y COMUNICATIVO

Joliber, J. (1992) – realizó un trabajo bajo la modalidad investigación- acción sobre la producción de tipologías textuales en niños escolares a través de módulos de aprendizaje, los cuales se enmarcan en los proyectos de aula. Si bien no se habla de metacognición, se puede decir que sus trabajos develaron la importancia de rescatar la producción y la lectura de textos reconociendo el estudiante como un sujeto que interroga y produce textos escritos desde el placer, el desarrollo auténtico de la comunicación y la realización personal. Todo esto se ha desarrollado con el fin de acabar con la concepción antigua de escritura y emprender nuevas transformaciones, donde los resultados fueron muy trascendentales en la composición de tipologías textuales en la escuela y formación de grupos de investigación en América Latina.

Hurtado, R; Serna, D. & Sierra, L. (2000), desarrollaron una propuesta investigativa de tipo cualitativo en el nivel de primaria bajo la estrategia de proyectos de aula, donde se reivindica el valor de la escritura desde lo lingüístico y lo cognitivo alejada de la concepción perceptivo motriz. Todo el trabajo se ejecutó desde las tipologías textuales que

involucran pensamiento y lenguaje. Los resultados demostraron que es posible una cultura de lectura y escritura en la escuela desde el contexto real del estudiante y la comprensión de la función social y comunicativa de la escritura, además de los procesos cognitivos del estudiante.

Los trabajos que se mencionaron anteriormente aportan a la pretensión investigativa en el sentido de transformar el concepto y la metodología que se emplea en la escuela para escribir y producir tipologías textuales, por lo que no se puede seguir concibiendo la escritura desde lo perceptivo, motriz y mecánico, sino desde lo cognitivo, lo lingüístico, lo social y lo comunicativo.

2.2 LAS HABILIDADES COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

El grupo interdisciplinario de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia; (2005), realizó un estudio exploratorio en el que se elaboró un instrumento basado en la propuesta de Van Kleeck relacionada con la arbitrariedad del lenguaje y el lenguaje como sistema, se utilizaron pruebas de papel y lápiz, la tarea de Yuche y la tarea de Cox para evaluar las habilidades metalingüísticas, las operaciones metacognitivas y las competencias en lectura y escritura en 180 estudiantes de primaria de diferente estratificación social. El análisis de los datos arrojó diferentes conclusiones, entre las que se encuentran, la existencia de un desempeño metalingüístico en los niños desde muy pequeños y que entre más conocimiento tienen los niños de sus habilidades metacognitivas, poseen mayor control para desarrollar una tarea.

De otra parte, se evidenció que los procesos de enseñanza-aprendizaje y las didácticas de la lectura y la escritura en los colegios parece ser que, en general, no se hacen explícitos, lo cual repercute en los niveles de competencias en lectura y escritura posteriores. Se observó también, que el proceso de control activo en la producción escrita desde la planeación, monitoreo y evaluación, ayudan a cumplir con éxito la tarea y finalmente, los desempeños en la metacognición fueron diferentes de acuerdo con la estratificación social.

Castrillón, C. (2006), presentó el desarrollo de un programa de intervención educativo que se llevó a cabo sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita con una maestra y con 4 estudiantes de 4° grado de básica primaria bajo la modalidad investigación descriptiva con un diseño de estudio de caso. Se basó teórica y conceptualmente en la revisión del término metacognición y en el análisis del proceso cognitivo que se implica en la escritura. Se aplicó una entrevista a una maestra antes y después de la implementación del programa, estrategias metacognitivas utilizadas en el proceso de la composición escrita antes y durante el desarrollo del programa.

La intervención se llevó a cabo en tres fases: Fase de Evaluación inicial, Fase de Co-diseño y Ejecución y Coevaluación. En cada fase se hizo un análisis al proceso de identificación, realización y evaluación de las estrategias metacognitivas que pueden enseñarse a los estudiantes para contribuir con su desempeño en una composición escrita. Los resultados obtenidos muestran que, a pesar de la influencia en la concepción de la maestra respecto al proceso de enseñanza, se logró que los estudiantes se implicaran en un proceso más reflexivo buscando la mejor manera de conseguir sus objetivos y lo más importante, que la maestra identificara todo el proceso que involucra componer un escrito y no solo el producto acabado como tal. Igualmente, los estudiantes se acercaron al modelo “Transformar el conocimiento” planteado por Scardamalia y Bereiter (1992), ya que hubo una toma de conciencia sobre el proceso llevado a cabo por ellos mismos, se cuestionaron, investigaron y reflexionaron en y sobre sus estrategias.

Lacon, N. & Ortega, S. (2008), realizaron una investigación en Argentina con estudiantes de nivel básico y medio con el propósito de contribuir a la compleja problemática de la enseñanza de la escritura. La metodología empleada fue de tipo descriptivo, experimental y longitudinal en un diseño que se apoyó en modelos cognitivos, sociocognitivos y psicolingüísticos; asimismo, en los aportes de investigadores que señalan la importancia de la metacognición en los aprendizajes en la producción de textos escritos. Los resultados alcanzados mostraron que los estudiantes lograron niveles de conciencia cada vez más elevados a lo largo de todo el proceso de producción. También se logró que los alumnos conocieran y se involucraran en los procesos que realizaban al escribir de manera tal que,

progresivamente, alcanzaran a regular los procesos cognitivos implicados, pudieran activar sus conocimientos previos y consiguieran un aprendizaje significativo. El estudio permitió afirmar que sí es posible aplicar una didáctica de la metacognición a fin de que los escritores principiantes sean capaces de poner en marcha procesos de producción cada vez más complejos.

Guerrero, D. (2011), mediante la investigación realizada de corte descriptivo, identificó algunas características de la relación entre el conocimiento, la práctica metacognitiva y la composición de textos argumentativos durante la implementación de una secuencia didáctica para mejorar los niveles de desempeño en la composición de esta tipología a través de la práctica y el conocimiento de procesos metacognitivos. Se tuvieron en cuenta instrumentos como la comparación de los cambios entre varias versiones de un mismo texto, encuestas, cuestionario durante la escritura, evaluación cualitativa por parte de lectores/jueces y la identificación de tesis y argumentos explícitos. Los resultados obtenidos se basaron en las exigencias escriturales identificadas como promotoras del ejercicio metacognitivo: planeación, autorregulación o revisión. En otras palabras, se halló que ciertas exigencias escriturales promueven ejercicios metacognitivos vinculados al desarrollo de la escritura como proceso. Sin embargo, se resaltó que los estudiantes no realizaron un borrador previo, la idea de entregar el texto para ser evaluado y la recomendación de que el docente sea un buen escritor y lector.

Tallaferro (2014), a través de un estudio de caso bajo el paradigma postpositivista con 5 estudiantes venezolanos, describió las estrategias metacognitivas que emplean para producir textos narrativos. La metodología utilizada fue un cuestionario, la elaboración de un cuento y una entrevista focalizada. Como resultados se concluyó que no todos los estudiantes reconocen las estrategias que poseen, la incongruencia entre lo que se proponen o dicen con lo que realmente hacen los estudiantes al momento de la confrontación de los escritos; también los que dicen no aplicar ninguna estrategia, pero se apreció al analizar el escrito. Finalmente, el autor de esta investigación indicó que la escritura es una actividad personal y subjetiva.

Núñez, D; & Reyes, H. (2016), en su tesis de maestría, la cual se enmarcó en el paradigma interpretativo, bajo el enfoque cualitativo, trabajaron a través de una secuencia didáctica para indagar la producción escrita y el desarrollo metacognitivo en niños de segundo grado. Allí los procesos metacognitivos de planificación, control y supervisión se orientaron de acuerdo con las etapas de escritura de planeación, redacción y edición respectivamente. Se obtuvo como resultados que existe un reconocimiento por parte de los estudiantes, del pensar como parte del proceso antes de escribir, además se resaltó la importancia de fortalecer el bagaje lingüístico de los niños a nivel sintáctico, semántico y pragmático, pero, aun así, los estudiantes siempre demostraron interés por corregir y retroalimentar sus escritos con apoyo del docente. Se reconoció la importancia de la actitud y de la interacción entre pares en el proceso de control, como ejes fundamentales en el fortalecimiento de producción escrita.

Palominio, D. (2016), investigó en su trabajo de maestría sobre el funcionamiento de los procesos metacognitivos en estudiantes del grado tercero de primaria al ejecutar una tarea escrita, a través del enfoque cualitativo – interpretativo. La metodología utilizada se apoyó desde el modelo de Flower y Hayes, el uso de rejillas para textos narrativos, producciones escritas observaciones directas. En los resultados se determinó que los niños llevan a cabo procesos de autorregulación metacognitiva de una manera superficial por lo que no planean los objetivos de la planeación de sus escritos, al igual que el monitoreo, revisión y control, centrándose más en aspectos formales del contenido del texto narrativo, en este caso. Además, se ha priorizado el producto y no el proceso. El estudio concluyó que la metacognición y autorregulación son base fundamental de la enseñanza y la composición escrita, a su vez debe ser prioridad metodológica para la educación actual, también la importancia de componentes afectivos y emocionales.

Los trabajos que se referenciaron anteriormente contribuyen de manera significativa a la investigación que se desea realizar al tener presente que se han desarrollado con poblaciones escolares, donde priman los procesos cognitivos y metacognitivos durante el proceso de producción de tipologías textuales mediante la aplicación de diferentes metodologías y estrategias de control y regulación para lograr los objetivos. De igual

manera, los resultados de cada investigación han sido satisfactorios y evidencian el progreso de los estudiantes cuando recurren a las habilidades del pensamiento.

2.3 PROCESOS METACOGNITIVOS Y ESCRITURALES MEDIADOS POR HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS.

Chaverra, D. (2008), con un grupo de estudiantes de educación básica analizó los procesos de naturaleza metacognitiva buscando comparar la actividad metacognitiva de los escritores cuando producen un texto con una herramienta hipermedial, un procesador de textos o en forma manuscrita y evaluar el comportamiento de dos componentes de esta actividad: el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva. Se asumió en la investigación el carácter mixto, de modo de integrar el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo durante todo el proceso. Los estudiantes fueron distribuidos en 3 grupos y fueron evaluados mediante 3 instrumentos (cuestionario de autorregistro, escala de observación y protocolos verbales concurrentes). Como resultados se halló que todos recurren a la regulación metacognitiva, pero es mucho más frecuente y notorio en Word y los textos hipermediales, por lo que las herramientas de edición, revisión ortográfica y facilidad de borrar fueron más prácticas.

De León, G. (2015), mediante el enfoque cuantitativo correspondiente al paradigma positivista, propuso un programa de enseñanza metacognitiva digitalizado para el desarrollo de habilidades de ampliación de ideas escritas en 35 estudiantes que cursan comprensión lectora en una Universidad de Venezuela del pregrado de Ingeniería Agronómica. Se asumieron los postulados de la lingüística textual y los modelos que explican la didáctica de la composición escrita como lo es el de Hayes y Flowers, en los que existen tres momentos metacognitivos: planificación, textualización y revisión, al tiempo de articular la tecnología como herramienta que cotidianamente pone a los educandos en contacto con la escritura. Como resultado se crearon textos argumentativos que evidenciaron el desarrollo de competencias para comunicar ideas de forma escrita. Se concluyó que la aplicación de procesos metacognitivos y la participación en un entorno virtual de aprendizaje digitalizado favorece la adquisición de competencias textuales.

Sánchez, J. (2017), realizó una investigación de carácter mixto de acuerdo con el análisis cuantitativo y cualitativo, desarrollando en su tesis de maestría la influencia de las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital en un entorno personal de aprendizaje PLE (Personal Learning Environments). Donde los procesos de composición escrita en medios digitales relacionados con la metacognición permitieron asimilar de una manera más autónoma y reflexiva esta actividad. Allí se asumió la planeación, el control y la evaluación a través de temas de interés de los estudiantes y la selección de la información en los entornos virtuales. La metodología se implementó mediante tres instrumentos (formulario de autorregistro, encuesta de satisfacción y registro de observación). El mayor hallazgo de este trabajo indicó que la implementación de los PLE en estudiantes de educación media promueve las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital, unas con mayor énfasis que otras; además, se promueve la posibilidad de confrontar sus escritos antes de publicarlos, permitiendo al estudiante reescribir para cualificar su producción a consciencia y con miras a lograr el objetivo de aprendizaje planteado.

Los trabajos mencionados anteriormente favorecen esta investigación porque es importante reconocer que en la actualidad la implementación de las TIC'S y las plataformas digitales son recursos que motivan a los estudiantes y facilitan los aprendizajes, en este caso, la producción de textos. Además, la interacción con un público, la posibilidad de publicar los escritos y el trabajo desde las habilidades metacognitivas arrojan resultados positivos en la ejecución de estas propuestas.

2.4 LOS PROCESOS METACOGNITIVOS EN LA ESCRITURA DE ACUERDO CON EL DESARROLLO EVOLUTIVO Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Bauselas, E. (2006), en su trabajo investigativo de orientación empírico - analítica, en el extremo de la metodología no - experimental o ex post facto, método descriptivo, quiso conocer cómo evoluciona el conocimiento metacognitivo hacia la escritura en función del desarrollo evolutivo, como un posible indicador del desarrollo, y del nivel educativo, como un posible indicador de aprendizaje. Este ha sido evaluado a través de una prueba directa, un cuestionario metacognitivo adaptado de Wong y reducido a catorce categorías. Como conclusiones el niño va siendo progresivamente más consciente de sus capacidades y

limitaciones cognitivas, adquiriendo paulatinamente un mayor control de la actividad, fruto de la interacción social y comunicativa con los adultos. Sin embargo, parece faltar en los niños pequeños la capacidad de utilizar ese conocimiento y aplicar espontáneamente esas estrategias al enfrentarse con un fin cognitivo.

Gravini M. e Iriarte F. (2008), bajo la modalidad cualitativa de estudio de casos se basaron en analizar los procesos metacognitivos referidos a la planificación, control y evaluación desde la perspectiva teórica de Flavell, utilizados por estudiantes activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos de acuerdo con Honey y Munford. Se utilizó el instrumento de Estilos de Aprendizaje CHAEA (cuestionario), entrevistas y después se focalizó la atención en las estrategias metacognitivas utilizadas por 4 estudiantes de psicología de una universidad privada, indagando y describiendo a profundidad este proceso en ellos. Como técnicas cualitativas se utilizaron las entrevistas y los diarios de campo. Los resultados fueron los siguientes: Los estudiantes teóricos y reflexivos presentaron procesos metacognitivos en el momento de realizar una tarea académica mucho más explícitos que los estudiantes pragmáticos y activos, debido a que por su definición teórica son descritos como personas que piensan antes de actuar. Los teóricos, a su vez, son personas que piensan de forma secuencial, paso a paso, analizando y sintetizando la información. Mientras que el estudiante pragmático se observa que no sigue un proceso metacognitivo en su totalidad. Finalmente, está el estudiante activo, quien evidenció poca reflexión de lo que hace, lo que indica que no posee procesos metacognitivos para planificar, controlar y evaluar sus actividades académicas.

Los hallazgos investigativos de las anteriores propuestas son interesantes en la medida que abordan el componente metacognición desde el desarrollo evolutivo y los estilos de aprendizaje, cuyos postulados permiten tener en cuenta dichas características en el trabajo que se pretende realizar con estudiantes de primaria. Sin embargo, se considera que la segunda investigación presenta ciertos vacíos que invitan a realizar una mayor profundidad de su objeto de estudio.

2.5 LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Adoumieh, N. (2011), desarrolló un estudio de caso con universitarios con el objetivo de analizar las habilidades metacognitivas empleadas por un grupo de estudiantes. La metodología investigativa respondió al enfoque cualitativo con un método hermenéutico para la interpretación de la información. El trabajo se ejecutó con los modelos de Scardamalia y Bereiter, Flowers y Hayes para el proceso de producción escrita. Los resultados demostraron que los estudiantes no están conscientes de los procesos mentales involucrados en la elaboración de un escrito; sin embargo, bajo una serie de ejercicios, pueden reflexionar e ir aplicando gradualmente este conocimiento en su formación como escritores.

Díaz, G. (2014), desarrolló su trabajo investigativo con un grupo de universitarios en la que buscaba la implementación de estrategias metacognitivas para que el estudiante lograra autonomía en el proceso de composición y de esa manera mejorara sus producciones escritas con la competencia lingüística en el idioma extranjero. La metodología utilizada consistió en un pretest+ post test+ delayed post test que permitiera la comparación de resultados y la validación de la investigación, donde se abordaron las estrategias de planificación, monitoreo-control y evaluación. Los resultados indicaron que los estudiantes comenzaron a utilizar un mayor número de estrategias metacognitivas a partir del tratamiento y a tener un mayor control sobre su propio proceso de composición. Además de confirmar la utilidad de estas estrategias para abordar tareas de escritura.

Campo, K; Escorcia, D; Moreno, M & Palacio, J. (2016), a partir de una metodología descriptivo-comparativo realizaron en paralelo una investigación con estudiantes universitarios de primer semestre de psicología de Colombia y Francia, con el fin de describir los niveles de conocimientos metacognitivos y de estrategias de planificación con relación a sus procesos de producción de textos, determinando la relación existente entre la percepción de estos procesos y el rendimiento académico. Para ello, se construyó un instrumento (cuestionario) para tratar de medir la conciencia metacognitiva. Los resultados fueron los siguientes: los estudiantes universitarios en el momento de realizar sus textos

académicos cuentan con conocimientos metacognitivos, ya que expresan saber con frecuencia las ideas que deben resaltar, las estrategias que van a emplear y la estructura que darán al texto por escribir. Este es el caso sobre todo de los estudiantes colombianos. En contraste, los estudiantes franceses indican con más frecuencia la utilización de estrategias de planeación, es decir, declaran un nivel más alto de autorregulación en la producción de sus textos escritos. Es posible que ciertas diferencias en los procesos educativos, de acuerdo con cada contexto, lleven a los estudiantes franceses a utilizar más este tipo de estrategias, respecto a los colombianos. Sobre el rendimiento académico se presentó una correlación positiva, aunque baja, susceptible a otras investigaciones.

Flores, C. (2017), bajo la investigación de tipo básica o pura se orienta a extraer conclusiones de carácter general que sirvan para ampliar el cuerpo del conocimiento teórico-científico sobre el fenómeno educativo estudiado. En su trabajo desarrolló la relación entre metacognición y producción de textos escritos expositivos de los estudiantes universitarios. Los instrumentos empleados fueron un cuestionario de estrategias metacognitivas y una tarea de escritura concreta con la cual evaluó los atributos del texto expositivo mediante una rúbrica. Los resultados demostraron que existe una correlación positiva baja, pero significativa entre la dimensión metacognitiva, autoevaluación, estrategias cognitivas, conciencia del proceso y la producción de textos escritos expositivos; en cambio, no fue significativa en la planificación. Dentro de las conclusiones preliminares se expresó la posibilidad de los aspectos de mecanización de los procesos de corrección del escrito, la falta de organizar las ideas para darle coherencia al texto, marcar una determinada respuesta en el cuestionario que no mantenga una relación con los procesos de los que realmente es consciente al escribir, el factor de la motivación, entre otros.

Los trabajos citados anteriormente son importantes para este proyecto investigativo porque revelan la importancia de formar habilidades metacognitivas mediante la producción de diferentes tipos de textos en la escuela; cuya falta de habilidades se convierte en una dificultad para que los estudiantes asuman la competencia escritora, vida universitaria y su rendimiento académico, donde la lectura y la escritura son fundamentales para acceder al

conocimiento. Por tales razones, los autores realizaron diferentes intervenciones con estrategias y metodologías que involucran los procesos metacognitivos en la escritura escolar y universitaria, con el fin de mejorar progresivamente en las competencias de lenguaje al reconocerlas como procesos cognitivos, lingüísticos y comunicativos.

3 ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La escritura más que una habilidad comunicativa, es un proceso determinado por los conocimientos cognitivos y lingüísticos, factores afectivos y socioculturales de un sujeto pensante que en el acto de escribir representa y significa el mundo que lo rodea a partir de la adquisición de mecanismos del código escrito y la composición del texto. Al respecto, Lacon (2001) afirma sobre escribir que,

exige procesos de razonamiento complejos, para dar respuesta a los condicionamientos y limitaciones del entorno interno y externo. Por ello requiere una representación precisa y consciente de la tarea a fin de atender adecuadamente a las demandas pragmáticas, semánticas y de formulación del texto, en sus distintas fases de producción. (p.1)

Sin embargo, este acto de escribir en la escuela no se ha desarrollado con esas consideraciones, por lo que ha prevalecido la mecanización en el proceso y el distanciamiento como un proceso cognitivo, por lo que se puede afirmar que en muchas instituciones educativas actualmente es frecuente el trabajo con metodologías que favorecen características de forma y no de fondo, entre las que se podrían citar ejemplos en la básica primaria como la cantidad de planas sin contexto, la caligrafía, la destreza motriz, la memoria visual y fonética, las frases estereotipadas, la predominancia de aspectos gramaticales, la fragmentación de textos en oraciones sueltas y el trabajo frecuentemente de la tipología narrativa, entre otros. Esto permite inferir que existe poco énfasis en la producción escrita y el desarrollo del pensamiento. De acuerdo con lo anterior, Hurtado, Serna y Sierra (2000) plantean que “es común ver como en el aula, aún se hace mayor énfasis en la escritura -caligrafía (trazo estético de las letras) que, en la producción escrita, con ello se limita la capacidad de pensamiento del alumno. (p.4)

Hay que mencionar además la población objeto de estudio, quienes cursan el grado 3° de la básica primaria y todavía están culminando su proceso de adquisición de código, lo que se convierte en un obstáculo para el proceso de enseñanza y aprendizaje de avanzar en la competencia escrita para producir tipos de texto con intenciones cognitivas y

comunicativas, en el sentido de privilegiar ejercicios mecanizados desconociendo las habilidades creativas, las experiencias previas, la capacidad de escribir cualquier tipo de texto, pero sin agotar el género narrativo como ha ocurrido. Pues las estudiantes de manera autónoma logran construir un cuento, una fábula, alguna historia. Sin embargo, desconocen otras tipologías, se les dificulta crearlas y que se les entrene en una metodología que apunte a la autonomía intelectual.

De acuerdo con lo anterior, se puede confirmar en la prevalencia de ideas de abordar la escritura en la escuela como un producto y no como un proceso que requiere de planificación, organización de ideas, redacción, revisión, confrontación, reescritura y evaluación; que realmente implique procesos de pensamiento cognitivos y metacognitivos, como afirma Tapia (citado por Castrillón, 2006) donde la escritura “no sólo exige pensar, también es un medio para pensar” (p.2).

De otra parte, frente a los procesos de enseñanza de la escritura en la educación básica se han ignorado las construcciones previas que traen los sujetos tanto desde lo cultural y lo social como el escribir a partir de la realidad, desvaneciéndose la función comunicativa de la escritura y la capacidad de significar que poseen los sujetos; como dice Ferreiro (2002) la escuela “sigue tratando de enseñar una técnica” (p.13).

Hay que mencionar, además, la ausencia de la motivación y las emociones de los estudiantes en vista de que si no se reconoce al sujeto que piensa tampoco es posible identificar lo que siente; por ejemplo, en sus intereses, preocupaciones y necesidades para escribir. Lo que podría determinar el grado de compromiso y de calidad del texto escrito. De modo que “la escritura no sólo implica procesos cognitivos y metacognitivos, sino que también existen importantes componentes afectivos” Hidi & Boscoso (citado por Caso, García Martínez, 2008, p. 194) por lo “que no hay una acción humana sin una emoción que la fundamente y la haga posible” Otero (citado por Medallo, 2014, p.14).

Ahora bien, la producción de textos en la escuela se ha limitado a favorecer la tipología narrativa como ocurre en la básica primaria, dejando a un lado los demás tipos de texto o desarrollándolos de forma vaga y rápida; lo que no ha permitido el aprovechamiento de la diversidad textual para identificar las características propias de cada escrito, la intención

comunicativa, los niveles sintácticos y semánticos que conforman la estructura de un texto. Esto es muy frecuente en el grado 3° donde estará el público a intervenir, las estudiantes son muy buenas para narrar historias y anécdotas, pero tienen pocas herramientas para explicar, dar instrucciones, describir, justificar, entre otros. Pues la escuela apenas está reconociendo que en el proceso de enseñanza aprendizaje de tipologías textuales no se debe enfatizar en la fragmentación sino en la unidad del lenguaje escrito. Casanueva (1996) afirma que,

La lengua real no se materializa en un conjunto de estructuras ni de oraciones bien formadas, sino en una colección de textos. La facultad del lenguaje consiste no sólo en dominar las reglas gramaticales, la pronunciación y el vocabulario, sino también en conocer la estructura interna de la lengua y en saber ponerla en funcionamiento en situaciones comunicativas. (p.261)

Finalmente, se propone problematizar la producción de tipos de textos a la luz de las prácticas que se evidencian en las aulas de clase y de las nuevas propuestas de las comunidades académicas, donde se debe valorar la escritura como un proceso de alta complejidad, inicialmente parte del docente para enseñarla a los alumnos desde ejercicios metacognitivos. Es allí donde la teoría metacognitiva enfocada a la regulación de los procesos de planeación, monitoreo y evaluación puedan ayudar en la transformación de la didáctica de la escritura en relación con la conciencia, autonomía y regulación de un sujeto que piensa y controla su aprendizaje.

3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el aporte de la regulación metacognitiva a la producción de tipologías textuales explicativas e instructivas en las estudiantes del grado 3° del Colegio De La Inmaculada de la ciudad de Medellín?

4 JUSTIFICACIÓN

La realización de este trabajo investigativo se justifica en primera instancia en la necesidad de reconocer el rol del docente como investigador de su propia práctica y las reflexiones que surgen de clase, donde es posible hallar objetos de estudio que son susceptibles de intervenir para mejorar y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, se plantea la escritura desde la producción de dos tipologías textuales (explicativas e instructivas) y el aporte de la regulación metacognitiva para producir dichos textos desde los procesos no solamente lingüísticos, sino también cognitivos y comunicativos, teniendo en cuenta los resultados investigativos de diferentes autores, entre ellos (Lacón & Ortega 2001; Castrillón, 2006; Chaverra, 2008; Adoumieh, 2011; De León, 2015; Núñez & Reyes, 2016; Palominio, 2016), donde el estudiante no solo progresa como escritor competente, sino también en la formación de habilidades de pensamiento.

Actualmente, la escuela mantiene prácticas tradicionales en la composición de tipologías textuales como se ha enunciado en el planteamiento del problema y es observable en la experiencia de aula, cuyas prácticas son totalmente alejadas de la relación cognitiva entre la escritura y quien escribe, pues se ha consolidado la práctica de escribir como una rutina mecanizada donde no ha sido muy visible rescatar las bondades comunicativas para construir saberes y formar realmente las habilidades metacognitivas que ayuden a enseñar a pensar a los estudiantes.

Si bien la escritura no se puede quedar en la mera adquisición del código, esta debe trascender hacia la composición de textos y que el estudiante esté en capacidad de hacerlo desde altos niveles de pensamiento, autonomía y regulación de su propio aprendizaje; es aquí donde cobra relevancia el concepto de metacognición para hallar los aportes de la regulación metacognitiva que elabora un estudiante de primaria al momento de enfrentarse a la producción escrita, es decir, que se pueda hacer consciente de la forma de aprender y supervisar o regular las tareas que debe realizar. En el caso de la producción de tipologías textuales es necesario planear, escribir, corregir, reescribir y modificar cuantas veces sea necesario el texto hasta lograr un producto con intención comunicativa y función social, igualmente, recurrir a la regulación de procesos cognitivos de planeación, monitoreo y

evaluación para identificar las estrategias, tomar decisiones, identificar los obstáculos, la superación de estos y la resolución de problemas para mantener el progreso y aplicarlo a las tareas que la persona enfrenta.

Finalmente, se considera que el aporte de esta investigación posibilitará elementos metodológicos vinculados con la regulación metacognitiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las estudiantes del grado 3°, en este caso sobre la composición de tipologías textuales en la escuela para transformar la didáctica de la lengua escrita y fortalecer las habilidades de pensamiento que pueden posibilitar el alcance de aprendizajes profundos. Asimismo, es un precedente de investigación para el Colegio De La Inmaculada que, no solo busca evidenciar resultados sino motivar a la comunidad educativa, en especial a los docentes, para que se inquieten por su propia práctica de aula y se apropien de las propuestas del campo didáctico y mejoren la calidad educativa de la región desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, donde cobra gran importancia la exploración de la regulación metacognitiva en niños de primaria que ha sido poco estudiado en el contexto educativo.

5 REFERENTE TEÓRICO

5.1 METACOGNICIÓN: PRECISIÓN CONCEPTUAL

“El preciosismo de las palabras no debería volver misterioso un tema tan antiguo como es el hombre: la conciencia reflexiva sobre lo que él hace y piensa. Desde que Sócrates dejó esculpida para la historia su máxima metacognitiva, “sólo sé que nada sé”, los filósofos no han dejado de tematizar el conocimiento humano como objeto de reflexión”
(Flórez, 2000).

Para abordar esta investigación es importante realizar un breve recorrido teórico sobre la metacognición teniendo en cuenta que es una categoría muy amplia que contiene diferentes subcategorías y componentes, en donde este trabajo estará centrado en la regulación metacognitiva de la persona en relación con la producción de tipologías textuales explicativas e instructivas, pretendiendo de alguna manera hallar el aporte de esta habilidad en la producción escrita.

La mayoría de los autores abordados (Mateos 2001; Correa, Castro & Lira 2002; Maturano, Soliveres & Macías 2003; Livingston 2003; Castrillón 2006; Lacon & Ortega 2008; Osses & Jaramillo 2008; Jaramillo & Simbaña 2014; Alama 2015), señalan a Flavell como el precursor de introducir el término dentro de sus investigaciones sobre la metamemoria y la cognición en la década de los setenta; concluyendo, a modo general, que es el control que se realiza sobre los procesos cognitivos, es decir, el conocimiento sobre el conocimiento. Sin embargo, Mateos (2001) plantea que son dos los investigadores que asentaron las bases de la metacognición : Por un lado, Flavell (1976) quien afirma que “la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o de cualquier otro asunto relacionado con ellos” (p.21) indicando que es también “la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto” (p.22). Por otra parte, Brown (citado por Mateos, 2001) “identifica la metacognición fundamentalmente con el control deliberado de la solución de problemas”. Mateos (2001) al comparar los trabajos desarrollados por

Flavell y Brown encuentra similitudes relacionadas con “la conciencia de la propia actividad cognitiva en las estrategias usadas por los sujetos y mecanismos auto regulatorios y en la supervisión del progreso hacia las metas” (p.28).

A partir de esa época los estudios comenzaron a proliferar con diferentes autores, entre ellos Cheng (1993), Burón (1993), Bluer (1995), Kingler (1999), Mateos (2001), Tamayo (2006), de quienes se puede concluir que poseen una definición similar sobre la metacognición al relacionarla como la habilidad o el conocimiento que permite regular y supervisar los procesos cognitivos.

A pesar de que la metacognición es un concepto que se ha investigado por diferentes autores de manera rigurosa, poco a poco se le ha venido dándole importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, con el fin de que los estudiantes sean más conscientes y autónomos, en donde “aprendan a pensar de una manera más crítica y creativa, que aprendan a ser más eficaces al solucionar un problema, al tomar decisiones, al conceptualizar, al planificar, al inventar, etc. (Montse, 2005, p.142).

5.2 REGULACIÓN METACOGNITIVA

*“Cómo trabaja mentalmente el alumno cuando lee, atiende, memoriza, escribe, etc., con el fin de descubrir sus estrategias de aprendizaje”
(Burón, 2002).*

De acuerdo con los estudios que se han desarrollado desde la psicología cognitiva y la lingüística textual, hoy se puede abordar la metacognición como uno de los mayores aportes que posibilitan identificar los procesos cognitivos en la composición escrita (Hurtado, 2013), donde los estudiantes pueden lograr mecanismos de regulación para desarrollar sus propias habilidades y tomar consciencia en el camino de producir un texto. Considerando lo anterior, se hace pertinente ampliar la concepción de regulación metacognitiva desde la mirada de diferentes autores, cuyo aporte es fundamental para este trabajo investigativo.

Schraw (1998), distingue dos elementos de la metacognición, el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición, entendiendo esta última como una habilidad que ayuda a controlar el pensamiento, este autor expresa que,

Regulation of cognition refers to a set of activities that help students control their learning. Research supports the assumption that metacognitive regulation improves performance in a number of ways, including better use of attentional resources, better use of existing strategies, and a greater awareness of comprehension breakdowns. (p.113)

En cuanto al conocimiento de la cognición, Schraw & Moshman (1995) diferencian tres tipos de conocimiento apoyados por Brown (1987), los cuales se refieren a lo que las personas saben de su propia cognición.

Conocimiento declarativo: “Declarative knowledge includes knowledge about oneself as a learner and about what factors influence one’s performance” (p.352). Se puede sintetizar al saber qué.

Conocimiento procedimental: “Procedural knowledge refers to knowledge about the execution of procedural skills”. (p.353). Indica el saber cómo.

Conocimiento condicional: “Conditional knowledge refers to knowing when and why to apply various cognitive actions” (p.353). Se refiere a cuándo y por qué y para qué.

En resumen “estos tres tipos de conocimiento hacen que los sujetos actúen con más conciencia y reflexión durante el proceso de aprendizaje” (Hurtado, 2013, p. 38)

Tamayo (2006), dice que la regulación metacognitiva “se refiere al conjunto de actividades que ayudan al estudiante a controlar sus alcances cognitivos y se relaciona con las decisiones del aprendiz antes, durante y después de realizar cierta tarea de aprendizaje” (p.277).

Baker, por su parte, (citado por Hurtado, 2013, p. 37) dice que “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...”

En consonancia con lo anterior, se puede concluir que la regulación es un componente metacognitivo que consiste en controlar y supervisar las tareas que emprende un sujeto, teniendo en cuenta la planeación, el monitoreo y la evaluación que ayudan a controlar el pensamiento mediante esas tres habilidades.

Schraw & Moshman (1995) y Brown (citados por Tamayo, 2006) describen cada uno de estos procesos:

1. Planeación: Consiste en la actividad previa al desarrollo de la tarea específica que involucra las estrategias adecuadas como “Examples include making predictions before reading, strategy sequencing, and allocating time or attention selectively before beginning a task” (Schraw & Moshman, 1995, p. 354)

2. Monitoreo: “Se refiere a la posibilidad que se tiene en el momento de realizar la tarea, de comprender y modificar su ejecución” Brown (citada por Tamayo, 2006, p. 278). Aquí se hace manifiesta la conciencia y la comprensión de lo que se está haciendo.

3. Evaluación: Entendida como la valoración de las estrategias utilizadas y las acciones emprendidas para lograr el objetivo, donde la persona “evalúa los resultados de las estrategias seguidas en términos de eficacia” Brown (citada por Tamayo, 2006, p. 278).

Sin embargo, es importante tener presente que los anteriores procedimientos, como dice Mateos (2001) no son lineales sino recurrentes, así como describe el siguiente ejemplo de un aprendiz competente,

Elabora un plan que detalla cómo espera conseguir sus objetivos, implicándose en todas o algunas de las siguientes actividades de control: el establecimiento de un objetivo, la determinación de los recursos disponibles, la selección del procedimiento a seguir para alcanzar la meta deseada y la programación de tiempo y el esfuerzo. Durante la aplicación del plan trazado (...) comprueban si van

progresando en la dirección de la meta deseada, detectan fuentes de problemas y, como resultado de esa supervisión, hacen constantes ajustes sobre la marcha, eliminando pasos innecesarios, aplicando estrategias alternativas en el caso de que resulten ineficaces algunas o algunas de las acciones seleccionadas y ajustando el tiempo y el esfuerzo. (...) Una vez realizada la tarea, no solo evalúan el producto obtenido, para lograr la medida en que la meta establecida se ha logrado alcanzar, sino también el proceso seguido, con el fin de conocer su efectividad. (p. 70)

En definitiva, un buen proceso metacognitivo debe llevar al estudiante a transitar por cada momento si el objetivo es que exista un mayor acercamiento a la actividad metacognitiva y a la conciencia, en este caso, de producir un texto, donde el alumno demuestre mayor reflexión y vaya ganando autonomía en su aprendizaje al detenerse en elementos no solo de forma sino de contenido del escrito.

Explorando otros autores, se encuentran los postulados de Labarrere (1996) quien dice que las personas recurren necesariamente a pensar cuando se enfrentan a barreras que obstaculizan sus propósitos y es aquí donde la regulación tiene un papel importante, en el sentido de que el sujeto busca un plan o estrategia para tratar de superar la situación que se presenta y esta es una peculiaridad de la regulación del pensamiento. Por consiguiente, los obstáculos en el desarrollo de una tarea toman relevancia porque estimulan el uso de actividades de regulación y que a su vez posibilitan de cierta manera mantener el equilibrio para controlar los momentos del antes durante y después.

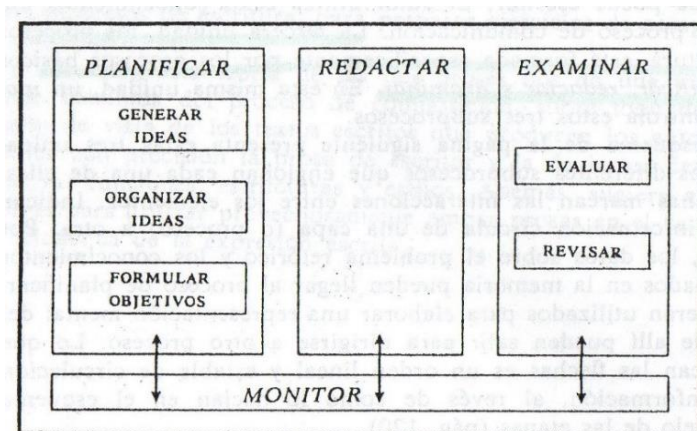
Para concluir, es interesante contemplar también la supervisión, pues “mediante la supervisión obtenemos información sobre el estado en que se encuentra nuestro conocimiento y mediante la regulación modificamos ese estado, iniciando, continuando o terminando alguna acción (...) de este modo la regulación es consecuencia de la supervisión” (Mateos, 2001, p.69), porque el ejercicio de regulación metacognitiva debe estar presente en todo el proceso sirviendo como una especie de cambio cognitivo a través de decisiones, nuevas estrategias para saber qué hacer en un momento determinado de la tarea emprendida.

5.3 EL PROCESO DE ESCRIBIR: ACERCAMIENTO HACIA LA COGNICIÓN Y REGULACIÓN METACOGNITIVA

“El aumento de la conciencia –estrategias metacognitivas sobre los propios procesos de planificación, textualización y revisión favorece el desarrollo de la competencia productiva y permite, en consecuencia, el logro de un escritor eficiente”
(Lacon & Ortega 2008).

Cassany (1993) ha realizado diversas investigaciones sobre el proceso de escribir y aunque no menciona propiamente el término metacognición, ha sido muy enfático en resaltar la escritura como un asunto complejo desde lo cognitivo, lingüístico y regulado por quien escribe, al poner en práctica algunas etapas que se han definido de acuerdo con otras investigaciones en el campo. Sin embargo, estas no siguen un orden lineal, sino que van ocurriendo de acuerdo con el contexto comunicativo, la audiencia y las necesidades del mismo escritor. En sus libros *Describir el escribir* (1993) y *Construir la escritura* (1999), el autor retoma algunos modelos que fueron elaborados por otros investigadores; uno de estos es el que se muestra a continuación sobre proceso de escribir de Flower y Hayes (1980), en el que llama la atención una parte del modelo que se puede relacionar con la cognición y regulación metacognitiva que realiza el sujeto para componer un escrito.

Ilustración 1 Modelo de Flower y Hayes (Citado por Cassany, 1993)



“Este modelo describe detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto” (Cassany, 1993, p.145), en el que se trata de contemplar el proceso interno y mental que ejecuta una persona cuando está escribiendo, como lo plantea Cassany (1993):

Planificar: según Cassany (1993) donde se toman “las decisiones de orden retórico más general” (p.151); por ejemplo, la generación de ideas, la organización de estas y los propósitos, es decir, el inicio del plan de la composición, donde surge la agrupación de la información, las estrategias procedimentales y de contenido que se usarán para generar el texto. Hay que mencionar, además, que en esta etapa quien escribe exterioriza sus representaciones previas sobre el tema, pues la generación de ideas va a estar permeadas por un conjunto de valores, actitudes y creencias que son propias de las experiencias.

Redactar: es la capacidad de transformar lo planeado anteriormente para que sea comprensible ante un público, En este proceso “el escritor tendrá que convertir esta entidad de lenguaje escrito, inteligible y comprensible para el lector. El proceso de redactar se encarga de esta labor” (Cassany, 1993, p.152).

Examinar: aparecen los subprocesos de revisar y evaluar, donde el autor de manera consciente confronta lo que inicialmente planeó con lo desarrollado en el texto y tiene la potestad de devolverse en el proceso desde cambiar, reescribir o anexar nuevas ideas a su texto.

Finalmente, aparece también el monitor, que “consiste en controlar y regular las actuaciones de todos estos procesos y subprocesos durante la composición” (Cassany, 1993, p.153). Por tal razón la producción escrita no puede ser un proceso lineal, sino flexible y está condicionado por la capacidad de consciencia que tiene el sujeto para regular dicha experiencia.

5.4 TIPOLOGÍA TEXTUAL

“Utilizar un texto quiere decir recurrir a un instrumento con la intención de facilitar el proceso comunicativo en el aula, que posibilite la negociación de significados y permita construir conocimiento de manera personal y colectiva”
(Prat, 2000).

Cuando apareció la escritura no solamente se materializaron aquellas expresiones orales, sino también que se plasmó una huella histórica de la humanidad al conservar las experiencias culturales para trasmitirlas de generación en generación. Como resultado de lo anterior aparecen diferentes tipos de textos (narrativos, poéticos, explicativos, instructivos, argumentativos, descriptivos, entre otros), que se convierten en el resultado de las interacciones sociales para comunicar y significar el mundo de una forma clasificada y organizada. El trabajo de Bernárdez (citado por Alexopoulou, 2011) define el texto de la siguiente manera,

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua. (p.2)

De acuerdo con esta definición, es posible identificar que el texto como tal posee particularidades de significado, donde se le da sentido al contenido desde la coherencia, la cohesión de sus oraciones y los párrafos; de comunicación, en el que existe una función social de ese mensaje que ha sido originado por los actos de habla y la misma interacción; de estructura, para responder a una organización interna de acuerdo con unas reglas establecidas que posibilitan categorizar dicho texto.

Por otro lado, Van Dijk (1983) en sus estudios de lingüística textual aporta los siguientes elementos a la organización del texto:

Microestructura: se podrían definir los niveles de organización de las proposiciones de acuerdo con las relaciones semánticas, “se trata de describir las relaciones entre los

significados de las oraciones y de caracterizar el significado de secuencias de las oraciones” (Van Dijk, 1983, p. 37).

Superestructura: se puede definir como la manera de categorizar un texto de acuerdo con su estructura e intención comunicativa, “es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el contenido del texto. Se debe comunicar, pues, el mismo suceso en diferentes 'formas textuales' según el contexto comunicativo. (Van Dijk, 1983, p. 142).

Macroestructura: es la construcción global del texto en que se define su tema central o contenido de acuerdo con la conexión semántica de los párrafos para alcanzar un nivel más superior que el de las oraciones, “La macroestructura de un texto es por ello una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto” (Van Dijk, 1983, p. 55).

Cada texto tiene unas particularidades establecidas desde las dimensiones lingüísticas, comunicativas y estructurales, pero el valor más importante es reconocer que la cantidad de escritos que circulan son producto de diferentes contextos culturales y de la vida cotidiana, con la intención de darle función social a través de la comunicación.

A continuación, se profundizará en las dos tipologías textuales que servirán de pretexto para el desarrollo de este trabajo investigativo en relación con la regulación metacognitiva.

5.4.1 Textos Explicativos E Instructivos

Dentro de la lingüística se define el texto explicativo como aquel que tiene la intención de informar o aclarar ideas de un contenido por medio de la explicación, por tal motivo algunos autores también lo denominan informativo. Prat (2000) dice que,

El objetivo principal es informar y por eso el elemento organizador es la exposición de un determinado tema, dando una visión objetiva vinculada a una concepción científica, y a menudo prescindiendo del orden cronológico. Suele ir acompañado de material gráfico- ilustraciones, fotografías, mapas, esquemas...- que completan el texto. (p.58)

En cuanto a las particularidades de su estructura, es posible definir una *introducción* donde se presenta el tema para contextualizar al lector; un *desarrollo* que contiene la explicación fuerte de lo que se habla; a veces se usan imágenes y subtítulos para especificar las categorías que se trabajan de ese mismo tema organizando la información, posteriormente están las *conclusiones* que posibilitan la finalización del texto.

El cuadro que se presenta a continuación detalla con más claridad la microestructura y macroestructura de un texto explicativo:

Ilustración 2 Características lingüísticas texto explicativo.

TIPO DE TEXTO	CARACTERÍSTICAS GRAMATICALES	
	Morfología y sintaxis	Aspectos textuales y otros
Explicación <ul style="list-style-type: none"> • Definiciones, exposiciones, etc. • Podemos encontrarlas en manuales, tratados, conferencias, libros de texto, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Oraciones subordinadas:</i> causales, consecutivas y finales. • <i>Conectores:</i> causa, consecuencia, etc. 	<i>Estructura:</i> <ul style="list-style-type: none"> • organización lógica y jerárquica de las ideas. • exposición analítica y sintética. • uso de gráficos, esquemas y dibujos.

De igual manera, así como es importante reconocer su estructura desde lo lingüístico, también es interesante manifestar que la producción de un tipo de texto explicativo implica el desarrollo de habilidades cognitivolingüísticas como lo afirma (Jorba, 2000) las cuales son describir, definir, resumir y explicar para lograr la intención comunicativa del contexto real a quien va dirigido el escrito y de cierta manera se convierte en un valor agregado para el escritor que debe recurrir a estas destrezas para componer un texto con calidad.

Mientras que las tipologías instructivas “son textos que expresan órdenes, exhortaciones u obligaciones, generalmente se organizan en secuencias y tienen como objetivo orientar alguna acción” (Jorba, 2000, p. 66); está más relacionado a la forma de seguir unas indicaciones de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto cultural.

Igualmente, pretende que el lector sea autónomo en la comprensión de dicho contenido y no necesite ayuda para ejecutar lo que allí se indica. Prat (2000) afirma que en estos tipos

de textos existe “un proceso cognitivo subyacente, que es la capacidad de planificar las acciones de uno mismo y que puede concretarse, por ejemplo, en la elaboración de bases de orientación” (p.66).

La estructura del texto instructivo se puede percibir más sencilla por lo que no se escribe en prosa sino en forma de listado, Sin embargo, esto no quiere decir que sea más fácil porque se deben tener presente las características de su estilo. Es preciso mantener un orden utilizando numerales ordinales y cardinales, siguiendo la lógica descriptiva de lo que se debe realizar en forma imperativa de segunda persona. Aunque no solo se desarrolla en un orden secuencial, también propone al final recomendaciones o sugerencias positivas de acuerdo con el contexto comunicativo y se acompaña de imágenes para orientar al lector. Hay que mencionar, además, la propuesta de Jorba (2000) quien plantea dos habilidades cognitivolingüísticas que se activan en el momento de producir un texto instructivo, estas son: describir y resumir, dos capacidades que se pueden fortalecer en el ejercicio de escribir esta tipología, donde el estudiante debe ser cuidadoso en detallar de forma sintética lo que se debe hacer, pero garantizando que quien lee represente el contenido mediante acciones.

A continuación, se detalla con más claridad la microestructura y macroestructura de un texto instructivo:

Ilustración 3 Características lingüísticas texto instructivo.

TIPO DE TEXTO	CARACTERÍSTICAS GRAMATICALES	
	Morfología y sintaxis	Aspectos textuales y otros
Instrucción <ul style="list-style-type: none"> • Órdenes, exhortaciones, obligaciones, etc. • Se pueden encontrar en recetas de cocina, instrucciones de uso de aparatos, conversaciones orales cotidianas, etc. 	<i>Uso de la segunda persona verbal o de formas paralelas</i> <i>Modo imperativo</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Perífrasis de obligación: tener que + infinitivo, haber de, ser necesario, etc.</i> • <i>Ordinales y cardinales</i> 	<i>Modalidad: exhortativa e imperativa</i> <i>Estructura e información</i> <ul style="list-style-type: none"> • orden lógico de los hechos; • información objetiva y precisa • eventualmente, disposición espacial especial

El texto instructivo requiere de claridad y capacidad de sintetizar la información para que se pueda poner en acción la indicación que se entrega, además posee un valor agregado y es

que se convierte en un ejercicio metacognitivo cuando el estudiante lo elabora para el mismo al devolverse o proyectarse en una situación siguiendo unos pasos ordenados y lógicos. Prat (2000) expone que en estos casos el texto podría ser “una base de orientación, que permite planificar la acción, ayuda a tomar conciencia de la complejidad de la tarea y orienta en la autocorrección de la puntuación del texto” (p.68).

6 OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar el aporte de la regulación metacognitiva a la producción de textos explicativos e instructivos en las estudiantes del grado 3° del Colegio De La Inmaculada de la ciudad de Medellín.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Establecer los procesos de la regulación metacognitiva que realizan las estudiantes al momento de la composición de tipologías textuales explicativas e instructivas.

Determinar los alcances y limitaciones de la incorporación de procesos de regulación metacognitivas en las estudiantes para la composición de tipologías explicativas e instructivas.

Evaluar los avances adquiridos en las estudiantes del grado 3° en la producción de tipologías textuales explicativas e instructivas a partir de la implementación de la unidad didáctica.

7 METODOLOGÍA

7.1 TIPO DE ESTUDIO

El tipo de estudio de esta investigación es cualitativo– descriptivo, por lo que se busca reflexionar sobre la producción escrita de tipologías textuales explicativas e instructivas en relación con los procesos de regulación metacognitiva que realizan las estudiantes durante la composición de un escrito, pretendiendo de alguna manera caracterizar el aporte metacognitivo en la escritura de estos textos, con el fin de hallar una transformación en la didáctica de la lengua escrita y en el desarrollo de habilidades de pensamiento. Según Martínez & Benítez (2016) definen la investigación cualitativa de la siguiente manera,

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión de los procesos sociales, su transformación, la toma de decisiones y también al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. Tiene claro el propósito de describir las cualidades propias de un fenómeno social. (p.97)

De acuerdo con lo anterior y en articulación con este proyecto investigativo, el trabajo está enfocado en una dinámica de describir los procesos de una población de sujetos para encontrar resultados más subjetivos, flexibles y sociales, a partir de las interpretaciones que surgen de los escenarios reales y cotidianos, como es el caso de la producción escrita.

“Así, el modelo cualitativo es un tipo de investigación que produce resultados a los que no se llega mediante procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación” (Martínez & Benítez, 2016, p. 98). Por el contrario, se busca comprender e interpretar una realidad.

“En las investigaciones cualitativas se debe hablar de entendimiento en profundidad en lugar de exactitud, ya que se trata de obtener un entendimiento lo más específico posible” (Martínez & Benítez, 2016, p. 98), desde la identificación de problemas, posibles causas y comportamientos de sujetos o contextos para percibir lo que está ocurriendo mediante la interpretación de las situaciones presentadas.

Este tipo de estudio permitirá describir las formas en que las estudiantes producen tipos de textos enfatizando en el aporte de la regulación metacognitiva para escribirlos.

7.2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó en el Colegio de La Inmaculada con estudiantes del grado 3°. Esta institución es de carácter privado y se encuentra localizada en la zona suroccidental-barrio Belén, de la ciudad de Medellín.

El sector donde se encuentra ubicado el Colegio está rodeado por clínicas, centros comerciales, unidades residenciales y un parque biblioteca. Es un lugar tranquilo, con estabilidad social y calidad de vida para sus residentes, quienes se clasifican en un estrato medio y alto de la ciudad.

7.3 UNIDAD DE TRABAJO

La unidad de trabajo de esta investigación está conformada por 5 estudiantes- mujeres, entre las edades de 7 y 8 años, quienes cursaban el grado 3° y era el grupo asignado para los procesos de enseñanza. La muestra fue seleccionada aleatoriamente por el investigador, teniendo en cuenta que el grupo de estudiantes presentaba características similares en sus desempeños.

7.4 UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis del presente estudio es la regulación metacognitiva y su relación con la producción de las dos tipologías textuales: instructiva y explicativa.

7.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la recolección de la información se utilizaron técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa, tales como los talleres y cuestionarios. Los instrumentos utilizados los constituyen diversas preguntas y actividades aplicadas, los cuales darán cuenta del aporte de la regulación metacognitiva en la producción de tipologías textuales explicativas e instructivas. Antes de la implementación de la unidad didáctica, se aplicó un instrumento de entrada (instrumento de ideas previas, para establecer los procesos de regulación metacognitiva que realizaban las estudiantes al momento de la composición de

tipologías textuales explicativas e instructivas, el cual fue aplicado como instrumento final, para dar cuenta de los posibles avances alcanzados por las estudiantes.

7.5.1 El Taller

El taller ha sido considerado un instrumento de investigación porque permite que “circule la palabra en torno a la problematización de la realidad y de las prácticas sociales, se pone en relación la práctica y vivencias de los sujetos con la reflexión colectiva” (Fernández, 2000, p. 10), mediante la dinámica de pregunta y respuesta permeada por una situación de contexto que involucra la participación del sujeto, en donde debe dar cuenta de sus representaciones, ideas, pensamientos, es decir, sus conocimientos.

Por otra parte, Ghiso (1997) en el ámbito investigativo considera el taller “como un dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis – o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes – para hacer deconstrucciones y construcciones” (p.142). El mismo autor plantea sobre la utilización del taller como dispositivo de un proceso investigativo que,

es pertinente en aquellos proyectos que asuman la complejidad de la realidad social, la diversidad subjetiva y contextual, los distintos ámbitos, momentos e intereses en los que se construyen, socializan y apropian conocimientos, ya que permiten modificar la forma de comprender, expresar, sentir y actuar sobre la realidad personal y social. (p.151)

En definitiva, el uso del taller como instrumento de recolección de información es válido siempre y cuando exista una intención que se acerque a los alcances propuestos por parte de quien diseña, en que se esperan recoger datos que confronten no solo la teoría investigada, sino también la articulación con la pregunta planteada y los resultados en cuanto al aporte o transformación de la práctica de aula.

7.5.2 El Cuestionario

El cuestionario se puede definir como una serie de preguntas que se diseñan y estructuran para obtener información por parte de la población que participa en la intervención

investigativa. Behar (2008), dice que el contenido de las preguntas puede ser variado y se dinamizan entre las abiertas y las cerradas que posibiliten diferentes opciones de respuestas.

Según Martínez & Benítez (2016, p.59), el cuestionario es un instrumento que se integra a un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir y posee tres objetivos específicos:

1. Traducir la información necesaria a un conjunto de preguntas específicas que los participantes puedan contestar.
2. Motivar y alentar al informante para que colabore, coopere y termine de contestar el cuestionario completo, por ello, debe buscar minimizar el tedio y la fatiga.
3. Minimizar el error de respuesta, adaptando las preguntas al informante y en un formato o escala que no se preste a confusión al responder.

Por consiguiente, es una herramienta que permite referirse al tema específico de la investigación a través del diseño de preguntas que apunten a lo que realmente se necesita para el ejercicio y se debe cuidar de aquellas que no aporten a respuestas sinceras.

7.6 LA UNIDAD DIDÁCTICA

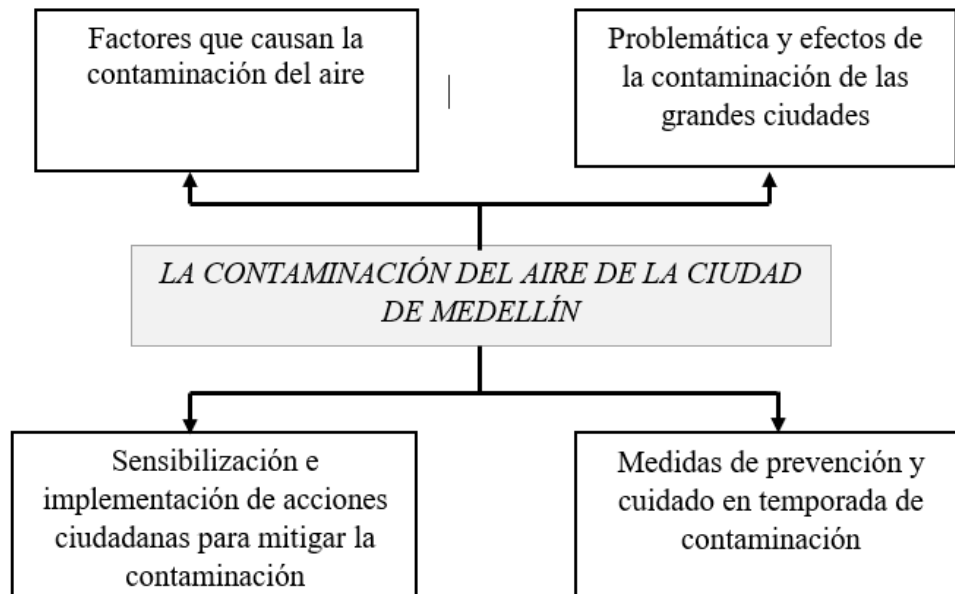
La unidad didáctica que se pretende aplicar para intervenir en el aula obedece a las categorías macro de la investigación: el aporte de la regulación metacognitiva en la composición escrita de tipologías explicativas e instructivas, donde se articulará con un problema socialmente vivo como lo es la contaminación del aire de la ciudad de Medellín, el cual será a su vez el contenido macro como pretexto para aplicar las cuatro secuencias que conforman la unidad.

Orrego, Tamayo & Ruíz (2016) afirman que esta es una construcción funcional y estructural de la práctica de aula de los docentes al convertirse en un punto de partida del proceso de enseñanza, la cual está cimentada en los aportes teóricos de la pedagogía y la didáctica en general. Además de esto, los autores afirman que,

Una unidad didáctica se constituye como un producto y, a la vez, un punto de partida del proceso de enseñanza en el que convergen aspectos vinculados con la motivación, la evolución conceptual, la historia y la epistemología de la ciencia, la metacognición y los modelos explicativos de los estudiantes. Saberes que proponemos integrar en una propuesta de orden conceptual y metodológica, denominada: unidad didáctica (p.19)

A continuación, se observa la red conceptual de la estructura de la unidad didáctica, la cual ha sido diseñada a partir de un modelo propuesto por Pagés (2014):

Ilustración 4 Red conceptual de la unidad didáctica (Elaboración propia)



1. Momento de Exploración: (Secuencia I)

- Instrumento de entrada y su aplicación.
- Lectura de imágenes sobre los factores que causan la contaminación del aire.
- Taller de consulta y socialización.
- Composición de texto explicativo e instructivo usando como pretexto las causas de la contaminación y recomendaciones para evitar los factores contaminantes.

- Cuestionario de regulación metacognitiva.

- Rejilla de autoevaluación de la secuencia.

2. *Momento de Estructuración:* (Secuencia II y III)

-Lectura de noticias sobre la problemática y efectos de la contaminación de las grandes ciudades.

-Taller de discusión grupal sobre la noticia y cuadro referido a los problemas y efectos de la contaminación del aire.

-Composición de texto explicativos e instructivos usando como pretexto las medidas de prevención en temporada de contaminación y sugerencias de cómo deben actuar las personas que viven en grandes ciudades con estos problemas.

- Cuestionario sobre la actividad de regulación metacognitiva para determinar los alcances y las limitaciones de los estudiantes (planeación, monitoreos y evaluación).

-Rejilla de autoevaluación de la secuencia.

3. *Momento de Transferencia:* (Secuencia IV)

-Observación de vídeo y audiocuento sobre el cuidado del aire.

-Taller sobre las acciones positivas para proteger el ambiente.

-Cuadros comparativos a partir de modelos de textos explicativos e instructivos.

-Composición de un texto integrado (explicativo e instructivo) sobre la implementación de acciones ciudadanas y las medidas de prevención.

-Cuestionario sobre el aporte de la regulación metacognitiva a la composición escrita.

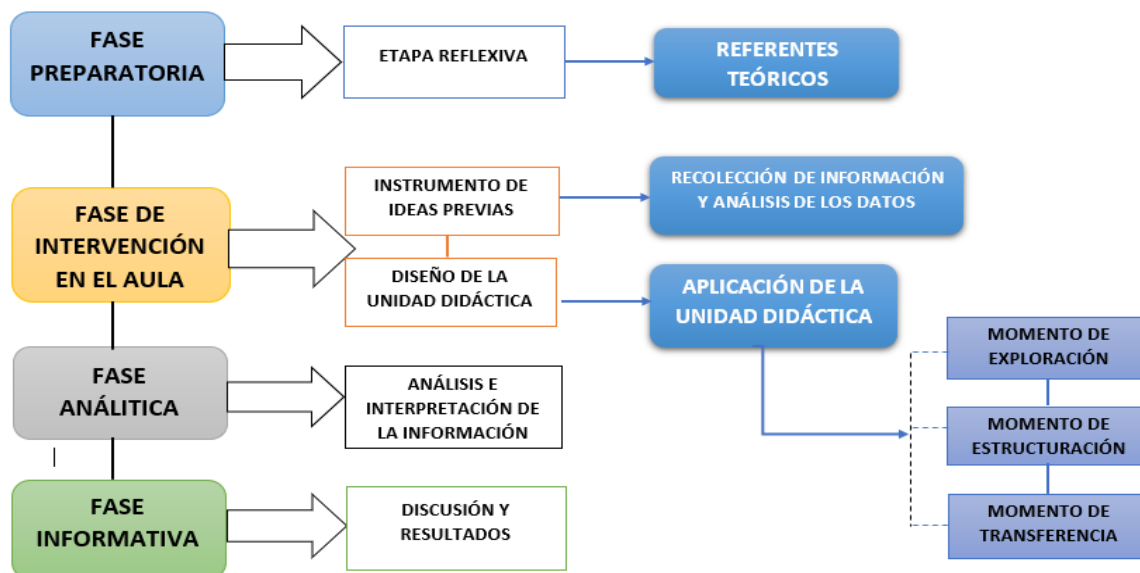
-Autoevaluación de la experiencia

-Instrumento de salida y su aplicación.

7.7 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico de esta investigación es cualitativo – descriptivo, organizado en cuatro fases, las cuales se enfocaron en caracterizar el aporte de la regulación metacognitiva a partir de la producción de dos tipos de textos: instructivos y explicativos.

Ilustración 5 Diseño de la investigación (Elaboración propia)



7.7.1 Fases De La Investigación

La presente investigación se diseña en cuatro fases: preparatoria, intervención en el aula, analítica e informativa, cuyas etapas permitirán sistematizar experiencias para describir las actuaciones de las estudiantes frente a la producción de un texto explicativo e instructivo en relación con el aporte metacognitivo de regulación que ejercen al momento de componerlo.

Rodríguez, Gil & García (citados por la Universidad Alberto Hurtado, s.f) plantean sobre la investigación cualitativa y sus fases que,

grafican esta particularidad del proceso de investigación cualitativa distinguiendo cuatro fases que ocurren de manera más o menos simultánea: (...) Dan cuenta de distintos niveles de avance que marcan etapas y productos pertinentes a los diferentes momentos del estudio que, sin embargo, nunca se suceden de manera lineal puesto que el producto de una fase puede retroalimentar también a la fase anterior. (p.4)

En este sentido, los resultados son fruto de una construcción desde la relación dialógica, interpretativa y descriptiva con el objeto de estudio.

Fase preparatoria

Etapa reflexiva: Durante este momento se desarrollaron las categorías de investigación referenciadas desde diferentes autores que han explorado el campo de la producción escrita y la regulación metacognitiva, cuyos postulados se sostienen en la rigurosidad científica.

Fase de intervención en el aula

Instrumento de ideas previas: Durante esta etapa se diseña y aplica el instrumento de ideas previas al grupo de estudiantes descrito en la unidad de trabajo, cuyos resultados permitirán la interpretación y la reflexión para diseñar e implementar posteriormente la unidad didáctica.

Diseño de la Unidad Didáctica: Durante este periodo se diseña la Unidad Didáctica en tres momentos: exploración, estructuración y transferencia; teniendo presente que la implementación se realizó con las 38 estudiantes del grado 3° de la básica primaria, cuyas actividades estaban orientadas a la producción de las tipologías textuales explicativas e instructivas en articulación con el aporte de la regulación metacognitiva de los estudiantes al momento de componer un escrito de estos. De igual manera, se vinculan los problemas socialmente vivos como pretextos para escribir.

Fase analítica

Análisis e interpretación de la información: Durante esta etapa se lleva a cabo la contrastación de los resultados arrojados en la implementación de la Unidad Didáctica, lo cual posibilita evidenciar el proceso alcanzado por las estudiantes desde el aporte de la regulación metacognitiva en la producción de tipologías textuales explicativas e instructivas. A partir de la sistematización de la información, se realiza el análisis de los resultados.

Fase informativa

Discusión y resultados: Durante esta etapa finalizará el proceso de investigación con la discusión y divulgación de los resultados, en donde la pretensión es hallar la respuesta al planteamiento del problema inicial, la pregunta y los objetivos definidos para este trabajo.

7.8 DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En el siguiente esquema se presenta una breve descripción de las categorías de análisis, las subcategorías y las definiciones que permitirán establecer los indicadores que se pretenden desarrollar con las estudiantes.

Tabla 1 Categorías de análisis

REGULACIÓN METACOGNITIVA		
Se refiere al conjunto de actividades que ayudan al estudiante a controlar sus alcances cognitivos y se relaciona con las decisiones del aprendiz antes, durante y después de realizar cierta tarea de aprendizaje (Tamayo, 2006, p. 277).		
SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
Planeación	Consiste en la actividad previa al desarrollo de la tarea específica que involucra las estrategias adecuadas como “Examples include making predictions before reading, strategy sequencing, and allocating time or attention selectively before beginning a task” (Schraw & Moshman, 1995, p. 354)	<ul style="list-style-type: none"> -Realiza un esquema o una lista de pasos para planear el texto. -Define el tema y las ideas que tiene para escribir. -Identifica la audiencia que leerá el texto. -Reconoce la intención comunicativa.

<p>Monitoreo</p>	<p>“Se refiere a la posibilidad que se tiene en el momento de realizar la tarea, de comprender y modificar su ejecución” Brown (citada por Tamayo, 2006, p. 278). Aquí se hace manifiesta la conciencia y la comprensión de lo que se está haciendo.</p>	<p>-Revisa frecuentemente lo que ya ha escrito para cuidar de la relación semántica global del texto. -Lee es voz alta y se escucha así mismo para hallar posibles errores o comparte el texto con otras personas para recibir opiniones y críticas constructivas. -Recurre a estrategias que le ayuden a superar las dificultades. -Modifica algunas palabras u oraciones para mejorar el texto. -Utiliza recursos de apoyo como internet, lecturas o el diccionario para aumentar el vocabulario y ampliar la información.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Entendida como la valoración de las estrategias utilizadas y las acciones emprendidas para lograr el objetivo, donde la persona “evalúa los resultados de las estrategias seguidas en términos de eficacia” Brown</p>	<p>-Sigue la ruta de acuerdo con lo que previamente planeó. -Confronta lo que inicialmente planeó con lo desarrollado en el texto. -Valora las estrategias utilizadas</p>

	(citada por Tamayo, 2006, p. 278).	
TIPOLOGÍA TEXTUAL		
<p>Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua. Bermúdez (Citado por Alexopoulou, 2011)</p>		
SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
Tipo de texto explicativo	El objetivo principal es informar y por eso el elemento organizador es la exposición de un determinado tema, dando una visión objetiva vinculada a una concepción científica, y a menudo prescindiendo del orden cronológico. Suele ir acompañado de material gráfico- ilustraciones, fotografías, mapas, esquemas...- que completan el texto (Jorba, Gómez, & Prat 2000, p. 58).	<ul style="list-style-type: none"> -Define un título para el escrito. -Mantiene la estructura de un texto explicativo. -Contempla conectores y oraciones causales, consecutivas y finales. -Utiliza subtítulos e imágenes para ampliar la explicación de algún tema. -Cuida de la ortografía de las palabras, la puntuación y las normas de redacción.
Tipo de texto instructivo	Son textos que expresan órdenes, exhortaciones u obligaciones, generalmente se organizan en secuencias y tienen como objetivo orientar alguna	<ul style="list-style-type: none"> -Define un título para el escrito. -Mantiene la estructura de un texto instructivo. -Contempla un orden lógico de los hechos o indicaciones

	acción (Jorba, Gómez, & Prat 2000, p 66).	usando la segunda persona verbal y el modo imperativo. -Cuida de la ortografía de las palabras, la puntuación y las normas de redacción. -Utiliza imágenes para ampliar la instrucción de algún tema.
--	---	---

8 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para el análisis de los datos recolectados a partir de los diferentes instrumentos desarrollados en la implementación de la unidad didáctica se tuvo presente el abordaje de los autores que hacen parte de la fundamentación teórica y las categorías de análisis determinadas, las cuales hacen referencia a la regulación metacognitiva y a la tipología textual explicativa e instructiva.

La información recolectada fue sistematizada y codificada en una matriz de análisis de categorías, en la cual se registraron las diferentes producciones escritas realizadas por las estudiantes de acuerdo con las preguntas y actividades planteadas en el instrumento de entrada, de salida y en la unidad didáctica.

El tipo de análisis para esta investigación es de corte interpretativo, teniendo presente que todo el trabajo está enmarcado dentro de la investigación cualitativo– descriptivo, donde se busca, como plantea Díaz (2009) “la comprensión e interpretación en profundidad de fenómenos educativos y sociales [...] para conducir a la transformación de prácticas y escenarios, a la toma de decisiones y también hacia la producción del conocimiento” (p.58), generando así reflexiones y discusiones frente a los nuevos significados hallados en la experiencia de este ejercicio investigativo mediante la relación de la regulación metacognitiva con la producción de un texto explicativo e instructivo, es decir, cuál es el aporte o la incidencia de dicha regulación en la producción de un texto.

Para darle validez a esta investigación se realiza la triangulación como una manera de contrastar los instrumentos aplicados con las categorías y el marco teórico. Cisterna (2005) afirma que dentro de la triangulación de diversas fuentes de información es común que las investigaciones cualitativas empleen diferentes instrumentos para obtener y posteriormente organizar la información. En este sentido, el autor afirma que,

cuando se ha realizado esta integración de toda la información triangulada es posible sostener entonces que se cuenta con un corpus coherente, que refleja de modo orgánico aquello que denominamos *resultados de la investigación* [...] le confiere a

la investigación su carácter de cuerpo integrado y su sentido como totalidad significativa (p.69).

De otra parte, Betrián, Galitó, García, Jové & Macarulla (2013), plantean que la triangulación asegura la fiabilidad de los resultados dándole mayor fuerza a la interpretación cuando se utilizan diferentes métodos, logrando la validación de la realidad estudiada. Oslen (2004), (citado en Betrián, Galitó, García, Jové & Macarulla, 2013), afirma que “un diálogo que prospera con el contraste entre aquello que parece evidente y los descubrimientos con las interpretaciones oficiales sobre un determinado objeto de estudio” (p.7).

El presente análisis se realiza en dos momentos: el análisis de la intervención de la unidad didáctica y la confrontación del instrumento entrada con el instrumento de salida. Cada uno de estos momentos se analiza desde el aporte de la regulación metacognitiva a la producción de tipologías textuales explicativas e instructivas.

A continuación, se presenta cada uno de estos momentos:

8.1 ANÁLISIS INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

En el presente análisis se tienen en cuenta los descriptores de las subcategorías de la categoría regulación metacognitiva y los descriptores de las categorías tipología textual explicativa y tipología textual instructiva considerados en el aparte de metodología.

8.1.1 Análisis Unidad Didáctica Secuencias No.1, No.2 y No.3

Para la intervención se aplicó una unidad didáctica constituida por 4 secuencias, en las cuales se promovió la regulación metacognitiva en la producción de textos explicativos e instructivos a partir de un problema socialmente relevante: La contaminación del aire de la ciudad de Medellín.

En cada secuencia se incorporaron los talleres y cuestionarios, a partir de los cuales se desarrollaron las actividades planeadas como discusiones grupales, lectura de imágenes, noticias y observación de vídeos. En la secuencia No.1, las estudiantes debían elaborar dos

tipos de texto de acuerdo con una lectura de imágenes que indicaban las causas de la contaminación; en las secuencias No.2 y No.3, se solicitó leer una noticia sobre la contaminación del aire de las grandes ciudades, allí participaron de una mesa redonda para luego escribir los textos y finalmente, en la secuencia No.4 se pidió observar unos vídeos relacionados con la conciencia ambiental a través de un audiocuento. Las actividades planteadas estuvieron acompañadas, en cada secuencia, de un taller de regulación metacognitiva orientado por diferentes preguntas que especificaran la planeación, el monitoreo y la evaluación de cada proceso.

8.1.1.1 *Análisis etapa de planeación*

Planear consiste en una actividad previa de proyectar lo que se hará o se tendrá en cuenta para emprender una tarea, es la primera etapa de la regulación metacognitiva que permite establecer los pasos para tener en cuenta para desarrollar cierta actividad, Mateos (2000) dice que en esta etapa la persona organiza un plan en el que da cuenta como espera lograr sus propósitos.

A continuación, se pueden observar las respuestas dadas por las estudiantes al momento de planear la elaboración del texto explicativo e instructivo, tanto de las secuencias No.1, No.2 y No.3 de la unidad didáctica. La secuencia No.4 se analizará en otro apartado.

Tabla 2 Análisis planeación de un texto explicativo

Planeación para un texto explicativo	
Secuencia No.1	Secuencias No.2 y No.3
A4. Elabora tu propio plan para escribir tu texto explicativo ¿cómo lo harás, ¿qué crees que necesitas?	A3. ¡Arma tu plan! ¿Qué harás para elaborar tu texto explicativo?
E1 1. “tener planeado lo que voy a hacer 2. buscar los materiales de trabajo, el cuaderno y el lápiz. 3. Comenzar a hacer el trabajo 4. terminar el trabajo y descansar”	E1 1. “tener mis ideas para escribir 2. elegir el título 3. Concentrarme mucho 4. Leer la noticia para tener buena información

	<ol style="list-style-type: none"> 5. Corregir los errores buscando la solución en el diccionario, en la profe, en la noticia en mis amigas. 6. hacer mi mejor esfuerzo 7. empezar con mayuscula siempre 8. escribir por párrafos y leerlos otra vez 9. hacer bien la letra porque lo leerán los profes 10. explicar sobre la contaminación de las grandes ciudades”
<p>E3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Tener mi cuaderno mi lapiz y las hojas 2. Organizar los pasos 3. Tener Información 4. Tener ideas en el cuaderno 5. Empezar a escribir” 	<p>E3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Pensar en un titulo 2. distribuir el espacio 3. Pensar que voy a escribir sobre lo que leí en la noticia de la contaminación de las grandes ciudades 4. Realizar el texto de la mejor manera con párrafos porque la audiencia son otros profes 5. Leer 6. Los problemas que me salgan los soluciono con mis otras ideas y voy donde la profe 7. corregir la ortografía 8. usar las comas y los puntos 9. Seguir con el texto

Elaboración propia

Al analizar las respuestas dadas por las estudiantes en la pregunta de la secuencia No.1, *Elabora tu propio plan para escribir tu texto explicativo ¿cómo lo harás, ¿qué crees que necesitas?* se encontró debilidad para especificar el proceso que concierne a la elaboración de un texto explicativo, ya que asumieron el material de trabajo como lo más importante así lo evidencia la E1 al escribir: *“tener planeado lo que voy a hacer, buscar los materiales de trabajo, el cuaderno y el lápiz”* y la E3: *“Tener mi cuaderno mi lapiz y las hojas, organizar los pasos”*. Si bien los recursos son importantes y necesarios para la elaboración de un texto, se debe tener en cuenta las características de la tipología que se va a escribir y los

requerimientos que implica elaborar un texto, como el título, el tema que se desarrollará, la estructura, entre otros, para mantener la tarea de composición como propósito principal. Por lo tanto, el resultado del texto fue un párrafo de introducción, donde enumeran las posibles causas de la contaminación de la ciudad. No se identifica el título, el desarrollo, la conclusión y son mínimas las normas de redacción, como se puede ver en la composición de la E1:

Medellin y otras ciudades estan contaminadas por exeso de gases entonces el aire se contamina. El aire se contamina con aerosoles, perfumes, ambientador, desodorante, cigarrillo, el humo de los carros etc. los aerosoles si contaminan el aire pero muuuuy poco porque estos son qimicos que afectan el aire, el umo de los cigarrillos tambien contamina porque lo que sale es umo pero tambien contamina muy poco y para tener medioambiente usa estos productos muy pocas veces para tener un muy bien medioambiente mejor (E1)

En la secuencia No.2 y No.3 se solicita a las estudiantes armar el plan *¿Qué harás para elaborar tu texto explicativo?* en cada respuesta se puede evidenciar que se ajustan más a las necesidades del texto, se puede leer que tienen en cuenta el título, las ideas, la claridad para explicar en párrafos, lecturas previas de información para escribir, revisión constante, uso de normas de redacción, pensar en la audiencia, los materiales, la concentración, inclusive temas actitudinales, entre otros. Como lo expresa la E1: *“tener mis ideas para escribir elegir el titulo, Consentramme mucho, escribir por párrafos y leerlos otra vez”* y la E3: *“Pensar que voy a escribir sobre lo que leí en la noticia de la contaminación de las grandes ciudades, Realizar el texto de la mejor manera con párrafos porque la audiencia son otros profes”*. Lo que quiere decir que los pasos del plan se orientan a la producción del texto y existe claridad en la intención comunicativa de la tipología explicativa al especificar lo que se necesita.

Cassany (1993) toma el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1980) que “describe detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto” (p.145). Dentro de la situación comunicativa aparece el problema retórico

considerado el elemento más importante para iniciar un proceso de composición, por lo que el autor debe realizar un ejercicio mental para elegir el tema, a quién dirigirá el escrito y cuáles son los propósitos o intenciones que lo impulsan a comunicar algo a través de un texto. Después de analizar lo anterior inicia la producción del texto condicionado por las ideas, las oraciones y los párrafos que se van acomodando para darle forma a la estructura del texto; aquí aparecería el proceso de escribir que, según Cassany (1993), se compone de tres procesos mentales de escritura: planificar, redactar y examinar.

Por consiguiente, la planeación es el punto de partida para emprender la tarea y organizar conscientemente las ideas, de tal forma que sean el paso a paso para lograr la meta. Mateos (2011) afirma que en la planeación se detalla “el establecimiento de un objetivo, la determinación de los recursos disponibles, la selección del procedimiento a seguir para alcanzar la meta deseada y la programación de tiempo y el esfuerzo” (p.70).

En dicha planeación también se integran los elementos de revisión y las estrategias para buscar soluciones, así como escribe la E1 en su plan del texto explicativo: “*Corregir los errores buscando la solución en el diccionario en la profe en la noticia en mis amigas*” y la E3: “*los problemas que me salgan los soluciono con mis otras ideas y voy donde la profe*”. Labarrere (1996) dice que “el carácter regulador del pensamiento se expresa desde el mismo inicio cuando el sujeto-alumno- reflexiona acerca de qué puede hacer ante la situación y adopta un plan de estrategia a seguir” (p.22).

A continuación, se presenta el texto explicativo elaborado por la E3, el cual tiene título y se observa la separación de párrafos como indica en su planeación.

Problemas ambientales con el aire

“En la ciudad de Medellín en principio y final de año se contamina más el aire, como es una ciudad grande entonces hay más casos de sobrepoblación, muchas empresas y muchas personas que gastan agua, comida, ropa, recursos naturales, que tienen más autos con humo contaminante. Son tantas las personas que no caben en el metro y metroplus

En los últimos años hay más casos de muertes por culpa de la contaminación o enfermedades permanentes del del aire sucio que generan tos, gripas, pulmonia y problemas para respirar, ya que tanto humo y gases malos que no tienen como salir de la capa del aire. La contaminación se queda retenida enfermando toda la tierra y sus seres vivos.

Colombia es uno de los países más contaminados como México y China”
(E3)

Tabla 3 Análisis planeación para un texto instructivo

Planeación para un texto instructivo	
Secuencia No.1	Secuencia No.2 y No.3
A9. Describe los pasos para planear tu texto instructivo	A6. Planea cómo harás para escribir tu texto instructivo...
E2 1. “hacer el texto 2. cojer el diccionario, mi cuaderno y lápiz 3. equivocarme poquito 4. hacer la letra bonita”	E2 1. “concentrarme con las ideas 2. Leer la información de la noticia y poner un título 3. tener los materiales 4. escribir en lista con la mayuscula empezare 5. tener ideas de la noticia y la ciudad contaminada para que la gente sepa como hacer en ese tiempo 6. Hacer buenas recomendaciones a las niñas del colegio” 7. Mantener la calma y ser paciente”

<p>E4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “tener listo mi: lapiz, saca y borra 2. escribir mi texto instructivo 3. no hacer cosas revolcadas (palabras que no se entiendan) 4. Estar tranquila de que lo voy a hacer bien 	<p>E4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “no angustiarme 2. Tener soluciones si me equivoco 3. poner el titulo y pensar ideas 4. pensar recomendaciones de la contaminación para que se porten bien las niñas que lo leerán 5. leer la noticia 6. leer cada renglón para no hacerlo malo 7. Revisar que empiece con mayuscula”
--	---

Elaboración propia

En la secuencia No.1, al solicitarles describir los pasos para planear el texto instructivo, las estudiantes mencionan el material requerido, aspectos relacionados con la caligrafía y el uso de palabras y legibilidad del texto, como se puede evidenciar en las respuestas de las E2 y E4: *“hacer letra bonita y no hacer cosas revolcadas”*. En el plan de esta secuencia, las estudiantes no dan cuenta del proceso llevado a cabo, ni mencionan los requerimientos para escribir. Además, no se enfocan en la composición del texto y tampoco, relacionan los pasos que deben seguir para lograr los objetivos.

Al observar el texto realizado, éste no contiene el título, ni la intención comunicativa de persuadir al lector y los enunciados planteados no están formulados en orden imperativo, como se observa en la producción de la E4:

- *No botes basuras en las zonas naturales*
- *Organisar las basuras en las canecas corectas*
- *Recoger las basuras de los bosques y ciudades*
- *no usar plásticos*
- *Sembrar arboles en la ciudad y en los bosques*
- *limpiar la calle de las basuras*
- *recordar el color de las basureras para el reciclar (E4)*

En las secuencias No.2 y No.3 se solicitó *planear cómo harían para escribir el texto instructivo...* Al analizar las respuestas de las estudiantes, se advierte que priorizan las ideas

y de dónde obtendrán información para escribir el texto, como se presenta en las respuestas de la E2: *“concentrarme con las ideas, leer la información de la noticia”* y la E4, *“poner el título y pensar ideas, Revisar que empiece con mayuscula”*. Sus respuestas llevan a pensar que el plan se orienta a detallar cómo harán su tarea y cuáles requerimientos se deben incluir, como escribir en lista, hacer buenas recomendaciones e identificar a quién se dirige el texto, es decir, tomar conciencia de la audiencia (lectores), en otras palabras, elaborar las bases de orientación del texto. Jorba y Casellas (1996), afirman que “en los textos instructivos hay un proceso cognitivo subyacente, que es la capacidad de planificar las acciones de uno mismo y que puede concretarse, por ejemplo, en la elaboración de bases de orientación” (citado en Jorba, Gómez y Prat, 2000, p. 65).

Al pedirles que elaboraran el texto instructivo, se evidencia que las estudiantes siguen en parte algunos de los aspectos considerados en su planeación, como se observa en el texto de la E2:

Si vives en Medellín debes saber:

- 1. Es una ciudad que es muy grande y entonces hay muchos pobladores*
- 2. Gaste el agua necesaria para los dientes y bañese rapidito y así ahoras dinero*
- 3. Usar bolsas de plástico y comprar bolsas de tela que se pueden reutilizar*
- 4. Conosca las montañas cercanas para ir a caminar y respirar aire bueno*
- 5. Usar el metro y los buses publicos*
- 6. Sembrar un árbol cada año es un deber de todos*
- 7. No salgas por las mañanas hacer deporte cuando este todo contaminado*
- 8. Si te enfermas de gripa y de asma tienes que ir al doctor (E2)*

De los pasos que considera la estudiante en su planeación, se pueden evidenciar en el texto escrito los siguientes: *“leer la información de la noticia y poner un título”, “escribir en lista con la mayuscula”, “tener ideas de la noticia y la ciudad contaminada para que la gente sepa como hacder en ese tiempo”, hacer buenas recomendaciones a las niñas del colegio”*.

El texto de la estudiante tiene algunas de las características del texto instructivo, ya que a pesar de no tener un título, la introducción realizada hace la función de la misma, “*Si vives en Medellín debes saber*”, especifica que deberán tener presente las indicaciones que se relacionan a continuación; hay imperativos que guían cada acción, (“*Gaste...*, *bañese...*, *Conosca...*, *No salgas ...*, *,tienes...*”), por lo tanto, se puede afirmar que se trata de un texto instructivo algo particular, porque presenta los imperativos y unas recomendaciones que a pesar de no estar en forma de perífrasis de obligación, invitan al lector a seguirlas. La estructura del texto confirma lo expresado por Jorba, Gómez y Prat (2000), quienes plantean dentro de las características morfo sintácticas del texto instructivo las siguientes: “Uso de la segunda persona verbal o de formas paralelas, modo imperativo, perífrasis de obligación: tener que + infinitivo, haber de, ser necesario, etc.” (p. 67).

8.1.1.2 *Análisis etapa de monitoreo*

Monitorear es el proceso que permite revisar frecuentemente la tarea que se está ejecutando para detectar errores o desajustes que se puedan solucionar con la implementación de alguna estrategia. Mateos (2001) plantea que los aprendices comprueban si van progresando en la dirección de la meta deseada, haciendo ajustes frecuentes para mejorar la actividad emprendida y lograr el objetivo.

A continuación, se pueden observar las respuestas dadas por las estudiantes para monitorear un texto explicativo y un texto instructivo, tanto de la secuencia No.1, No.2 y No.3 de la unidad didáctica. La secuencia No. 4 se analizará en otro apartado.

Tabla 4 Análisis monitoreo para un texto explicativo

Monitoreo para un texto explicativo	
Secuencia No.1	Secuencia No.2 y No.3
<p>A4. ¿Revisaste frecuentemente el texto explicativo? ¿cómo hiciste, encontraste errores cómo los solucionaste?</p>	<p>A5. ¿Qué estrategias utilizaste para resolver las dificultades que se te presentaron al escribir tu texto explicativo?</p>
<p>E3</p> <ul style="list-style-type: none"> - “pedirle a algien ayuda - Concentración - la cinta por si se me ronpe la hoja - el didcionario” 	<p>E3 “Si encontré errores cuando explique de la contaminación borre para que se vieran los parrafos que inician con mayúscula y termina con punto, entonces lo separe. Lei muchas veces cada rato para saber que todo iba bien”</p>
<p>E5</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “el borrador para borrar las equivocaciones 2. Ver videos de la contaminación para no equivocarme en la explicación 3. Preguntar ideas para tener imformacion y revisar mis notas”. 	<p>E5 “Si, lo hice leyendo de nuevo y tenía muchos errores cuando lo revise con la profe entonces ubique las comas, mejore ortografia de las palabras hai, busque grave con otra palabra parecida y era peligrosa para que no fuera repetida. separe con puntos los parrafos para que se viera como un texto de explicación, pensé un buen título y escribi guiada por el plan para no perder la concentración y el tema del que debiamos hablar”</p>

Elaboración propia

En la secuencia No.1 se les preguntó a las estudiantes: *¿Revisaste frecuentemente el texto explicativo?, ¿cómo hiciste?, ¿encontraste errores?, ¿cómo los solucionaste?*; al analizar las respuestas dadas, se observa que son muy generales y están relacionadas con aspectos emotivo afectivos, ortografía y disposición del material; no responden a la revisión consciente de la tipología explicativa, es decir, tener presente dificultades puntuales que tengan relación con la semántica del texto, la ordenación de las ideas, la cohesión y la relaciones semáticas. Respuestas como de la E3: *“la cinta por si se me ronpe la hoja, concentracion”* y la E5: *“copiar algunas palabras malas, bloquearme al escribir el texto”*,

son expresiones que dan escasas pistas en la actividad de escribir y la supervisión del propio proceso. Brown (citada por Tamayo, 2006), afirma que el monitoreo “se refiere a la posibilidad que se tiene en el momento de realizar la tarea, de comprender y modificar su ejecución.

Aquí se hace manifiesta la conciencia y la comprensión de lo que se está haciendo. (2006, p. 278). En esta primera secuencia no se evidenció dicha conciencia, pues las respuestas de las estudiantes enfocaron sus dificultades en elementos relacionados con la ortografía, la gramática, la estética del texto y la sensación de inseguridad. Cassany (1993) afirma que los escritores no tan expertos pueden elaborar revisiones que “afectan solo a la redacción superficial del texto, a la gramática o a la ortografía” (p.105).

De otra parte, al solicitarles escribir el texto explicativo, las estudiantes no tienen en cuenta los aspectos relacionados con las condiciones de la tipología textual, las normas básicas de redacción, la separación de los párrafos para identificar la estructura, el título, el uso de las mayúsculas, la ortografía y los signos de puntuación, condiciones requeridas en la elaboración de un texto explicativo, como se puede observar en el siguiente escrito:

hay muchos tipos de contaminación el humo de los carros, las fábricas, talar árboles, los incendios y construir edificios etc esto hacen la contaminación algo muy grave que podría hacer morir a las personas porque a causa de esto no respiramos aire puro y llega la enfermedad que no haya agua que los animales mueran y que se acabe el planeta tierra. la sobrepoblación puede contaminar más el medio ambiente y ellos hacen que el mundo se contamine y el mundo quede una nada porque tanta gente contamina y gasta los recursos. para que no pase eso debemos reciclar, botar la basura a la caneca, no hacer fabricas, salir más en bicicleta que en carro, no talar árboles, si hay dos carros irse en uno solo, no fumar cigarrillo si al frente hay una tienda irse caminando hasta halla. (E3)

En el texto anterior, desde la estructura morfosintáctica y textual se omiten aspectos relacionados con la jerarquización de las ideas y el uso de conectores. Jorba, Gómez y Prat (2000), afirman que este tipo de texto, se estructura con oraciones subordinadas causales,

consecutivas (en las que la subordinada expresa una consecuencia de la principal) y finales (en las que la subordinada expresa la intención un objetivo respecto de la principal). Se destacan los conectores, que introducen explicaciones o ejemplos (es decir, por lo tanto...) o que expresan las relaciones (por el contrario, en consecuencia), los que ordenan el texto (en primer lugar, por un lado...), los que expresan causa, consecuencia o finalidad (porque, por eso, por lo tanto...) (pp. 59-60).

En las secuencias No.2 y No.3 al preguntarles, *¿Qué estrategias utilizaste para resolver las dificultades que se te presentaron al escribir tu texto explicativo?*, las respuestas dadas por las estudiantes llevan a inferir que el monitoreo realizado por éstas, se orienta a la tipología textual, ya que identifican elementos de cohesión y coherencia, como se observa en la respuesta de la E5:

Si, lo hice leyendo de nuevo y tenía muchos errores cuando lo revise con la profe entonces ubique las comas, mejore ortografía de las palabras hai, busque grave con otra palabra parecida y era peligrosa para que no fuera repetida. separe con puntos los parrafos para que se viera como un texto de explicación, pensé un buen título y escribí guiada por el plan para no perder la concentración y el tema del que debíamos hablar” (E5).

Aunque no menciona las estrategias utilizadas para superar las dificultades presentadas, se puede inferir que hace uso de ellas al describir con quien revisó y como hizo las mejoras al texto. Además, la estudiante afirma escribir guiada por el plan un aspecto relevante que permite evidenciar la comunicación y relación con otra etapa de la regulación metacognitiva.

En el siguiente texto, se evidencia que la estudiante tiene en cuenta las estrategias utilizadas para superar las dificultades presentadas.

La contaminación de la ciudad

“La contaminación de Medellín es continua en los meses de febrero, marzo, abril y octubre, porque las que las personas prefieren vivir en zona urbana y no en el

campo, la mayoría de gente vive allí en la ciudad, la contaminación es causada por la sobrepoblación.

La contaminación de Colombia es muy grave ya que otros países nos reconocen como un país de los más contaminados en el aire y también puede generar enfermedades y respiratorias como gripa y neumonía y eso puede avanzar rápidamente y puede llegar a generar la muerte. Por último les quiero decir que este problema es muy peligroso.

Ayuden a reciclar, en una familia tener un solo carro, dejar de usar productos contaminadores y para no contaminar hay que tener conciencia de lo que hay que hacer ya que todos somos culpables de esto.” (E5)

Al analizar el texto anterior, se constata que la estudiante tuvo en cuenta aquellos aspectos que hacen parte de la estructura de este tipo de texto, la organización lógica y jerárquica de las ideas, normas básicas de redacción, la separación de los párrafos para identificar la estructura, el título, el uso de las mayúsculas, la ortografía y los signos de puntuación, condiciones requeridas en la elaboración de un texto explicativo.

Tabla 5 Monitoreo para texto instructivo

Monitoreo para texto instructivo	
Secuencia 1	Secuencia 2 y 3
A10. Menciona las principales dificultades que se te presentaron mientras escribías tu texto instructivo	A7. ¿Mientras escribías modificas el texto instructivo, cómo lo hiciste, tuviste dificultades, cómo las solucionaste?
E3 “Dificultad 1: Me quede sin ideas y no sabia a quien preguntarle Solucion 1: hasta que por fin lei lo que tenia en mi cuaderno y eso me ayudó mucho”	E3 “Si porque borre varias cosas que no hice bien, pero con las correcciones de la profe fui y lo arregle pero era muy difícil cambiar el verbo.

	la primera palabra de cada enunciado la borre para que fuera como diciendole a tu y que la instrucción no fuera aburridora diciendo siempre que no, no ,no”
<p>E5</p> <p>“Dificultad 1: bloquearme al escribir el texto Solución: Pregunte ideas a mis amigas y revise las consultas de este tema</p> <p>Dificultad 2: Copiar algunas palabras malas Solución: borrar e ir donde la profe asi las pude escribir bien”</p>	<p>E5</p> <p>“Borre algunas palabras que no estaban con el verbo de mandar, pero de buena manera. Por ejemplo convertir convierte. Entonces revise cada enunciado que si fuera interesante para que la gente lo haga. Lei y vi que no puse los puntos finales entonces los puse y las mayusculas”</p>

Elaboración propia

En la secuencia No.1, al pedirle a las estudiantes que *mencionaran las principales dificultades que se les presentaron mientras escribían el texto instructivo*, la E3 manifestó: *“Me quede sin ideas y no sabia a quien preguntarle hasta que por fin lei lo que tenia en mi cuaderno y eso me ayudó mucho”*. Si bien las ideas son el punto de partida para organizar un texto, la estudiante recurrió a su memoria a corto plazo para buscar los apuntes y solucionar el problema. Es un avance significativo, ya que hace uso de un apoyo para ampliar sus ideas, a pesar de ello, no especificó las debilidades presentadas en la producción del texto como tal.

De otra parte, la E5 responde: *“bloquearme al escribir el texto”*, lo que hace referencia a una dificultad emotivo afectiva, no da cuenta de las dificultades presentes en la construcción del texto requerido, es decir, no se evidencia la identificación de la estructura de la tipología textual requerida, por lo tanto, el texto elaborado no cumple con las características establecidas para un texto cuyo fin es el de presentar instrucciones que logren convencer a un receptor de seguir una acción.

Como se puede observar en el texto elaborado por esta estudiante, cada enunciado comienza con el mismo verbo en modo infinitivo y con minúscula, presenta ausencia de

título, no se sigue un orden lógico de las indicaciones, no se tienen en cuenta las normas de ortografía ni la estructura del texto.

A continuación, se presenta el escrito realizado por la E5.

- *evitar fumar el cigarrillo*
- *evitar de no usar aerosoles*
- *evitar usar mucho el carro*
- *evitar los incendios*
- *evitar la tala de arboles*
- *evitar vivir en un valle*
- *evitar las construcciones*
- *evitar sacar el carro (E5)*

En el escrito se puede ver que la estudiante sólo utiliza la forma verbal de infinitivo para indicar los procedimientos que se deben realizar. Jorba, Gómez y Prat (2000), afirman que este tipo de texto presenta, “utilización de perífrasis verbales del estilo de tener que..., es necesario y los verbos en segunda persona de imperativo. Así mismo, ordinales, cardinales y conectores que marquen el orden en que deben realizarse las acciones” (p.67).

Al analizar el momento de monitoreo, en sus respuestas no se evidencia la realización de cambio de palabras u oraciones para mejorar el texto.

En la secuencia No.2 y No.3 se les preguntó a las estudiantes *¿Mientras escribías modificas el texto instructivo, ¿cómo lo hiciste, tuviste dificultades, ¿cómo las solucionaste?* Al analizar las respuestas dadas a estas preguntas, se evidencia que presentan respuestas relevantes que tienen que ver con la redacción y la estructura del escrito. La E3, responde: *“Si porque borre varias cosas que no hice bien como iniciar todo con no, las correcciones de la profe me ayudaron fui y lo arregle pero era muy difícil cambiar el verbo. la primera palabra de cada enunciado la borre para que fuera como diciendole a tu y que la instrucción no fuera aburridora diciendo siempre que no, no, no”*. Lo anterior demuestra que la estudiante corrige el texto al realizar la modificación de algunas palabras u oraciones para mejorarlo. Lo anterior confirma lo expresado por Cassany (1993), quien plantea que la

“corrección es positiva y ayuda al alumno cuando se realiza durante el proceso de redacción del texto [...] y no es útil cuando se hace al final del proceso” (p. 54), esto permite que el estudiante se confronte con sus propias dificultades y halle soluciones de manera autónoma y consciente.

Al revisar el texto de la E3 se evidencia que los enunciados cumplen con la conjugación del verbo en segunda persona para lograr el propósito y el uso de la perífrasis de obligación, los cuales como afirman Jorba, Gómez, & Prat (2000), son características morfosintácticas del texto instructivo, lo que permite develar también su intención de comunicación como una actitud imperativa frente a la acción. Además, posee título y en algunos enunciados aparece la justificación, como se observa a continuación,

Cuando la ciudad se contamina debes actuar:

- *Calmate y no te pongas angustiada porque no pensarás*
- *Lee el periódico y las redes sociales para que te informes sobre la calidad del aire de los medidores*
- *Debes ser obediente con lo que te digan tus padres y profesores*
- *Usa tapabocas y bufanda para respirar poquito la contaminación*
- *No es bueno que vayas a carro a todos lados, ay que usar el metroplus y montar en bici o patines” (E3).*

Es un texto que tiene todas las características de un texto instructivo. El mismo título, “*Cuando la ciudad se contamina debes actuar*”, especifica que deben entrar en acción, utiliza los imperativos que guían cada acción (*cálmate...*, *no te pongas...*, *lee*, *debes ser...*, *usa...*, *no es bueno...*). Las indicaciones dadas, ayudan al receptor a tomar conciencia de la situación.

8.1.1.3 Análisis etapa de evaluación

La actividad de regulación metacognitiva finaliza con la etapa de la evaluación, donde se espera que cada estudiante valore su trabajo confrontándolo desde la planeación, el

monitoreo, las estrategias y los recursos utilizados para alcanzar sus objetivos. Cassany (1993) al referirse a este aspecto, lo denomina examinar y afirma que,

Este proceso se compone de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. En el primero, el autor valora lo que ha hecho, comprueba que el texto responda a lo que ha pensado, a las necesidades de la audiencia, etc. En el segundo, el autor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes, los corrige siguiendo distintos criterios. (p.127)

A continuación, se presentan las respuestas de las estudiantes para la etapa de evaluación en las secuencias No.1, No.2 y No.3, la secuencia No.4 se analizará en otro apartado.

Tabla 6 Evaluación para texto explicativo

Evaluación para un texto explicativo	
Secuencia 1	Secuencia 2 y 3
A6. ¿El plan que elaboraste te sirvió para desarrollar el texto explicativo si___ no___ por qué?	A5. ¿Se cumplió lo que planeaste en el texto explicativo si___ no___ por qué?
E1 “Si <u>x</u> No___ porque me guie de mi plan”	E1 “Si <u>x</u> No___ Porque cumpli todos los pasos del plan, busque soluciones leyendo lo que escribia y preguntando y me sirvió”
E2 “Si <u>x</u> No___ Porque tuve en cuenta todo mi plan”	E2 “Si <u>x</u> No___ Porque pense lo que iba a planear luego escribi el texto como el plan y lo revisé leyendo y buscando ayudas”

Elaboración propia

Al observar las respuestas en la secuencia No.1, se encuentra que a la pregunta *¿El plan que elaboraste te sirvió para desarrollar el texto explicativo si___ no___, por qué?*, las estudiantes afirmaron la utilidad del plan diciendo que este les sirvió para hacer bien su trabajo, pero no indican qué elementos contenía dicho plan, ni qué estrategias utilizaron y tampoco hacen mención a las acciones emprendidas para alcanzar el objetivo. Lo anterior lleva a pensar que, si bien hacen referencia al plan en el momento de la evaluación, no

valoran las estrategias utilizadas, ni dan cuenta del proceso llevado a cabo y la efectividad para alcanzar la meta.

Lo anterior permite inferir que las estudiantes se refieren al plan, pero no son conscientes del papel del plan, ya que como afirman Schraw & Moshman (1995), la planeación involucra las estrategias que servirán como ruta para realizar la tarea.

En las secuencias No.2 y No.3, al proponerles la pregunta *¿Los pasos que planeaste para el texto instructivo se cumplieron si__ no __, por qué?*, se evidencia que las estudiantes suministran detalles para retroalimentar las acciones que permitieron alcanzar el objetivo. La E1 al preguntarle sobre el texto explicativo expresó: *“cumpli todos los pasos del plan, busque soluciones leyendo lo que escribia y preguntando y me sirvió”*. La E2, responde: *“pense lo que iba a planear luego escribi el texto como el plan y lo revisé leyendo y buscando ayudas”*

Al analizar las respuestas de las estudiantes, se infiere que ambas confrontaron el plan inicial, en el que se consideran como estrategias la relectura y buscar asesoría. La estrategia de la relectura ayuda al escritor a mantener el sentido global del texto, se relee el texto escrito para evaluar si corresponde a la imagen mental que tiene del texto, a lo planeado antes y también para mirar cómo relaciona las ideas que escribirá posteriormente. Pianko (1979) afirma que,

Los buenos escritores, mientras leen lo que han escrito, “descansan para planificar lo que escribirán a continuación, repasan (nuevamente lo que ya han escrito) para comprobar si estos planes se ajustan al escrito y después se detienen otra vez para reformularlos” (Citado en Cassany, 1987, p. 84)

De otra parte, se puede afirmar que las estudiantes realizan una evaluación del proceso en términos de valorar las estrategias. Se devuelven a leer el plan para revisar si lo que realmente planteó está plasmado en el escrito, es decir, detectar si hay falencias, identificar errores, y a partir de ello, buscar una estrategia para solucionar la dificultad. Lo anterior, confirma lo expresado por Hayes (citado por Cassany, 1999) quien dice que, “la lectura de la composición debe evaluar el escrito, ya que “el autor lee no sólo para construir un

significado del texto sino para compararlo con el que querría que tuviera y, luego, para detectar ajustes” (p.66).

El texto explicativo que se presenta a continuación pertenece a la E1,

La contaminación de Colombia

La contaminación del aire en Colombia está aumentando en distintas ciudades del país frecuentemente por: la sobrepoblación, la tala de árboles, el humo de la cantidad de vehículos y las fabricas, etc.

Las enfermedades que puede causar son: una simple gripa no, asma, bronquitis, neumonia y en algunos casos la muerte.

Las personas no se ven muy interesadas por el tema de la contaminación como ocurre en Medellín y eso es para que se preocupen porque pasa en muchos lugares del planeta, en un futuro la situación será peor.

Es por eso que debemos ser conscientes del mal que le hacemos a la naturaleza y las consecuencias por ser irresponsables las estamos recibiendo. (E1)

Al analizar el texto anterior, se infiere que la estudiante logra su objetivo con el texto, ya que cumple con el propósito de esta tipología textual, informar y el elemento organizador es la exposición de un determinado tema, en este caso la contaminación del aire, dando una visión objetiva. Presenta igualmente, una organización lógica y jerárquica de las ideas.

En la siguiente tabla se presentan las respuestas de las estudiantes para la etapa de evaluación del texto instructivo en las secuencias No.1, No.2 y No.3.

Tabla 7 Evaluación para texto instructivo

Evaluación para un texto instructivo	
Secuencia 1	Secuencia 2 y 3
A9. Crees que hiciste bien tu texto instructivo, si___ no___ justifica tu respuesta.	A8. ¿Los pasos que planeaste para el texto instructivo se cumplieron si___no___ por qué?
E4 “Si <u>x</u> No___ Si porque pensé bien mi texto y vi los errores entonces yo creo que me puedo poner SI”	E4 “Si, porque me concentre en escribir y seguir el plan y después lo revise para cambiar lo que no hice bien leyendo y borrando”
E5 “Si <u>x</u> No___ Porque me concentre en mi trabajo pensé lo que necesitaba hacer y lo hice bien entonces está bien”	E5 “Si, porque el texto quedo bien yo segui los pasos, siempre leia para ver que todo estuviera bien, corregí los errores de palabras que no tenían buena ortografía, mejoré el verbo inicial, escribí en lista las recomendaciones y al final mire el plan para saber que todo se cumplio”

Elaboración propia

En la secuencia No.1 de la evaluación del texto instructivo se les indicó a las estudiantes lo siguiente: *Crees que hiciste bien tu texto instructivo, si___ no___, justifica tu respuesta.* Se puede observar que las estudiantes no precisan las razones del porqué afirman que el trabajo está bien elaborado, las respuestas parten de la seguridad y creencia personal, pero no permiten inferir la eficacia de la evaluación en el texto, ni las ayudas utilizadas para superar obstáculos. Simplemente se hizo bien la tarea como enuncia la E5: *“me concentre en mi trabajo pensé lo que necesitaba hacer y lo hice bien entonces está bien”*.

Las respuestas dadas por las estudiantes a esta pregunta, muestra que aún no se tiene conciencia del proceso evaluativo que se pretende realizar en la construcción de un texto, ni se confronta lo planeado inicialmente con lo desarrollado en el texto.

Durante la intervención de las secuencias No.2 y No.3 se les preguntó: *¿Los pasos que planeaste para el texto instructivo se cumplieron si___ no___, por qué?* Al analizar las respuestas de las estudiantes, se encontró que la E4 respondió *“me concentre en escribir y*

seguir el plan y lo revise para cambiar lo que no hice bien leyendo borrando”, aunque no entrega más detalles, se puede inferir que la estudiante logra avanzar en los subprocesos de evaluar y revisar, los cuales según Cassany (1987), hacen parte del proceso examinar, el cual busca comprobar lo que dice el texto y lo que quisiera el autor que dijera, al tiempo que tiene en cuenta el proceso de revisar y corregir cuando habla de borrar, el cual lleva a que el escritor busque, rehaga y ajuste el texto.

De otra parte, la E5 responde que, *“siempre leía para ver que todo estuviera bien, corregí los errores de palabras que no tenían buena ortografía, mejoré el verbo inicial, escribí en lista las recomendaciones y al final mire el plan para saber que todo se cumplió”*. Al analizar esta respuesta se evidencia que la estudiante además de ser muy descriptiva en su respuesta, demuestra ser consciente de la estrategia de relectura, la cual como afirma Cassany (1987), *“ayuda al escritor a mantener el sentido global del texto”* (p.84). Igualmente, la estudiante hace referencia a la corrección de los errores de las palabras que no estaban bien, lo que indica que acude a la estrategia corrección, la cual según Cassany (1987), *“parece que la corrección es positiva y ayuda al alumno cuando se realiza durante el proceso de redacción del texto. [...] Por el contrario, no es útil cuando se hace al final del proceso [...]”* (p.40)

Lo anterior permite inferir que el seguimiento del plan fue constante durante todo el proceso de composición, en el que se incluyó la estrategia de la revisión además de la relectura. En la respuesta de la estudiante se evidencia que el interés en la revisión estuvo centrada en la ortografía, a partir de cual, se hicieron algunos ajustes para cumplir con la tipología indicada. Perl (1979) afirma que centrar el interés en la ortografía es una característica de los escritores principiantes, que se fijan mucho más en la forma que en el contenido. Al respecto Krashen afirma que,

estos escritores creen que corregir consiste básicamente en la aplicación consciente de algunas reglas gramaticales o en la supervisión de la ortografía y la puntuación y que esta operación es una parte especialmente importante del proceso de escritura. (Krashen, 1984, citado en Cassany, 1987, p.86)

Al analizar el texto instructivo realizado por la E5, se encontró que es un texto que tiene la mayoría de las características de un texto instructivo. A pesar de no tener un título definido si presenta una oración exhortativa que busca lograr una reacción por parte del emisor.

Además, pone viñetas con las indicaciones que se quieren dar a conocer en las cuales hay imperativos que guían cada acción. Las oraciones empleadas tienen un orden lógico de los hechos y la información es objetiva y precisa.

El siguiente texto es el correspondiente a la E5

Tu y yo somos responsables de la contaminación, debes hacer esto:

- *Camina en vez de montar siempre en carro.*
- *Convierte el carro de tu casa a gas natural es mas barato que la gasolina.*
- *Usa los carros y taxis eléctricos.*
- *Siembra árboles en el centro porque hay más carros y buses.*
- *Llama a la secretaria de medio ambiente cuando los carros y las motos contaminan con mucho humo.*
- *Lleva siempre la bolsa de tela y no recibir las bolsas de plástico que la tierra se demora mil años para descomponerla.*
- *Si vez un incendio llama los bomberos. (E5)*

A partir del análisis anterior, se puede inferir que las estudiantes en las secuencias No.1, No.2 y No.3, alcanzan un mediano avance en el proceso de evaluación, considerada como la valoración de las estrategias en términos de eficacia, es decir, ver la conveniencia de las acciones emprendidas para solucionar las dificultades presentadas al escribir el texto.

En cuanto a la estrategia planificación en la elaboración de los textos explicativo e instructivo, las estudiantes no consideran la estructura del texto, es decir, no hacen un esquema del texto, ni toman nota, pero si incluyen otras estrategias: relectura, revisión y corrección.

Es de anotar que a pesar de que las estudiantes utilizan estas estrategias, las centran en aspectos superficiales. Con respecto a la relectura, es usada para evaluar si lo que está escrito es lo que querían decir, y en algunos casos, para mirar como enlazar las frases que

escribirán después con las ya escritas. En cuanto a la revisión y las correcciones, las realizan teniendo en cuenta sólo la redacción superficial del texto, es decir, centrados en la gramática o la ortografía (la forma) y no en las ideas mismas, dar cuenta de la cohesión y coherencia del texto (el fondo).

De otra parte, al analizar los resultados de la regulación metacognitiva en los procesos de composición de las tipologías textuales explicativa e instructiva, se demostró que el paso a paso de la intervención con la unidad didáctica proporcionó algunos avances en la producción textual de las estudiantes. A medida que iban desarrollando las producciones textuales propuestas, la calidad de sus textos fue mejorando debido a que cada estudiante estructuraba mejor su planeación, incluía las estrategias que le servirían para mejorar el texto, hacía monitoreo a su propio proceso y en la evaluación, reconocía las dificultades y buscaba la estrategia que le permitiría superar la dificultad. Para este proceso fue necesaria la orientación docente, involucrar la consciencia y la autonomía, pues la finalidad es que sea el sujeto quien asuma sus propios procesos. Al respecto Marti (1995, p.23) expone que el estudiante “ha de ir manifestando estas actividades de regulación de forma cada vez más visibles y comunicables (es él quien progresivamente manifestará actividades de corrección, de cuestionamiento, de búsqueda de la información pertinente de anticipación, etc.).

8.1.2 Análisis Unidad Didáctica Secuencia No.4

La secuencia No.4 se analizó en un aparte diferente debido a la indicación de la actividad central, la cual consistió en elaborar en un solo texto que integrara ambas tipologías textuales: la explicativa y la instructiva, con el fin de articularlas desde la flexibilidad textual. A partir de esto, se propuso la planeación, el monitoreo y la evaluación para la composición escrita.

Las tablas que se presentan a continuación dan cuenta de las respuestas de las estudiantes en cada una de las etapas de la regulación metacognitiva.

8.1.2.1 Análisis etapa de planeación

En planeación se les solicitó a las estudiantes que describieran el paso a paso de cómo sería el plan para llevar a cabo el escrito requerido, condicionando la justificación de la elección de cada uno de los pasos.

A continuación, se presentan las respuestas de las estudiantes para la etapa de planeación en la secuencia No.4.

Tabla 8 Planeación en un texto integrado

Planeación en un texto integrado	
A10. Describe paso a paso cómo será tu plan... (se integrarán ambos textos: explicativo e instructivo)	
<p>E1</p> <p>Paso 1 pensar lo que are en el texto ¿por qué? para no quedarme perdida o sin saber que escribir, tener claras mis ideas, el titulo, los párrafos de inicio, desarrollo y finalización y las instrucciones en lista. Si van a publicarlo en la pagina del colegio debe ser perfecto y are un dibujo.</p> <p>Paso 2 tener estrategias para hacer el texto ¿por qué? Para saber que hacer en el texto cuando tenga un problema de no saber como se escribe algo que busco en el diccionario, la lista de los conectores, los ejemplos que mostro la profe, pedir opinión a mis compañeras que escuchen mi texto.</p> <p>Paso 3 explicar mis ideas y dar sugerencias ¿por qué? Para asi expresarnos y que puedan entender el problema de la contaminacion y que se debe hacer para cuidar el aire. Una primera parte será en párrafo y la otra en listado.</p>	<p>E4</p> <p>Paso 1 Pensar en el titulo de tema_¿por qué? Asi no me elevo y escribo el tema del que debo hablar explicando la contaminacion de mi ciudad y como la vamos a salvar</p> <p>Paso 2 No desconsertrarme ¿por qué? Para hacer Bien las cosas y escribir las ideas que tengo presente en el texto, cuidar las oraciones, la ortografía, iniciar con mayúscula, que se informe la gente de lo que pasa y hacer la lista de los consejos.</p> <p>Paso 3 tener ideas escritas aparte _ ¿por qué? Para cuando se me acaben los pensamientos tener otras y hacer un buen texto que se publicara para todo el colegio</p> <p>Paso 4 monitoriar ¿por qué? Para escribir bien y cuando tenga muchos errores en mi escrito cambiarlos por cosas buenas, cuando se me olvida iniciar la mayuscula o poner</p>

Paso 4 rectificar el texto_ ¿por qué? Para corregir los errores de las palabras mal escritas, de las mayúsculas, de los párrafos de los puntos, de la lógica y la ortografía”.	los puntos, escribir los verbos en el listado y los párrafos de explicación”
---	--

Elaboración propia

En las respuestas dadas por las estudiantes se observa que tienen en cuenta algunas de las estrategias de composición que les posibilitan expresar inteligiblemente sus ideas y planifican la estructura del texto, como lo indican la E1 cuando escribe en el *paso 1*: *“pensar lo que are en el texto ¿por qué? para no quedarme perdida o sin saber que escribir, tener claras mis ideas, el titulo, los párrafos de inicio, desarrollo y finalización y las instrucciones en lista. Si van a publicarlo en la pagina del colegio debe ser perfecto y re un dibujo”* y la E4 en el paso 2 dice: *“no desconsertrarme ¿por qué? Para hacer Bien las cosas y escribir las ideas que tengo presente en el texto, cuidar las oraciones, la ortografía, iniciar con mayúscula los párrafos, que se informe la gente de lo que pasa y escribir unos consejos”*.

Lo anterior, evidencia que las estudiantes señalan algunas de las estrategias de composición textual que propone Cassany (1987), las cuales permiten expresar las ideas comprensiblemente y con ello, realizar un buen escrito. Las estrategias consideradas por las estudiantes son: el tener conciencia de los lectores, la planificación de la estructura del texto (toma de notas) y considerar las reglas de ortografía. Además, señalan como elementos para tener en cuenta en la elaboración del texto: las partes del texto, el orden de las ideas para tener claridad y seguridad del tipo de texto que se debe escribir, que les permite mantener su esquema y características lingüísticas. Prat (2000) plantea que en un texto explicativo “el objetivo principal es informar y por eso el elemento organizador es la exposición de un determinado tema” (p.58).

Al analizar los textos realizados por las estudiantes, se encontró que se explicitan las partes del texto: introducción, el cuerpo de la explicación y las conclusiones. La información que se puede obtener a partir del título se ajusta completamente a la que se presenta en el texto. La presentación de las ideas es clara, muestra una progresión de las ideas en las que se

alterna información nueva con la ya conocida. El siguiente texto corresponde al escrito realizado por la E4:

¡Plantemos más árboles para cuidar nuestro aire!

El aire de la ciudad de Medellín se esta contaminando demasiado en los meses de enero, febrero, septiembre y octubre. Esos meses son los mas terribles de todos porque cambia el clima. Ademas, la sobrepoblación acaba con los recursos naturales y el humo de los carros se queda retenido en una nube negra, esto genera problemas en la salud.

Sin embargo, las personas están implementando acciones para cuidar el medio ambiente y La alcaldía de Medellín están haciendo proyectos para mejorar la calidad del aire de esta manera:

- *Se compraron vehículos electricos*
- *Se están realizando proyectos de plantar de arboles en los cerros y en el centro de la ciudad*
- *están haciendo campañas para que la gente tenga conciencia y cuiden el aire de la ciudad*

En conclusión, debemos cuidar la calidad del aire para que sea mas limpio y respirar tranquilamente, así podremos vivir felices, también hay que guardar el carro, montar mas en bici, estar informados en las noticias sobre este tema, saber que hacer en tiempo de contaminación, evitar la tala de árboles y cuando los talen hay que sembrar otros arboles porque los animalitos y las plantas también sufren por el aire contaminado. (E4)

La composición anterior evidencia el progreso y un mejor nivel en la producción escrita, la cual es producto también de una planeación consciente, organizada y específica según las necesidades del texto. Cassany (1993) señala que la etapa de planeación juega un papel muy importante en la composición del texto porque luego de tener las ideas se deben “estructurar las informaciones según las necesidades de la situación de comunicación” (p.151), este proceso permite en la medida de su redacción la estructura global.

8.1.2.2 Análisis etapa de monitoreo

En la etapa del monitoreo se les pidió a las estudiantes mencionar los problemas que se les presentaron cuando estaban escribiendo y cómo los solucionaron. En las respuestas se puede observar que la revisión enfatiza en modificar para escribir un buen texto desde su semántica interna y externa, allí también se define con más precisión las dificultades identificadas por cada estudiante en su producción y las estrategias de composición utilizadas para superarlas como, releer lo que escriben, reconocimiento de las deficiencias gramaticales o léxicas, la conciencia de los lectores y corregir.

A continuación, se presentan las respuestas de las estudiantes para la etapa de monitoreo en la secuencia No.4.

Tabla 9 Monitoreo para un texto integrado

Monitoreo para un texto integrado	
A11. ¿Menciona que problemas se te presentaron cuando estabas escribiendo y cómo los solucionaste? (se integraron ambos textos: explicativo e instructivo)	
E3 “Hacer tres párrafos eso me confundía porque debía ser cada uno de introducción, desarrollo y conclusión, pero pensé que es como los cuentos que tienen 3 partes y me relaje, pero aquí debía explicar y usar los conectores para que fuera un texto explicativo y revise leyendo las oraciones otra vez, cambiando la ortografía, mirando que debía borrar y cambiar. En el texto de instructivo era leer y revisar que si fuera como mandando a alguien, pero sin ser grosera”.	E5 “Escribir el texto más largo con explicación y las instrucciones, hacer los dos textos en una sola hoja. entonces hice un plan, mire mis ideas y lo escribi. Tengo muchos problemas de ortografía tantas palabras y no se poner las tildes eso lo soluciono leyendo de nuevo lo que escribo y le preguntaba ala profe y a las compañeras porque yo volvía a leer para coregir todo y tambien que cuando yo lo leyera se entendieran las ideas y fueran organizadas”

Elaboración propia

Al analizar las respuestas dadas por la E3, se encontró que la estudiante identifica claramente las dificultades presentadas al elaborar el texto y la manera como podría sortear

dichos temores, es decir, “se hace manifiesta la conciencia y la comprensión de lo que se está haciendo” (Brown, citada por Tamayo, 2006, p. 278).

Esta comprensión se evidencia al responder: *“hacer tres párrafos eso me confundía porque debía ser cada uno de introducción, desarrollo y conclusión, pero pensé que es como los cuentos que tienen 3 partes y me relaje...”* (E3)

Además, manifiesta el uso de las estrategias releer, reconocimiento de las deficiencias gramaticales, corregir y la conciencia del lector, como se presenta en el siguiente texto:

“[...] aquí debía explicar y usar los conectores para que fuera un texto explicativo y revise leyendo las oraciones otra vez, cambiando la ortografía, mirando que debía borrar y cambiar. En el texto de instructivo era leer y revisar que si fuera como mandando a alguien, pero sin ser grosera” (E3)

La revisión y relectura del texto en el proceso escritural se da de manera constante, se fijó tanto en la forma como en el contenido, tuvo presente la macro estructura del texto, al identificar los conectores y el tipo de texto que estaba escribiendo, es decir. La relectura contribuye a que el escritor mantenga el sentido global del texto. Cassany (1993) al hablar de la relectura plantea que los buenos escritores se detienen al redactar y releen partes de lo que han escrito,

Esta estrategia parece que ayuda al escritor [...]. Relee los fragmentos que ha escrito para evaluar si corresponden a la imagen mental que tiene el texto, al plan que había trazado antes y también para enlazar las frases que escribirá después con las anteriores. (p.104)

En el texto de la E5, se evidencia que en su monitoreo identifica el propósito de la tarea, reconoce sus limitaciones al escribir y plantea cómo solucionarlas. Igualmente utiliza la estrategia de relectura como mediación para encontrar los desajustes y así poderlos remediar. En el siguiente texto, se ve claramente lo expresado por la estudiante en esta etapa: *“escribir el texto más largo con explicación y las instrucciones, hacer los dos textos en una sola hoja. entonces hice un plan, mire mis ideas y lo escribi. Tengo muchos problemas de ortografía tantas palabras y no se poner las tildes eso lo soluciono leyendo*

de nuevo lo que escribo y le preguntaba ala profe y a las compañeras porque yo volvía a leer para coregir todo y tambien que cuando yo lo leyera se entendieran las ideas y fueran organizadas”.

Al analizar el texto escrito por la E5, se encontró que presenta en primer lugar un texto expositivo, con un objetivo muy claro de informar sobre la problemática planteada. El texto es claro y la información que se obtiene a partir del título se ajusta a lo que se presenta en el texto, se denota que la estudiante tuvo que organizar la información a partir de lo que leyó acerca del problema y lo que conocía. En segundo lugar, se presenta articulado al texto explicativo el texto instructivo. Este texto tiene todas las características de un texto de esta tipología. Hay imperativos o exhortaciones organizadas en secuencia, que permiten orientar la acción que se pretende. Estas sugerencias, van enumeradas, ya que las acciones que hay que realizar suelen presentarse ordenadas, una tras otra. De acuerdo con Jorba y Casellas, “en los textos instructivos hay un proceso cognitivo subyacente, que es la capacidad de planificar las acciones de uno mismo y que pueda concretarse, por ejemplo, en la elaboración de base de orientación” (Jorba y Casellas, 1996, citados en Jorba, Gómez y Prat, 2000, p. 66).

El siguiente texto corresponde al presentado por la E5.

La super paisa ambiental

“Medellín ha sufrido muchos problemas a causa del Medio Ambiente contaminado mas que todo del aire, tantos carros y fábricas que con sus gases perjudican el aire, pero con ayuda del Paisa Gobierno las cosas están mejorando porque han traido 100 taxis electricos y buses eléctricos.

Medellín cada vez tiene soluciones pero se encuentran fechas de contaminación como de marzo- abril- sep-oct y la gente debe ser comprometida con responsabilidad y amor por Medellín.

Subtitulo 1

Como los ciudadanos han aportado:

Los ciudadanos de Medellín han ayudado a la sociedad como la campaña del cerro de las 3 cruces que sembraron mas de 300 árboles, para que pudiera crecer los árboles y flores.

Subtitulo 2

Consejo de la super paisas ambiental

Para terminar, les dare unos consejos para cuidar nuestro super Ambiente:

- 1. No tirar basuras a la calle.*
- 2. Evita explotar los recursos naturales*
- 3. Trata de no echar los desechos al Agua.*
- 4. Ponga atención a las noticias y los periódicos.*
- 5. Invita a que hagan campañas ambientales en los colegios.*
- 6. Utiliza menos los carros para que descanse el aire un poco.*
- 7. Usa mas la bicicleta y estaras saludable.*
- 8. Llena la botella de amor con mucho plástico, abra menos basura.*
- 9. Que los grandes fumen poquito.*
- 10. Evita incendios en las montañas, se mueren los animales también. (E5)*

Con base en el análisis anterior, se debe agregar que en todas las secuencias de la unidad didáctica la ortografía y el escribir bien las palabras fueron la mayor preocupación que manifestaron las estudiantes, modificando constantemente durante la ejecución. Se infiere que esto se debe a que la escuela hace más énfasis en enseñar reglas gramaticales (centrada en la forma), lo que se convierte en el foco de la revisión de los profesores, que a darle paso a la expresión escrita (el fondo del proceso de la composición escrita).

En relación con este aspecto, Cassany (1993) revisó diferentes investigaciones sobre la eficacia de la gramática en la composición textual, estudios que llevaron a concluir que, “la instrucción gramatical no es demasiado útil [...] Se obtiene muchos mejores resultados mediante la lectura” (p.58). Argumenta que existen reglas que son muy importantes desde el punto práctico y fáciles de aprender, pero otras que nunca se alcanzan a comprender y se aprenden de forma mecanizada, sin consciencia y sin contexto. El mismo autor expresa que

“los alumnos llegan a aprender bastantes conocimientos sobre la estructura y función de las oraciones, pero en cambio, realizan muy pocas prácticas de uso real de la lengua” (p.84)

Cabe señalar también, que al finalizar las secuencias de la unidad didáctica monitorear significó para las estudiantes mejorar el texto, desdibujando de alguna manera la concepción escolar de corregir para tachar o calificar los errores de los niños, sin continuidad de la actividad del aprendizaje. Además, se destaca que, en el proceso del desarrollo de las secuencias, se presentó la confrontación con el profesor, el cual se llevó a cabo en el momento que se estaba realizando el texto y no al final del proceso. Cassany (1993) plantea que la revisión del profesor es efectiva “cuando se realiza durante el proceso de composición del texto y, por tanto, el alumno puede incorporarla en la redacción del texto (p.58).

A partir del análisis anterior, es importante resaltar la etapa del monitoreo como un proceso en el que los estudiantes “detectan fuentes de problemas y, como resultado de esa supervisión, hacen constantes ajustes sobre la marcha, eliminando pasos innecesarios, aplicando estrategias alternativas en el caso de que resulten ineficaces” (Mateos, 2001, p.70). Algo semejante propone Cassany (1993) cuando analiza el modelo de composición escrita de Flower y Hayes (1980), específicamente en la parte del monitor, explica que es concebido como el control y la regulación de la actividad de escribir para interrumpir el texto en cualquier momento, señalándolo como un elemento muy importante, pero dependiente del estilo o los hábitos de las personas. Plantea que “un niño puede haber desarrollado un buen proceso de generación de ideas, pero si no tiene un monitor que le ordene cuándo puede actuar, es probable que no funcione nunca o que funcione por debajo de sus posibilidades” (p.153). Por consiguiente, de nada serviría un plan y una generación de ideas si no existe la consciencia de examinar constantemente lo que se hace.

8.1.2.3 Análisis etapa de evaluación

La etapa de evaluación estuvo orientada hacia la justificación de haber hecho bien o no el texto. En las respuestas de las estudiantes se observan más detalles en cuanto al uso de las estrategias que fueron valoradas para superar las dificultades mientras escribían los textos.

Entre las estrategias utilizadas se destacan: retomar el plan inicial, releer lo que escriben, monitorear, borrar, preguntar a la profe o a un par, ser conscientes de que tenían un problema y que se debía corregir, entre otras.

A continuación, se presentan las respuestas de las estudiantes para la etapa de evaluación en la secuencia No. 4.

Tabla 10 Evaluación para un texto integrado

Evaluación para un texto integrado	
A13 ¿Después de escribir tu texto crees que lo hiciste bien si ___ no ___ por qué? (se integraron ambos textos: explicativo e instructivo)	
E1 “Si, porque cuando lo lei muchas veces, revise el plan para mi texto y pude borrar muchas cosas que debia cambiar cuando hice el monitoreo y fui donde la profe, la ortografía, la coherencia de los párrafos y el listado al final como debia ser”	E5 “Si, porque no olvidé el plan, porque dije la verdad y asumi los problemas, los borre con calma, lei muchas veces para ir revisando siempre. mi amiga Violeta me ayudó, la profe también, el listado de los conectores, concentrarme en mi escrito, la lluvia de ideas, leyendo, el diccionario para cambiar palabras, decir porque tienen que hacer las instrucciones y si fuera el texto con los dos que trabajamos”

Elaboración propia

Al observar las respuestas dadas en el proceso de evaluación de la composición textual, se afirma que las estudiantes tuvieron en cuenta las estrategias requeridas para solucionar las dificultades presentadas, por ello, la producción escrita se desarrolló teniendo en cuenta la revisión del plan, releer, monitorear, corregir (modificar y mejorar). En cuanto al plan, las estudiantes reconocen que fue una estrategia que les permitió identificar y revisar el producto creado. Además, manifiestan el uso de las demás estrategias que utilizaron para la reestructuración de sus textos.

En el caso de la E1, reconoce que el plan le sirvió para hacer seguimiento a la construcción del texto y a partir de este, recurrir a las estrategias necesarias para darle mayor sentido y claridad al texto. Al hacer la evaluación de su proceso la estudiante responde: “*lei muchas*

veces, revise el plan para mi texto y pude borrar muchas cosas que debía cambiar cuando hice el monitoreo y fui donde la profe, la ortografía, la coherencia de los párrafos y el listado al final como debía ser”.

A continuación, se presenta el texto elaborado por la E1:

Como ser guardianes de Medellín

En Medellín hay temporadas de mucha contaminación iniciando el año y en los meses de septiembre y octubre, donde las plantas, animales y personas sufren las consecuencias de la contaminación del aire.

La alcaldía está plantando más árboles en el centro y está trayendo carros eléctricos para bajarle a los gases contaminantes de los vehículos. Existen los medidores que informan sobre la calidad de aire y si pasan a color rojo estaremos muy graves con el aire porque tendremos más enfermedades respiratorias, si seguimos así seremos como los grandes países (China y México) pues nunca saldremos de la lista de países más contaminados.

En conclusión, te invitamos a cuidar el aire que respiramos sin este no podemos vivir. Puedes hacerlo desde tu casa, reciclando, diciendole a tus papás que no vayan en carro al trabajo, que usen el metro que no contamina, los niños pueden plantar árboles para cuidar el planeta tierra. Gracias al pico y placa se baja la contaminación y ayudamos a que este más limpio el aire. Recuerda que es culpa de todos lo que pasa ya que nosotros contaminamos cada día.

¿tú que haces para cuidar el aire de Medellín?

Te damos unos tips

- *Recicla las basuras, así se puede reutilizar*
- *Camina más así harás deporte*
- *Guarda el carro del papá para no contaminar*
- *Evita splas y aerosoles porque deterioran el ambiente*
- *Dile a tus papás que fumar es malo para salud y puede causar la muerte*

- *Compra semillitas y siembralas en un jardín, es como un pulmón para el ambiente*
- *Revisa las redes sociales y lee las noticias para saber que se debe hacer en tiempos de aire contaminado (E1)*

Al analizar el texto anterior, se evidencia que el texto corresponde al producto esperado, elaboración de una composición que incluyera las dos tipologías textuales. El texto expositivo, cumple con el propósito de esta tipología textual, informar y exponer determinado tema, presenta igualmente la organización lógica y jerárquica de las ideas. Se identifica que la estudiante relaciona información conocida con información nueva y el texto instructivo se introduce con una invitación a la acción, hace uso de la segunda persona del singular y en modo imperativo, las indicaciones van con viñeta, indicando el orden que se debe seguir.

Jorba, Gómez y Prat (2000), plantean que el texto instructivo incluye, “ordenación lógica de los hechos, utilización a menudo de numerales o cardinales, que en algunos casos se pueden reflejar en una ordenación o disposición especial que en el espacio. Capacidad de dar información de manera sintética, objetiva y precisa” (p. 66).

De otra parte, hay que resaltar que el proceso de composición es una construcción que no sigue un orden lineal, pues en cualquier momento el sujeto se devuelve y actúa sobre algún desajuste hallado para evaluar y mejorar su texto en cuanto ideas, estructura, género, cohesión y coherencia. Cassany (1993) plantea que,

no se caracteriza por el automatismo ni por la espontaneidad, sino por la recursividad, por la revisión, por la reformulación de las ideas, etc. Es un proceso de reelaboración constante y cíclica de las informaciones y de las frases de los textos. (p.178)

En este sentido, la etapa de evaluación en la regulación metacognitiva se define como la valoración de las estrategias, las operaciones y decisiones que toma el aprendiz para verificar la efectividad de estas, permitiendo no solo mejorar la tarea sino también ganar experiencia que servirá en futuras actividades. La revisión es constante y se hace desde la

autonomía consciente de quién escribe. Cassany (1999) afirma que la mayoría de los autores “consideran que la revisión es el proceso más importante de la composición, además de ser uno de los rasgos particulares o diferenciadores de lo escrito respecto a lo oral” (p.74).

8.2 ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO DE ENTRADA E INSTRUMENTO DE SALIDA

Con el objetivo de establecer los procesos de regulación metacognitiva que realizan las estudiantes al momento de la composición de tipologías textuales explicativas e instructivas se aplicó el instrumento de entrada, en el cual se presentaron dos vídeos cortos sobre la contaminación del aire de la ciudad de Medellín y a partir de lo observado debían elaborar un texto explicativo y uno instructivo. Posteriormente, respondieron a un cuestionario de regulación metacognitiva con el fin de establecer el proceso llevado a cabo en la producción de los textos requeridos.

Así mismo se aplicó el instrumento de salida, cuyo propósito estuvo centrado en evaluar los avances adquiridos en las estudiantes del grado 3° en la producción de tipologías textuales explicativas e instructivas a partir de la implementación de la unidad didáctica, este fue el mismo instrumento aplicado en el momento de entrada.

8.2.1 Regulación Metacognitiva

Marti (1995), plantea que la regulación metacognitiva se refiere a las acciones de regulación “que las personas utilizan cuando están resolviendo una tarea o cuando tratan de llevar a cabo un aprendizaje específico” (p.15). No solo basta con poseer el conocimiento sino también cómo se comporta el sujeto frente a la situación problema que se le presenta, qué estrategias emplea para buscar soluciones y alcanzar los objetivos.

Según el mismo autor, existe una puesta en común sobre los procesos que intervienen: planeación, controlar la adecuación y la evaluación de lo realizado, enfatizando en la necesidad de recurrir a una regulación “consciente, intencional y deliberado” (p.18).

Tamayo (2006), se basa en Schraw (1998), para afirmar que la regulación metacognitiva, “se refiere al conjunto de actividades que ayudan al estudiante a controlar su aprendizaje, se relaciona con las decisiones del aprendiz antes, durante y después de realizar cierta tarea de aprendizaje” (p.3). Según el autor, éstas estarían mediadas por las etapas de planeación, monitoreo y evaluación.

Para esta parte del análisis se presenta una primera tabla con las subcategorías de estudio de regulación metacognitiva y sus descriptores. Cada descriptor se identifica con un color que se relaciona en la segunda tabla, con las respuestas dadas por las estudiantes. Esta confrontación, permite evidenciar la existencia de los procesos de regulación en cada estudiante.

8.2.1.1 Análisis etapa de planeación

Brown (citada por Tamayo, 2006), señala que “la planeación implica la selección de estrategias apropiadas y la localización de factores que afectan el rendimiento tales como la predicción, las estrategias de secuenciación y la distribución del tiempo o de la atención selectiva antes de realizar la tarea” (p.3). Es la etapa del antes, donde la persona organiza todo un plan para emprender una tarea específica, en este caso escribir un tipo de texto, qué pasos considera necesarios para componer el escrito y que consideraciones son pertinentes para iniciar su proyecto.

Como se indicó anteriormente, se presenta la tabla con los descriptores correspondientes a la subcategoría de planeación, la cual estará relacionada con diferentes colores de acuerdo con las respuestas de las estudiantes.

Tabla 11 Descriptores Subcategoría Planeación

SUBCATEGORÍA	DESCRPTORES
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza un esquema o una lista de pasos para planear el texto. - Define el tema y las ideas que tiene para escribir. - Propone estrategias para componer el texto - Identifica la audiencia que leerá el texto. - Reconoce la intención comunicativa.

Elaboración propia

En la siguiente tabla se encuentran las respuestas de las estudiantes en cada uno de los instrumentos de entrada y salida para la etapa de planeación.

Tabla 12 Análisis planeación en la producción de un texto explicativo e instructivo
instrumento de entrada /salida

Análisis planeación en la producción de un texto explicativo e instructivo		
Pregunta	Instrumento de entrada	Instrumento Salida
	Respuesta	Respuesta
¿Cuáles fueron los pasos o el plan que elaboraste para construir cada uno de tus textos?	E1: " no pensé solo en escribir lo que me parecía"	E1: <ul style="list-style-type: none"> - "Pensar en cada título - investigar para tener un listado de ideas sobre el tema que trabajamos - revisar la ortografía con la profe, las compañeras y el diccionario - estare concentrada porque las personas deben entender este tema - leeré cada oración para mirar que esté en orden - diferenciare cada texto porque uno es con párrafos, introducción, desarrollo y

		<p>conclusiones y el otro en lista como dando una orden</p> <ul style="list-style-type: none"> - no me estresaré cuando deba revisar y borrar - buscar soluciones siempre - hare un dibujo sobre la contaminación - mi objetivo es escribir para explicarle a la gente lo que ocurre y como deben ayudar para no contaminar el aire"
	<p>E2: " yo no elabore ningun plan, solo pensaba e iva escribiendo "</p>	<p>E2:</p> <ul style="list-style-type: none"> -“organizar las ideas y escribirlas - Pensar como iniciar los escritos -Poner los títulos - Pensar en el orden de lo que aprendí de cada texto - no confundirme en los dos textos - dibujare algo bonito - escribir párrafos para explicar y revisar a cada momento - preguntar dudas que tenga - explicar bien la contaminación - dar buenas recomendaciones en la instrucción"
<p>¿Cuándo estabas escribiendo los textos pensaste a quienes iba dirigido o quienes podrían leer tus escritos, qué personas?</p>	<p>E1: "no"</p>	<p>E1: “si pensé, las niñas del colegio y los profes”</p>
	<p>E2: "yo pense que mi profesora leidy lo iva a leer"</p>	<p>E2: “las niñas de otros salones, los profes y los papás por si lo publican en la página”</p>

¿Por qué crees que es importante escribir textos para explicar algún tema o dar sugerencias?	E1: "porque las personas pudieron informarse y pueden ayudar a solucionar los problemas"	E1: "para que las personas sepan lo que está ocurriendo en la ciudad y es grave y también que hagan lo que dicen las recomendaciones para salvar el aire"
	E2: "para que las personas sepan lo que esta pasando en la ciudad y ayuden a arreglarlo"	E2: "porque si vivimos en Medellín debemos saber lo que pasa y que lo cuenten en el colegio a todas las niñas, entonces podemos ayudar para que no esté la contaminación en esos meses diciendole a la familia lo que pueden hacer"

Elaboración propia

Al observar la tabla anterior frente a la pregunta *¿Cuáles fueron los pasos o el plan que elaboraste para construir cada uno de tus textos?* en el instrumento de entrada, se evidencia que las estudiantes no identifican un plan, ni dan cuenta de cómo o por qué hacerlo. En este sentido, se interpreta que no existe una conciencia de planeación previa para proyectar los escritos a la vez que no consideran tener algún obstáculo o estrategia. Por lo tanto, al finalizar la tarea no se logra la elaboración de un texto con las características lingüísticas en la tipologías explicativas e instructivas.

De lo anterior, se puede señalar que no se ejerce el primer proceso de la regulación metacognitiva, ya que al no consignarse un plan u organizar la forma en que se hará la composición del escrito es difícil conseguir la estructura de la tipología, pues la estudiante se enfrenta directamente a la hoja en blanco sin recursos cognitivos o un diseño previo de lo que pretende hacer. Cassany (1993) al referirse a la planificación, afirma que esta etapa es muy importante porque se generan las ideas, los objetivos y todo el plan de la composición que permite crear el texto.

Por su parte Mateos (2000) dice que en este momento específico la persona organiza un plan en el que "detalla cómo espera conseguir sus objetivos, implicándose en todas o algunas de las siguientes actividades de control: el establecimiento de un objetivo, la

determinación de los recursos disponibles, la selección del procedimiento a seguir para alcanzar la meta deseada” (p.70).

El plan elaborado por la E1: *"no pense solo en escribir lo que me parecia"* y la E2: *"yo no elabore ningun plan, solo pensaba e iva escribiendo"*, no cumple la estructura requerida, ni corresponde a los descriptores como realizar un listado, definir un tema, pensar en las estrategias, en la audiencia o la intención comunicativa, pues las estudiantes evidenciaron desconocimiento y el cuestionamiento del porqué y para qué lo debían hacer.

Hay que mencionar, además, que las repuestas orientadas a la identificación de la audiencia como una de las estrategias de composición de textos no se encuentra en las respuestas de E1, quien no identificó a nadie, mientras que la E2 reconoció a la profesora. La caracterización de la audiencia es un factor muy importante dentro de la composición, como lo afirma Cassany (1993) quien contempla este elemento en el proceso de planificación al expresar que es una etapa que requiere un buen ejercicio mental para “las decisiones de orden retórico más general” (p.151). Reconocer la audiencia, posibilita contemplar las características del tipo de texto y la intención de discurso.

Al contrastar estos resultados con el instrumento de salida, se observa en el momento de la planeación unos pasos más detallados y mejor elaborados. El plan no solo responde a las necesidades de los textos solicitados, sino también a las características y estrategias de escritura de textos, ya que posibilita establecer una ruta, un tema, considerar obstáculos y mantener un orden, como lo evidencian las respuestas de la E1 y la E2, quienes tienen en cuenta el título, las ideas y la estructura de cada tipología requerida, las estrategias de solución, la identificación del público y la intención comunicativa.

El proceso mismo de la construcción de un texto incluye la planeación, la realización y evaluación del escrito, por lo tanto, la planeación es un requerimiento que debe tener toda persona para poder organizar sus ideas y a partir de esta, elaborar el escrito. Cassany (1993), al referirse a la planeación en un texto, afirma que,

Los buenos escritores hacen más planes que los mediocres dedican más tiempo a esta actividad antes de redactar el texto. Los primeros planifican la estructura del texto,

hacen un esquema, toman nota y piensan un rato en todos estos aspectos antes de empezar a redactar. (p.105)

De otra parte, el plan no termina ahí, pues este se va contrastando con la redacción del texto, el cual permite hacer un seguimiento de los avances en el proceso de redacción de un texto. Cassany, Luna y Sanz (1994), al referirse a la redacción, plantean que quien escribe va leyendo y comprobando con lo que se ha planificado previamente y tratando de relacionar o vincular lo que se ha escrito. Además, al redactar, la persona recurre a estrategias y recursos de apoyo, tales como: consultar gramáticas, diccionarios, el mismo profesor si se está haciendo un ejercicio determinado en clase, para extraer alguna información que no tiene y que necesita.

Al observar las respuestas de las estudiantes, se evidencia que tienen en cuenta algunas estrategias para la elaboración del texto. La E1 establece dentro de los pasos a seguir, “*tener las ideas*”, “*revisar ortografía con la profe y las compañeras*”, “*concentrarse y leer cada oración*”; mientras que la E2 propone que “*evitará confundirse en los textos y preguntará las dudas que tenga*”. Las estrategias, según Zimmerman (citado en Mateos, 2001), plantea que son una particularidad del aprendizaje auto-regulado, además otros autores expresan que son una especie de acciones o secuencias que ayudan a conseguir una meta, “*las estrategias implican un proceso de toma de decisiones deliberado y consciente y se aplican de modo controlado*” (Mateos, 2001, p.44).

En cuanto a la identificación de la audiencia se solicitó responder la siguiente pregunta, *¿Cuándo estabas escribiendo los textos pensaste a quienes iba dirigido o quienes podrían leer tus escritos, qué personas? y en la intención comunicativa ¿Por qué crees que es importante escribir textos para explicar algún tema o dar sugerencias?*. A este interrogante las estudiantes especificaron quienes leerían el texto, la E1 y la E2 reconocieron a “*las niñas del colegio*”, “*los profes*” y “*los papás*”, es decir, a la comunidad educativa cercana que leería sus producciones escritas. De la misma forma el propósito comunicativo que da cuenta el porqué de escribir textos explicativos e instructivos. Mateos (20), afirma que en el proceso de composición escrita el buen escritor “*establece cuál es el propósito con el que va a escribir sobre un determinado tema (por ej; convencer, emocionar, informar,*

entretener)” (p.81), con el fin de determinar las ideas en sus escritos y mantener presente al lector en todas las decisiones.

Se puede afirmar que el plan de cada estudiante logra estructurarse con mayor consciencia, evidenciándose como se conseguirán los objetivos, los cuales permiten especificar la ruta, el tema, las ideas, la audiencia, la intención, las estrategias, diferenciar el tipo de texto y las consideraciones necesarias para producirlo.

8.2.1.2 *Análisis etapa de monitoreo*

Brown (citada por Tamayo, 2006) plantea que el monitoreo “se refiere a la posibilidad que se tiene, en el momento de realizar la tarea, de comprender y modificar su ejecución, por ejemplo, realizar auto - evaluaciones durante el aprendizaje, para verificar, rectificar y revisar las estrategias seguidas” (p.3). En este sentido, corresponde a la etapa del durante, donde se ejecutan los cambios para mejorar la tarea, en este contexto, serían los ajustes necesarios para revisar la composición de un texto como la coherencia y cohesión en relación con las oraciones, las normas ortográficas, los conectores, etc.

La tabla que se presenta a continuación indica los descriptores para esta subcategoría de análisis, donde los colores serán relacionados con las respuestas dadas por las estudiantes.

Tabla 13 Descriptores subcategoría Monitoreo

SUBCATEGORÍA	DESCRPTORES
Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="553 1373 1393 1451">-Revisa frecuentemente lo que ya ha escrito para cuidar de la relación semántica global del texto. <li data-bbox="553 1457 1393 1577">-Lee es voz alta y se escucha así mismo para hallar posibles errores o comparte el texto con otras personas para recibir opiniones y críticas constructivas. <li data-bbox="553 1583 1393 1619">-Recorre a estrategias que le ayuden a superar las dificultades. <li data-bbox="553 1625 1393 1661">-Modifica algunas palabras u oraciones para mejorar el texto. <li data-bbox="553 1667 1393 1787">-Utiliza recursos de apoyo como internet, lecturas, listado de conectores o el diccionario para aumentar el vocabulario y ampliar la información.

Elaboración propia

En la siguiente tabla se encuentran las respuestas de las estudiantes en cada uno de los instrumentos de entrada y salida para la etapa de monitoreo.

Tabla 14 Análisis monitoreo en la producción de un texto explicativo e instructivo
instrumento de entrada / salida

Análisis del monitoreo en la producción de un texto explicativo e instructivo		
Pregunta	Instrumento de entrada	Instrumento de salida
	Respuesta	Respuesta
¿Al escribir los textos que normas, aspectos de ortografía y puntuación tuviste en cuenta para mantener el sentido y la cohesión de tus textos?	E3: "no, se me olvidaron las comas, las letras mayusculas, las tildes, la escritura y puntos"	E3: "las tildes, las mayúsculas, los conectores para que se entienda lo que quería decir y que si fuera un texto de explicar y otro de recomendar"
	E4: "si lo tuve en cuenta y era leyendo y biendo si me parecia"	E4: "si, las comas para separar las oraciones, los puntos, las tildes, las palabras que no escribía bien para mejorar la ortografía las busqué en el listado"
¿Mientras escribías tuviste que hacer borroneos y tachones en tus textos? ¿Cuáles, por qué lo hiciste?	E3: "si, porque pensaba en una idea mejor"	E3: "claro porque nadie escribe perfecto, necesite la lista de conectores y la profe me daba las ideas para que pensara entonces pensaba y elegia y borraba algunas oraciones que no explicaban bien. En el otro texto hice mas largos los enunciados para que fuera mas completo y la gente sepa porque lo debe hacer"

	<p>E4: "si tube unos cuantos borrones en el punto uno y porque no me gustaba como sonaba"</p>	<p>E4: "si borre en los textos muchas veces, en el de instrucción cambie las mayúsculas y algunos verbos para iniciar dando la orden, corregí la ortografía de muchas palabras en los dos, borre oraciones mal escritas en el texto explicativo que no tenían buena lógica y así poder tener los 3 párrafos".</p>
<p>¿Realizaste nuevas versiones de escritura y modificaste tus textos, si___ no___ en qué momentos específicamente lo hiciste, por qué?</p>	<p>E3: " si, porque, me equibocaba en la letras"</p> <p>E4: "si modifique unas pequeñas partes de los textos"</p>	<p>E3: "no sé cuantas veces tuve que corregir los párrafos porque tenía las ideas en desorden o las dejaba incompletas, entonces debía escribir de nuevo porque en el momento del monitoreo volví a leer y vi los errores y eran muchos, también cambié el titulo del texto explicativo por uno mas bonito"</p> <p>E4: "si, volvi a escribir el párrafo de desarrollo porque lo monitoreaba para ver si tenia errores y lei que no se entendia lo que escribi no tenia sentido y no explicaba lo que pasaba, es que repetia lo mismo del párrafo inicial. Cambie casi todas las palabras que tenia con mala ortografía con y puse tildes con el listado del tablero tambien los puntos para separar cada párrafo. En el texto de las recomendaciones borré una que escribi muy igual a otra y tuve que</p>

		cambiar las palabras iniciales porque debia empezar con la mayuscula y después de un punto también ”
--	--	--

Elaboración propia

Como se puede observar en las respuestas del instrumento de entrada se encuentra que las estudiantes E3 y E4 realizaron borrones, modificaron palabras y asuntos de ortografía, pero no fueron muy específicas en mencionar cuales. Sin embargo, se infiere que existen indicios de monitoreo al escribir el texto, como se evidencia en las respuestas de la E3, quien dice que, "*si, porque pensaba en una idea mejor*" de la E4, "*si tube unos cuantos borrones en el punto uno y porque no me gustaba como sonaba*", esto confirma lo expresado por Burón (2002) quien afirma que,

Tachar una frase, o un párrafo, para volver a escribirla mejor es una experiencia suficientemente conocida por todos; pero es posible que a muchos no se les haya ocurrido pensar que no podrían hacer esta operación de escribir/borrar/volver a escribir si no hubieran desarrollado de alguna forma la metaescritura; es decir, si no hubieran desarrollado la capacidad de tomar consciencia de que su redacción original no era adecuada (p.105).

A pesar de que solo se realiza el cambio de palabras o de algunas ideas, no se logra el cambio en la estructura semántica de las oraciones que conforman el texto y, con ello, supervisar de forma consciente todo el proceso de composición.

Lo anterior hace pensar que no existe una necesidad de supervisar la tarea que se está desarrollando, lo que permitiría a su vez inspeccionar el texto con el fin de detectar desajustes, como plantea Cassany (1999) quien afirma que, en estos se pueden encontrar o no las causas que hacen dudar que algo no está bien en el escrito y es necesario superarlo de acuerdo con los conocimientos lingüísticos. En este caso, las estudiantes no contemplan la oportunidad de modificar para mejorar desde un ejercicio consciente, sino que lo asumen como un error mecanizado de borrar o un acto de frustración al no hacerlo bien desde el

principio. Por tales razones tampoco fue posible establecer relaciones significativas en cuanto a las estrategias de revisar frecuentemente, hallar errores para corregir, modificar oraciones, generar estrategias y el uso de otros recursos para superar las dificultades que se presentan.

De otra parte, Mateos (2011) señala que “mediante la supervisión obtenemos información sobre el estado en que se encuentra nuestro conocimiento y mediante la regulación modificamos ese estado, iniciando, continuando o terminando alguna acción (...) de este modo la regulación es consecuencia de la supervisión” (p.69). Sin embargo, no es posible lograr ni la supervisión ni la regulación para examinar constantemente el texto que se está produciendo en el momento, por lo que las estudiantes no establecen ninguna relación entre el monitoreo y el escrito, todavía se perciben muy distantes ambos procesos.

Al analizar el instrumento de salida se observa mayor conciencia en la revisión del texto en el momento de su producción y no al final como usualmente se hace, es evidente la relación con las estrategias tenidas en cuenta en el monitoreo, entre las que se destacan, cuidar de la relación semántica global del texto, la relectura para modificar y asumir equivocaciones, ya que la E3 y la E4 expresan revisiones constantes, cambios de palabras, uso de otros recursos para proponer otros títulos, corregir ortografía, usar los conectores, organizar las oraciones que permiten mejorar párrafos en su cohesión y coherencia y realizar borradores. Lo anterior corrobora lo expresado por Cassany et al. (1994), quienes al referirse al buen escritor afirman que “mientras escribe y relee el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras” (p. 262).

Por otra parte, a pesar de que el sistema tradicional de la escuela ha considerado el error como un fracaso, las estudiantes lo identifican como elemento del monitoreo y como punto de partida para buscar estrategias de solución, es decir, reconocer conscientemente la necesidad de ajustar, borrar, reescribir o caer en la cuenta de lo que andaba mal para hacerlo mejor. Sanmarti (1998) al referirse al error plantea que,

Se piensa que el error es algo que no debiera producirse y que cuando algún alumno o alumna lo expresa debe valorarse negativamente. Pero aprender significa

precisamente superar errores, por lo que si no se explicitan será imposible reconocer qué y cómo mejorar. Por ello, ¿por qué no considerar que los errores son, no solamente normales en todo proceso de aprendizaje sino que además es necesario manifestarlos para aprender? (p.2)

También se puede afirmar que las estudiantes identifican los obstáculos y dificultades, ya que revisan el texto, el uso de los signos de puntuación, las ideas expuestas y los errores cometidos. Labarrere (1996) plantea que las personas recurren necesariamente a pensar cuando se enfrentan a barreras que obstaculizan sus propósitos y es aquí donde la regulación tiene un papel importante, en el sentido de que el sujeto busca un plan o estrategia para tratar de superar la situación que se presenta y esta es una peculiaridad de la regulación del pensamiento.

Al confrontar los resultados del instrumento final con el instrumento de entrada se evidencia un cambio, ya que en este último las estudiantes no consideran el error como una oportunidad de modificar el texto y no logran supervisar sus escritos en el momento correspondiente, mientras que en el instrumento final si reconocen el monitoreo desde la propia auto regulación para cumplir con su tarea, identifican aquellas debilidades y buscan soluciones desde las estrategias más cercanas. En las respuestas de las estudiantes E3 y E4 se puede ver que detectan y ajustan oraciones dentro de los párrafos, conjugan verbos de acuerdo con la necesidad de la tipología textual, hacen relecturas que llevan a modificar enunciados para explicar mejor, usan oraciones para complementar los argumentos de las instrucciones, solicitan aclaración de dudas a la profe, tienen presente la ortografía de las palabras, el uso de mayúsculas y signos de puntuación, siendo estos últimos los problemas más frecuentes de las estudiantes. Sanmarti (1998) indica que “un estudiante que quiera aprender a aprender deberá llegar a saber cómo detectar sus dificultades o incoherencias, comprender por qué las tiene, y tomar decisiones para superarlas” (p.5).

8.2.1.3 Análisis etapa de evaluación

Brown (citada por Tamayo, 2006) afirma que la evaluación “se refiere a la naturaleza de las acciones y decisiones tomadas por el aprendiz; evalúa los resultados de las estrategias

seguidas en términos de eficacia”. (p.3). Este momento se comprende como la capacidad de confrontar las etapas anteriores con el resultado y el cumplimiento de las metas. En esta investigación sería el producto del escrito como tal y la pertinencia de las estrategias utilizadas para componer buenos textos.

La tabla que se presenta a continuación indica los descriptores para esta subcategoría de análisis, donde los colores serán relacionados con las respuestas dadas por las estudiantes.

Tabla 15 Descriptores subcategoría Evaluación

SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Sigue la ruta de acuerdo con lo que previamente planeó. -Confronta lo que inicialmente planeó con lo desarrollado en el texto. -Valora las estrategias utilizadas

Elaboración propia

En la siguiente tabla se encuentran las respuestas de las estudiantes en cada uno de los instrumentos de entrada y salida para la etapa de monitoreo.

Tabla 16 Análisis evaluación en la producción de un texto explicativo e instructivo
instrumento de entrada /salida

Análisis de la evaluación para producir un texto explicativo e instructivo		
	Instrumento de entrada	Instrumento de salida
Pregunta	Respuesta	Respuesta
¿Confrontaste lo que inicialmente planeaste (o sea los pasos y el plan que elaboraste al inicio) con lo	E4: "no lo planie pero si me sirvio"	E4: "si, porque eso es la metacognición que pueda seguir el plan para revisar y evaluar que lo haya echo bien y el plan cumplirlo. Entonces me sirve mucho".
	E5: "si, porque lo que yo planie lo cumpli"	E5: "si porque el plan es para saber que hacer y si había errores corregirlos con

<p>desarrollado en los textos, se cumplió o no se cumplió, te sirvió o no te sirvió, por qué?</p>		<p>calma porque es para escribir bien y no para calificar”</p>
<p>¿Qué fue lo que más se te dificultó para escribir tus textos? ¿cómo hiciste para resolver esas dificultades?</p>	<p>E4: "a mi lo que se me dificultó fue pensar y lo solucioné no pensando en preocuparme sino en relajarme"</p>	<p>E4: “quedarme sin ideas y como explicar, entonces la profe me decía que leyera la pagina del área metropolitana y sacara lo que entendía y otros videos que vimos. Entonces saque lo importante y lo escribí para no olvidarlo así lo solucioné y pude escribir . Otro problema grande es la ortografía y no sé las tildes, algunas las buscaba en el diccionario o le preguntaba a mi compañera de puesto”.</p>
	<p>E5: "usar las mayusculas, los puntos y la ortografía lo resolví preguntandole a la profe y a manu"</p>	<p>E5: “que fuera coherente cada oración y se entendiera a veces no se entendía o debía explicar mejor. También la ortografía y las tildes. Fui donde la profe que me preguntaba cosas para que yo pensara como escribir mejor, revisaba mis ideas en el cuaderno y usé el diccionario así lo solucioné”</p>

Elaboración propia

De acuerdo con las respuestas de las estudiantes en el instrumento de entrada, se puede afirmar que no se obtuvo un dato muy relevante para analizar debido a que desconocen la elaboración de un plan antes de escribir un texto como indicaron la E4 y la E5. De igual

manera, la E4 expresa que “*no lo planie pero si me sirvio*”, mientras que la E5 afirma que “*si, porque lo que yo planie lo cumpli*”, pero en realidad no hubo plan y no se logró evidenciar dicha confrontación para interpretar el resultado. En cuanto a las mayores dificultades y la manera de resolverlas, es notoria una respuesta superficial como dice la E4: “*solucioné no pensando en preocuparme sino en relajarme*”, lo anterior proporcionó mínimos aportes a la relación con los textos escritos. Por consiguiente, tampoco fue posible evidenciar el seguimiento del plan, la confrontación y la valoración de las estrategias.

Como se ha mencionado anteriormente, no se obtuvo un resultado significativo en la etapa de evaluación en el instrumento de entrada. Mateos (2000) plantea que “los aprendices competentes una vez realizada la tarea, no solo evalúan el producto obtenido, para lograr la medida en que la meta establecida se ha logrado alcanzar, sino también el proceso seguido, con el fin de conocer su efectividad. (p. 70). No lograr el proceso de planeación en la producción textual repercute en la composición y calidad del escrito, ya que al no concebir un plan no existe una orientación clara para identificar posibles estrategias, dificultades para superar los obstáculos y menos se tendrá conciencia de evaluar el proceso llevado a cabo que permita lograr las metas establecidas, en este caso el de componer un buen texto.

En el instrumento de salida las respuestas de las estudiantes indican tres ideas relevantes: la confrontación con el plan, el reconocimiento de dificultades y la forma de resolverlas a partir de unas estrategias. Monereo (citado por Mateos, 2011), afirma que “la utilización de una estrategia se justifica precisamente cuando “no se sabe qué hacer”, o dicho de otro modo, cuando nos enfrentamos a situaciones que tienen distinto grado de incertidumbre” (p.44). Las estrategias concebidas de este modo ocupan un lugar muy importante en el monitoreo y evaluación metacognitiva, porque son las que permiten que la persona obtenga una reorientación que posibilite encontrar la solución más acertada a la tarea que está desarrollando.

Retomando las dificultades expresadas por la E4 “*quedarme sin ideas y como explicar*” y la E5 “*que fuera coherente cada oración y se entendiera*”, se infiere que existe un cambio relevante en identificar dicha dificultad gracias a la etapa del monitoreo, pues ya no se mira

el texto desde aspectos generales como quedarse sin ideas u olvidar las mayúsculas, como ocurrió en las respuestas del instrumento de entrada, sino que trascienden a valorar las estrategias desde el cumplimiento del objetivo y dar cuenta de cómo lo lograron. Es el caso de la E4 que “al quedarse sin ideas” recurrió a la profesora quien le recomendó buscar información, y la E5 también fue donde la profesora para que le sugiriera cómo explicar mejor las oraciones de su texto y terminó revisando los apuntes del cuaderno. Lo expresado por las estudiantes da cuenta de procesos tales como seguir la ruta del plan, confrontar lo inicialmente proyectado y valorar el uso de estrategias al buscar información, tomar los apuntes, recurrir al diccionario y preguntar a la profesora. Brown, (citada por Tamayo, 2006), plantea que en esta etapa se valoran las estrategias para determinar si surgieron efectos en lograr un fin, es decir, la eficacia. Por su parte, Sanmarti (1998), al referirse a la importancia de evaluar cuando hay una planeación previa afirma que,

es necesario promover que los estudiantes expliciten, antes de realizar la tarea, los aspectos u operaciones que creen que deben aplicar para realizarla adecuadamente. Es mucho más rentable evaluar si esta planificación es adecuada que intentar corregir los innumerables errores que normalmente se cometen al realizar ejercicios relacionados con cada tipo de actividad. (p.20)

Con base en el análisis anterior, deja en claro que el ejercicio realizado por las estudiantes en cada una de las etapas de planeación, monitoreo y control, presenta algunos avances en el reconocimiento y utilización de las estrategias de regulación y composición de textos, ya que en el instrumento de entrada se establecieron los procesos de regulación metacognitiva al momento de componer un tipo de texto, los cuales no fueron significativos ni aportaron a la composición escrita, debido a que se asumieron como operaciones mecanizadas, superficiales, sin intención, interés y conciencia por parte de las estudiantes, pero en el instrumento de salida se evidenció un progreso en cuanto a la elaboración del plan, el seguimiento en el monitoreo de acuerdo con el tipo de texto y la evaluación, porque se muestra claramente la ruta seguir, las revisiones frecuentes, las modificaciones de las oraciones, la revisión de la ortografía, la redacción, la relectura, la identificación de los obstáculos y estrategias para hallar soluciones.

8.2.2 Análisis De Tipología Textual

Desde los diferentes estudios de la lingüística se han clasificado los escritos con el fin de determinar su intención comunicativa y que de cierta manera exista una categorización de los textos. Sin embargo, esto no significa que las tipologías textuales conserven estrictamente su estructura, pues la diversidad de escritos que circulan como producto de las interacciones orales posibilitan la integración de dos o más tipologías en un solo escrito. Un texto no es más que una unidad lingüística con significado que responde a una organización interna y externa desde la cohesión y la coherencia.

8.2.2.1 Tipología textual explicativa

Jorba (2000) plantea que un texto explicativo consiste en “producir razones o argumentos de manera ordenada [para] hacer comprensible un fenómeno, un resultado, un comportamiento” (p.38). Es un texto que tiene la intención de informar o aclarar ideas de un contenido por medio de la explicación.

La tabla que se presenta a continuación indica los descriptores para esta subcategoría de análisis, donde los colores serán relacionados con las respuestas dadas por las estudiantes.

Tabla 17 Descriptores subcategoría Texto explicativo


SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
Tipo de texto explicativo	-Define un título para el escrito.
	-Mantiene la estructura de un texto explicativo.
	-Contempla conectores y oraciones causales, consecutivas y finales.
	-Utiliza subtítulos e imágenes para ampliar la explicación de algún tema.
	-Cuida de la ortografía de las palabras, la puntuación y las normas de redacción.



Elaboración propia

En la siguiente tabla se encuentran los textos explicativos producidos por las estudiantes en los instrumentos de entrada y salida.

Tabla 18 Análisis producción texto explicativo instrumento de entrada y salida

Producción de texto explicativo		
	Instrumento de entrada	Instrumento de salida
Actividad	Respuesta	Respuesta
Elabora un texto en el que expliques la contaminación del aire de la ciudad.	<p>E1: “la contaminación del aire es porque estamos rodeados de montañas, también por la calentación del sol y las montañas no dejan salir la contaminación también porque las personas usamos mucho las motos y los carros también hay mucha población de personas y usan el carro y las motos y contaminamos”</p>	<p>E1:</p> <p>¡Medellín, por un ambiente mejor!</p> <p>“ Ya sabemos que nuestra ciudad tiene dos épocas fuertes de contaminación, las cuales son: feb-Abr y Sep-Nov, que se liberan partículas dañinas en exeso, formando CO2. El CO2 se libera en grandes cantidades en la atmosfera y se queda detenido en una gran nube que hace que todo se vea gris porque estamos rodeados de montañas, también se va rompiendo más la capa de ozono que nos protege de los rayos del sol. Además las personas que viven en los 10 municipios que conforman el valle de Aburra pueden sufrir de gripa y enfermedades respiratorias a causa de esta contaminación. Es algo muy grave y debemos actuar para tener un ambiente mejor.</p> <p>La comunidad debe aportar al aire con las siguientes recomendaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar transportes publicos que Manejen gas natural porque ayuda a que no se use tantos automoviles - evitar la tala de árboles y si talamos uno plantar otro para remplazarlo - hay que usar bicicletas, patines o patinetas para no contaminar. <p>Para finalizar, es una tarea de todas las personas ayudar al aire de Medellín, así tenemos más aire Limpio para respirar en la ciudad. Antes esto no pasaba, pero hay sobrepoblación y se gastan los recursos que la gente no cuida.</p>

		
	<p>E2: “La contaminación en nuestra ciudad se empeora los meses de febrero y abril, octubre y noviembre porque como estos meses son de tantas nubes la contaminación se queda en la ciudad hace que todo se vea gris y las personas se enfermen”</p>	<p>E2:</p> <p>La contaminación del aire de Medellín</p> <p>“La contaminación del aire de Medellín tiene muchas causas, estas son: tala de árboles, aerosoles, tirar basuras a la calle, cantidad de carros, buses y motos, sobrepoblación, falta de amar la naturaleza, etc. Pero, la mayoría de la contaminación es causada por las personas. Esto es malo para los seres vivos porque nos ocasionan enfermedades, un aire sucio para respirar y que la ciudad se vea triste cuando miramos las montañas.”</p>
		<p>La contaminación se pone peor en los meses del principio y final del año porque el clima cambia y en ese momento los gases contaminantes que generan las personas no pueden salir del Valle de Aburrá y de las montañas en que vivimos. Es por eso que se quedan congelados haciendo daños en las plantas, los animales y la gente. Entonces ponen el pico y placa ambiental para los carros, en la mañana no se puede hacer deporte y los niños se enferman más.</p> <p>Para terminar este escrito, la contaminación de la ciudad es gravísima porque los seres humanos no cuidamos el medio ambiente porque hay muchas cosas que no saben que contaminan ejem: fumar, humo de carros, fogatas, el gas para cocinar, los ambientadores, etc.</p> <p>Es mejor que hagamos una campaña para que las personas cuiden el medio ambiente y</p>

		<p>amemos la casa de todos que es nuestro planeta.”</p> 
	<p>E3: “que a los carros, buses y motos les sale mucha contaminación y no puede salir del planeta tierra y se contamina el aire mas de la ciudad de medellin”</p>	<p style="text-align: center;">LA CONTAMINACIÓN DEL AIRE</p> <p>“La contaminación del aire en nuestra ciudad es grave porque está pasando cada año, aunque tienen unas maquinas para medir la calidad del aire en amarillo, verde y rojo no se puede evitar este problema ambiental. Cuando esta en rojo quiere decir alerta máxima, las particulas de CO2 que están en el aire son por el humo de tantos carros, el cambio del clima y el poco viento para que salgan de la ciudad, que se quedan ahí como si fuera a llover, pero no es verdad eso es contaminación.</p>  <p>La alcaldía a tratado de solucionar esto con: Buses, taxis y carros eléctricos, el pico y placa, pero la contaminación sigue en el aire. Entonces todos debemos colaborar en la situación ya que muchos podemos seguir estos tips.</p>

		<p>Finalmente, aquí está lo que la gente puede hacer para ayudar y evitar enfermarse.</p> <p>TIPS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer caminatas en Familia • ir al trabajo en bicicleta • Tener plantas en casa para respirar un mejor aire • Sembrar plantas y árboles • Cuidar la Naturaleza • evitar fumar • Si vas a ir a un lugar cercano no vallas en carro ve caminando y asi aras ejercicio”
--	--	---

Elaboración propia

Al analizar los textos explicativos del instrumento inicial, se observa que las estudiantes tratan de explicar el fenómeno de la contaminación de acuerdo con sus experiencias previas, a pesar de ello, presentan dificultades en su estructura, entre las que se encuentran: ausencia de un título, identificación de la estructura (introducción, desarrollo y conclusión), extensiones de un solo párrafo con ausencia de normas de redacción, ortografía, signos de puntuación y conectores causales. Además, ningún texto evidencia subtítulos o imágenes para ampliar la información.

Al examinar la estructura del texto elaborado por la E1, quien en su párrafo de inicio dice: *“las personas usamos mucho las motos y los carros también hay mucha población de personas y usan el carro y las motos y contaminamos”*, se observa que no utiliza signos de puntuación, ni conectores causales o preposiciones para mejorar la redacción, hace uso frecuente de la conjunción copulativa “y” para conectar las palabras. De ahí que, no sea posible identificar la introducción, el desarrollo y la conclusión que caracterizan este tipo de texto.

Paris (2013), al referirse a la tipología explicativa plantea que, “transmite la información sobre algún aspecto de la realidad. [...] Se suelen insertar secuencias descriptivas, argumentativas” (p.3). Al analizar el texto realizado por la E3, se observa que está

conformado por comentarios u opiniones sobre lo que sabe del tema como se indica a continuación: “*que a los carros, buses y motos les sale mucha contaminación y no puede salir del planeta tierra y se contamina el aire mas de la ciudad de medellin*”. Por tanto, no se cumple la intención comunicativa de explicar con justificaciones y detalles para lograr el objetivo.

Al observar el instrumento de salida, se notan cambios relevantes y significativos en la estructura del escrito, el texto realizado incluye las características de un texto de tipología explicativa, las cuales son, el título, la introducción, el desarrollo y la conclusión. La información que se obtiene del título corresponde a lo expresado en el texto. Además, la presentación de las ideas es clara, muestra una progresión en las ideas, utilizan oraciones consecutivas y finales para exponer las explicaciones que tratan de dar sobre la contaminación del aire. También incluyen ilustraciones y los párrafos están separados por puntos. Logran mejorar en gran parte la ortografía, la cohesión interna y el uso de conectores causales como se evidencia en el texto de la E2, quien escribe:

La contaminación se pone peor en los meses del principio y final del año porque el clima cambia y en ese momento los gases contaminantes que generan las personas no pueden salir del valle y de las montañas en que vivimos. Es por eso que se quedan congelados haciendo daños en las plantas, los animales y la gente. (E2)

Slater y Graves, citados por Peña y Domínguez (2006) plantean que un texto explicativo se reconoce “en la medida en que el autor incluye las explicaciones necesarias para permitir que los lectores entiendan la información presentada” (p.53). En este sentido, en cada uno de los textos realizados se evidencia claridad de las ideas expuestas.

En definitiva, el progreso alcanzado en la producción del texto explicativo obedece al ejercicio de regulación metacognitiva, en el cual las estudiantes fueron más conscientes de planear, monitorear y evaluar en función a la tarea de escribir, así mismo en concentrarse en atender los requerimientos de cada etapa y de las características del texto. Mateos (2001) expresa la relevancia que han tenido los trabajos investigativos sobre la escritura y la composición de un texto en relación con el control metacognitivo “de acuerdo con Flower y

Hayes (1981) estos procesos incluyen la planificación del texto, su generación o producción y la revisión del texto producido” (p.81).

8.2.2.2 Tipología textual instructiva

Werlich (citado por Alexopoulou, 2010), plantea que un texto instructivo es aquel que “indica acciones para el comportamiento del hablante”, es decir, que el lector sigue unas orientaciones para realizar dichas acciones de manera autónoma y clara.

La tabla que se presenta a continuación indica los descriptores para esta subcategoría de análisis, donde los colores serán relacionados con las respuestas dadas por las estudiantes.


Tabla 19 Descriptores subcategoría Texto instructivo

SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
Tipo de texto instructivo	-Define un título para el escrito.
	-Mantiene la estructura de un texto instructivo.
	-Contempla un orden lógico de los hechos o indicaciones usando la segunda persona verbal y el modo imperativo.
	-Cuida de la ortografía de las palabras, la puntuación y las normas de redacción.
	-Utiliza imágenes para ampliar la instrucción de algún tema


Elaboración propia

En la siguiente tabla se encuentran los textos instructivos producidos por las estudiantes en los instrumentos de entrada y salida.

Tabla 20 Análisis producción de texto instructivo instrumento de entrada y salida

Producción de texto instructivo		
	Instrumento de entrada	Instrumento de salida
Actividad	Respuesta	Respuesta
<p>Construye un texto con una serie de recomendaciones que deben tener en cuenta las personas durante los días en que el aire de la ciudad está más contaminado.</p>	<p>E4: “no sacar tanto los carros ir algunas veces en bicicleta ir también a pie respetar los picones y placas”</p>	<p>E4:</p> <p>En tiempo de contaminación esta es una recomendación</p>  <ul style="list-style-type: none"> - “En vez del carro es mejor sacar la patineta eléctrica - Si tienes dinero puedes convertir tu carro a gas o comprar uno eléctrico. - Cuida los árboles lo mejor es sembrar. - Evita tirar basuras en las calles y si ves alguna basura por favor recógela. - Usa los botes de basura en la ciudad para que nadie contamine más. - Sigue las recomendaciones de los doctores y cuando dicen que no se debe hacer deporte en la mañana para que no te enfermes. - Puedes caminar a los lugares cercanos para que

		<p>no lleves el carro o la moto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantén la paciencia del pico y placa de muchas horas es por el planeta”.
	<p>E5: “En los meses de marzo, febrero, octubre y noviembre no: agas ejercicio no trotes en la mañana no salgas al aire libre no agas deporte donde coras porque tus pulmones nesitaran aire pero estará contaminado”</p>	<p>E5:</p> <p>Las recomendaciones para cuidar la calidad del aire</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Siembra al menos un árbol para tener más oxígeno y aire limpio. - Usa más seguido la bicicleta para no contaminar el aire de Medellín. - Utiliza más los taxis, metro, buses y patinetas electricas para mejorar el aire. - Evita utilizar el carro tan seguido para no contaminar el aire y compartir en familia. - Respeta el pico y placa para no tener multas. - Evita hacer deporte y salir a caminar en las mañanas cuando sepas de la contaminación. - Toma bebidas calientitas en la noche para que no te de gripa o tos. - Mira el mapa del valle de aburra y los colores de la calidad del aire para estar informado de tu ciudad.

		<ul style="list-style-type: none"> - Usa la bosa de tela y no plástico. - Cuida los recursos naturales como el agua, la fauna y la flora porque si se acaban morimos” 
--	--	---

Elaboración propia

Al analizar el texto instructivo del instrumento inicial, se observa que las estudiantes manifiestan intentos de dar indicaciones, como se puede observar en los textos de la E4, “*ir algunas veces en bicicleta; ir también a pie respetar los picones y placas*” y la E5, “*no salgas al aire libre, no trotes en la mañana*”. En dichos textos se evidencia que logran escribir en forma de lista las recomendaciones, emplean verbos en infinitivo para comenzar cada oración y utilizan el adverbio de negación para iniciar cada enunciado, pero no guardan la estructura correspondiente al texto instructivo, ya que no existe claridad en el reconocimiento de la segunda persona como requisito para que el enunciado tenga una intención más imperativa que conlleve a la acción. En el caso de la E5, a pesar de usar la segunda persona del singular, repite la negación en cada uno de las recomendaciones, no obstante haberla incluido en la introducción del texto.

Habría que decir también que los textos carecen de título, no responde a la estructura de esta tipología, la redacción no se da en modo imperativo, el orden y secuenciación de las ideas no se ven claramente, las normas de ortografía y los signos de puntuación presentan dificultades, se omiten los dibujos para ilustrar mejor el contenido y mayor descripción que oriente a la persuasión del lector, lo cual es indispensable en la elaboración de un texto instructivo, como lo afirman Jorba, Gracida & Ruíz (2014), quienes señalan que los textos instructivos "son indicaciones que requieren de gran precisión, de establecer un orden y del

uso de adjetivos y sustantivos, haciendo que las secuencias descriptivas tengan un sentido sustancial" (p.33).

Al observar la producción del texto instructivo en el instrumento de salida, se puede ver que cada escrito comienza con la presentación de un título, el cual es sugestivo y llama la atención de los espectadores. Se utilizan las viñetas para presentar las oraciones que indican la instrucción que hay que realizar, además, dichas instrucciones utilizan el verbo inicial en forma imperativa y de acuerdo con la intención comunicativa de lo que se pretende lograr en el lector, demuestran que lograron el objetivo de componer un texto de este tipo. Como lo demuestra la E4: *“Puedes caminar a los lugares cercanos para que no lleves el carro o la moto”*, la E5: *“Utiliza más los taxis, buses y patinetas electricas para mejorar el aire”*. Se debe agregar que las oraciones no solo enuncian la recomendación, también se ilustran dibujos y se da la justificación del porqué o para qué hacerlo.

Jorba, Gómez y Prat (2000), plantean que este tipo de textos, “expresan órdenes, exhortaciones u obligaciones, generalmente se organizan en secuencias y tienen como objetivo orientar alguna acción. También tienen relación con las enumeraciones, porque las acciones que hay que realizar suelen presentarse ordenadas, una tras otra” (p.66). Además, la ordenación lógica de los hechos permite comunicar la información de manera sintética, objetiva y precisa.

Se puede inferir que la producción del texto instructivo da cuenta del proceso de regulación metacognitiva, ya que las estudiantes a medida que iban avanzando en el proceso se apropiaron autónomamente de las estrategias que posibilitaban la composición del texto escrito, sin dejar de lado su organización global, la intencionalidad y el propósito comunicativo.

A partir del análisis anterior, se puede afirmar que, en el instrumento inicial, no se evidenció la relación del proceso de regulación metacognitiva con la producción de las tipologías textuales explicativas e instructivas, ya que las estudiantes elaboraron dichos textos desde la experiencia adquirida en las prácticas escolares anteriores, es decir, realizaron la producción textual o producción escrita como un ejercicio mecanizado, en el

que se ve la ausencia de la toma de conciencia frente al ejercicio de producción textual como una mediación para pensar y cuyo fin es responder a un requerimiento académico, ya que “la escritura en la actividad comunicativa, sigue enseñándose exclusivamente dentro del área de lenguaje, centrada en cuestiones de organización sintáctica y de corrección léxica; enseñanza donde se tiene en cuenta el producto escrito y no el proceso como tal” (Castrillón, p.3).

De otra parte, en el instrumento de salida en las producciones realizadas por las estudiantes, se logran articular en gran medida los momentos de planeación y monitoreo del proceso de regulación metacognitiva, con los procesos de planificar, redactar y inspeccionar de la composición escrita, los cuales incluyen algunas estrategias que permitieron que las estudiantes fueran conscientes de su propio proceso escritural en función de la tarea y la tipología textual requerida. Flower y Hayes (citados por Cassany, 1993), afirman que cada composición requiere para el proceso de escribir planificar, redactar y examinar el texto cuyas etapas están en interacción con el monitoreo, encargado de regular y controlar todas las acciones al momento de escribir.

El proceso de evaluación tuvo menor desarrollo en las producciones de las estudiantes, debido a que las respuestas aportadas no dieron información suficiente para valorar las estrategias, acciones y decisiones en términos de la efectividad para lograr la meta. A pesar de ello, hubo momentos en los cuales se explicitaron aspectos puntuales y que permitieron inferir la forma de elaborar dicha valoración.

A partir de lo expresado en los párrafos anteriores, se puede inferir que a pesar de que el proceso de evaluación de la regulación metacognitiva no haya sido desarrollado mayormente, los procesos de regulación metacognitiva si contribuyeron en gran parte a la producción de textos explicativos e instructivos en las estudiantes del estudio realizado.

9 CONCLUSIONES

Identificar el aporte de la regulación metacognitiva a la producción de textos explicativos e instructivos en las estudiantes del grado 3° del Colegio De La Inmaculada de la ciudad de Medellín exigió un análisis riguroso que pudiera determinar la relevancia de planear, monitorear y evaluar la producción escrita desde la autonomía y la consciencia de las estudiantes, evidenciando la contribución de la regulación en los procesos de la didáctica de la lengua escrita. Lo anterior confirma que el ejercicio de componer textos pertenece al ámbito cognitivo, metacognitivo, lingüístico, comunicativo y social, alejado de las prácticas mecanizadas que se acostumbran en la escuela.

La aplicación del instrumento de entrada confirmó el nivel en el que se encontraban las estudiantes, quienes desconocían las tres etapas de la regulación metacognitiva y respondieron de manera superficial y mecanizada las preguntas planteadas, por tal motivo la producción textual no logró el objetivo esperado ni se estableció relación alguna con el aporte de la regulación metacognitiva. Este resultado obedece a la didáctica de la enseñanza de la escritura en la escuela primaria, la cual se limita al código como tal, los aspectos gramaticales y las reglas. De igual forma, no existen progresos ni procesos significativos hacia los niveles de producción escrita desde las tipologías textuales, pues lo poco que se logra es agotado en el género narrativo. En definitiva, es la ratificación de la necesidad de reestructurar la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita a partir del pensamiento.

La intervención didáctica y el desarrollo de cada secuencia determinaron alcances significativos, sobre todo, en los momentos de planeación y monitoreo de la regulación metacognitiva, los cuales se evidenciaban en los progresos de las producciones explicativas e instructivas de las estudiantes de acuerdo con las características lingüísticas y especificaciones de cada tipología, es decir, su estructura, intención comunicativa, cohesión y coherencia del contenido. El pensar un plan organizadamente, contemplar los detalles de composición, prever dificultades y buscar estrategias posibilitaron el inicio de escribir un texto, el cual fue monitoreado y supervisado constantemente para ajustar, borrar, modificar

errores identificados de manera consciente y autónoma en la etapa de redacción y no al final como se acostumbra en las prácticas escolares. Por consiguiente, es probatorio el avance de la composición escrita a través de ambos textos, fruto del proceso llevado a cabo en la regulación metacognitiva ejercida por las estudiantes. De ahí que exista la posibilidad de mejorar la enseñanza de la lengua escrita en la escuela desde un aprender haciendo consciente: los alcances y las limitaciones de los aprendices y los docentes en la acción.

El momento de evaluación fue la etapa que tuvo menor relevancia en el proceso adelantado por las estudiantes, debido a que las respuestas no dieron información detallada de cómo valorar las estrategias, acciones y decisiones en términos de la efectividad para lograr la meta. Si bien hubo acercamientos significativos que especificaron aspectos puntuales y dieron pistas de cómo hacerlo no fueron suficientes para asegurar la forma de elaborar dicha valoración. A lo mejor se hubieran logrado mejores resultados implementando la estrategia de trabajo colaborativo, la evaluación entre pares, la crítica constructiva y la capacidad de estimar las estrategias utilizadas por otros compañeros.

La aplicación del instrumento de salida permitió evaluar los avances adquiridos por las estudiantes, en la medida que la producción de tipologías textuales explicativas e instructivas correspondía a los momentos de planeación, monitoreo y evaluación. Las aprendices siguieron un proceso serio, detallado, autónomo y consciente en la tarea indicada, dando cuenta del cómo hacían su propia regulación metacognitiva mediada por el ejercicio de escritura. Tanto las etapas de la regulación como los de producción de los textos evidenciaron calidad y coordinación entre los procesos. En definitiva, se logró demostrar que el aporte de la regulación metacognitiva es potente en la transformación de la didáctica de la lengua escrita, considerando un proceso de enseñanza que involucre al estudiante, el contexto y la orientación del profesorado a pensar sobre los procesos cognitivos y metacognitivos que se requieren para una tarea específica.

Durante la intervención fue un gran reto trabajar dos tipologías textuales diferentes al género narrativo con un grado de primaria, donde se generaron dudas y predisposiciones por parte de las estudiantes y del profesor al cuestionarse si eran capaces. Sin embargo, la

intervención de la unidad didáctica y los instrumentos aplicados reafirmaron que el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita no se puede centrar en codificar letras para formar palabras y oraciones, por lo que los niños en esta edad si pueden generar procesos metacognitivos y componer otros tipos de textos que permitan formar sus habilidades de pensamiento siempre y cuando exista una reflexión didáctica de la práctica de aula. Dicho lo anterior, se podría predecir el desempeño de los aprendices en grados superiores y universitarios. De modo que esta investigación es potente para futuras investigaciones

10 RECOMENDACIONES

Este trabajo de investigación permitió realizar una reflexión sobre la necesidad de promover en la práctica de aula habilidades de pensamiento para generar aprendizajes profundos en los estudiantes. La regulación metacognitiva como una de las dimensiones de la metacognición busca controlar e identificar los procesos cognitivos que implica una tarea en el aprendizaje, donde el aprendiz sea reconocido como un sujeto pensante que puede alcanzar un nivel de consciencia de las potencialidades, limitaciones y búsqueda de estrategias que ayuden a solucionar problemas, pues el estudiante debe alcanzar la autonomía intelectual.

En cuanto a la producción de tipologías textuales con niños de primaria es posible componerlas sin necesidad de minimizar las capacidades por la edad, todo se puede cuando el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje, se considera un sujeto activo y participa de la elección de lo que se pretende hacer, como ocurrió con el tema de escritura sobre la contaminación del aire de la ciudad, una preocupación colectiva que involucra y responsabiliza en condición de ciudadanos. De ahí que no solo se escribe para aprender una “técnica” como se ha pensado tradicionalmente, se escribe en situaciones reales de comunicación reconociendo el poder que otorga la escritura para reflexionar sobre la realidad social.

La regulación metacognitiva se puede enseñar y aprender, pero no es posible formarla en los estudiantes si antes el docente no ha elaborado su propio proceso metacognitivo para modelizar su enseñanza. Las tareas que emprende el aprendiz deben ser orientadas a controlar sus propios procesos cognitivos, que obliguen a pensar sobre su aprendizaje y a la consciencia de lo que está haciendo, cómo lo hace y cómo logra los objetivos.

Es importante involucrar a los padres de familia y compañeros docentes en este tipo de proyectos, no basta con el consentimiento informado, sino también en exponer las pretensiones de formación que invite a la cooperación familiar y del profesorado en diferentes secuencias didácticas. La transformación didáctica de una institución educativa es posible cuando se trabaja en conjunto con la comunidad educativa.

Continuar promoviendo en la enseñanza y aprendizaje de la composición de tipologías textuales a partir de la regulación metacognitiva, esta aplica en cualquier pretexto para enseñar y garantiza con el tiempo el conocimiento que una persona tiene sobre sus funciones cognitivas, planeando, monitoreando y evaluando procesos desde la conciencia, la autonomía, la identificación de problemas, automatización de estrategias y búsqueda de soluciones. Es necesario que, dentro de las reformas curriculares institucionales, en especial la didáctica, se priorice el estudiante y la necesidad de enseñar a pensar,

.

11 REFERENCIAS

- Adoumieh, N. (2011). Las habilidades metacognitivas en el proceso escritural: un estudio de casos. *Investigación y Postgrado*: [Fecha de consulta: 16 de junio de 2018]
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65830335006>
- Alama, C. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Horizonte de la Ciencia* 5 (8) FE/UNCP. ISSN: 2304-4330. pp 77-86. [Fecha de consulta: 25 de junio de 2018]
Disponible en: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/123/121>
- Alexopoulou, A. (2011). Tipología textual y comprensión lectora en E/EL. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas* N.9, pp7. Fecha de consulta: 15 de enero de 2019] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779576>
- Bauselas, E. (2006). Desarrollo evolutivo de la capacidad de autoconocimiento y autorregulación en relación a la escritura. [Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación](#), Vol. 13, pp. 325-338 [Fecha de consulta: 28 de agosto de 2018]. Disponible en: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7031/RGP_13-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Behar, D. (2008). Metodología de la investigación. Introducción a la Metodología de la Investigación. Editorial Shalom. pp 94 [Fecha de consulta: 13 de abril de 2019].
Disponible en: <http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/Libro%20metodologia%20investigacion%20este.pdf>
- Betrián, Galitó, García, Jové & Macarulla. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

- Educación, 11(4), 5-24. [Fecha de consulta: 13 de marzo de 2020]. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2869>
- Burón, J. (2002). Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. 6ta edición. Ediciones Mensajero: Bilbao, España. pp. 1-157. [Fecha de consulta: 20 de junio de 2018]. Disponible en: <https://es.slideshare.net/pamelaeym/buron-ensenar-a-aprender-introduccion-a-la-metacognicion>
- Campo, K; Escorcía, D; Moreno M. & Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Avances en Psicología Latinoamericana, 34(2), 233-252. Université de Poitiers, Francia. [Fecha de consulta: 23 de agosto de 2018]. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v34n2/v34n2a04.pdf>
- Casanueva, M. (1996). Hacia una didáctica de la composición textual en la escuela infantil y primaria. Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora. Universidad de Salamanca. España. [0214-3402 pp 261-266 [Fecha de consulta: 15 de junio de 2018]. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/3451/3471>
- Cassany, D. (1993). Describir el escribir (cómo se aprende a escribir). Barcelona: Ediciones Paidós. pp 1-194.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Ediciones Paidós. pp 1-407.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. España: Editorial Graó. [Fecha de consulta: 6 de mayo de 2020] Disponible en: http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany_d_luna_m_sanz_g_-_ensenar_lengua.pdf
- Caso, A; Nicasio, J. & Martínez, B. (2008). El papel de la motivación en la escritura: Revisión de estudios internacionales. Revista de Psicología, N°. International Journal of Developmental and Educational Psychology, N° 1, 2008. ISSN: 0214-9877. pp:

193-200338 [Fecha de consulta: 30 de agosto de 2018] Disponible en:
http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_193-200.pdf

Castrillón, C. (2006). La enseñanza de estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita: un estudio de caso sobre un modelo para la intervención educativa. Universidad Católica Popular de Risaralda. pp 1-38. [Fecha de consulta: 14 de junio de 2018] Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5031425.pdf>

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en la investigación cualitativa. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío, Chillán- Chile. pp 61-71. [Fecha de consulta: 2 de abril de 2020] Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

Correa, M; Castro, F. & Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. Horizontes Educativos. pp.58-63 [Fecha de consulta: 22 de junio de 2018] Disponible en:
<http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=97917885008>

Chaverra, D. (2008). La actividad metacognitiva durante la producción de un texto hipermedial. Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura, 29(4),30-42. Biblioteca digital Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación didáctica y nuevas tecnologías [Fecha de consulta: 23 de agosto de 2018]

Disponible en:

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4083/6/Chaverra%20Fern%C3%A1ndezD_2008_ActividadMetacognitivaProduccionTextoHipermedial.pdf

De León, G. (2015). Programa de enseñanza metacognitiva digitalizado para el desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de Ingeniería Agronómica (UCLA-Venezuela). [Fecha de consulta: 25 de agosto de 2018] Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658003>

- Díaz, G. (2014). Estrategias metacognitivas de escritura en el discurso académico. Herramientas para alcanzar autonomía en el aprendizaje y adquirir cualidades de escritores expertos. *Texturas*, 1(13). pp 15-26. [Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2018] Disponible en: <https://doi.org/10.14409/texturas.v1i13.4375>
- Fernández, M. (2000). El taller y el grupo de discusión en investigación. “V Congreso Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación”. Facultad de Cs.de la Comunicación e Información de la Universidad Diego Portales-Santiago Chile [Fecha de consulta: 12 de abril de 2019] Disponible en: <https://es.scribd.com/document/141439631/Fernandez-El-taller-y-el-grupo-de-discusion-en-investigacion>
- Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo De Cultura Económica.
- Flores, C. (2017). Relación entre metacognición y producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana-2015. Universidad Peruana Cayetano Heredia. pp179. [Fecha de consulta: 24 de agosto de 2018] Disponible en: http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1480/Relacion_FloresZavaleta_Cecilia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flórez, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción Pedagógica*, Vol. 9, Nos. 1 y 2. pp 4-11. [Fecha de consulta: 21 de junio de 2018] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2973266.pdf>
- Flórez, R; Torrado, M; Arévalo, I; Güechá, C; Mondragón, S. & Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes Universidad Nacional De Colombia. I grupo interdisciplinario de investigación Cognición y lenguaje en la infancia. pp 15-

44. [Fecha de consulta: 10 de junio de 2018]. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n18/n18a01.pdf>
- Gracida, I. & Ruíz, A. (2014). Competencia comunicativa y diversidad textual. Edere. pp 94
- Gravini, M. & Iriarte F. (2008). Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje Grupo de Investigación Psicología Educativa, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla. Grupo de Investigación en Cognición y Educación, Universidad del Norte. Barranquilla (Colombia). [Fecha de consulta: 23 de agosto de 2018] Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/821/5333>
- Guerrero, D. (2011). Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica. Tesis de grado - Línea Comunicación y Educación. Universidad Nacional de Colombia. pp166. [Fecha de consulta: 28 de agosto de 2018] Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/4380/1/4868105.2011.pdf>
- Ghiso, A. (1999). Metodologías, métodos y técnicas. Acercamiento: El taller en procesos de investigación interactivos. México. pp. 141-153 [Fecha de consulta: 12 de abril de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600907>
- Hurtado, R; Serna, D. & Sierra, L. (2001). Escritura con sentido. Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora. Copacabana: Grupo Impresor.
- Hurtado, R. (2013). Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria. Uni-pluriversidad, v. 13, n. 2, pp. 35-43. [Fecha de consulta: 1 de abril de 2019] Disponible en: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/16972>
- Jaramillo, L. & Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. Sophía, Colección de Filosofía de la Educación.

pp 300-313. [Fecha de consulta: 25 de junio de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846097014>>

Jolibert, J. (1992). Formar niños productores de textos. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones. Grupo de investigación Ecoen. Título original en francés: Former des enfants producteurs de textes. (1988). Traducción: Viviana Galdames Franco; Alejandra Medina Moreno. pp 233.

Jolibert, J. (1997). Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones. Grupo de investigación Ecoen. Título original en francés: Former des enfants lecteurs de textes. (1991). Traducción: Viviana Galdames Franco; Alejandra Medina Moreno. pp 258.

Jorba, J; Gómez, I. & Prat, A. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivas lingüísticas. En Hablar y escribir para aprender; uso de la lengua en situaciones de enseñanza- aprendizaje desde las áreas curriculares. Editorial Síntesis. Barcelona.

Lacon, L. (2001). Inauguración de la subsección de la cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Facultad de Educación Elemental y Especial Universidad Nacional de Cuyo. Panel: “La enseñanza de la escritura”. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2018]. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/web/673-ensenar-a-escribir-una-propuesta-metodologicapdf-FIUhu-articulo.pdf>

Lacon, I. & Ortega, H. (2008). Cognición, Metacognición y Escritura: *Revista signos*, vol.41, N. 67, pp 231-255. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado el 13 de junio de 2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013776007>

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo De Cultura Económica.

Labarrere, A. (1996). Pensamiento: análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Editorial pueblo y educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

- Livingston, J. (2003). Metacognition: An Overview. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement (OERI) National Library of Education (NLE) Educational Resources Information Center (ERIC). pp 1-9. [Fecha de consulta: 25 de junio de 2018] Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>
- Marti, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. Infancia y aprendizaje: Journal for the Study Education and Development. N° 72- pp 9-32.
- Martínez, H. & Benítez, L. (2016). Metodología de la investigación social I. CENSAGE Learning. México. pp 113.
- Mateos, M. (2001). Metacognición y educación. Aique, Grupo Editor S.A. Ciudad de Buenos Aires. pp 135.
- Mayz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? Universidad de Carabobo, Revista EDUCERE - Artículos arbitrados. Venezuela. Pp 55-66. [Fecha de consulta: 2 de abril de 2020] Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100007
- Montse, T. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. Educar 35, Universidad de Girona- Departamento de pedagogía. pp 135-144. [Fecha de consulta: 25 de junio de 2018] Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20830/20670>
- Maturano, C; Soliveres M. & Macías A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes 20 (3). Universidad Nacional de San Juan-Argentina. pp. 415-425. [Fecha de consulta: 25 de junio de 2018] Disponible en: www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21831/21665
- Núñez, D.& Reyes, H. (2016). Habilidades metacognitivas durante el aprendizaje de la escritura, una secuencia didáctica. Tesis de Maestría. Universidad de la Sábana.

- Bogotá. pp 164. [Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2018] Disponible en: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/26033>
- Orrego, M; Tamayo, O. & Ruíz, F. (2016). Unidades didácticas para la enseñanza de las ciencias. Universidad Autónoma de Manizales. pp 424.
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1: pp187-197. Universidad de la Frontera-Temuco, Chile. [Fecha de consulta: 22 de junio de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=173514135011>
- Pagés, J. (2014). Unidad didáctica construcción histórica de la democracia. Sociedades democráticas y no democráticas. Material de trabajo maestría en educación, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Palominio, D. (2016). Procesos de regulación metacognitiva que desaroollan los estudiantes de tecer grado de básica primaria en la producción escrita de textos narrativos. Tesis de Maestría. Universidad de Manizales- CINDE. pp 187. [Fecha de consulta: 9 de septiembre de 2018] Disponible en: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2844/DIALA_MARIA_PALOMINO_ANGARITA_2016.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- París, C. (2013). Tipología textual: el texto, fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas”. Recursos educares. Escuela 2.0. Lengua Castellana. [Fecha de consulta: 12 de diciembre de 2019] Disponible en: <https://viaxeaitaca.files.wordpress.com/2013/09/tipologia-textual.pdf>
- Peña, J; Domínguez, M. (2006). Un estudio del texto expositivo. Aportes desde la revisión documental Lengua y Habla, vol. 10, enero-diciembre, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela pp. 51-62[Fecha de consulta: 24 de febrero de 2020] Disponible en: <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=511953176004>

- Sánchez, J. (2017). Las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital en un entorno personal de aprendizaje. Investigación Tesis de maestría- Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. pp 276 [Fecha de consulta: 16 de junio de 2018] Disponible en: http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/5228/1/Jorgesanchez_2016habilidadesmetacognitivas.pdf
- Sammartí, N. (1998). La evaluación de los aprendizajes. (adaptado del capítulo 2 del libro: Gairin, J. & Sanmartí, N. (1998) La evaluación institucional. Ministerio Educación. Argentina. pp 28.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. Educational Psychology Review, 7(4), pp.351-371.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. Instructional Science, 26, 113125.
- Tallaferro, M. (2014). Estrategias metacognitivas empleadas en la producción de textos narrativos escritos. ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC. Vol. 8 N° 14. pp 51-72. [Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2018] Disponible en: <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj14/art03.pdf>
- Tamayo, O; Zona, J. & Loaiza, Y. (2016). La metacognición como constituyente del pensamiento crítico en el aula de ciencias. Séptimo Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, del 12 al 14 de octubre, Bogotá. Memorias. Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED. pp. 1031-1036. [Fecha de consulta: 21 de junio de 2018] Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4849>.
- Tamayo, O. (2006). Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura. La metacognición y los modelos para la enseñanza de las ciencias. Pp 275-306. Bogotá, Universidad

Pedagógica Nacional. [Fecha de consulta: 16 de marzo de 2019] Disponible en:
<https://issuu.com/amboom/docs/namef64874>

Tamayo, O. (2006). La metacognición en los modelos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Universidad Autónoma de Manizales. pp 1-26. [Fecha de consulta: 15 de abril de 2020] Disponible en: <https://es.scribd.com/document/371469160/1-Metacognicion-Modelos-Para-La-Ensenanza-y-Aprendizaje-de-Las-Ciencias>

Universidad Alberto Hurtado (s.f). Taller de Investigación Cualitativa [Fecha de consulta: 24 de febrero de 2019] Disponible en:
<http://ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Dise%C3%B1o%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf>

Van Dijk, T. (1983). La Ciencia del texto. Ediciones Paidós Comunicación. Barcelona.

12 ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de entrada

INSTRUMENTO DE IDEAS PREVIAS

Propósito: Establecer los procesos de la regulación metacognitiva que realizan las estudiantes al momento de la composición de tipologías textuales explicativas e instructivas.

ACTIVIDADES

Observa los siguientes vídeos y responde las preguntas.

- Vídeo 1: “Todo lo que debes saber sobre la contaminación del aire”
- Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=FtKg9zJ6oNQ>
- Vídeo 2: “Algo pasa con el aire de Medellín”
- Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=xWpbevACAhQ>

Luego realiza lo siguiente:

1. Elabora un texto en el que expliques la contaminación del aire de la ciudad.
2. Construye un texto con una serie de recomendaciones que deben tener en cuenta las personas durante los días en que el aire de la ciudad está más contaminado.

Después de escribir los textos responde las siguientes preguntas:

3. ¿Cuáles fueron los pasos o el plan que elaboraste para construir cada uno de tus textos?
4. ¿Cuándo estabas escribiendo los textos pensaste a quienes iba dirigido o quienes podrían leer tus escritos, qué personas?
5. ¿Por qué crees que es importante escribir textos para explicar algún tema o dar sugerencias?
6. ¿Qué fue lo que más se te dificultó para escribir tus textos? ¿cómo hiciste para resolver esas dificultades?
7. ¿Mientras escribías tuviste que hacer borrones y tachones en tus textos? ¿Cuáles, por qué lo hiciste?
8. ¿Realizaste nuevas versiones de escritura y modificaste tus textos, si___no___ en qué momentos específicamente lo hiciste, por qué?
9. ¿Al escribir el texto que normas, aspectos de ortografía y puntuación tuviste en cuenta para mantener el sentido y la cohesión de tus textos?
10. ¿Confrontaste lo que inicialmente planeaste (o sea los pasos y el plan que elaboraste al inicio) con lo desarrollado en los textos, se cumplió o no se cumplió, te sirvió o no te sirvió, por qué?

MOMENTO DE EXPLORACIÓN

Secuencia 1: Factores que causan la contaminación del aire

Objetivo: Identificar los factores que causan la contaminación del aire para la composición de un texto explicativo e instructivo permeado por la regulación metacognitiva.

Actividad 1: Lectura de imágenes

Algunos factores que causan la contaminación



Foto tomada de :

<https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/alerta-roja-en-medellin-por-calidad-del-aire-190366>

a



b



c



En nuestra ciudad de Medellín estamos experimentando épocas muy críticas por la contaminación del aire, donde no solo se afectan las personas sino también las plantas y los animales...

El aire que respiramos se contamina cuando se introducen sustancias distintas a las que lo componen naturalmente, o bien, cuando se modifican las cantidades de sus componentes. La contaminación se puede dar debido a factores naturales (erupción de volcanes, incendios forestales, entre

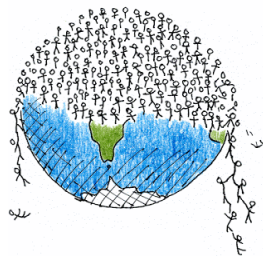
d



e



f



g



h



i



j



1. Teniendo en cuenta las imágenes de los factores que causan la contaminación, elige cuatro de ellas y explica desde tus ideas y otras fuentes de consulta, de qué forma generan parte de la contaminación del aire de la ciudad.

2. De las imágenes que elegiste escribe lo que tú piensas sobre cuáles serían las recomendaciones para evitar que esos factores se conviertan en uno de los principales causantes de la contaminación del aire.

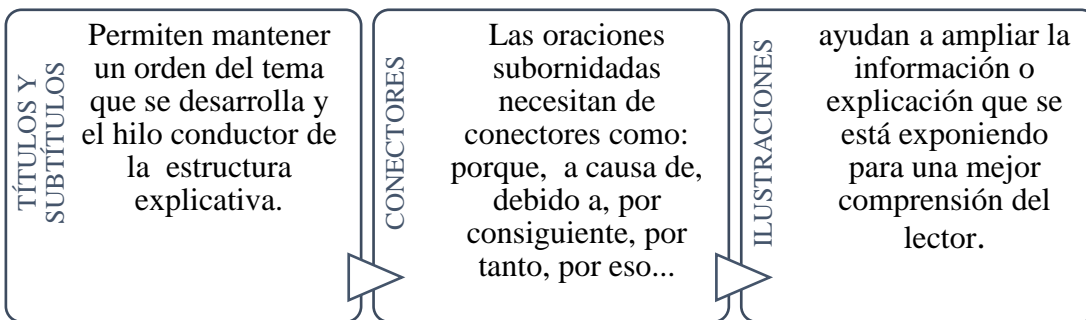


Ahora, socializa con tus compañeras la



Aprendamos...

El texto explicativo tiene como objetivo informar sobre un tema a través de la exposición, para que otras personas comprendan un hecho o una situación.



¡MANOS A LA OBRA!

3. Escribe para tu salón de clases un texto explicativo sobre las causas de la contaminación del aire de la ciudad.
4. Elabora tu propio plan para escribir tu texto explicativo ¿cómo lo harás, ¿qué crees que necesitas?

1 _____

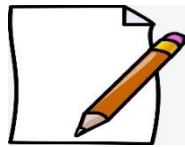
2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

5. ¿Revisarte frecuentemente el texto explicativo ¿cómo lo hiciste, encontraste errores, cómo los solucionaste?



ESCRIBRE TU TEXTO

¿Para qué
escribirás este
texto?

6. ¿El plan que elaboraste te sirvió para desarrollar el texto explicativo si ____ no ____
por qué?



El texto instructivo tiene como propósito indicar sugerencias o recomendaciones para que se ejecute una acción.

Mantener el orden lógico de los enunciados:
- cardinales u ordinales
- mantener la precisión



Evitar el uso frecuente de adverbios de negación:
- no saques el carro...
- no hagas deporte



El modo imperativo en segunda persona:
-guarda tu carro en los días...
-evita hacer deporte en...

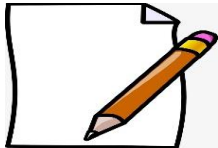


¡MANOS A LA OBRA!

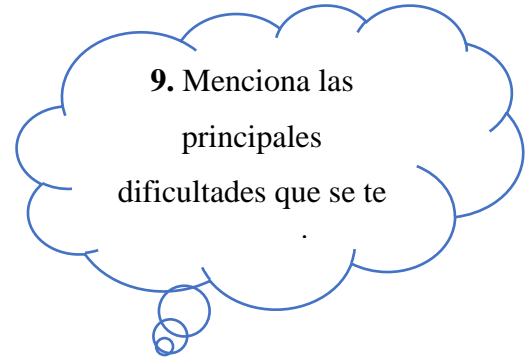
7. Escríbele a tu salón de clases las sugerencias o recomendaciones para evitar que estos factores sean contaminantes potenciales para el aire de la ciudad.

8. Describe los pasos para planear tu texto instructivo

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____



ESCRIBE TU TEXO



9. Menciona las principales dificultades que se te

Dificultad 1:

¿Cómo la resolviste?

Dificultad 2:

¿Cómo la resolviste?



Después de escribir tu texto instructivo responde...

¿Crees que hiciste bien tu texto instructivo? si___ no___ justifica tu respuesta.



Completa la siguiente tabla de autoevaluación y proceso metacognitivo, teniendo en cuenta la escritura de los dos textos.

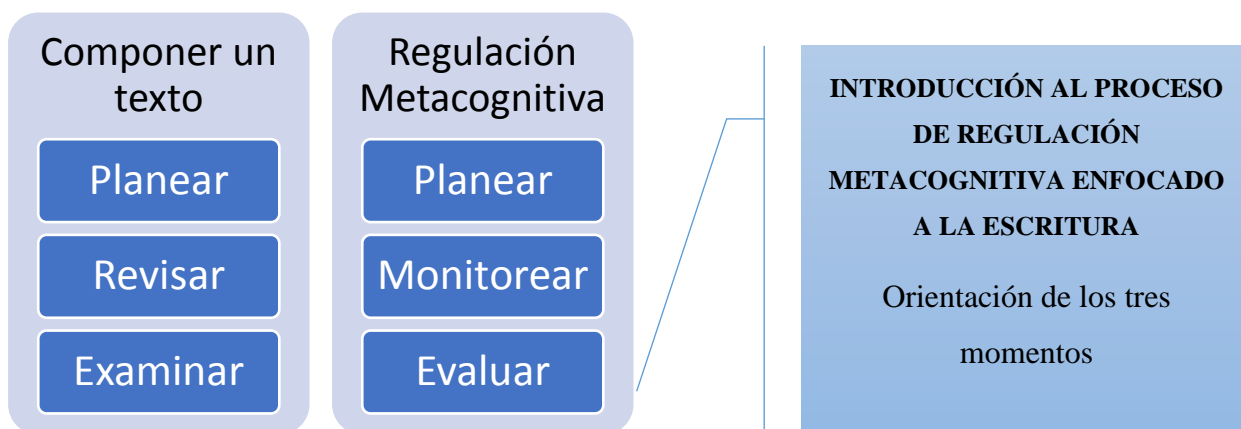
CARACTERÍSTICAS	SI	NO	JUSTIFICA TU RESPUESTA
Elaboraste un plan o pasos para escribir tus textos.			
Reconociste tu audiencia, quién leería tus escritos.			
Identificaste tus objetivos, es decir, para qué escribir esos textos			
Usaste en cada escrito un título			
Empleaste subtítulos (si era necesario)			
La estructura se organiza por párrafos/ enunciados			

Aplicaste signos de puntuación a tus escritos y ortografía			
¿De qué forma revisabas lo que ibas escribiendo?			
Indagaste otros recursos para escribir ¿cuáles?			
¿Cuál consideras que fue la principal dificultad en el momento de escribir?			
¿Cómo solucionaste esa dificultad?			
¿Te funciono el plan que elaboraste con lo que desarrollaste en cada texto?			

MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN

Secuencia II y III: Problemática y efectos de contaminación de las grandes ciudades.

Objetivo: Orientar los procesos de composición de tipologías explicativas e instructivas desde la planeación, el monitoreo y la evaluación de regulación metacognitiva.



Actividad 2: Lectura de noticias y discusiones grupales

1. Forma equipos con 3 compañeras para que elijan una de las noticias, luego de leerla y comprender su contenido la deben socializar ante el grupo.

✓ **Noticia 1:** “La polución latinoamericana y sus muertes”. Adaptado de:

https://elpais.com/internacional/2019/05/25/america/1558801284_599765.html

- ✓ **Noticia 2:** “Medellín: SOS por el aire” Adaptado de:
<https://www.revistaarcadia.com/opinion-online/articulo/medellin-sos-por-el-aire-el-escriptor-pablo-montoya-denuncia-la-crisis-ambiental-de-la-capital-paisa/73327>

- ✓ **Noticia 3:** “Medellín, una crisis repetida” Adaptado de:
<https://www.semana.com/nacion/articulo/bogota-y-medellin-dos-ciudades-con-la-salud-en-juego-por-las-crisis-ambientales/607600>

- ✓ **Noticia 4:** “Colombia, segundo país de Latinoamérica con más contaminación del aire” Adaptado de: <https://www.lafm.com.co/medio-ambiente/colombia-segundo-pais-de-latinoamerica-con-mas-contaminacion-del-aire>

“La contaminación latinoamericana y sus muertes”



Las recientes alertas por contaminación del aire en la Ciudad de México se han vivido en el resto de América Latina, pocos rincones urbanos del continente desconocen lo que es respirar aire impuro. Los datos son claros: la contaminación es un problema en esta parte del mundo, y los avances para reducirla han sido insuficientes.

Pero los ha habido, lo que demuestra que no es objetivo inalcanzable. Sabemos que las partículas en suspensión tienen un efecto particularmente nocivo sobre el aparato cardiopulmonar, causando un mayor número de fallecimientos prematuros en las poblaciones que viven con su corazón y sus pulmones en ambientes contaminados. Los investigadores Hannah Ritchie y Max Roser (Universidad de Oxford) han recopilado el grado de relación entre la exposición a este tipo de partículas y las muertes que podrían estimarse como tempranas dada la existencia de contaminación, las cuales van desde una gripe hasta el asma, la bronquitis y la neumonía.

¡ANTES DE LEER!

¿Qué han planeado en el equipo para comprender mejor la noticia, cuáles son los pasos que seguirán?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

¿Qué problemas se presentaron durante la lectura y cómo los solucionaron?

¡ANTES DE LEER!

¿Qué han planeado en el equipo para comprender mejor la noticia, cuáles son los pasos que seguirán?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

¿Qué problemas se present



“Medellín: SOS por el aire”

Medellín, la ciudad de la eterna primavera tiene ahora envenenada su atmósfera. Una vez más se ha declarado la alerta roja en el Valle de Aburrá por la mala calidad de su aire. Una vez más se toman medidas para enfrentar la crisis que no solucionan el problema, sino que lo atenúan por un tiempo exiguo. Y una vez más, ante tamaña situación, la sociedad civil no logra organizarse para exigir un plan eficaz que resuelva lo que podría ser la constante crítica de Medellín en los próximos años.

En 2016, angustiado e indignado por la contaminación ambiental, decidí escribir una carta de protesta que fue colgada en Change.org. La carta estaba dirigida al alcalde de Medellín, y al director del Área Metropolitana. Esperé confiado que las firmas serían muchas. La decepción que tuve me permitió, sin embargo, entender que el gran problema de la sociedad de esta región de Colombia, ante la crisis ambiental que padece, es su falta de conciencia ecológica. La carta, tres años después, solo ha conseguido 12.000 firmas.

Gentes de todos los barrios de Medellín y sus municipios aledaños, por compromiso ético con el aire, con el agua y con la Tierra, por responsabilidad moral con nosotros mismos y con los demás, con nuestra generación y con las que vendrán después, no dejemos que esta crisis del aire se convierta en algo banal y consuetudinario. No permitamos que Medellín se convierta en una pequeña Pekín, en un pequeño Cairo, en una pequeña Ciudad de México, emblemas de ciudades desmesuradas y malsanas por su contaminación. Ya es hora de que construyamos un movimiento cívico capaz de hacerse oír y capaz, sobre todo, de modificar los modelos sociales y económicos por modelos sostenibles.

¡ANTES DE LEER!

¿Qué han planeado en el equipo para comprender mejor la noticia, cuáles son los pasos que seguirán?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

¿Qué problemas se present

“Medellín, una crisis repetida”

En menos de un mes, Medellín y su área metropolitana han ajustado tres alertas ambientales, las antenas de monitoreo han llegado a niveles rojos que anuncian mala calidad del aire para niños, ancianos, mujeres en embarazo y población con problemas pulmonares. Las autoridades explican que todo esto tiene una razón: hay dos épocas en el año —entre marzo-abril y octubre— en que la nubosidad es más baja en el Valle de Aburrá, cerrando la región entre sus montañas e impidiendo que las emisiones de CO2 escapen a la atmósfera.

Muchos ciudadanos tienen la sensación de que las autoridades creen que el problema de Medellín es la nubosidad, la adversidad meteorológica, y no la alta contaminación, pues las medidas restrictivas de peso sólo se imponen en los meses antes mencionados y solo se habla de emergencia por la baja nubosidad, como si este fuera el mal y no la alta contaminación. Pero toda la responsabilidad recae sobre una ciudad que no para de crecer. El parque automotor ha aumentado sin control, las motos se han multiplicado en los últimos años más del 400 por ciento, la flota de transporte público, aunque se renueva, sigue en deuda y volquetas y camiones no terminan de pasar a tecnologías más limpias. Según le dijo Eugenio Prieto, director del Área Metropolitana,





“Colombia, segundo país de Latinoamérica con más contaminación del aire”

Las alarmas están encendidas en Colombia. La contaminación del aire que se registra en las grandes ciudades del país es una latente problemática que parece ir en aumento. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS), Colombia es el segundo país de Latinoamérica con más contaminación del aire, con un promedio de 19.000 muertes anuales en todo el territorio. Bogotá, la capital, registra un valor de 15 PM2.5 de exposición (cantidad de esmog que produce).

Al respecto, ha trascendido que una de las principales causas que afectan la contaminación están a cargo de los combustibles fósiles, las chimeneas industriales, la quema indiscriminada de basura, los residuos químicos y farmacéuticos, entre otros.

Según explica la OMS, las partículas PM están suspendidas en el aire en forma de polvo, hollín y humo. “Grandes cantidades de partículas son típicamente emitidas por fuentes tales como los vehículos diésel, la quema de cultivos, y las plantas generadoras de energía eléctrica a carbón”. La responsabilidad de dicho problema ambiental es de todos los colombianos y es de resaltar que el sector de la industria ocupa un porcentaje considerable de emisiones que libera al planeta, como también las compañías de transporte masivo, toda vez que un estudio demostró que aproximadamente el 80 % de la contaminación atmosférica es causada por el tráfico.

¡ANTES DE LEER!

¿Qué han planeado en el equipo para comprender mejor la noticia, cuáles son los pasos que seguirán?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

¿Qué problemas se presentaron durante la lectura y cómo los solucionaron?

2. Después de leer y comprender la noticia en los equipos, participen de una discusión grupal donde compartan el contenido que leyeron.

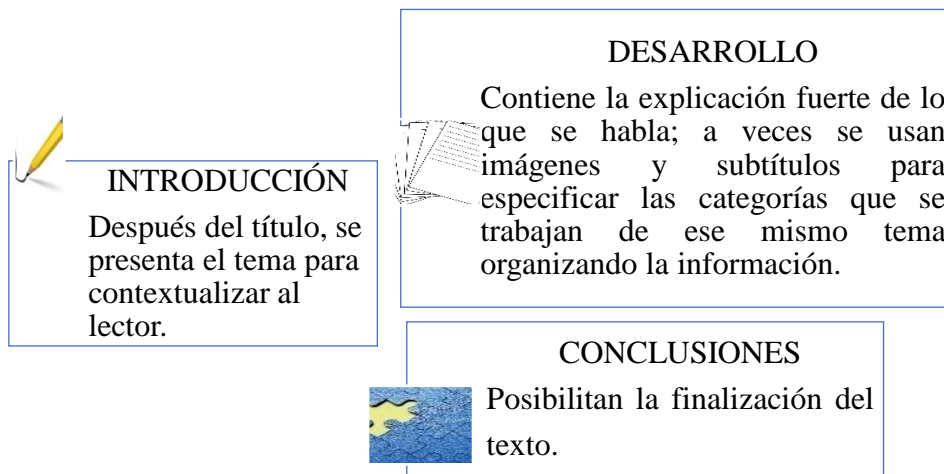


PARA CONCLUIR....

¿Cuáles serían las problemáticas y los efectos de la contaminación en las grandes ciudades?

Problemas	Efectos

ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS EXPLICATIVOS



Lo anterior se organiza mediante párrafos, un conjunto de oraciones que se relacionan por el tema y el sentido.



¡MANOS A LA OBRA!

3. Elabora un texto explicativo dirigido a los docentes del colegio, donde expongas la problemática de la contaminación del aire y sus efectos en las grandes ciudades como Medellín.

¿Cuál es el propósito de escribir el texto?

¡Arma tu plan!

¿Qué harás para elaborar el texto explicativo?

a. _____

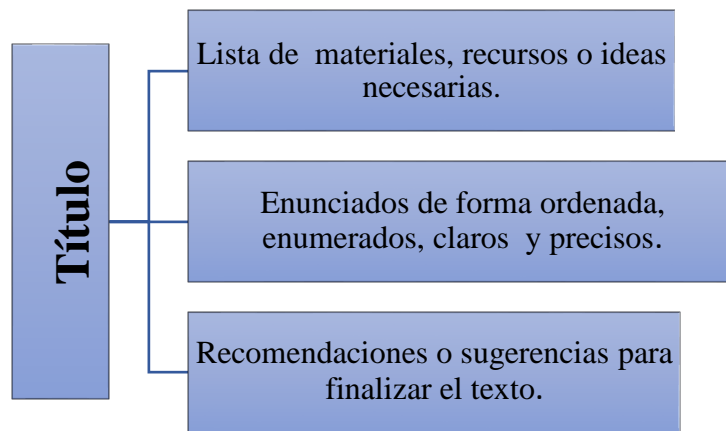
b. _____

c. _____

4. ¿Qué estrategias utilizarás para resolver las dificultades que se te presenten cuando escribas tu texto explicativo?

5. ¿Se cumplió lo que planeaste en el texto explicativo si _____ no _____ por qué?

ESTRUCTURA DEL TEXTO INSTRUCTIVO



¡MANOS A LA OBRA!

6. Elabora un manual instruyendo a las niñas del colegio sobre cómo deben actuar las personas que viven en las grandes ciudades con problemáticas de contaminación.

Planea cómo harás para escribir el texto instructivo...

Paso 1 _____

Paso 2 _____

Paso 3 _____

Paso 4 _____

¿Qué estrategias utilizarás para resolver las dificultades que se te presentaron al escribir tu instructivo?



¿Cuál es la intención de escribir este texto?

7. ¿Mientras escribías modificaste el texto instructivo, cómo lo hiciste, tuviste dificultades, cómo las solucionaste?

8. ¿Los pasos que planeaste para el texto instructivo se cumplieron si _____ no _____ por qué?



9. Completen la siguiente tabla de coevaluación grupal y proceso metacognitivo, teniendo en cuenta las actividades desarrolladas en grupo.

CARACTERÍSTICAS	SI	NO	JUSTIFICA TU RESPUESTA
Fue fácil comprender el contenido de la noticia			
Todas las integrantes del equipo participaron y ayudaron			
El tiempo para desarrollar las actividades fue suficiente			
En la discusión grupal se respetaron las normas de escuchar, pedir la palabra y opinar			
Las compañeras valoraron las ideas de las demás niñas			
Tuvieron dificultades para comprender las noticias			

Fueron capaces de resolver las dificultades			
En algún momento sintieron preocupación por lo que está pasando en la ciudad			

Actividad 3: Cuestionario sobre la actividad de regulación metacognitiva

¿Crees que para componer un texto es importante planear, si _____ no _____ por qué?

1. ¿Consideras que para escribir un buen texto se debe revisar constantemente lo que se está escribiendo, si _____ no _____ por qué?

2. ¿Piensas que los errores o dificultades que se pueden encontrar en la composición de un texto ayudan a escribirlo mejor, si _____ no _____ por qué?

3. ¿Crees que luego de escribir un texto se debe evaluar y confrontar el plan elaborado al inicio, si _____ no _____ por qué?

4. ¿Consideras que lo aprendido hasta el momento como planear, monitorear y evaluar la composición de un texto explicativo e instructivo ha sido significativo para mejorar tu escritura de textos, si _____ no _____ por qué?

5. ¿El contenido elegido para trabajar la composición de textos ha sido de tu interés, consideras que es un tema importante para los niños si _____ no _____ por qué?



MOMENTO DE TRANSFERENCIA

Secuencia IV: Acciones ciudadanas para mitigar la contaminación y medidas de prevención.

Objetivo: Identificar la conciencia de regulación metacognitiva de las estudiantes en la composición de tipologías explicativas e instructivas en un contexto real de comunicación.

Actividad 4: Composición de textos explicativos e instructivos



1. Escucha atentamente el cuento y luego observa el vídeo:

Audiocuento: “El niño y el señor planeta” tomado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=zN3rMSHWIOk>

Vídeo: “5 acciones para reducir la contaminación del aire” tomado de:

https://www.youtube.com/watch?v=8HJE_8idwFY

2. Luego de lo anterior, responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué otras acciones consideras que se deben tener en cuenta para mitigar la contaminación del aire?

- ¿Crees que los niños pueden aportar en la solución de la contaminación del aire o es un asunto de los adultos, de los alcaldes y los gobernadores? ¿por qué?

- ¿Consideras que escribir un texto explicativo e instructivo puede ayudar a mejorar este problema, ¿cómo se podría lograr?

- ¿Te han contado sobre la contaminación del aire, de cómo podemos prevenir esta situación, ¿quién te ha hablado de esto?



¡Comparte con tus compañeras
las respuestas!

Los textos explicativos procuran mantener un orden semántico en sus oraciones para formar párrafos con sentido, es decir, que sean comprensibles por la persona que está leyendo el tema que se está desarrollando. Recuerda que es muy importante definir el título, utilizar subtítulos o imágenes para que el contenido sea más entendible y se

3. Observa los siguientes textos explicativos, compara el contenido, la estructura, las oraciones, los párrafos, el sentido y el orden de la explicación de tema ...

Texto 1

CONTAMINACION AMBIENTAL

El aumento continuo de la población, su concentración progresiva en grandes centros urbanos y el desarrollo industrial ocasionan, día a día, más problemas al medio ambiente conocidos como contaminación ambiental. Ésta consiste en la presencia de sustancias (basura, pesticidas, aguas sucias) extrañas de origen humano en el medio ambiente, ocasionando alteraciones en la estructura y el funcionamiento de los ecosistemas.

Efectos de la contaminación

Los efectos se manifiestan por las alteraciones en los ecosistemas; en la generación y propagación de enfermedades en los seres vivos, muerte masiva y, en casos extremos, la desaparición de especies animales y vegetales; inhibición de sistemas productivos y, en general, degradación de la calidad de vida (salud, aire puro, agua limpia, recreación, disfrute de la naturaleza, etc.).no se

Contaminacion

La contaminación consiste, básicamente, en la generación de residuos en un medio, que se introducen por encima de la capacidad, de este, para eliminarlos. No es, pues, una cuestión de qué productos se introducen, sino su cantidad. La proliferación de estos residuos supone un desequilibrio grave en el biosistema, hasta el punto de llegar a imposibilitar la vida de las especies existentes. El agua, el aire y el suelo, son los principales medios contaminados

Adaptado de: <https://es.scribd.com/doc/95803303/CONTAMINACION-AMBIENTAL-TEXTO>

¡SE CONTAMINA EL AIRE QUE RESPIRAMOS!

Se trata de una contaminación que altera el **ambiente, donde los gases que circulan se quedan suspendidos** en la atmósfera a causa de agentes contaminantes; los cuales van dejando consecuencias no solo en la salud de las personas, sino también en animales y plantas.



¿QUÉ OCURRE EN MEDELLÍN?

Desde el año 2016 la ciudad experimenta épocas donde el aire está muy contaminado porque los gases se quedan atrapados y no circulan, creando una nube espesa de niebla que perjudica la salud de sus habitantes a través de enfermedades respiratorias.



FACTORES QUE CAUSAN LA CONTAMINACIÓN

- Emisiones de humo de autos y fábricas
- Quema de basura
- Incendios forestales
- Smog y polvo

Para mitigar este problema ambiental las personas deben ser más conscientes de cuidar la naturaleza, sembrar árboles y usar otras formas de transporte para que

Texto 2

Elaboración propia

2. Completa el siguiente cuadro y de acuerdo a lo aprendido como evaluarías el texto 1 y el texto 2

Texto 1	Texto 2

3. ¿Si pudieras elegir uno de los dos textos cuál elegirías, por qué?

SABÍAS QUÉ.... No existen textos puros y que en muchas ocasiones se pueden combinar diferentes tipos de textos para que el lector tenga más información y

4. Observa los siguientes textos instructivos, compara el contenido, la estructura, la forma de redactar cada enunciado, la cantidad de sugerencias...

CUIDE EL MEDIO AMBIENTE

No tire basuras al piso

No tale los árboles

No use el carro

No haga fogatas en el bosque

No le haga daño a los animales

No corte las flores

No contamine el agua

No fume



Texto 1

Textos: Elaboración propia



POR UN AMBIENTE MÁS SANO

- Evita tirar basuras al piso y utiliza las canecas, así mantienes los espacios limpios.
- Aprende a reciclar para reutilizar los residuos sólidos.
- Busca otras opciones para desplazarte por la ciudad como la bicicleta o el transporte público. Te aseguro que ahorrarás dinero.
- Si vas a lugares cercanos a tu casa es bueno caminar, de esta manera ejercitas también tu cuerpo.
- Siembra árboles y plantas, el planeta te lo agradecerá.

Texto 2

5. Completa el siguiente cuadro y de acuerdo a lo aprendido como evaluarías el texto 1 y el texto 2

Texto 1	Texto 2

6. ¿Si pudieras elegir uno de los dos textos cuál elegirías, por qué?



¡MANOS A LA OBRA!

7. Elabora tu propio texto explicativo y combínalo con instrucciones, donde hables de las acciones ciudadanas y las medidas de prevención en temporada de contaminación. Ese texto será publicado en la página web del colegio para que toda la comunidad educativa esté bien informada y protejan el medio ambiente con buenos hábitos de vida.

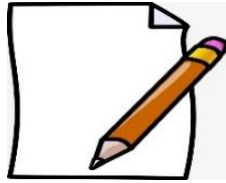


¡Recuerda la importancia de planear, monitorear y evaluar tu texto!

¿Qué harás antes?

¿Qué harás durante?

¿Qué harás después?



ESCRIBE TU TEXTO

A large, empty rounded rectangular box with an orange border, intended for writing the student's response.

8. Describe paso a paso cómo será tu plan...

Paso 1 _____ ¿por qué? _____

Paso 2 _____ ¿por qué? _____

Paso 3 _____ ¿por qué? _____

Paso 4 _____ ¿por qué? _____

11. ¿Menciona que problemas se te presentaron cuando estabas escribiendo y cómo los solucionaste?

12. ¿El plan que elaboraste te funcionó, si ____ no ____ por qué?

13. ¿Después de escribir tu texto crees que lo hiciste bien si ____ no ____ por qué?



14. Completa la siguiente tabla sobre el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las actividades desarrolladas en toda la unidad didáctica.

¿Qué has aprendido?	¿Qué es lo que más se te ha dificultado aprender?
¿Cómo hiciste para aprender?	¿Cuál es tu compromiso para mejorar las dificultades que se te han presentado?



¡EVALUEMOS ESTA EXPERIENCIA!

Cuéntanos cómo te sentiste desarrollando estas actividades y escribiendo textos, cómo te pareció el tema propuesto, para qué te puede servir producir textos, mejoró tu capacidad de escribir....

