

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO  
SUE CARIBE**



**PROGRAMA HOLÍSTICO DE ESCRITURA PARA FORTALECER LA  
COMPETENCIA TEXTUAL Y EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE NOVENO  
GRADO DEL CENTRO EDUCATIVO "MIMBRES" DEL MUNICIPIO DE  
CIÉNAGA DE ORO.**

**YAMID FABIÁN HERNÁNDEZ JULIO  
YASMÍN OSMANY SERPAS MARIMÓN**

**DIRECTORA  
(C)Dra. SOCORRO NOHEMY CARRASCAL TORRES**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
2009**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

*Firma del Presidente del jurado*

---

*Firma del Jurado*

---

*Firma del Jurado*

*Montería, Diciembre de 2009.*

A Dios, a Nelcy, a Jorge, a Liney, quienes me ayudaron a cumplir con el objetivo, ser un profesional.

A mi Esposa e Hijos, porque me dieron la oportunidad de estudiar y lograr el objetivo, ser un magíster en Educación.

***Yamid Fabián Hernández Julio***

A Dios, origen de sabiduría y conocimiento.

A Ermina, a Gladis, a Yemina, por estar siempre a mi lado y darme fuerzas para seguir adelante.

***Yasmín Osmany Serpas Marimón***

## **AGRADECIMIENTOS**

Los autores expresan sus agradecimientos especiales a:

**LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**, por permitir crecer y formarnos como profesionales íntegros.

Al **SUE CARIBE**, por forjar investigadores en el campo de la Educación.

A todos los **DOCENTES** de la Maestría en Educación, en especial, a nuestra directora de trabajo de grado, quien nos brindó todo su apoyo y comprensión.

A todos los **ESTUDIANTES DEL CENTRO EDUCATIVO “MIMBRES”**, en especial a los de **NOVENO GRADO** que participaron en este estudio, porque gracias a ellos se pudo trabajar para mejorar la calidad de la Educación.

A **LOS ÓRGANOS DIRECTIVOS DEL CENTRO EDUCATIVO “MIMBRES”**, pues sin la cooperación de ellos, no se habría realizado éste proyecto de investigación.

A **TODAS LAS PERSONAS** que de una u otra forma colaboraron de manera desinteresada para alcanzar este proyecto.

## CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	13
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	14
2. JUSTIFICACIÓN	20
3. OBJETIVOS	25
3.1 OBJETIVO GENERAL	25
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
4. MARCO DE REFERENCIA	26
4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	26
4.2 MARCO TEÓRICO	37
4.2.1 Modelo holístico de metaescritura	42
5. DISEÑO METODOLÓGICO	61
5.1 POBLACIÓN Y MUESTRA	61
5.1.1 Población	61
5.1.2 Muestra	62
5.2 HIPÓTESIS DE ACCIÓN	62
5.3 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	62
5.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	66
5.4.1 Fase 1. estudio diagnóstico	66
5.4.2 Fase 2. diseño e implementación del programa holístico de escritura	67
5.4.3 Fase 3. evaluación del programa holístico de escritura	72
5.5 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	73

5.5.1 Test de estilos y estrategias de afrontamiento	73
5.5.2 Encuesta de información socioeconómica	77
5.5.3 Formato de revisión de metaescritura	78
5.5.4. Plantilla para la evaluación de escritura	79
6. ANALISIS DE RESULTADOS	82
6.1 ENCUESTA SOCIO-ECONÓMICA	82
6.2 TEST DE ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	85
6.3 RESULTADOS DEL PROGRAMA HOLÍSTICO DE ESCRITURA	107
CONCLUSIONES	137
RECOMENDACIONES Y TRABAJOS FUTUROS	149
BIBLIOGRAFÍA	152
ANEXOS	166

## LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Problemas que enfrenta el escritor al momento de escribir.	16
Tabla 2. Niveles de monitoreo y control en el proceso de producción escrita.	35
Tabla 3. Procesos de Pensamiento de Ángel Villarini (1991).	47
Tabla 4. Distribución por promedio de edades y por género.	<b>62</b>
Tabla 5. Definición de categorías de análisis.	63
Tabla 6. Estilos y estrategias de afrontamiento de Fernández –Abascal (1998).	75
Tabla 7. Escala de valoración de las respuestas del test	76
Tabla 8. Resultados del test de estilos de afrontamiento.	86
Tabla 9. Resultados del test de estrategias de afrontamiento.	87
Tabla 10. Ítems para cada estrategia de afrontamiento	169
Tabla 11. Estrategias para cada estilo de afrontamiento	169

## LISTADO DE ILUSTRACIONES

	Pág.
Ilustración 1. Ejemplo primer borrador del cuento revisado por estudiante y profesor.	115
Ilustración 2. Formato de revisión de metaescritura diligenciado por una estudiante	117
Ilustración 3. Ejemplo de la versión final del cuento.	121
Ilustración 4. Segundo ejemplo de borrador del cuento.	124
Ilustración 5. Formato metatextual del segundo ejemplo de cuento borrador	126
Ilustración 6. Segundo ejemplo de escrito final del cuento.	128

## LISTADO DE GRÁFICOS

	pág.
Gráfico 1. Componentes del modelo holístico de metaescritura.	43
Gráfico 2. Diagrama de la espiral de la investigación Acción Participación	68
Gráfico 3. Operacionalización de la metodología del Modelo Holístico de metaescritura.	72
Gráfico 4. Evolución Concepto de Metaescritura.	137
Gráfico 5. Concepto de Metaescritura	141

## LISTADO DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Inventario de estilos y estrategias de afrontamiento.	167
Anexo B. Notas de campo de las características y del comportamiento observado.	170
Anexo C. Encuesta socioeconómica.	171
Anexo D. Formato de revisión de metaescritura.	174
Anexo E. Formato para determinar niveles de desempeño.	176
Anexo F. Evidencias fotográficas.	180
Anexo G. Escritura de un cuento e identificación de conductas resilientes.	181
Anexo H. Artículo periodístico y conductas resilientes.	182
Anexo I. Fortalecimiento de la autoestima y autonomía a partir de reescritura de canciones que expresen conductas resilientes.	183
Anexo J. Enunciados y resolución de problemas académicos.	184
Anexo K. Procesos de pensamiento.	185
Anexo L. Metacognición.	186
Anexo M. Proceso de revisión metacognitiva.	187
Anexo N. Resolución de problemas y estrategias de afrontamiento.	188
Anexo O. Escritura de una epístola y sentido de propósito y de futuro.	189
Anexo P. Artículo periodístico y proceso de escritura.	190
Anexo Q. Concurso de escritura.	191
Anexo R. Resultados de niveles de desempeño efectivo.	192

## RESÚMEN

La presente investigación tiene como principio guía, la escritura desde y para la vida, por lo cual propone una metodología que ponga en práctica, en el día a día y en aulas comunes, las diferentes teorías acerca de los propósitos y contenidos de la escritura. Esta metodología está conformada por cinco componentes esenciales: cognitivo, metacognitivo, afectivo-emocional, social y competencia textual, cuyo sustrato teórico se encuentra en los aportes de Van Dijk, Álvaro Díaz, Flower & Hayes, Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, Pennebaker, Grotberg, Gombert y Vygotsky.

El abordaje metodológico se realizó desde la acción participación. Durante la fase de diagnóstico, se caracterizaron las condiciones socioculturales, y se identificaron los niveles de desempeño efectivo de la competencia textual de los estudiantes; para la fase de diseño, se utilizaron los ciclos de planificación, acción, observación-reflexión, evaluación y nueva acción; luego se implementó el programa y se evaluaron los cambios producidos a raíz de su aplicación.

Dentro de los resultados se evidenció que la escritura es un poderoso elemento para desarrollar el pensamiento, una herramienta para expresar lo afectivo-emocional, un instrumento de reflexión hacia lo contextual. Asimismo, se observó que los estudiantes obtuvieron un aumento en su nivel de desempeño en la competencia textual, todo esto hilvanado por el uso de la Metacognición como eje articulador y jalonador de los elementos anteriores.

**Palabras clave:** Proceso cognitivo, afectivo-emocional, contexto, Metacognición, habilidades metatextuales, modelo holístico, metaescritura.

## ABSTRACT

This research has as guiding principle, the writing from and for life, therefore proposes a methodology to implement in the daily and common classrooms, the different theories about the purposes and content of writing. This methodology consists of five essential components: cognitive, metacognitive, affective, emotional, social and textual competence, which is a theoretical substrate on contributions by Van Dijk, Alvaro Diaz, Flower & Hayes, Ochoa, Aragon, Correa & Mosquera, Pennebaker, Grotberg, Gombert and Vygotsky.

The methodological approach was undertaken from the action participation. During the diagnostic phase was characterized the sociocultural conditions, and identified the levels of actual performance of the textual competence of students; for phase design were used the planning cycles, action, observation, reflection, evaluation and further action; after that, the program was implemented and were evaluated the changes following its implementation.

Within the results showed that writing is a powerful element to develop the thought, a tool to express the affective-emotional, an instrument into the contextual reflection. Also, found that students had an increase in their level of achievement in textual competence, all this spun by using the Metacognition as axis articulator and punctuated of the previous elements.

**Keywords:** cognitive process, affective-emotional, context, metacognition, metatextual competence, holistic model, metawriting.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación estuvo motivada en los cuatro pilares de la educación (aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir) (Delors et al., 1996), este estudio buscó que los estudiantes aprendieran a ser y a hacer, utilizando un programa de talleres tendientes a fortalecer la competencia textual y emocional a través de procesos metacognitivos y de la expresión de lo afectivo-emocional en estudiantes de noveno grado del centro educativo<sup>1</sup> “Mimbres”.

Este estudio está conformado por tres Capítulos: El primero contiene la descripción del problema, la justificación del trabajo de investigación y los objetivos del estudio. El segundo capítulo se compone del marco referencial, del diseño metodológico, y los resultados, como tercer y último capítulo, se tienen las conclusiones, las recomendaciones, bibliografía y los anexos del estudio.

El desarrollo de la propuesta se llevó a cabo a través de la elaboración e implementación de estrategias de recolección de información encaminadas a la Identificación de las características socioeconómicas, de los estilos y estrategias de afrontamiento de la población sujeto de estudio, determinación de los niveles de desempeño de la competencia textual y emocional de los estudiantes de noveno grado del centro en mención (Fase de diagnóstico), luego se diseñó y se desarrolló el programa de talleres que buscaron el fortalecimiento o mejoramiento de la competencia textual y emocional mediante el uso de procesos metacognitivos y de la expresión de lo afectivo-emocional de los estudiantes y por último se evaluaron los cambios producidos por el desarrollo del programa.

---

<sup>1</sup> En Colombia, se denomina centro educativo a aquellas instituciones educativas que poseen hasta 9º grado de Educación básica secundaria. Ley 115 de 1994. Ley 715 de 2001.

## 1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La escritura se ha identificado como una de las características exclusivas del ser humano, y es uno de los pilares de su desarrollo cognitivo y social. Sin embargo su proceso de adquisición se ha constituido en una de las grandes problemáticas enfrentadas en las escuelas. Esto se ve reflejado a nivel general en los resultados de las diferentes pruebas evaluativas nacionales (Pruebas SABER (2005-2006) e ICFES (2007-2008)), e Internacionales (Programa Internacional de Evaluación de Estándares [PISA] (2006)), las cuales, entre otros aspectos evalúan el nivel de desempeño en lectura y escritura de los estudiantes de los grados 5<sup>o</sup> y 9<sup>o</sup> (pruebas SABER) y 11<sup>o</sup> (ICFES) del sistema educativo colombiano. Específicamente en los resultados de la prueba saber 2002-2003, según Pérez (2003), se identificaron cinco grandes dificultades en el área de escritura:

- ✓ No hay producción de textos, hay escritura oracional.
- ✓ No se reconocen diferentes tipos de texto.
- ✓ Falta cohesión en los escritos de los estudiantes.
- ✓ No se usan los signos de puntuación en los escritos.
- ✓ No se reconocen las intenciones de la comunicación.

Así mismo, a nivel particular se manifiesta esta situación en los estudiantes del centro educativo “Mimbres”, los cuales escriben textos cortos, no logran expresar un propósito comunicativo claro y presentan fallas a nivel de cohesión, coherencia, y ortografía.

Dadas las situaciones descritas, diversos autores han tratado de buscar las causas más comunes que confluyen para que se presente esta problemática, y dentro de éstos, se encontró a Lomas (1999, p.324, citado en Lacon & Ortega, 2004, p.1) quien señala que las principales dificultades al abordar el trabajo con

textos escritos, en la educación media, son originadas, básicamente, por los siguientes aspectos:

- El poco tiempo dedicado al desarrollo del área de Lengua Castellana y el exceso de contenidos del programa,
- Ausencia de una metodología específica para la enseñanza de la lengua escrita,
- La poca disposición del profesorado de otras áreas para apoyar los procesos escriturales,
- La desmotivación que produce en los docentes el lento desarrollo de las capacidades escritas a consecuencia de la heterogeneidad de los alumnos en los niveles de competencias lectora y escritora.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la ausencia de una metodología específica para la enseñanza de la lengua escrita, es una de las problemáticas más graves, porque está directamente relacionada con lo que hacen los docentes y estudiantes en el aula de clases. Por tanto, se hace necesario revisar la forma cómo ha sido enseñada la escritura cotidianamente en las escuelas, la cual ha tenido dos desafortunadas características: la desconexión de los procesos cognitivos que se dan al interior del pensamiento cuando se escribe, y la exclusión del propio ser, del sujeto que escribe.

Con referencia a la primera Ortega (2002, p. 7), sostiene que la enseñanza de la escritura se ha centrado sólo en el aspecto externo y formal, haciendo énfasis sólo en el producto terminado y no en el proceso a través del cual se construyen los textos escritos. A pesar que la escritura se ha establecido desde algunas teorías como proceso cognitivo (Flower & Hayes, 1996; Morales, Fonseca, Morales & Morales, 2006, p.37; Castillo, Triana, Duarte, Pérez & Lemus, 2007; Rodríguez, 2009, p.1) éstas no han llegado aún a nuestras aulas (Pozo, 2000, citado en Ortega, 2002).

Conceptualizar la escritura como proceso cognitivo implica por un lado reconocer que el acto de escribir moviliza diversos procesos de pensamiento, y por otro que tiene varias etapas, (planificación, traducción y relectura) y cada una de éstas posee indicadores específicos, que describen lo que acontece al interior de nuestra mente al momento de escribir, (Flower & Hayes, 1996) .

Según este modelo, en cada etapa se deben resolver problemas que están interrelacionados y que no tienen reglas fijas, por ende, cada proceso genera la necesidad de usar el otro y ser evaluados por un sistema de control metacognitivo denominado “monitor” que alude a la conciencia del escritor (Chávez, 2006, pp-95-98).

Los problemas a los que se enfrenta el estudiante al momento de escribir son los siguientes:

**Tabla 1. Problemas que enfrenta el escritor al momento de escribir.**

PLANIFICACIÓN	TRADUCCIÓN	REVISIÓN
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolver el problema de establecer objetivo.</li> <li>2. Resolver el problema de la generación de ideas.</li> <li>3. Resolver el problema de organizar las ideas</li> </ol>	<p>Comienza por la representación mental de la planificación y termina con las palabras escritas en papel o en una computadora.</p>	<p style="text-align: center;"><b>LECTURA Y EDICIÓN</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exorregulada</li> <li>2. Autorregulada</li> </ol> <p><b>Exorregulación:</b> Nivel inferior de desarrollo metacognitivo. Cuando se observa que el escritor no se percata de los errores de su producción escrita porque no relee o revisa. Para perfeccionar el texto escrito necesita de ayuda verbal externa.</p> <p><b>Autorregulación:</b> Nivel superior de desarrollo metacognitivo. Cuando se observa que el escritor por propia iniciativa relee o revisa su producción escrita para corregir los errores.</p>

Fuente: Chávez, (2006).

Si bien es cierto que en los lineamientos curriculares se habla de un nivel de control o nivel metacognitivo sobre los procesos de escritura, en la práctica se encuentran estudiantes que no conocen, ni poseen este tipo de control, el cual es indispensable para mejorar dichos procesos.

Lo anterior ha dado lugar a una metodología que enfatiza en la reproducción y no en la creación de escritura. Al respecto, Emilia Ferreiro (2002) señala que lo que se trabaja como escritura se refiere sólo a ejercicios mecánicos de copiado **“Lo que se escribe más frecuentemente en el salón de clases (excluyendo lo que se copia de algún texto) incluye lo siguiente: enunciados problemas, definiciones, resúmenes, listas, preguntas y respuestas a preguntas: el resto tiende a ser dominio del maestro, es decir, textos que él produce y ellos copian. El “texto libre” se observa sólo excepcionalmente** (p.307), es decir que los estudiantes no están construyendo sus propios textos o “textos libres” donde se vean desafiados a usar sus procesos de pensamiento, conocimientos y su área afectivo- emocional.

Desde esta perspectiva, Ortega, (2002, p. 7) señala la falta de espacios de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes **“vivan o experimenten el proceso de escritura”**, considera también que es importante tener en cuenta las expectativas de los docentes respecto a los textos construidos por los estudiantes, ya que gran parte de los profesores de las distintas áreas se dedican a esperar que éstos escriban textos “impecables” desde el punto de vista de su presentación formal, en vez de esperar que desarrollen un proceso de escritura con un tema específico, que le permita experimentar los primeros mecanismos de cohesión y coherencia.

La segunda característica de la enseñanza de la escritura es que se encuentra divorciada de la vida, no se tiene un lugar, un espacio en el universo de la escritura, ahora, si no tenemos un espacio en ella, ella tampoco lo tiene en

nosotros; por tanto no hay una inclusión del yo, del sujeto en la escritura, debido a la impermeabilidad de su práctica frente a la vida misma de los que escriben, fruto de las enseñanzas desprovistas de pasión y reflexión frente a los procesos escriturales. Esto se evidencia en el siguiente fragmento:

En A place called school [Un lugar llamado Escuela], Goodlad escribe: “Los datos... me sugieren un equipo de maestros muy bien intencionados que realizan su tarea en cierto aislamiento y a cierta distancia de la “otra vida” de sus alumnos. Cosas que para los alumnos son preocupaciones primarias de la vida cotidiana son percibidas por los maestros como una disonancia dentro de lo que es propio del aula y de la escuela” (Goodlad, 1984, citado en McCormick, 1998).

Esto indica que no se está teniendo en cuenta ni el aspecto afectivo-emocional de los estudiantes, que abarca sus intereses, sentimientos, emociones y motivaciones, ni lo que sucede con sus vidas, que involucra situaciones adversas, conflictivas y estresantes o por el contrario felices o gratificantes cuando se aborda la enseñanza de la escritura.

Ahora, respecto a los estudiantes del grado 9° del centro educativo “Mimbres”, haciendo las revisiones sobre la anamnesis de estos estudiantes, se evidencia que pertenecen a la zona rural del municipio de Ciénaga de Oro, son jóvenes de clase social baja; en el curso hay 18 mujeres y 15 hombres, sus edades oscilan entre 14 y 22 años, lo cual los ubica en la etapa de la adolescencia. Ellos se esfuerzan por estudiar, a pesar de sus condiciones de pobreza, que obliga a la mayoría de los varones a trabajar en las horas de la mañana, - la jornada escolar es en la tarde- algunos lo hacen en forma permanente en las fincas cercanas, otros de forma temporal durante la siembra y recolección de las cosechas, también les gusta dedicar tiempo a la recreación y el deporte. En lo concerniente a las mujeres la mayor parte están en sus casas y ayudan en los oficios domésticos, hay una que es madre soltera, una que está en unión libre y actualmente está

embarazada y otra que recientemente salió en embarazo. Estos jóvenes se ven expuestos en su contexto a las siguientes dificultades: obligaciones laborales que dejan poco tiempo para el estudio, noviazgos no aceptados por los padres, embarazos no deseados, propuestas de convivencia o matrimonio para las estudiantes, enfermedades de transmisión sexual como el VIH/Sida, drogadicción, ofertas de explotación sexual y violencia intrafamiliar. Situaciones que muchas veces, tienen más peso que los aspectos relacionados directamente con el ámbito escolar, y como consecuencia entorpecen, o en algunos casos truncan su proceso educativo (deserción escolar).

Aunque diversos autores han sustentado lo esencial que resulta incluir la vida de los estudiantes al trabajar la escritura, entre estos Peña, (2003) quien afirma:

Si hay un axioma fundamental de la escritura es que es algo que sale de dentro del escritor: de un impulso interno, de una emoción, de un interés, de una pregunta, de una experiencia de vida o de conocimiento, o de algo que se ha imaginado. Pío Baroja decía que sólo se puede escribir bien de lo que se conoce, de lo que se ha vivido, de lo que se tiene una experiencia directa. (p.5).

Parece que esta afirmación es desconocida por los docentes al llevar a cabo el trabajo diario en las escuelas, (Morales, Fonseca, Morales & Morales, 2006). Teniendo en cuenta las problemáticas anteriores, se evidencia la necesidad de articular las actividades de la escuela con las actividades de la vida para que el aprendizaje sea significativo y las acciones educativas tengan una nueva valoración en la vida de los aprendices, para ello es necesario generar estrategias que promuevan esta articulación, desde esta perspectiva, surge la intención de proponer una nueva práctica en el aula de clases, para ello es necesario interrogarnos: ¿Qué cambios promueve el desarrollo de un programa holístico de escritura orientado a mejorar la competencia textual y emocional de los estudiantes de noveno grado del centro educativo “Mimbres” de Ciénaga de Oro?

## JUSTIFICACIÓN

El proceso educativo está sustentado sobre la lectura y la escritura por ello es urgente formular estrategias orientadas a la adquisición, desarrollo y perfeccionamiento de estos procesos, que contribuyan a potenciar el aprendizaje. Según Lacon & Ortega, 2004, el aprendizaje está íntimamente relacionado con el lenguaje oral y escrito por lo cual, por otra parte la sociedad del conocimiento exige una formación (cognitiva, metacognitiva, y emocional) que desarrolle herramientas para que los sujetos puedan participar y transformar la información en conocimiento, convirtiéndose así la calidad de los procesos lecto-escritores en un fin primordial del proceso educativo. Se realizó una revisión de diferentes investigaciones realizadas en el país respecto a los procesos de lectura y escritura lo que constituye nuestro arte, y se encontró que la mayoría de esos estudios giran en torno al proceso de lectura en los distintos niveles de la educación, sobre todo en la formación universitaria (Asociación Colombiana de Universidades [ASCUN], 2007). Deberían ser más las investigaciones o proyectos educativos que se enfoquen específicamente en los procesos de escritura en la escuela primaria y secundaria (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC], 2008b), dado que el Ministerio de Educación Nacional [MEN] dentro de los estándares básicos de competencias en Lenguaje, estableció la producción textual como uno de los cinco factores alrededor de los cuales se organiza la enseñanza de la lengua española, desde primero de primaria a undécimo grado (Asociación Colombiana de Facultades de Educación [ASCOFADE], 2006, p.29).

Así podemos concluir que la formación en procesos escriturales ha sido descuidada tanto a nivel investigativo como en la práctica pedagógica cotidiana; (Kaufman, 1994; Lacon & Ortega, 2004) sostienen que ésta se ha convertido en una de las principales dificultades que enfrentan docentes y estudiantes en los

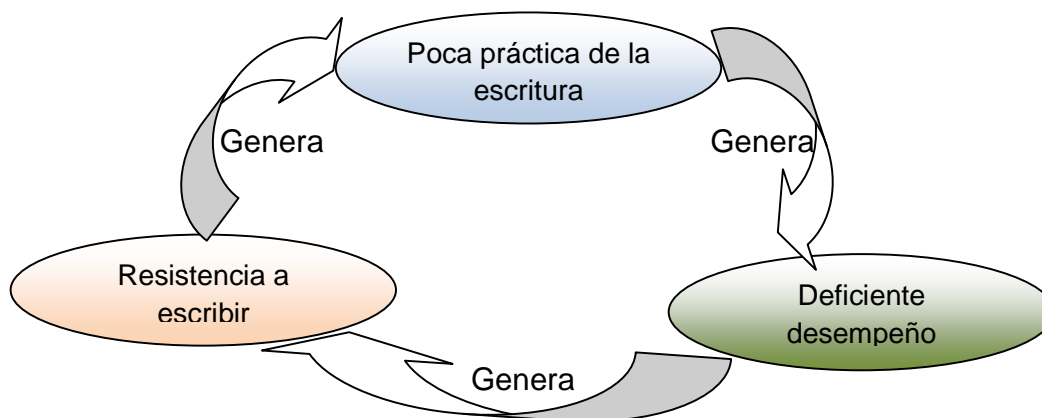
niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, e incluso universitaria.

Frente a este panorama, es urgente realizar un análisis de los actores que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de la escritura, -docentes y estudiantes- para esto, se parte de la premisa que los docentes de lengua castellana deben enseñar y/o mejorar los procesos de lectura y de escritura (competencias comunicativas) en sus estudiantes (Kaufman, 1994; Lomas, s.f.; Pérez, 1998), pero, lamentablemente según lo encontrado en investigaciones realizadas por diversos autores a nivel nacional e internacional (Kaufman & Rodríguez, 1993; Kaufman, 1994; Lacon & Ortega, 2004), se demuestra que los profesores de los niveles educativos de básica primaria y secundaria presentan falencias en sus imaginarios, expectativas sociales y esquemas conceptuales (escritura como proceso cognitivo y metacognitivo) acerca de la escritura (Peña, 2003. p.13), además de su poca o nula práctica en su vida personal y profesional.

La literatura converge en que los docentes no están suficientemente capacitados para guiar, promover y evaluar el proceso de escritura en los estudiantes (Atorresi, 2005). En los estudiantes, se ha evidenciado que en la educación básica primaria y secundaria presentan dificultades al momento de escribir (Kaufman & Rodríguez, 1993; Kaufman, 1994, p.3; Lacon & Ortega, 2004, Pérez, 2003, Castillo, Triana, Duarte, Pérez & Lemus, 2007); estas dificultades podrían estar relacionadas con los preconceptos y experiencias que tienen acerca de la escritura que los lleva a percibirla como algo difícil, que no tiene nada que ver con ellos, ya que en las tareas y actividades realizadas en el aula de clases, no se les permite la inclusión de su vida propia, real y sentida, así mismo, *no se les enseña una concepción de la escritura como un proceso complejo, y tampoco se les hace indicaciones precisas del tipo de error en que incurrieron al momento de elaborar sus escritos;* todo lo anterior, genera un círculo vicioso de la escritura: la poca práctica genera un deficiente desempeño, éste genera resistencia, y a su vez, ésta hace que no se

practique, lo cual acentúa la falta de competencias escriturales en los estudiantes, tal como lo muestra la siguiente figura:

Figura 1. Círculo vicioso de la no práctica de la escritura.



Ante esta problemática, la unidad investigativa presentó una propuesta orientada a dar una respuesta a esta situación utilizando un concepto que se viene trabajando desde hace algunos años en otros ámbitos, pero, de un tiempo hacia acá ha sido integrado en el trabajo con escritura: la Metacognición. La importancia de ésta la sustentan Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, (2008, p.78) cuando afirman que:

Uno de los aportes más significativos de la psicología cognitiva a la educación es el concepto de Metacognición, por su contribución a la comprensión de los procesos implicados en la resolución de problemas en diferentes áreas del conocimiento, entre ellas el lenguaje (la lectura y la escritura).

Así mismo, en el informe de análisis de las pruebas SABER 2005-2006, realizado por Castillo, Triana, Duarte, Pérez & Lemus (2007), se recomienda: **“Diseñar estrategias de trabajo de análisis textual y discursivo que incorporen elementos de la Metacognición con el fin de reflexionar sobre sus propios procesos de comprensión, lo que incluye la identificación de aquellos tipos de actividades o tareas que se les facilitan o dificultan”** (p.39). Como se puede inferir de las anteriores afirmaciones se hace urgente y pertinente diseñar

estrategias que busquen una conceptualización y una práctica de la escritura como un proceso cognitivo y metacognitivo, que conlleve a la mejora en la calidad de ésta.

También en los lineamientos curriculares de lengua española (Pérez, 1998) se encuentra definido un nivel de control o nivel metacognitivo que se refiere

a la toma de distancia y a la regulación consciente de los sistemas de significación con finalidades comunicativas y significativas determinadas. Por ejemplo, en el caso de la producción textual, estamos hablando de procesos como la autocorrección y autoevaluación del proceso escritor. ... este nivel de control o metacognición es complejo pero garantiza excelentes resultados respecto al uso del lenguaje.

Es claro que este nivel de control sobre el uso acarrea mayor complejidad, por esta razón se trabajará cuando exista un buen desarrollo de competencias para el uso del lenguaje y la explicación del mismo. Sin embargo es necesario trabajar sobre este nivel desde los primeros grados de la escolaridad. (p. 32).

Por otro lado, en los últimos tiempos se ha incrementado el interés en la esfera emocional de los estudiantes, en el ser, como lo expresa la Declaración de la Habana-Cuba suscrita entre los ministros de educación de América Latina y el Caribe en el año 2002 donde se señala:

La necesidad de promover una educación a lo largo de toda la vida en múltiples e interactivos ambientes humanos y educativos centrada en una educación en valores como núcleo de la formación de la personalidad y que promueva aprendizajes orientados a posibilitar el ser, el hacer y conocer y a favorecer la convivencia humana, asumiendo como factor positivo nuestra rica diversidad étnica y cultural” (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO], 2002, p.3).

La ley general de educación en Colombia (Ley 115, 1994) declaró como uno de sus fines contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes. Sin embargo, aunque en algunos documentos se ha instaurado este tipo de educación como una necesidad, no hay una correspondencia en la cotidianidad de la escuela, porque esta se centra en enseñar los contenidos de las diferentes áreas, pero ninguna se ocupa de establecer un espacio para dar cabida a la vida personal de los estudiantes, a las cosas que a ellos y ellas les interesan, le duelen o le alegran, a sus sueños y temores, sus encrucijadas y decisiones. La ausencia de estos espacios ha llevado a formular estrategias que integren la vida de los estudiantes como material de trabajo en los procesos de escritura, utilizando sus problemáticas, sus vivencias y situaciones particulares, sus sueños e imaginación, dando como resultado escritos auténticos y contextualizados.

Finalmente, se puede decir que esta investigación tiene en cuenta la perspectiva de la maestría en Educación del SUE CARIBE cuando se enfoca en la calidad de la educación y el desarrollo humano. Con referencia al primer aspecto aporta una metodología específica para la enseñanza de la escritura, lo cual se ha identificado como una de las principales dificultades al momento de trabajar con escritura, dando respuesta al vacío de propuestas didácticas que apunten a mejorar el desempeño escritural en la básica secundaria. El segundo aspecto busca utilizar una dimensión - poco trabajada en las escuelas- de la escritura como elemento terapéutico y liberador, al trabajar con la vida misma de los estudiantes, se proporciona un espacio dentro del aula para expresar las problemáticas y situaciones que le ocurren, lo cual se constituye por sí mismo, en un mecanismo de catarsis; de esta manera la escritura se convierte en una herramienta para reconocer y manejar momentos difíciles y situaciones adversas, que podrá utilizar de ahora en adelante, estableciéndose como una competencia para la vida. Todo lo anterior contribuirá al desarrollo humano, al ser de los estudiantes, ya que busca una mejor calidad de vida a nivel emocional.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

Diseñar e implementar un programa holístico de escritura orientado a mejorar la competencia textual y emocional en los estudiantes de noveno grado del centro educativo “Mimbres” de Ciénaga de Oro.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Caracterizar las condiciones socioeconómicas, los estilos y estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes, a fin de re-conocer su contexto y diseñar las acciones de transformación del mismo.
2. Identificar en la población sujeto de estudio los niveles de desempeño efectivo en la competencia textual, como insumo para la formulación de estrategias de mejoramiento.
3. Desarrollar el plan de acción del programa holístico de metaescritura orientado a mejorar la competencia textual y emocional en los estudiantes.
4. Identificar en la población sujeto de estudio las transformaciones en la competencia textual y emocional a partir del desarrollo del programa holístico de metaescritura.

#### 4. MARCO DE REFERENCIA

Las investigaciones en el campo de la escritura, hoy conforman un tema de gran relevancia para el mejoramiento de las competencias textuales así como para el desarrollo de competencias cognitivas y afectivas (Morales, Fonseca, Morales & Morales, 2006; Bruder, 2007; Lacon & Ortega, 2008), sin embargo son escasos los estudios y/o proyectos educativos que aborden la producción textual (CERLALC, 2008b) utilizando los componentes esenciales para un abordaje integral de la escritura (cognición, Metacognición, enfoque social, competencia textual y la expresión de lo afectivo-emocional), aunque, sí existen estudios relacionados con alguno de estos componentes, los cuales se proceden a mencionar en este estado del arte.

##### 4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Haciendo una revisión exhaustiva en las diferentes fuentes de información secundaria, se encontraron pocos trabajos en el campo de la escritura y su relación con la expresión de lo afectivo emocional, sin embargo, dentro de éstos, se encuentran los estudios realizados con la escritura terapéutica, la cual se encarga de utilizar la **escritura como medio catártico para sanar situaciones traumáticas**; éstos estudios en su gran mayoría fueron realizados por James W. Pennebaker, quien es considerado uno de los pioneros en el campo de la “escritura expresiva”. El cual ha demostrado “que la escritura expresiva tiene relación con mejoras en indicadores de salud psicológica. Las personas perciben de forma inmediata malestar y tristeza pero a largo plazo los síntomas depresivos, la rumiación mental y la ansiedad general se reducen” (Pennebaker 1990, 2004, 2007) citados en Cabrera, 2006 p.3), además puede tener efectos positivos sobre los diferentes sistemas del cuerpo humano. (Petrie et al. 1995, citado en Cabrera, 2006). Éstos, son algunos de los efectos que produce la escritura emotiva de

personas que han tenido experiencias traumáticas o dolorosas en algún momento de sus vidas.

Lastimosamente, fueron escasos los estudios encontrados que tomaran la dimensión afectivo-emocional como un componente fundamental de la escritura, y como un elemento primordial, que debe ser tenido en cuenta en el ámbito escolar, ya que la mayor parte del tiempo de nuestras vidas transcurre en escuelas y centros educativos. Los estudios donde se combinan éstos dos factores (esfera afectivo-emocional y escritura) estuvieron cimentados sobre un constructo poco conocido, - la resiliencia- pero, que se viene trabajando desde la década de los 90's y cada vez, está tomando más fuerza su aplicación. A continuación, se describirán algunos estudios encontrados referentes al uso de la escritura como un elemento fortalecedor de lo afectivo-emocional:

Magee, Vicki Lynn, (2009), realizó un estudio sobre escritura y factores afectivos-emocionales cuyo título fue: "Making up her own mind: A psychological study of the role of personal writing in adolescent girls' resiliency" [traducido al español: Construyendo su propia mente: un estudio psicológico del papel de la escritura personal en la Resiliencia de las adolescentes], donde se exploró el papel de la escritura personal, como diarios y poesía, en el desarrollo psicosocial de algunas adolescentes. Este estudio mostró cómo la escritura personal de las jóvenes, promueve la Resiliencia, en contra de amenazas para el desarrollo saludable. El diseño de método mixto incluyó 24 entrevistas clínicas semiestructuradas con 12 jóvenes (la escuela secundaria juniors/seniors) quienes hicieron escritura personal al menos semanalmente en un año. La investigadora analizó las respuestas de las jóvenes en un cuestionario acerca de escritura personal y revisó sus muestras de escritos personales. Organizó el cuestionario y los datos de la entrevista usando codificación categórica y escribió dos retratos narrativos de resiliencia basado en un análisis contextual usando un método adaptado centrado en la voz (Brown, et al., 1988 citado en Lynn, 2009).

La autora encontró que algunas chicas podrían usar escritura personal para diferenciarse ellas mismas de otros dentro del contexto de complicadas relaciones familiares y sociales. Las conclusiones de la autora sugieren que las chicas usan escritura personal como una herramienta para comprender todas sus experiencias, lo bueno y lo malo. Esto tiene implicaciones para investigadores de lenguaje, educadores, terapeutas, y otros profesionales que quieren comprender el papel del lenguaje en la psicología humana y cómo intensificar el desarrollo de capacidades de Resiliencia en las jóvenes.

En otro estudio referente a la relación escritura y esfera afectivo-emocional, Mónica Bruder, (2007), utilizó la escritura como elemento favorecedor de la Resiliencia. En éste trabajo, la autora determinó el efecto terapéutico de un cuento con final feliz en personas que sufrieron situaciones traumáticas, donde la hipótesis general de investigación era: escribir cuentos con final feliz a partir de la situación más dolorosa vivida por un sujeto ayudará a éste a mejorar su Bienestar Psicológico, favoreciendo así los resortes de la Resiliencia. Las variables fueron: Independiente: Tipo de Narración a escribir: Cuento Final Feliz/ Cuento Final Triste/ Escritura Neutra. Historia Biográfica de Escritura. Dependientes: Bienestar Psicológico; Sintomatología Física y Afectividad. Utilizó las escalas de Depresión (Beck et al 1961) y Alexitimia (Páez, Casullo, 2000, citados en Bruder, 2007) para evaluar la equivalencia de los grupos y el control de homogeneidad y la no presencia de alguna patología previa.

El estudio realizado fue de tipo correlacional explicativo con diseño experimental. La muestra estuvo compuesta por 40 estudiantes mujeres, de Nivel Terciario de Vicente López, Provincia de la ciudad de Buenos Aires-Argentina, de las carreras de Profesorado de Jardín de Infantes, Profesorado de Enseñanza Primaria y Psicopedagogía.

Los participantes fueron asignados al azar en tres grupos (uno de control y dos experimentales). Ellos participaron en un taller de escritura en el que se manipuló la Variable Independiente y se organizaron de la siguiente manera:

- Grupo 1: Control. Escritura Neutra
- Grupo 2: cuentos con “final triste” (experimental 1)
- Grupo 3: cuentos con “final feliz” (experimental 2).

Se les aplicó un cuestionario autoadministrado integrado por las siguientes escalas: BIEPS: Bienestar Psicológico (Casullo; 2002), PANAS: Afectividad (Ubillos, Páez, Zubieta, 2001), PILL: Sintomatología Física (Pennebaker; 1862), TAS-20: Alexitimia (Páez; Casullo, 2000), SWLS: Satisfacción con la Vida (Ubillos, Páez, Zubieta; 2001), BID: Depresión (Beck et al; 1961) y HEP: Historia de la escritura personal (Bruder, 2004, citados en Bruder, 2007), tomó las distintas escalas a los integrantes de los tres grupos. El procedimiento fue el siguiente: 1) se realizó un Pre-test; 2) se realizó un Taller (Test); 3). Se tomaron las escalas nuevamente al finalizar el taller (Posttest-1) y 4) Se tomaron las escalas nuevamente a los 30 días (Post- test- 2). El experimento fue complementado con un estudio de caso: el caso Modelo: María Elena, la cual pierde a su hermano en forma inesperada, años antes de la escritura de su cuento terapéutico. En el pasado, había recibido un abordaje terapéutico tradicional. Dentro de las conclusiones, se observó cómo la escritura del cuento terapéutico favoreció los resortes de la resiliencia en María Elena:

1- Mejoró sustancialmente su bienestar psicológico a partir de la escritura de su cuento terapéutico.

2- Mejoró en su bienestar físico en los síntomas: insomnio, tos, dolores de cabeza, problemas estomacales, entre otros.

3- En la entrevista se mostró cómo una terapia tradicional no es suficiente en sujetos como María Elena para lograr la elaboración del duelo ante una situación traumática violenta.

4- En su cuento terapéutico relata la escena exacta de la situación traumática desde dónde pudo dar un giro a partir de la propuesta de “final feliz”.

5- ***El sujeto cuenta entre sus recursos con la escritura, hecho que fuera incentivado en la escuela secundaria.***

Como síntesis, el uso del cuento terapéutico, entonces, sería un camino posible hacia la Resiliencia: frente a las adversidades, salir fortalecido de ellas. (Bruder, 2007, pp. 19-26).

Así mismo, se evidenciaron estudios relacionados con la esfera afectivo-emocional con énfasis en resiliencia, los cuales han sido abordados desde diversas ópticas y fines; donde se buscaba: fortalecer, promover, identificar factores de riesgo y protectores, conexiones entre variables (Autoestima y resiliencia, proyecto de vida y resiliencia, apoyo psicosocial con enfoque de resiliencia y éxito académico), e identificar los factores predictores de la resiliencia. Dentro de estos, se pueden mencionar los siguientes: Salichs, (2002); José Juan Amar Amar, María Angélica Kotliarenko & Raimundo Abello Llanos (2003); Zuzana Veselska, Andrea Madarasova Geckova et al., (2009); Gladys Jadue J., Ana Galindo M., & Lorena Navarro N., (2005); Paludo Simone dos Santos & Koller Silvia Helena, (2005); María Soledad Flóres (2008).

Este estado del arte sirvió para mostrar que la escritura se puede utilizar como medio exitoso de expresión de lo afectivo-emocional en los adolescentes, y cómo ésta puede ser fortalecedora de la Resiliencia. Lo cual confirma la inclusión de este componente en nuestro modelo holístico de escritura.

En el siguiente apartado se mostrarán resultados de investigaciones donde se utilizó la Metacognición como un componente principal en los procesos de escritura.

Lacon & Ortega, (2008), realizaron un estudio titulado: “Cognición, Metacognición y escritura”, en la ciudad de Mendoza, Argentina, en él aplicaron un modelo experimental en la enseñanza de la producción de textos expositivo-descriptivos, y lo aplicaron en estudiantes del nivel medio –9° de Educación General Básica, tercer ciclo (EGB3)– en una escuela de escolaridad común. La metodología empleada fue de tipo descriptivo, experimental y longitudinal en dos grupos –grupo A (Experimental) y grupo B (De control). El Grupo A recibió el apoyo metodológico según el modelo, mientras que el grupo de control no participó del entrenamiento especial en estrategias de escritura. Ellos utilizaron dos corpus. Uno, constituido por textos expositivo-descriptivos producidos por los adolescentes en dos instancias: la primera, de diagnóstico –pretest– como evaluación exploratoria de las habilidades de producción de los estudiantes y la segunda, de evaluación final –postest–. El otro corpus, estuvo conformado por los informes metacognitivos escritos por los estudiantes luego de cada una de las instancias de producción.

El modelo utilizado, estuvo sustentado en los planteamientos de Flower & Hayes (1981, 1996) y Van Dijk y Kinstch, (1983) citados en Lacon & Ortega, (2008), donde se explicitan las estrategias del proceso de escritura y las estrategias psicolingüísticas de la producción.

Las principales conclusiones del estudio fueron:

1. La propuesta metodológica planteada ofrece una alternativa de solución a la problemática de la escritura tanto en nivel básico, medio o polimodal como en el universitario.
2. Se logró integrar modelos de producción escrita flexibles y funcionales que se complementan entre sí, apoyándose, también, en teorías metacognitivas.
3. Es necesario que las tareas de escritura estén encuadradas en una situación comunicativa concreta y tengan un propósito determinado, a fin de que el alumno sea consciente de la pertinencia e importancia de emitir su mensaje en un contexto sociocultural específico.

4. No conviene ser rígidos en la enseñanza de las estrategias, pero sí desarrollar la tarea de enseñanza-aprendizaje-evaluación en forma sistemática e intensiva.
5. La práctica de las estrategias debe tener un carácter gradual.
6. Los alumnos deben lograr niveles de conciencia cada vez más elevados a lo largo de todo el proceso de producción. Se busca que logren regular los procesos cognitivos implicados en la producción textual, que puedan activar sus conocimientos previos y elaborar relaciones sustanciales con la nueva información para lograr un aprendizaje significativo.

En esta misma perspectiva, Rosario Arroyo González & Francisco Salvador Mata (2005) realizaron el estudio titulado: “El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria”, el cual tuvo un abordaje de carácter exploratorio, donde formularon las hipótesis iniciales en forma de interrogantes: 1) al expresarse por escrito ¿los alumnos realizan y/o conocen el proceso de planificación del texto?; 2) ¿qué operaciones realizan al planificar el texto y qué estrategias aplican?; 3) ¿en qué operaciones encuentran dificultades y qué tipo de dificultades?

La metodología de la investigación tuvo un enfoque cualitativo, el método utilizado fue el estudio de casos, esta investigación tuvo como objetivo esencial el análisis en profundidad del proceso de planificación de la composición escrita, en una muestra de 14 sujetos, de los cuales seis (6) fueron niños y ocho (8) fueron niñas, cuyas edades oscilaron entre los 10 y los 12 años, todos escolarizados en un colegio público de Granada-España. Para la obtención de los datos, aplicaron la técnica entrevista de tipo cognitivo. Éstas fueron grabadas en cintas magnéticas y luego transcritas para el análisis. El método utilizado para la reducción y análisis de los datos fue el análisis de contenido (Bardin, 1986; Berelson, 1996; Krippendorff, 1997, citados en Arroyo & Salvador, 2005), el cual consiste, en clasificar la información verbal contenida en una serie de documentos, de acuerdo con un sistema de categorías, que puede ser elaborado teórica o empíricamente.

Dentro de las conclusiones más relevantes del estudio se encuentran:

1. Los estudiantes de primaria son capaces de realizar operaciones de planificación: generar ideas, buscar fuentes de ideas, registrar ideas, seleccionar ideas, ordenar ideas, tener en cuenta el auditorio y plantearse las finalidades de la composición, lo que permite detectar igualmente, las dificultades que encuentran algunos niños a la hora de realizar estas operaciones.
2. Algunos alumnos admiten no emplear tiempo en generar ideas o bien tener dificultades a la hora de generar las ideas necesarias para escribir un texto.
3. “La planificación, la transcripción y la revisión de la composición escrita se proporcionan un mutuo apoyo, en la medida en que palabras y frases son compuestas, ordenadas y releídas a lo largo de la composición” (Arroyo & Salvador, (2005) p. 373) y comprobaron que los estudiantes muchas veces no tienen claro lo que tratan de decir, debido a esto, se hace conveniente empezar el proceso escritor, discutiendo el contenido y los propósitos del texto.

En otra investigación realizada en la ciudad de Caracas- Venezuela, titulada: “Escritura, cognición y Metacognición”, llevada a cabo por Ada Nelly Rodríguez (2009), muestra una experiencia de aula en el curso Lengua Española de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa” [UPEL-IPB], impartido por la autora en el lapso I-2008. Ella parte de los planteamientos teóricos de Van Dijk y Kinstch (1993), de Rodríguez Rojo (1997), de Díaz-Barriga y Hernández (2002), de Burón (2002) y de Ríos (2004), citados en Rodríguez, (2009) donde se aplicaron estrategias metacognitivas para el desarrollo de destrezas en escritura, a través de la Investigación - Acción y la Investigación Cualitativa en Educación.

Los resultados de este trabajo fueron los siguientes:

1. La revisión de la escritura como proceso cognitivo ha permitido mejorar considerablemente esta habilidad en el curso de Lengua Española del Departamento de Castellano y Literatura de la UPEL-IPB.

*2. El docente debe promover el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en los estudiantes.*

*3. El logro de la escritura como habilidad lingüística requiere de permanente asesoría y observación directa del docente.*

Siguiendo con la misma línea del uso de la Metacognición en la escritura, se encontró en Colombia el estudio de Solanlly Ochoa, Lucero Aragón, Miralba Correa & Santiago Mosquera (2008), realizado en la ciudad de Cali-Colombia, titulado: "Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta", donde participaron 90 niños de estrato socioeconómico medio, de educación básica primaria de dos escuelas públicas de la ciudad de Cali: 30 niños de grado tercero, 30 niños de grado cuarto y 30 niños de grado quinto. Durante el procedimiento, los autores conformaron subgrupos de cinco niños en cada grado para un total de 18 subgrupos. Los instrumentos utilizados en este estudio fueron: cuento modelo, matriz generativa, formato para el plan de escritura y cuentos para revisar.

El estudio se desarrolló en las siguientes etapas:

1. Familiarización,
2. Producción,
3. Composición,
4. Revisión: Se hizo individual y colectivamente.

Las categorías de análisis fueron: los desempeños de los niños en la producción de los textos y el funcionamiento metacognitivo. Con referencia al primero, se tuvo en cuenta: la coherencia y el género del texto. Para la descripción del funcionamiento metacognitivo de los niños, se tiene en cuenta lo propuesto en la siguiente tabla:

Tabla 2. Niveles de monitoreo y control en el proceso de producción escrita.

<b>Funcionamiento metacognitivo</b>	<b>Superficial</b>	<b>Parcial</b>	<b>Total</b>
<b>Monitoreo</b>	Alude a la toma de conciencia sobre la violación a las reglas del sistema notacional alfabético: las fallas en ortografía, gramática o caligrafía.	Toma de conciencia sobre la necesidad de transformar palabras, frases o párrafos que alteran el significado del texto y que pueden cambiar <i>parcialmente</i> la estructura. Coherencia parcial.	Toma de conciencia sobre la necesidad de transformar palabras, frases o párrafos que alteran el significado del texto y que pueden cambiar <i>totalmente</i> la estructura. Coherencia total.
<b>Control</b>	Alude a la corrección sobre las fallas en ortografía, gramática, caligrafía.	Remite a la corrección de palabras, frases o párrafos que alteran el significado del texto y que pueden cambiar <i>parcialmente</i> la estructura. Coherencia parcial.	Alude a la transformación que realiza el niño de palabras, frases o párrafos que alteran el significado del texto y que pueden cambiar <i>totalmente</i> la estructura. Coherencia total.

Fuente: Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, (2008).

Los resultados indican que conforme los niños avanzan en edad y en grado escolar, el proceso de monitoreo y control se hace más completo y potente, lo cual coincide con la idea planteada con Graham y Harris (2000, citado en Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, 2008). El monitoreo parcial y el control parcial que los niños realizaron mejoró notablemente los textos pero no transformaron sustancialmente la estructura de los mismos. Después de la pauta de corrección conjunta los niños tuvieron en cuenta tanto las preguntas que utilizó el investigador, como sus propias preguntas frente al texto. Algunos convirtieron esas preguntas en consignas que dirigían su reescritura.

Los resultados de esta investigación, convergen con los propuestos por De La Paz y Graham (2002), Graham, Harris y Mason (2005), Lienemann, Graham, Leader y Reid (2006) y Mason, Harris y Graham (2005), citados en Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, 2008), quienes afirman que la instrucción en o el empleo de estrategias metacognitivas durante la escritura contribuye al mejoramiento en las producciones escritas. Igualmente, estos resultados coinciden con los resultados de Yarrow y Topping (2001, citados en Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, 2008)

quienes encontraron que los procesos de corrección conjunta mejoraban la producción y calidad de los textos.

En relación con el monitoreo, el hecho de que el niño hiciera marcas en el texto que le recordaran qué debía cambiar, facilitó en cierto grado las correcciones tanto para el control superficial como para el control total; en relación con el control, las preguntas del investigador, las respuestas que los niños daban a las mismas y las preguntas que ellos mismos formularon a sus textos facilitaron en muchos casos el nivel de corrección profunda del mismo. Este aspecto había sido señalado en la literatura por Flower y Hayes (1981), Hayes (1996) y Bereiter y Scardamalia (1987), citados en Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, (2008) y deben considerarse para el diseño de programas educativos de intervención en escritura.

El aporte de los estudios antes mencionados, se centra en el uso de estrategias metacognitivas en la planificación, monitoreo y control (Flavell, 1981) para la intervención en procesos de escritura (Flower & Hayes, 1996), también busca que los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje y sean cada vez más conscientes de la forma en que aprenden (auto-regulados), es decir, que aprendan a ser conscientes de los procesos que ocurren al momento de escribir. Todo lo anterior, nos indica la necesidad de incluir la Metacognición como un eje transversal imprescindible dentro del modelo planteado por la unidad investigativa.

Los modelos que han servido de bases a investigaciones no han tenido una perspectiva integral (Marinkovich, 2002) que abarque los componentes que se proponen en el modelo planteado en esta investigación. Algunos han incluido dos o tres componentes omitiendo otros aspectos que se consideran indispensables dentro de nuestra propuesta.

Finalmente, se puede decir que dentro de las fuentes de información secundarias consultadas, NO se encontraron investigaciones a nivel de educación secundaria, que articularan los componentes activos del modelo holístico de metaescritura, es decir, la cognición, la expresión de lo afectivo-emocional, el contexto, la competencia textual, y la metacognición como el elemento que atraviesa y jalona todos los anteriores. Por lo tanto, nuestro modelo busca llenar este vacío.

Cabe anotar que se encontró un resumen de ponencia oral del V congreso internacional de la cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y escritura, realizado en Caracas- Venezuela, en junio de 2009, donde se plantea una aproximación a un modelo integrador de producción de textos en estudiantes universitarios, el cual incluye el aspecto afectivo y valorativo, lingüístico, cognitivo y metacognitivo, sociocultural y el componente estratégico de Van Dijk y Kinstch.

## **4.2 MARCO TEÓRICO**

El ser humano está atravesado y configurado por el lenguaje, y si el lenguaje es oral y escrito, entonces tanto el habla como la escritura tienen la misma función, ser elementos que configuran el ser; dada la magnitud de estos dos factores, y la claridad que la enseñanza de la escritura le corresponde a la escuela, es pertinente que desde aquí se gesten estudios enfocados a la comprensión de los distintos procesos y aspectos que la explican, determinan y desarrollan.

Si la palabra es un ente, fonético, gráfico, semántico, morfológico y pragmático, ¿Por qué nuestra enseñanza de la escritura solo abarca los dos primeros aspectos?, - que se imparten en los primeros años de escolaridad- donde el niño logra establecer la relación grafía-sonido. Más tarde en primaria se le enseña reglas de ortografía, las partes de la oración, y contenidos morfológicos, esto puede evidenciarse en las descripciones que realiza Álvaro Díaz, de este tipo de

enseñanza: “explicación de reglas gramaticales en el vacío; análisis morfosintáctico de oraciones aisladas del contexto; adiestramiento en la correcta utilización de signos de puntuación, mayúsculas, normas ortográficas; análisis de errores que se cometen al escribir” (Díaz, 1999, p. 73), también otros autores han identificado la misma situación “el manipular unidades sintácticas sin un sentido de contexto que las conecte a modo de una relación significativa puede a la larga ser contraproducente.” (Rosenblat, 1996 p.54), también asegura la autora que:

Los métodos tradicionales de la enseñanza y evaluación reconocen las importantes funciones del sistema simbólico, los elementos alfabéticos y fonológicos (el “código”), y las convenciones lingüísticas mediante la fragmentación en unidades pequeñas y cuantificables. Estas son cuantitativamente y, por lo tanto económicamente, evaluables. ¿Pero tales métodos establecen hábitos y actitudes hacia la palabra escrita que inhiben el proceso de inferir el significado – o de organizarlo y sintetizarlo que es parte incluso de las tareas de lectura más sencillas. (Rosenblat, 1996, p.62)

Como puede inferirse, la enseñanza de la escritura en nuestras escuelas se ha desarrollado de una manera superficial y fragmentada, excluyendo factores que son de crucial importancia y sobre valorizando otros que no son fundamentales, y además de esto, se espera que el estudiante con la adquisición del código escrito y armado con unas cuantas normas de ortografía, que le quedaron revoloteando en la cabeza, enfrente exitosamente, uno de los procesos más complejos del ser humano, la escritura.

Luego, cuando los estudiantes fracasan al realizar textos cohesivos, coherentes, que respondan a los requerimientos hechos por el docente, viene la queja de los maestros: “estos estudiantes no saben escribir”, y empieza la búsqueda del culpable, los docentes de los años de preescolar pueden decir que cumplieron la tarea de enseñar el código escrito (letras) a leer y escribirlas, los de la primaria

pueden decir que ellos le enseñaron los elementos y clasificación de la oración. Entonces ¿Dónde está el problema? ¿Por qué los estudiantes no tienen competencias en la producción de textos escritos? Surgen entonces, varias preguntas ¿Quién les ha enseñado?, ¿son competentes en escritura los docentes que le enseñan a escribir? ¿Tienen ellos un modelo teórico que guíe su enseñanza?

Aquí es importante señalar una situación que no se debe esconder, y es la poca práctica que tienen los docentes en el oficio de escribir, cuestión que se debe mejorar si se quiere realmente incidir en el incremento de las competencias textuales de los estudiantes. Este planteamiento es señalado por Graves, (1991) en el siguiente texto:

La enseñanza de la escritura exige el dominio de dos artes, enseñar y escribir. No pueden evitarse ni separarse. El escritor que conoce el arte de escribir no puede aventurarse en un aula para trabajar con los estudiantes si no comprende de algún modo el arte de enseñar. Del mismo modo, ningún profesor que no se haya ejercitado en la escritura puede enseñar de manera eficaz el arte del escritor. Pocos son los profesores de pintura, óleo, piano, cerámica, o teatro que no practiquen al mismo tiempo en sus campos respectivos. Sus alumnos pueden verlos en acción en el estudio. Es imposible que enseñen sin poner de manifiesto lo que pretenden exponer. (p, 44).

Así mismo hay un factor de vital importancia y es la evaluación de dicho proceso, la cual se ha realizado de una manera superficial, igual a su enseñanza, se ha centrado en aspectos externos, como la presentación del texto, ortografía, caligrafía, sin reparar en la construcción de sentido, en la ilación del texto, y su pertenencia y adecuación a una estructura global. Además era efectuada exclusivamente por el docente, y el estudiante no participaba en este proceso.

Pero afortunadamente apareció en escena un nuevo enfoque que no se centra en el producto sino en el proceso, es decir, la escritura como proceso, el cual le dio un giro radical a la concepción de escritura, esta nueva concepción debía producir cambios en su enseñanza y en su aprendizaje. Por lo tanto desde ese momento se inició un largo recorrido para establecer consecuencias en el campo pedagógico, lo cual en algunas escuelas de otros países se ha logrado, pero en Colombia, aún necesita un largo trecho por recorrer.

Una precisión que se debe tener presente cuando se aborda el estudio de la escritura, es que ésta no se circunscribe a una sola área del conocimiento, como consecuencia se convierte en el objeto de estudio de varias ciencias, y por tanto, desde cada una se han elaborado teorías que intentan explicar su funcionamiento. Inicialmente cada investigador hacía énfasis en su disciplina, no teniendo en cuenta las demás áreas, provocando que la escritura no fuera analizada a la luz de los aportes producidos desde diferentes campos. Luego, cuando surgió una visión interdisciplinaria, las teorías se ampliaron para acoger los estudios realizados en otros campos; sin embargo, y a pesar de esta inclusión, el investigador le otorgaba un papel preponderante, al aspecto que provenía de su propia disciplina, supeditando los demás al suyo. Lo cual, se puede hacer solo teóricamente, más no reflejaría lo que ocurre en la realidad cuando se ejercita la escritura, por lo cual dicha teoría no sería suficiente para explicar el fenómeno estudiado, esto significa el imperativo de una nueva teoría para dar cuenta de él.

Teniendo en cuenta lo anterior se deben orientar estudios hacia la construcción de teorías integradoras, que abarquen las diferentes dimensiones, por tal razón, Witte (1992, citado en Marinkovich, 2002), “plantea que una teoría de la escritura necesita sintetizar los factores cognitivos, sociales y lingüísticos o textuales”. (p.5). Marinkovich también presenta dos modelos que intentan responder a ese desafío:

Una propuesta en este sentido la encontramos ya en van Dijk y Kinstch (1983). El trabajo, de corte más bien psicosociolingüístico, aunque intenta

formular un modelo general de comprensión y producción, con énfasis en la primera, abre la vía hacia un modelo estratégico de la producción de textos. Este modelo contempla tres niveles o componentes, a saber, un plan global o proyecto de habla, un plan pragmático y un plan semántico. Los dos últimos componentes interactúan y se integran para dar forma, a través de mecanismos de especificación y ordenación microestructurales o propiamente lingüísticos, al texto final.

El modelo de Grabe y Kaplan (1996), representa el proceso de la producción de textos escritos. Comprende dos componentes principales, a saber, el contexto y la memoria de trabajo verbal. El contexto incluye, a su vez, elementos que integran la situación y la realización del texto como producto o la actuación. La situación misma comprende participantes, entorno, tarea, texto y tópico. La realización da cuenta del producto textual real como resultado del procesamiento de la memoria de trabajo verbal. El producto textual ejerce una influencia adicional sobre los componentes de la memoria de trabajo verbal, la que debe estar disponible para la confrontación del producto con el contexto. Todas las variables del contexto conforman el contexto social externo de la tarea de escritura.

(p.5)

Del mismo modo esta investigación, asume el reto de crear una teoría que dé cuenta del fenómeno de escritura, con una visión que realmente describa los componentes implicados en ella, sin menospreciar ninguno, ésta ha sido fruto del análisis y relaciones con nuevas conceptualizaciones y teorías ya validadas desde diversos campos del saber, como también de la necesidad de crear una metodología útil para la enseñanza de la escritura en nuestras escuelas.

Para tal fin, en el siguiente apartado se propone el siguiente modelo que busca articular la teoría con la práctica, para promover cambios que vayan en función de mejorar los procesos de escritura. Es preciso destacar la creación de un nuevo

término como producto de los estudios realizados y del vacío encontrado para especificar los procesos referentes a la escritura. Este término es la metaescritura, con el cual se intenta proponer una nueva visión de la escritura proponiendo que el componente metacognitivo sea una parte inherente de esta.

#### **4.2.1 MODELO HOLÍSTICO DE METAESCRITURA**

Este modelo es **holístico** en la medida que busca la articulación teórica de las diferentes dimensiones implicadas en el proceso de escribir, pero, con la comprensión que el todo es superior a la suma de las partes, es decir, es posible solo teóricamente aislar sus componentes, pero cuando estos se ponen en funcionamiento, se amalgaman formando un entramado indisoluble, que va más allá de cada elemento. Está conformado por dos aspectos: la fundamentación teórica y la metodología.

A continuación se describirá cada uno de ellos.

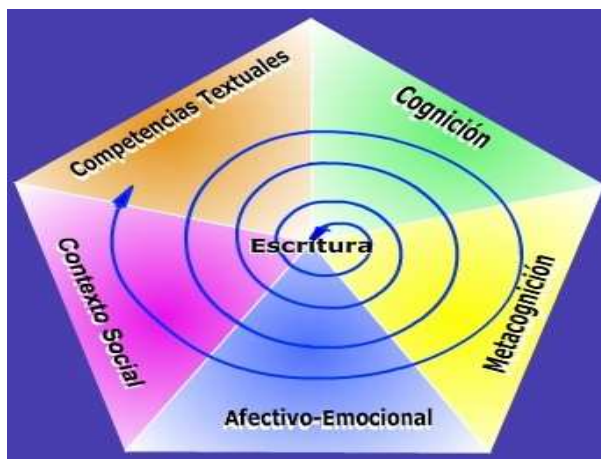
**4.2.1.1 fundamentación teórica.** Si se parte del supuesto que la teoría guía la práctica, entonces es urgente crear un modelo de escritura con sólidos fundamentos teóricos, para que influya en la transformación de las prácticas de escritura en las escuelas. Pero también dicho modelo debe ser compartido con los maestros, ya que si ellos no tienen una conceptualización clara de la escritura y de los diferentes aspectos involucrados en ella, no es posible jalonar su desarrollo.

Esta necesidad se puede evidenciar en lo expresado en los lineamientos curriculares de la lengua española del M.E.N. de Colombia. “el problema de la lengua escrita, más que un problema de métodos es un problema de claridad teórica. Si no se cuenta con una teoría muchas cosas no se ven, y otras evidentes, que parecen importantes, pueden que sean irrelevantes.” (p.60).

El modelo de escritura planteado, pretende articular diferentes aspectos que, aunque en teoría pertenecen a diferentes áreas del saber, en la realidad se amalgaman de tal forma que es imposible su separación, formando un entramado indisoluble; por tanto, solo a efecto de análisis teórico se procederá a su disección en diversos componentes.

La escritura tiene un **componente cognitivo**, un **componente metacognitivo**, un **componente afectivo- emocional**, los cuales pertenecen al campo de la **PSICOLOGÍA**; un componente referido a las **competencias textuales** que pertenece al campo de la **LINGÜÍSTICA**; también posee un componente **contextual**, del cual se ocupa formalmente la **SOCIOLOGÍA**. Así mismo la escritura tiene un **sustrato orgánico**, que incluye el **funcionamiento cerebral** y el **desarrollo motor**, los cuales son determinantes, pero en esta investigación no fueron objeto de estudio. Esto se expresa en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Componentes del modelo holístico de metaescritura.



## COMPONENTE COGNITIVO DE LA ESCRITURA

La escritura es un proceso cognitivo que ha sido propuesto por diferentes autores (Emig, 1971, 1983; Kroll, 1981; Calkins, 1983; Graves, 1984; Flower and Hayes, 1983), por tanto, está ampliamente soportado por abundantes teorías. Respecto a este punto se explican tres aspectos en que la escritura está relacionada con lo cognitivo: primero, que ella pone en juego diferentes subprocesos cognitivos específicos de la tarea de escribir; segundo que usa diferentes procesos de pensamiento y conocimientos presentes en los sujetos que escriben, es decir, lo cognoscitivo; y finalmente un tercero que propone un tipo específico de pensamiento, el narrativo.

Para el análisis del primer aspecto, se utilizará la teoría de la redacción como proceso cognitivo, propuesta por Linda Flower & John Hayes (1996). Ésta contempla tres elementos que influyen en la escritura, el problema retórico, el texto escrito y la memoria a largo plazo del escritor, y tres grandes procesos que constituyen el acto de escribir, ellos son la **planificación, la traducción y el examen** y finalmente el componente de control.

Con referencia a la **PLANIFICACIÓN**, los autores proponen que involucra tres subprocesos:

el primero es el acto de concebir ideas, que incluye el recuperar información relevante desde la memoria a largo plazo. También se realiza el subproceso de organización, que asume la tarea de ayudar al escritor a dar sentido, es decir, a que sus ideas logren una estructura con un significado, y en tercer lugar está la fijación de objetivos, estos son tanto de procedimiento como de fondo y con frecuencia ambos al mismo tiempo. (p.86)

El proceso de planificación ha sido estudiado por diferentes investigadores (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1996; Arroyo & Salvador, 2005), y no se puede desconocer su enorme peso en el éxito o fracaso de la escritura, sin embargo, aún no es muy conocido y por tanto poco practicado en la escuela.

El segundo es el proceso de **TRADUCCIÓN** que está definido como:

Proceso de convertir las ideas en lenguaje visible, se usa este término porque la información que se produce durante la planificación puede presentarse en una variedad de sistemas simbólicos distintos del lenguaje, en imágenes o en sensaciones cinéticas por ejemplo. La tarea del escritor es traducir a significado, y puede hacerlo utilizando palabras clave (que Vigotsky llama palabras “saturadas de significado”) y organizando una compleja red de relaciones que resultan en una pieza lineal de castellano escrito. (Flower & Hayes, p.87)

Con referencia al término **TRADUCCIÓN** se puede usar la analogía con el proceso de **METAMORFOSIS**, ya que para convertirse en escritura, el pensamiento sufre una transformación, al inicio es una masa amorfa de la cual sólo nosotros podemos dar cuenta de su existencia, invisible para los demás; y al final debe convertirse en un texto organizado, que responda a las exigencias de la lógica (coherencia), que tenga un orden (sintaxis), y que ese orden esté hilvanado por los elementos adecuados, (cohesión), que realmente refleje la idea que se tenía y deseaba expresar (propósito comunicativo) y para colmo, todo esto debe ser inteligible para un lector desconocido y la mayoría de las veces ausente. Como se puede observar hay un enorme trecho por recorrer, desde la oruga de nuestro pensamiento hasta la hermosa mariposa del texto escrito.

En tercer lugar está la **REVISIÓN O EXAMEN** la cual:

Tiene dos subprocesos: la evaluación y la revisión. La revisión en sí, puede ser un proceso consciente en el cual los escritores leen lo que han escrito, ya

sea como un trampolín para posteriores traducciones, o con miras a evaluar sistemáticamente y/o revisar el texto. (Flower & Hayes, 1996, p.89).

La utilización de este proceso es necesaria, ya que en la cotidianidad de la escuela los estudiantes piensan que con sólo colocar las palabras en la hoja es suficiente, no se necesita volver sobre el texto para comparar lo que realmente se quería expresar con lo que tienen escrito, es decir, para ellos, la parte de revisión no hace parte del proceso de escritura.

**EL CONTROL.** A medida que componen, los escritores también controlan el proceso y su progreso. Esta verificación funciona como estrategia, determinando cuando el escritor pasa de un proceso al siguiente y es exactamente en este punto donde se encuentra la cognición con la Metacognición, ya que el control es una operación consciente y deliberada, lo cual la instala en los procesos metacognitivos, tema sobre el cual se escribirá más adelante. Además de esta organización de los procesos escriturales, también han establecido un hecho relevante que cambia la percepción de la escritura como proceso en forma lineal, que seguía rígidamente un orden preestablecido, esto es fundamental en la medida que descarga la escritura de métodos impositivos que no dejaban espacio para el libre fluir del pensamiento, por estar centrados en el cumplimiento de ciertas fases que determinaban el buen desempeño del escritor. Esto se refleja en el apartado siguiente: “La primera aseveración de esta teoría del proceso cognitivo es que las personas no transitan estos procesos de una manera simple, con un orden secuencial establecido previamente” (Flower & Hayes, p.89).

La segunda línea abarca por un lado la movilización de los diversos procesos de pensamiento, - cuyo nivel depende de la edad y de la instrucción escolar- implicados en el acto de escribir. Con referencia a este aspecto se tomó la formulación de Ángel Villarini (1991):

Tabla 3. Procesos de Pensamiento de Ángel Villarini (1991).

AUTOR	Proceso de pensamiento	DESCRIPCIÓN
<b>ANGEL VILLARINI (1991)</b>	<b>Observar y recordar</b>	Fijar la atención en los atributos o características de los objetos y describirlas mediante el uso del conocimiento previamente adquirido.
	<b>Comparar y contrastar</b>	Observar y recordar dos o más objetos para establecer semejanzas y diferencias.
	<b>Ordenar</b>	Colocar objetos en orden o en sucesión de acuerdo con un cierto concepto o propósito.
	<b>Agrupar y rotular</b>	Formar grupos de objetos a partir de unas características comunes observadas y darles nombre.
	<b>Clasificar</b>	Incluir bajo un grupo rotulado (categoría o clase) otros objetos que pertenezcan a la misma categoría o clase.
	<b>Inferir</b>	Sacar una nueva información a partir de una información dada al interpretar, traducir, extrapolar en relación a una información previa.
	<b>Analizar</b>	Descomponer un objeto en partes, establecer las relaciones entre éstas y descubrir un principio que las integra.
	<b>Razonar lógicamente</b>	Llegar lógicamente a una proposición (conclusión) a partir de una proposición dada (premisa).
	<b>Evaluar</b>	Determinar el valor de un objeto por medio de un juicio o estimado y de acuerdo con cierto criterio o criterios.
	<b>Solucionar Problemas</b>	Elaborar una solución correcta para sobreponerse a un obstáculo o dificultad que impide elaborar un objetivo.
<b>Tomar decisiones</b>	Seleccionar una alternativa entre otras, para emprender un curso de acción y lograr un objetivo.	

Fuente: Barrera, Hernández & Molina, (2003).

Cuando se escribe, se utiliza cada uno de estos procesos, pero no somos conscientes de ello, por tal razón, se persigue que el estudiante sepa identificarlos, en qué consisten, para estimular su uso y el control consciente de éstos. También, este punto incluye lo que puede hacer la escritura por el pensamiento, esto se puede observar en la posición de McCormick Calkins quien afirma:

Allí donde las palabras habladas se desvanecen, la escritura nos permite fijar nuestros pensamientos en el papel. Podemos sostener nuestras ideas

con las manos. Podemos llevarlas en los bolsillos. Podemos pensar acerca de nuestro pensamiento. Mediante la escritura podemos “re-ver”, remodelar y pulir nuestro pensamiento. Orientándose en esta misma dirección, Frank Smith explica “la escritura separa nuestras ideas de nosotros mismos en forma tal que nos resulta más fácil examinarlas, explorarlas y desarrollarlas (Smith, 1982, citado en McCormick, 1998, p36).

Lo anterior configura una relación de interdependencia en la cual, pensamiento y escritura se ven recíprocamente favorecidos. De la misma manera hay que tener en cuenta el uso que se hace de los conocimientos que tiene el escritor, este puede pertenecer a varios aspectos y disciplinas, pero serán usados, si se encuentran disponibles en su memoria. Este sería el aspecto cognoscitivo de la escritura. Finalmente, en los últimos años el psicólogo Jerome Brunner ha venido construyendo una propuesta denominada narrativa del pensamiento que expresa que hay dos tipos de pensamiento, el lógico- formal o paradigmático y otro llamado el pensamiento narrativo, constituyéndose de esta manera una conjunción entre escritura y pensamiento, que abarca la expresión, construcción y reconstrucción de nuestra vida a través de la utilización de la narrativa. Entre sus principios básicos está: “El pensamiento está ligado a la construcción de relatos e historias de sí mismo y de los eventos del mundo.” (IDEP, 2001, p. 39), así mismo proponen: “Si la vida está llena de narratividad, la pregunta que surge es: ¿Por qué entonces no fijarse en los relatos y su actividad cognitiva correspondiente – la narratividad- para analizar el desarrollo del pensamiento? “ (IDEP, 2001, p. 40).

Al respecto Jerome Brunner, (2004) opina:

La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa produce, en cambio, buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente “verdaderas”). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su

transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio.” (p.25).

#### ❖ COMPONENTE SOCIAL DE LA ESCRITURA

Luego del establecimiento de la escritura como un proceso cognitivo producto del influjo de la psicología cognitiva, surgió también otro componente que no se había tomado en cuenta, el social, el cual tuvo su sustento en diversos estudios. Esto lo confirma Marinkovich (2002) quien afirma:

Una línea más estrictamente social del proceso de producción de textos escritos emerge a partir de la etnografía educacional, de la lingüística funcional y de la aplicación del concepto de 'comunidades discursivas'. En los años 80, Cooper (1986), Miller (1984) y Reither (1985) argumentaron que la escritura ocurre dentro de una situación socio-retórica. Cooper, especialmente, reconoce que la escritura se produce, se lee e interpreta en contextos sociales y agrega «la escritura es una actividad social, dependiente de estructuras sociales...» (1986:336). (pp.4-5).

Es esencial hacer énfasis en la dimensión social, ya que los estudiantes no existen en el vacío sino que están inmersos en un contexto familiar, cultural y económico que organiza y define sus vidas, del cual proceden situaciones que influyen en su vida personal y que a su vez él o ella también influye sobre éstas, presentándose entonces una relación recíproca; este componente social se podría decir que se asemeja al búmeran, es un constante ir y venir, y de este contacto con el medio se configuran los seres humanos, y además puede proporcionar o no experiencias con la escritura en sus vivencias extraescolares y mostrarle diferentes usos.

Esto se puede evidenciar en el fragmento a continuación:

la escritura es siempre un hecho en el tiempo, que ocurre en un momento en particular durante la biografía del escritor, bajo circunstancias

particulares, y bajo presiones externas y también internas, particulares. Es decir, el escritor siempre está realizando transacciones con un ambiente personal, social y cultural, por tanto el proceso de redacción debe ser visto siempre expresando factores tanto personales como sociales, individuales y ambientales (Rosenblatt, 1996, p. 39)

Pero aparte de estas teorías, no se puede olvidar la perspectiva social que le imprimió Vygotsky (1995) al desarrollo cognitivo del individuo, ubicándola incluso como su motor, esta perspectiva hunde sus raíces en la filosofía de Marx, quien plantea que no es el individuo que define la sociedad, sino la sociedad la que define al individuo.

También Flower, quien inicialmente no incluía en su teoría el aspecto social, más adelante la reconoce como un factor preponderante en los procesos de escritura, lo cual se refleja en el siguiente texto:

Flower (1988, 1989), quien señala que una visión social del proceso de escribir todavía no logra una teoría consistente, aunque existe la necesidad de una teoría más abarcadora o lo que ella misma denomina una teoría más interactiva que sea capaz de integrar la cognición y el contexto en la explicación del proceso de producir textos escritos. (Marinkovich, 2002, p.4).

En definitiva, “una teoría interactiva o sociocognitiva de la producción escrita deberá dar cuenta de cómo los escritores construyen significado en un contexto determinado y qué estrategias utilizan para resolver el problema a los cuales se ven enfrentados” (Flower, 1993, citado en Marinkovich, 2002, p.6).

Pero esta orientación social de la escritura también tiene consecuencias en los procesos de enseñanza en la escuela. Tal como lo afirma Halliday, Martin (1989,

citado en Marinkovich, 2002, p.5) quien argumenta “la escritura en situaciones escolares debe poner el acento en la conexión entre uso del lenguaje y propósito social de los textos”. “En otras palabras, saber usar la escritura para comprender el mundo.” (Marinkovich, 2002, p.6).

### ❖ COMPONENTE AFECTIVO- EMOCIONAL DE LA ESCRITURA

El principio que guió esta investigación se denominó escritura desde y para la vida, y quiere enfatizar que el lugar desde donde se escribe debe ser la vida misma y con fines conectados a la propia vida. Se ha mencionado que las prácticas de escritura en los salones están alejadas de la vida de los estudiantes, y precisamente esta investigación busca propiciar una metodología que ponga en práctica, en el día a día y en aulas comunes, lo que proponen las diferentes teorías acerca de los propósitos y contenidos de la escritura. Diferentes autores plantean que los contenidos del taller de escritura deben partir de la vida misma de los estudiantes, de los sucesos que le ocurren, y que deben expresar su realidad tanto interna como externa, para que de esta manera sea realizada como una extensión de sí mismo y no como una imposición desde el exterior. Esto puede corroborarse en los siguientes fragmentos: “La manifestación personal es el motor del proceso de escribir, la razón fundamental para escribir”. (Graves, 1991, p, 44). “la enseñanza de la lectura y la redacción en cualquier nivel de desarrollo debería ocuparse primero y fundamentalmente de la creación de ambientes y actividades en los cuales los alumnos se vean motivados y alentados a buscar en sus propias experiencias para crear significados “vivos” (Rosenblatt, 1996, p.54), “el contenido del taller de escritura es el contenido de la vida real, ya que el taller parte de lo que cada estudiante piensa, siente y experimente, y del impulso humano por articular y comprender las experiencias” (McCormick, 1998, p.19), “Podemos dar curso al impulso humano de escribir si ayudamos a los estudiantes a darse cuenta de que sus vidas son algo sobre lo cual vale la pena escribir, si los ayudamos a elegir sus temas, su género y su auditorio”. (McCormick, 1998, p.16). Y finalmente.

El propósito o la intención deberían surgir de la experiencia lingüística y vivencia real del escritor, o bien ser capaces de permitirle imaginarlas...Un propósito fundado en la experiencia personal gesta e impulsa el empuje. Las ideas vitales que nacen de situaciones, actividades, discusiones, problemas o necesidades brindan la base del proceso activamente selectivo y sintetizador de la elaboración del significado. La fuente energizada de imágenes, ideas, emociones, actitudes y tendencias a actuar ofrecen los medios para establecer nuevos nexos, para descubrir nuevas facetas del mundo de objetos y acontecimientos, del pensamiento y la escritura creativa. (Rosenblatt, 1996, p.42).

La escuela debe ser permeable a estos cambios, e incluir la totalidad del ser de los estudiantes en los procesos educativos, y -en este caso, en la escritura- para trabajar en el desarrollo de un ser humano más feliz y satisfecho, lo cual se ha planteado teóricamente en diferentes documentos (UNESCO 2002, LEY 115, 1994), pero lo que ocurre en la cotidianidad de las escuelas contrasta con estos planteamientos.

Por otra parte, todos los seres humanos nos vemos enfrentados a situaciones que nos producen angustia, dolor, tristeza, ira, y todo un cúmulo de sentimientos, que en muchas ocasiones no encuentran canales para que fluyan y sean expresados sanamente, quedando reprimidos, lo que ocasiona diversos conflictos que pueden ser conscientes o inconscientes. Como una forma de trabajar esta problemática, se han llevado a cabo diversas investigaciones tendientes a utilizar la escritura como una herramienta terapéutica para estimular el afrontamiento de situaciones estresantes, traumáticas y dolorosas, erigiendo la escritura como mecanismo de catarsis, para elaborar estas situaciones, una de estas es la desarrollada por James W Pennebaker desde finales de los 80, y que es considerado uno en los de los pioneros en este campo de la “escritura terapéutica” ó “escritura expresiva”.

Aunque en la técnica que lleva a cabo Pennebaker se concentra el interés en lo meramente afectivo, tal como lo evidencia Cabrera (2006) en la descripción de la técnica desde la década de los ochenta (80's):

En el ejercicio básico de escritura la persona debe escribir durante unos veinte minutos cada día durante cuatro días sobre una experiencia traumática o una experiencia que le haya afectado profundamente, en la que siga pensando frecuentemente, sueñe con ella o murmure regularmente sobre la misma. *Debe escribir de forma continuada sin tener en cuenta las reglas gramaticales o sintácticas y pensar que lo escrito es absolutamente personal y que no debe compartirlo con nadie (se debe escribir exclusivamente para uno mismo).*(p.1).

Como puede observarse, en el apartado anterior, este tipo de escritura tiene un efecto terapéutico, y se puede usar como medio para “desahogar” situaciones traumáticas o dolorosas - de allí la importancia de tenerla en cuenta para esta investigación.- Este enfoque terapéutico de la escritura se ha extendido a diferentes sitios y en estos momentos se está utilizando con éxito con diferentes poblaciones y son justamente estos resultados los que nos animan a implementar el trabajo desde esta perspectiva de la escritura en el centro educativo “Mimbres”, proporcionando a los estudiantes un recurso eficaz y disponible en cualquier momento y espacio de sus vidas, que los ayude a afrontar las adversidades. Este enfoque se encuentra sustentado en la definición que formula Pennebaker, (1990, citado en Escuela de escritores, 2009), “Escribir puede ser una avenida hacia un lugar interior donde podemos confrontar traumas y ponerlos a descansar, y sanar cuerpo y mente.” (p.1).

En esta misma vía se encuentra McCormick (1998) cuando propone que “La escritura se utiliza para elaborar las cosas más duras de la existencia”, (p.16) además agrega: “los seres humanos tenemos una profunda necesidad de plasmar

nuestras experiencias en escritura..... Dar forma a la experiencia es un modo de apropiársela: la escritura nos permite convertir el caos en algo bello, rescatar momentos de nuestras vidas, descubrir y celebrar las fuerzas que organizan nuestra existencia. Es por eso que Anne Morrow Lindbergh citada en (McCormick, 1998, P.12) dice: “debo escribir, debo escribir a toda costa, porque la escritura es más que la vida: es la conciencia de la vida”.

Como puede observarse en el texto anterior se resalta la función de la escritura en sí misma, como un mecanismo para hacernos consciente de la vida que tenemos, lo cual la convierte en una herramienta general de Metacognición, cuyo fin primordial es hacernos conscientes que existimos, que estamos vivos, podríamos entonces agregar, al “pienso, luego existo” el “escribo, luego existo” porque la escritura posibilita ser consciente del pensamiento, de los sentimientos y de todo lo que nos rodea.

También en los últimos años se ha venido desarrollando un nuevo enfoque en psicología, el de Resiliencia, la cual está definida por Edith Grotberg como “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades, superarlas e incluso salir fortalecidos de ella.” (Grotberg, 2006, P.18), aunque existan varias conceptualizaciones acerca de ésta, el punto central es la capacidad del ser humano, para superar las dificultades y problemáticas que encuentra en el transcurrir de la vida. También se ha demostrado la relación existente entre Resiliencia y escritura, donde se utiliza la escritura como una de las herramientas a través de la cual se puede fortalecer la Resiliencia, (Bruder, 2007). Así mismo últimamente se ha mirado el desarrollo de la capacidad resiliente como un requerimiento para hacer frente a las condiciones de pobreza, esto se puede observar en el siguiente texto:

Si consideramos que una de las tareas pendientes de los países de nuestro continente es el enfrentamiento y la superación de la pobreza, debemos dirigir nuestros esfuerzos hacia la comprensión de los mecanismos que

actúan a nivel individual, familiar y comunitario, y que pueden traducirse, a través del desarrollo y la aplicación de programas de acción y educación, en el reconocimiento y reforzamiento de las fortalezas que surgen mas allá de la vulnerabilidad (Silva & Zamudio, 2007, p.51).

#### ❖ **COMPONENTE METACOGNITIVO DE LA ESCRITURA**

La Metacognición es un concepto tomado de la psicología, fue introducido por John Flavell en la década de los 70, para este investigador la Metacognición

Se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos, o cualquier otro asunto relacionado con ellos... La Metacognición se refiere, entre otras cosas a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de una meta u objetivo concreto. Bara (2001, p.68).

También ha trabajado en este concepto Ann Brown, (1977, 1978, 1980, citados en Bara, 2001, p.68) quien lo define como:

El control efectuado de una forma deliberada y consciente de la propia actividad cognitiva. Partiendo de esta propuesta podemos afirmar que las actividades metacognitivas suponen mecanismos de autorregulación y de control que le sirven al sujeto cuando se muestra activo en la resolución de problemas. Según Brown (1977) la eficacia demostrada en la resolución de problemas presupone el conocimiento de una forma explícita del funcionamiento cognitivo. A similares conclusiones llegan Brown, Campione y Day (1981) cuando apuntan que el autoconocimiento es un prerrequisito para que tenga lugar la autorregulación. (Bara, 2001, p.68).

La Metacognición es un elemento imprescindible en los procesos de escritura, cuya utilización debe estimularse desde la escuela, por tanto el docente debe

tener un conocimiento de ella y de sus formas de aplicación a la enseñanza de la escritura. Un ejemplo de su utilización se muestra en el libro Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria donde expresa:

Cuando se pide a los alumnos que describan sus procesos de escritura, por lo general toman conciencia de ellos por primera vez..... Los chicos observan sus estrategias de escritura y pronto las revisaran de modo consciente, y a su vez, ser conscientes de sus propios procesos de pensamiento les da un nuevo dominio sobre su escritura. (McCormick, 1998, p.200)

En el texto anterior se puede observar que mediante la descripción de lo que los estudiantes hicieron cuando escribían, se les ayuda a ser conscientes de los diferentes procesos que ocurren dentro de ellos, y esto tiene consecuencias positivas sobre su desempeño en escritura, se confirma entonces, que incluir un grado de conciencia sobre la escritura es indispensable para su desarrollo.

También Margaret Donaldson, explica la importancia de desarrollar cierto nivel de conciencia cuando se escribe:

El punto a tener en cuenta es la estrecha relación que existe entre crecimiento de la conciencia y crecimiento del intelecto..... para que se desarrollen las facultades intelectuales, los chicos deben adquirir algún grado de control sobre su propio pensamiento, y no pueden hacerlo si no tienen conciencia de él. (Donaldson, 1978, p.200, citado en McCormick, 1998. p.45)

En los textos anteriores se puede observar que aunque no aparece el término metacognición explícitamente, se puede inferir que están describiendo su utilización en el proceso de escritura, en estos momentos, se utiliza el término metacognición para denominar este grado de conciencia, se puede decir entonces que la escritura se convierte en un proceso metacognitivo en la medida que logra

una ejercer una conciencia y un control sobre las diferentes acciones y conocimientos implicados a la hora de escribir. Su importancia es tal, que en estos momentos se están realizando muchas investigaciones alrededor de esta unión.

## ❖ COMPONENTE LINGÜÍSTICO Y COMPETENCIAS TEXTUALES

El término competencias textuales es relativamente nuevo dentro de la lingüística, ya que durante mucho tiempo predominó – y aún en algunos docentes está vigente - la concepción de la oración como unidad de estudio del lenguaje, como consecuencia de esto a los estudiantes no se les enseñó a organizar las oraciones en un texto, ni tampoco otros mecanismos que tienen que ver con el sentido de globalidad.

Pero este hecho estaba basado en construcciones teóricas ampliamente difundidas y por tanto muy difíciles de modificar, pero que hoy son consideradas erróneas. Esto puede apreciarse en el siguiente fragmento:

Los distintos enfoques sobre la oración consideran que esa es la máxima unidad lingüística de la que vale la pena ocuparse. Aparentemente después de la oración no hay más que otras oraciones. Esta es la razón por la que muchos gramáticos se han dedicado a estudiar la oración en el vacío, al margen de cualquier situación de comunicación, sin tener en cuenta las condiciones en que las oraciones se integran para formar textos. (Díaz, 1999, p. 21)

Este énfasis en la oración al abordar el estudio del lenguaje, se vio reflejado en el ámbito escolar al concentrarse solo en el manejo, definición y descomposición de sus elementos. Esto se puede confirmar en el siguiente texto: “en la enseñanza tradicional es muy poca la atención que se le ha prestado al estudio de cómo se combinan las oraciones en el texto hasta lograr discursos escritos coherentes, cohesivos y con unidad.” (Díaz, 1999, p. 18). Esto comenzó a cambiar con la

introducción de un nuevo enfoque propuesto por el lingüista Teun Van Dijk, en la década de los 70, conocido como Textolingüística o lingüística del texto, “el cual concibe no a la oración sino al texto como la máxima unidad de análisis lingüístico.” (Díaz, 1999, p. 18).

Este cambio de la unidad de estudio ha traído consigo la necesidad de análisis sobre aspectos globales que antes no se tenían en cuenta, y que ahora son determinantes si queremos lograr un dominio de las diferentes modalidades de escritura. Así mismo generó la creación de un nuevo tipo de competencias que giran alrededor del texto, estas son las competencias textuales.

A continuación presentamos dos definiciones importantes de ellas, la primera contenida en los lineamientos curriculares de la lengua española, publicado por el M.E.N. de Colombia, donde la identifican como:

los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas diferentes tipos de texto. (Pérez, 1998, p.51).

La segunda propuesta por Díaz, (1999, p.18) afirma que:

la Competencia textual permite al hablante letrado decidir si una muestra escrita de su lengua es un todo coherente y cohesivo y no un mero agregado de oraciones que, aunque conformadas de acuerdo a las normas morfosintácticas y semánticas en su manifestación individual, no guardan relaciones pragmáticas entre ellas.

Asimismo Van Dijk plantea otras conceptualizaciones que sirven para puntualizar lo referente al estudio del texto. Estas son: **Superestructura** definida como “la

forma global del discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos. (Van Dijk, 1983, p. 53)

También define la **Macroestructura** como “la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto” del discurso (Van Dijk, 1983, p.43) además como “contenido global de un discurso” (Van Dijk, 1983, p. 45), pero esta se complementa con la **Microestructura**, “que se usa para denotar la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas” (Van Dijk, 1983, p.45). Además de estas definiciones se tomaron otras categorías esenciales que constituyen elementos básicos e imprescindibles para la construcción de la escritura, expuestas en el libro *aproximación al texto escrito*.

- A. Propósito comunicativo.** Se refiere a la intención comunicativa específica que tiene el autor al escribir el texto.
- B. Sentido completo.** Cuando en el texto aparece suficiente información para que al leerlo se pueda entender el propósito por el cual fue escrito.
- C. Unidad temática.** Cuando en el texto el tema se desarrolla con una idea principal y otras secundarias, además no se incluye información que no esté directamente relacionada con el tema.
- D. Cohesión.** Mecanismo morfosintáctico que permite ligar una cláusula o proposición, oración o un párrafo con algún otro elemento mencionado previamente en otra frase, cláusula o párrafo.
- E. Coherencia.** Propiedad semántica y pragmática del texto, que se refiere a dos tipos de relaciones lógicas: la existente entre los conceptos que aparecen en cada oración, y las existentes entre cada oración con las otras de la secuencia de que forman parte.

#### 4.2.1.2 Metodología del modelo holístico de metaescritura

Podría pensarse que la razón por la cual, a pesar de tantas teorías existentes acerca de escritura, éstas no son llevadas a la práctica, es porque no generan consecuencias pedagógicas, o sea, metodologías específicas que puedan ser aplicadas y evaluadas en el aula de clases, a fin de enriquecerlas o reevaluarlas dando lugar a la construcción del conocimiento; por tal motivo la unidad investigativa, ha tomado en cuenta esta situación y ha procurado enfrentarla mediante la elaboración de una propuesta didáctica, cuya utilidad sea comprobada o rebatida desde la cotidianidad de la escuela, y crear de esta manera un instrumento útil para ser usado para la enseñanza de la escritura. La metodología está constituida por tres elementos básicos:

- Talleres temáticos, (descritos detalladamente en los anexos).
- Una herramienta didáctica, denominada formato de revisión de metaescritura (Anexo D).
- Un proceso, compuesto por cuatro pasos: escritura de borrador; autoevaluación a través del formato de metaescritura; evaluación externa y finalmente reescritura.

El concepto de **Metaescritura** por ser una nueva construcción será desarrollada en el apartado de resultados teóricos.

## 5. DISEÑO METODOLÓGICO

El abordaje metodológico de este estudio, fue de tipo **CUALITATIVO** porque éste, según Sandín (2003) “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p.123), se encuentra dentro del paradigma **SOCIO-CRÍTICO**, y obedeció al método **INVESTIGACIÓN–ACCIÓN**, porque según Latorre, (2003, p.23, citado en Cámara, 2006, p.21) es “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica a través de ciclos de acción y reflexión”. Teniendo en cuenta la anterior definición, el programa holístico de escritura, fue pensado en ayudar a mejorar la práctica de la escritura de los estudiantes de noveno grado a través de ciclos de acción que buscaron mejorar sus competencias textuales y emocionales. Otra de las razones que motivó a la realización de la investigación a través de este método, fue la idea de:

tener el aula como un espacio de investigación y de desarrollo profesional (Latorre, 2003, p.6), tener la certeza que los estudiantes construyan su propio conocimiento de una forma activa y responsable, la búsqueda de un conocimiento construido y validado desde la práctica, el poder rediseñar los programas para adaptarlos a las necesidades del aula y a la búsqueda de mejores soluciones. Y finalmente, que todo ello pudiese ser realizado en el propio centro educativo (Cámara, 2006, p.22).

### 5.1 POBLACIÓN Y MUESTRA

**5.1.1 Población.** La población objeto de estudio estuvo conformada por los estudiantes del centro educativo “Mimbres” centro, ubicado en el corregimiento

del mismo nombre, el cual pertenece al municipio de Ciénaga de Oro, departamento de Córdoba-Colombia.

**5.1.2 Muestra.** Para la realización de este estudio, se tomó como muestra a los estudiantes del grado noveno del centro en mención, su selección fue de manera casual. Las características de edad y sexo se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 4. Distribución por promedio de edades y por género.**

Criterios	Hombres	Mujeres
Promedio de Edades	16 años	16 años
Género	14 est.	16 est.
Rango de edades	14 – 22 años.	

## **5.2 HIPÓTESIS DE ACCIÓN**

**H<sub>1</sub>:** El desarrollo del programa holístico de metaescritura, produce una mejora en la competencia textual y afectiva de los estudiantes de noveno grado del centro educativo “Mimbres”.

## **5.3 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

Las categorías de análisis son descritas en la siguiente tabla:

**Tabla 5. Definición de categorías de análisis.**

CATEGORIAS	DIMENSIONES	CRITERIOS	SUPERIOR (5)	ALTO (4)	BÁSICO (3)	BAJO (1)
<b>Competencia textual</b>	<b>Super Estructura</b>	¿Identifica la superestructura requerida en la consigna?	El estudiante identifica y escribe su texto de acuerdo a la modalidad de la superestructura requerida en la consigna.		El estudiante identifica la superestructura, pero no escribe su texto de acuerdo a la modalidad de la superestructura requerida en la consigna.	El estudiante no identifica, y mucho menos escribe su texto de acuerdo a la modalidad de la superestructura requerida en la consigna.
		¿Escribe el texto de acuerdo a esa superestructura?				
	<b>Propósito Comunicativo</b>	¿Se evidencia claramente en el texto el propósito por el cual lo escribió?	El estudiante escribe el texto pensando en un posible lector, con un sentido claro de propósito comunicativo.		El estudiante no escribe el texto pensando en un posible lector, aunque tiene un sentido claro de propósito comunicativo.	El estudiante NO escribe el texto pensando en un posible lector, Tampoco tiene un sentido claro de propósito comunicativo.
		¿Escribe el texto pensando en un lector?				
	<b>Sentido Completo</b>	¿Posee el texto suficiente información sobre el tema?	El estudiante escribió suficiente información, de manera clara y precisa para que el lector pudiera comprender su propósito comunicativo.		El estudiante escribió suficiente información del tema, pero, el lector NO pudo comprender su propósito comunicativo.	El estudiante NO escribió suficiente información de manera clara, precisa y concisa, el lector NO pudo comprender su propósito comunicativo.
		¿El lector comprende el propósito comunicativo?				
<b>Unidad Temática</b>	¿Desarrolla completamente la idea central del texto?	El estudiante desarrolla, y mantiene claramente la idea central del texto, además lo organiza de una manera clara, precisa y concisa.		El estudiante desarrolla a completamente la idea central del texto, aunque no está claramente organizado y/o no mantiene el tema a lo largo del texto.	El estudiante NO desarrolla, y tampoco mantiene claramente la idea central del texto, además NO lo organiza de una manera clara, precisa y concisa.	
	¿El texto está claramente organizado?					
	¿Mantiene el tema a largo del texto?					
<b>Cohesión</b>	En el texto, ¿Se evidencia el uso adecuado de los conectores o conectivos?	El estudiante usó adecuadamente los conectores o conectivos, además usó adecuadamente los pronombres cohesivos, también tuvo concordancia entre: Singular-Plural, Masculino-Femenino, Personas y Tiempos Verbales.	El estudiante tuvo en cuenta 4 de los 5 criterios	El estudiante tuvo en cuenta al menos tres de los criterios de cohesión.	El estudiante tuvo en cuenta en su texto dos o menos los criterios de cohesión.	
	En el texto, ¿Se evidencia el uso correcto los pronombres cohesivos? (él, ella, éstos, ésta, éste, etc.)					
	¿En el texto se evidencia la concordancia entre singular-plural?					
	¿En el texto se evidencia concordancia entre masculino-					

# Competencia textual

	femenino? ¿En el texto se evidencia la concordancia entre personas y tiempos verbales?				
<b>Coherencia</b>	En el texto, ¿Existe concordancia, correspondencia, entre el título y el contenido?	El estudiante cumple con 7 u 8 de los 8 criterios de coherencia en su texto. Lo cual indica que cumplió con todos o con la gran mayoría de los criterios. ¡¡¡Felicitaciones!! !	El estudiante cumple con 6 o 5 de los 8 criterios de coherencia en su texto. Lo cual indica que cumplió con todos o con la mayoría de los criterios de coherencia.	El estudiante cumple con 4 de los 8 criterios de coherencia en su texto. Esto quiere decir que debe mejorar en las falencias detectadas. ¡¡¡Ánimo!!!	El estudiante cumple con tres o menos de los 8 criterios de coherencia en su texto. Lo cual indica que NO cumple con la gran mayoría de los criterios de coherencia. Debe centrarse en mejorar tu competencia textual y tener énfasis en la coherencia.
	En el texto, ¿Las oraciones se encadenan entre sí? (No hay oraciones aisladas)				
	En el texto, ¿Los párrafos se encadenan entre sí?				
	En el texto, ¿Se produce un desarrollo a partir del aporte constante de nueva información? (No hay repetición de información).				
	¿En el texto se evidencia que No hay contradicción.				
	En el texto, ¿Los conceptos y contenidos están organizados en base a principios lógicos y pragmáticos?				
	En el texto, ¿Las oraciones expresan relaciones razonables, o de causa- efecto?				
	Dependiendo de la modalidad, ¿El texto está basado en conclusiones generales que son aceptadas por toda una comunidad o corresponden con el mundo real (garante)?				

<b>Competencia Textual</b>	<b>Ortografía</b>	En el texto, ¿Escribió palabras con letras incorrectas?	El estudiante tuvo en cuenta reglas ortográficas relacionadas con letras y signos de puntuación.		El estudiante no tuvo en cuenta reglas ortográficas relacionadas con el uso correcto de las letras, pero sí tuvo en cuenta los signos de puntuación o viceversa.	El estudiante no tuvo en cuenta reglas ortográficas relacionadas con letras y tampoco con signos de puntuación.
		En el texto, ¿Se evidenció el uso correcto de los signos de puntuación (...!¿)?				
<b>Competencia Textual</b>	<b>Expresión gráfica - Segmentación</b>	¿En el texto se evidencian errores gráficos (separación incorrecta de palabras)?	El estudiante no tiene errores de segmentación en su escrito.		El estudiante tiene errores en la segmentación de su escrito (Une o separa incorrectamente palabras).	El estudiante tiene dificultades en la segmentación de su escrito, ya que separa y une incorrectamente algunas palabras.
		¿En el texto se evidencian errores gráficos (unión incorrecta de palabras)?				
<b>Competencia afectivo-emocional</b>	<b>Actitud</b>	¿Trabajó con ánimo en las actividades propuestas?				
		¿Durante las actividades propuestas el estudiante se entretuvo jugando con sus compañeros?				
<b>Competencia afectivo-emocional</b>	<b>Expresión de sentimientos</b>	Dependiendo de la modalidad, ¿El texto muestra la liberación de sentimientos, emociones, y/o estados de ánimo?	El estudiante logra mostrar sus sentimientos, emociones y/o estados de ánimo.			El estudiante NO logra mostrar sus sentimientos, emociones y/o estados de ánimo.

## 5.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio fue realizado en tres fases:

- Fase de diagnóstico.
- Diseño y desarrollo del plan de acción, del programa holístico de metaescritura.
- Identificación de las transformaciones en la competencia textual y emocional a partir del desarrollo del programa holístico de metaescritura.

**5.4.1 Fase de diagnóstico.** Esta fase se inició cuando la docente del área de Lengua Castellana (integrante de la unidad investigativa), a principio del año 2009 (entre los meses de Febrero y Marzo), propuso un ejercicio de escritura con una consigna clara, dar a conocer su historia académica, ya que era la primera vez que estaba en contacto con los estudiantes de noveno grado del Centro Educativo “Mimbres” y quería saber sobre su historia académica y personal, una vez, terminado el ejercicio, la profesora notó que ellos presentaban falencias en su competencia textual, ya que presentaban errores de coherencia, de cohesión, de ortografía, entre otros y en general en sus procesos de escritura (Planificación, traducción y revisión - Flower & Hayes, 1996). Éste hecho, hizo que la profesora les propusiera realizar una vez más el escrito final de su historia académica (pasar a limpio-Revisión y Re-escritura), dando como resultado, los mismos errores que tenían en su escrito borrador.

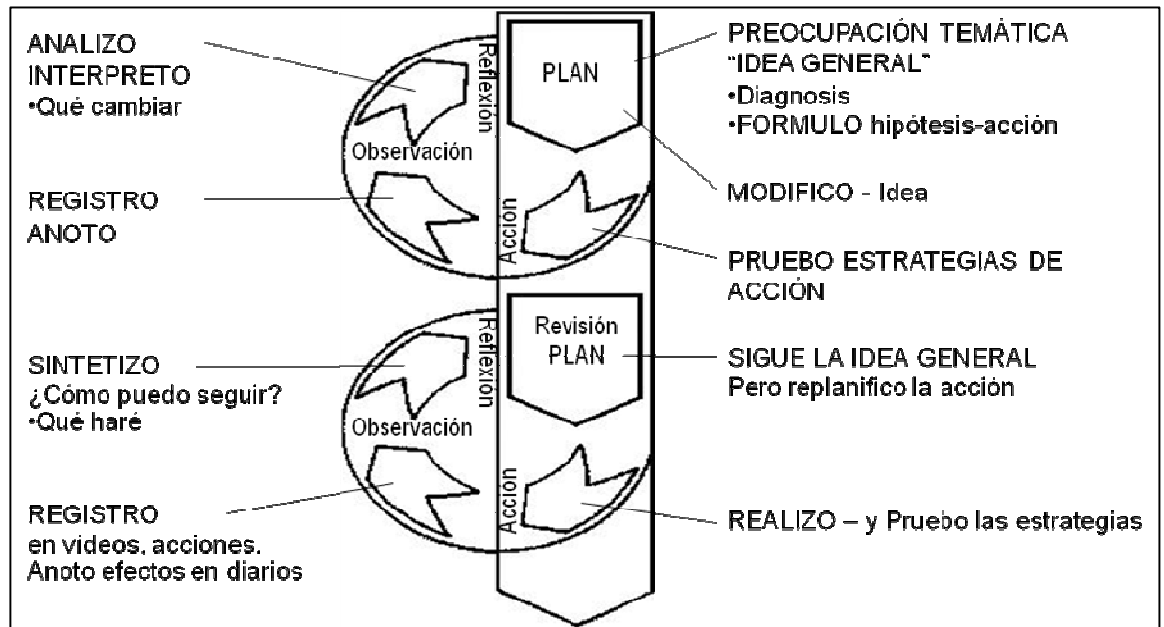
Una vez, comprobado que estos estudiantes poseían estos errores, la profesora les informó de la situación,- ya que se encontraba preocupada porque sabía que ellos iban a finalizar su ciclo en este centro educativo y pasarían a una institución educativa que tuviera los niveles de educación media vocacional colombiana (grados 10<sup>o</sup> y 11<sup>o</sup>) e iban a realizar las pruebas SABER del año 2009 a realizarse en los días Octubre de 2009 (Pedraza, Castillo, Ortiz, Toro, Castelblanco &

Fernández, 2009)- y les propuso realizar un programa de escritura, que tratara de solventar un poco la situación, ésta propuesta fue aceptada por los estudiantes, ya que notaron que en efecto sí tenían esos problemas y que necesitaban o requerían de ayuda de la docente para resolverlo. Siendo conscientes los estudiantes de su problema, los estudiantes se mostraron dispuestos a trabajar en ello.

**5.4.2 Fase de diseño y desarrollo del plan de acción del programa holístico de escritura.** Dado que la producción escrita está establecida en los lineamientos curriculares, como uno de los cinco factores alrededor de los cuales se organizó la enseñanza de la lengua española, es indispensable que tenga un espacio propio dentro de la planeación del programa de lengua castellana. Para esto se ha propuesto la **metodología de talleres** (Anexos H al anexo Q), pero no como algo esporádico que al profesor se le ocurrió un día, para que escribieran acerca de cualquier cosa; sino, como una actividad sistemática y continua que abarque la escritura de diferentes situaciones, con diversos propósitos, que incluyan diversos tipos y modalidades de texto, ajustada de acuerdo a los requerimientos de situaciones reales y consignas dadas por el docente, pero que también considere aspectos internos del sujeto escritor.

El programa se implementó basado en la espiral de acción, observación-reflexión, evaluación y nueva acción. Se inició con la planificación del taller (plan), luego, su aplicación (acción), y durante la aplicación se observó el desenvolvimiento y reacción de los estudiantes (observación), éstas observaciones fueron registradas en fotos, vídeos y notas de campo; además de esto, también se les preguntaba a los estudiantes luego de cada taller, las cosas positivas, negativas que pudieron darse en la realización de los talleres con el fin de re-estructurar (reflexionar), y basados en esta reflexión, se realizaron cambios en el plan de acción, y se propusieron nuevas estrategias, (nueva acción). Este proceso se refleja en el siguiente gráfico.

**Gráfico 2. Diagrama de la espiral de la investigación Acción Participación**



Fuente: Sánchez, (2008a).

El modelo holístico de escritura pretende incorporar al aula los múltiples usos y beneficios de la escritura, derivados de las investigaciones en diferentes áreas del saber, además busca desarrollar una conciencia de los aspectos que se ponen en funcionamiento al escribir. Para la puesta en práctica del modelo holístico en el aula de clases, las actividades propuestas en los diferentes talleres del programa, tuvieron los siguientes pasos.

**5.4.2.1 Primer paso - escritura de borradores (ACCIÓN).** En un primer momento, los estudiantes escribieron un borrador de acuerdo al tema y modalidad de texto propuesto en cada uno de los talleres planteados. Asimismo, se estableció la funcionalidad específica de esa actividad, por ejemplo cuando se escriba con el fin de elaborar un momento o una situación difícil- lo cual constituye

el uso terapéutico de la escritura-, el énfasis estará puesto en la expresión del sí mismo, pero este material cuyo valor es afectivo-emocional, podrá ser más adelante objeto de análisis textual, obviamente conservando la condición de confidencialidad que es necesaria para que el estudiante pueda sentir la seguridad de que su situación no será revelada y pueda tener la libertad para expresarse; esto implica que debe existir una relación de empatía con el docente, y a través de la lectura de sus escritos llegar a conocer su realidad personal, que muchas veces por las ocupaciones y por el tiempo establecido para el desarrollo de las clases, no es posible propiciar los ambientes adecuados para que ellos puedan contar sus cosas íntimas. Esta es una forma de contribuir al bienestar afectivo-emocional, proveyendo un espacio dentro del aula de clases para tratar aspectos estresantes, dolorosos y traumáticos que muchas veces no tienen ninguna forma de expresarse, lo cual incrementa las posibilidades de convertirse en un conflicto, entorpeciendo su sano desarrollo emocional, afectando indefectiblemente los procesos de aprendizaje.

**5.4.2.2 Segundo Paso- Autoevaluación. (OBSERVACIÓN-REFLEXIÓN).** Para llevar a cabo la autoevaluación, se aplica el instrumento “formato para revisión de metaescritura”, se hace énfasis en la fase de revisión, debido a la facilidad que representa para los estudiantes trabajar sobre un texto tangible, y no sobre lo que se encuentra en el pensamiento (masa amorfa). Esto lo corrobora McCormick (1998) cuando expresa: “Para los niños es más fácil lidiar con sus propios problemas de escritura por medio de revisiones concretas y no mentalmente, por anticipado.” (p.246.)

En este paso se presentan varios momentos, inicialmente al contrastar lo escrito con los criterios del formato, se busca la autopercepción de errores, es decir un nivel de conciencia que implica un reconocimiento de su error, pero también la identificación del tipo de error en el cual incurrió, lo cual le proporciona una precisión en cuanto al indicador en el que está fallando y la dimensión a la que

este pertenece. Esto con miras a realizar la autocorrección de sus errores (autorregulación, Chávez, 2006, p. 98). En este nivel, el estudiante utiliza sus conocimientos tanto enciclopédicos como vivenciales, y por supuesto lo explicado en el formato, estas dos acciones conforman la autoevaluación. La inclusión de este formato, cambia radicalmente el trabajo en escritura, ya que el estudiante puede asumir un rol activo en su proceso de aprendizaje al proporcionarle criterios claros que le sirven para contrastar lo que él ha hecho, y no esperar pasivamente hasta que el profesor le corrija su escrito. Esto se encuentra expuesto en la investigación de Atorresi (2005), quien señala que:

La tradición escolar consideraba que el docente, único poseedor de las competencias para corregir, debía estar a cargo de esta tarea,...Esto provocaba que el alumno esperara ser corregido y que no se percibiera como el protagonista del trabajo de producción; es decir, no podía asumir su responsabilidad ante el error y en el aprendizaje, ni desarrollar autonomía (p.7).

Todo esto busca empoderar al estudiante de su trabajo y el reconocimiento que la escritura no es un algo automático, sino que requiere esfuerzo y tiempo, lo cual implica que no se escribe perfecto desde la primera vez, sino que debe tener en cuenta la necesidad de una fase de revisión para efectuar exitosamente el trabajo, por tanto, este momento es crucial en cualquier fase de producción de textos, así como lo afirma Atorresi, (2005) en el siguiente texto: “Actualmente, se sabe que la revisión y la autocorrección son procesos fundamentales en la composición del texto. En efecto, los alumnos, si son orientados de manera conveniente, resultan capaces de autocorregirse de la misma manera que de generar ideas.” (p.7) y justamente esta es la habilidad que se quiere promover en los estudiantes, a través de la utilización del formato.

#### **5.4.2.3 Tercer Paso – Evaluación externa**

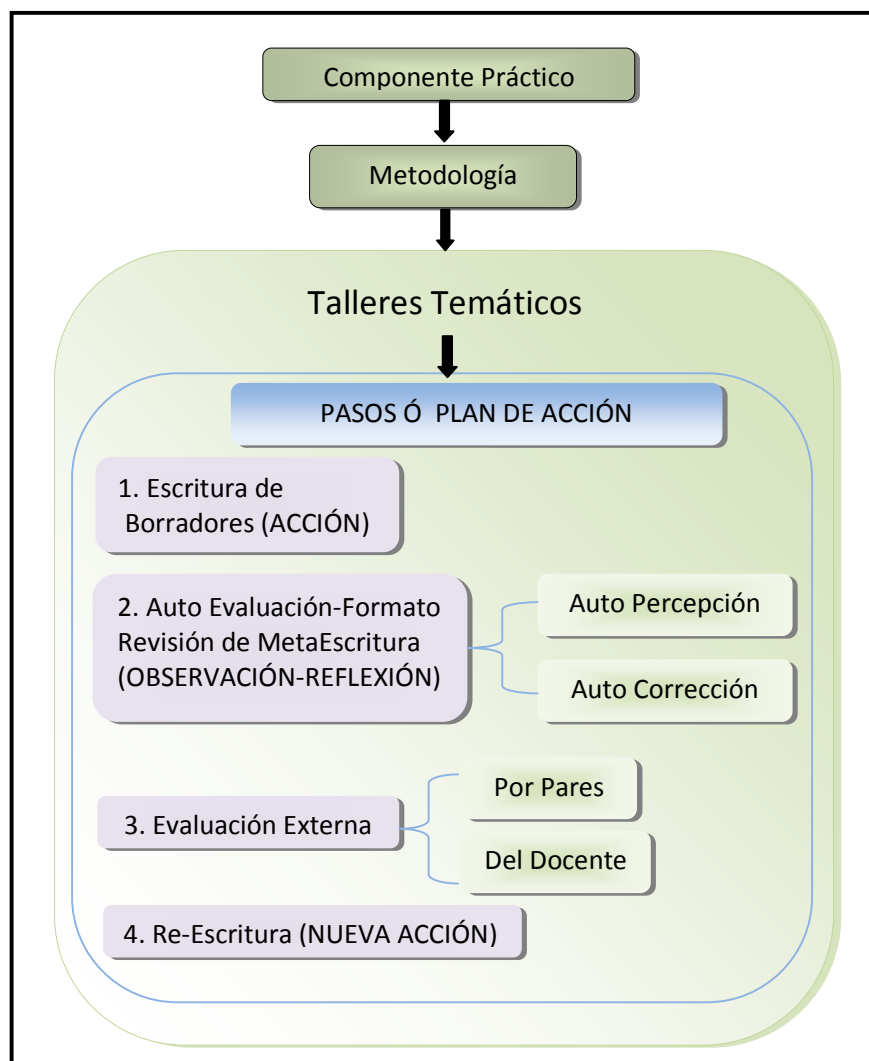
- ✓ **Co-evaluación.** En esta fase, la evaluación se puede dar por parte de otros estudiantes (pares), utilizando el mismo formato, éste es un recurso que puede emplearse confiadamente ya que la colaboración entre pares está ampliamente soportada por varios autores (Vigotsky, 1995; Graves, 1991; McCormick, 1998; Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, 2008) quienes otorgan un papel importante a la interacción social y el soporte de otros compañeros en el aula de clases.
- ✓ **Evaluación por parte del docente:** Para tal fin el equipo de investigación diseñó una plantilla en el programa Microsoft Excel 2007® que permite la calificación automática de los diferentes criterios a partir de los cuatro niveles de desempeño propuestos por el MEN de Colombia: superior, alto, básico y bajo, establecidos en el decreto 1290 de 2009. En cuanto a los contenidos del texto cuando se da la expresión de sentimientos, al narrar situaciones de su vida que le han producido dolor, u otro tipo de sentimientos, no se establece una evaluación al contenido como tal, por considerar esta expresión perteneciente al uso de la escritura como elemento catártico o liberador.

**5.4.2.4 Cuarto Paso Reescritura (NUEVA ACCIÓN).** Este es el momento final, donde se integra la autoevaluación, la Co-evaluación – si se llevó a cabo- y la evaluación del docente, para dar lugar a un nuevo texto, que haya corregido los errores encontrados. En este espacio es importante los usos del producto escrito; diversos autores han propuesto lo esencial que resulta establecer unos propósitos auténticos, es decir que tengan algún uso real en la escuela y fuera de ella.

Para finalizar podemos decir que en este proyecto la escritura se convierte en un medio y un fin, en medio cuando es utilizada para lograr propósitos relacionados con otros usos, y en fin cuando ejerce un control sobre los diferentes elementos teóricos-conceptuales que la conforman, con el propósito de evaluarse y

mejorarse a sí misma. Toda la estructura de la metodología del programa holístico puede ser resumida en el siguiente gráfico:

**Gráfico 3. Operacionalización de la metodología del Modelo Holístico de metaescritura.**



**5.4.3 Fase 3. Identificación de las transformaciones en la competencia textual y emocional a partir del desarrollo del programa holístico de metaescritura.** Esta fase se llevó a cabo mediante la técnica PNI (aspectos

Positivos, Negativos e Interrogantes), y la aplicación de un cuestionario orientado a explorar sus opiniones, aprendizajes y beneficios producidos debido a la implementación del programa. Estos dos instrumentos buscaban conocer de primera voz, la percepción de los estudiantes respecto a la utilidad del programa realizado.

## **5.5 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

**5.5.1 Test de estilos y estrategias de afrontamiento.** El autor de este test, Fernández-Abascal Enrique García. (1998), define los estilos de afrontamiento como las formas habituales que tiene una persona para hacer frente a las situaciones que le generan estrés; también declara la presencia de 3 dimensiones básicas, dentro de las cuales se encuentran inmersos los estilos de afrontamiento.

Dimensión ***Método empleado en el afrontamiento***, incluye los siguientes estilos:

- ❖ *El estilo de afrontamiento activo:* “se llevan a cabo esfuerzos para los diferentes tipos de solución para la situación planteada”;
- ❖ *El estilo de afrontamiento pasivo:* “la persona no hace nada en forma directa sobre la situación y aguarda a que las condiciones varíen”
- ❖ *El estilo de afrontamiento de evitación:* “la persona trata de evitar ó huir de la situación y/o sus consecuencias” (Fernández-Abascal, 1998).

Dimensión ***Focalización del problema***, abarca los siguientes estilos:

- *El estilo de afrontamiento dirigido al problema:* se manipulan las condiciones responsables de la situación.
- *El estilo de afrontamiento dirigido a la respuesta emocional:* se reduce o se elimina la respuesta emocional que la situación generó.

- *El estilo de afrontamiento dirigido a modificar la evaluación inicial de la situación (Respuesta):* se hace una reevaluación de la situación (Fernández-Abascal, 1998).

Dimensión **actividad movilizada en el afrontamiento**, engloba los siguientes estilos:

- *El estilo de afrontamiento de tipo cognitivo:* los principales esfuerzos que lleva a cabo la persona son realizados a nivel cognitivo.
- *El estilo de afrontamiento de tipo conductual:* los principales esfuerzos de la persona son de comportamiento manifiesto (Fernández-Abascal, 1998).

Por otra parte, Fernández-Abascal (1998) considera que las estrategias son los procedimientos utilizados por la persona para hacer frente a las adversidades, éstas pueden cambiar de acuerdo con las condiciones desencadenantes, y son aprendidas por el sujeto a través de las experiencias que internaliza observando a otros. (Verania y Caballo, 1998; Fernández-Abascal, 1998, citados en González, Rojas, Santana, & Ballesteros, 2005).

La tabla a continuación muestra la definición de las estrategias dentro de cada estilo de afrontamiento

Tabla 6. Estilos y estrategias de afrontamiento de Fernández –Abascal (1998).

Dimensión	Estilo	Estrategia	Definición
Métodos empleados en el afrontamiento	Activo	<b>A:</b> Reevaluación positiva.	Encaminada a sacar todo lo positivo que tenga la situación, a fin de darle un significado más positivo a la misma.
		<b>D:</b> Planificación.	Hace referencia a una aproximación racional al problema a fin de movilizar las estrategias de afrontamiento necesarias para alterar la situación.
		<b>G:</b> Desarrollo personal.	Incluye elementos sobre la consideración del problema de forma relativa, aprendizajes positivos de la situación y el auto estímulo.
		<b>J:</b> Supresión de actividades distractoras.	Implica detener todo tipo de actividades para centrarse en la búsqueda de información para valorar el problema.
		<b>M:</b> Resolver el problema.	Tomar la decisión de realizar una acción directa y racional encaminada a la solución de la situación problemática.
		<b>O:</b> Expresión emocional.	Se canaliza el afrontamiento al manifestar la reacción emocional del problema a otras personas.
	Pasivo	<b>B:</b> Reacción depresiva.	Elementos que ayudan a sentirse desbordados por la situación y ser pesimista sobre lo que ésta pueda ocasionar;
		<b>E:</b> Conformismo.	Implica la aceptación de las consecuencias que puedan producirse debido a la percepción de la persona de ausencia de control sobre las mismas.
		<b>H:</b> Control emocional.	Se refiere a la movilización de los recursos a fin de regular y ocultar los propios sentimientos.
		<b>K:</b> Refrenar el afrontamiento.	Se refiere a la postergación de todo tipo de actividades en pro de resolver la situación hasta que no se adquiera mayor y mejor información sobre la misma.
		<b>N:</b> Apoyo social al problema.	Hace referencia a la realización de acciones dirigidas a buscar en las demás personas, información y consejos sobre cómo se debe resolver el problema.
		<b>P:</b> Apoyo social emocional.	Se busca en los demás, el apoyo y comprensión de la situación emocional en la que se encuentra inmerso.
	Evitación	<b>C:</b> Negación.	Hace referencia al proceso de negación, la cual implica la no aceptación del problema y evitarlo mediante la desfiguración del mismo en el momento de su valoración.
		<b>F:</b> Desconexión cognitiva.	Se hace uso de pensamientos a manera de distracción con el fin de evitar pensar en la situación problema.
		<b>I:</b> Distanciamiento.	Implica suprimir cognitivamente los efectos emocionales que el problema provocó.
		<b>L:</b> Evitar el afrontamiento.	Implica prever que cualquier tipo de actuación puede empeorar las cosas ó valorar el problema como irresoluble y por lo tanto no hacer nada en pro de su solución.
		<b>N:</b> Desconexión comportamental.	Se intenta evitar emitir cualquier tipo solución del problema.
		<b>Q:</b> Respuesta paliativa.	Se incluyen en el afrontamiento elementos encaminados a evitar la situación presente, es decir intentar sentirse mejor realizando conductas tales como beber y fumar.

Fuente: González, Rojas, Santana, & Ballesteros, (2005), adaptado por Hernández & Serpas, (2009).

El test consta de 72 ítems que evalúan las 18 estrategias mencionadas (anexo A). Cada una de las estrategias posee 4 ítems, y para su calificación utiliza la escala de Likert, con las siguientes opciones de respuesta:

Tabla 7. Escala de valoración de las respuestas del test

<b>Respuesta</b>	<b>Definición</b>	<b>Valor numérico</b>
<b>Nunca</b>	Si el ítem no corresponde en ningún caso a la forma habitual de actuar.	0
<b>A veces</b>	Si alguna vez o esporádicamente se ha comportado de este modo.	1
<b>Bastante</b>	Realiza frecuentemente el comportamiento descrito.	2
<b>Siempre</b>	Generalmente o muchas veces se comporta o realiza lo que el ítem pregunta.	3
No contestada (en blanco)	La casilla queda sin contestar o en blanco.	1,5

Fuente: González, Rojas, Santana, & Ballesteros, (2005), adaptado por Hernández & Serpas, (2009).

El test de estilos y estrategias de afrontamiento propuesto por Fernández-Abascal, ha sido utilizado por Margarita Loubat O. & Nelson Cuturrufu A. (2007).

Y también fue sometido a un estudio por parte del mismo autor; de esta manera Fernández Abascal, Jiménez Sánchez, y Martín Díaz (1997) plantean con respecto a la consistencia interna del instrumento: “Los resultados obtenidos muestran que la consistencia interna de la prueba con todos los ítems es alta; todas con un alfa por encima de 0,7, y en cambio esta consistencia es relativamente baja en escalas como evitar el afrontamiento y respuesta paliativa. En lo que respecta a los estilos de afrontamiento en general la consistencia es aceptable, es alta en el método activo, método evitación, y actividad cognitiva y algo más baja en el método pasivo y en focalización en la emoción. La consistencia interna está en la

línea de la obtenida por otros autores en inventarios de afrontamiento” (González, Rojas, Santana & Ballesteros, 2005, p.).

Para efectos de este estudio se le aplicó la escala de fiabilidad Alfa de Cronbach, arrojando el siguiente resultado:

Alfa de Cronbach	N de elementos
,867	72

Como se puede observar, esta medida de fiabilidad es alta (sobrepasa el valor de 70%) (Montero, 2004) en los 72 ítems del test, por lo tanto, es un instrumento confiable.

Teniendo en cuenta la anterior información, se puede ver que el test de estilos y estrategias de Fernández-Abascal (1998) permite establecer con claridad los estilos y las estrategias de afrontamiento que las personas utilizan cuando se enfrentan a una adversidad. Por lo tanto su aplicación permitió a la unidad investigativa, conocer qué estilos y qué estrategias de afrontamiento utilizan los estudiantes frente a las adversidades. Éste fue el criterio para seleccionarlo como un instrumento de recolección de la información.

**5.5.2 Encuesta de información socioeconómica.** Este instrumento fue adaptado de la encuesta socioeconómica utilizada por el Sistema de Identificación y Clasificación de potenciales Beneficiarios [SISBEN] (2002) (Anexo C), la cual tiene como objetivo identificar a las personas y familias más necesitadas y vulnerables para ordenarlas de acuerdo con su condición socioeconómica, como potenciales beneficiarios de programas sociales como el régimen subsidiado en salud. El instrumento original consta de setenta y cuatro (74) preguntas distribuidas en siete (7) secciones: Identificación, Datos de la Unidad de Vivienda, Control de trabajo, Datos del hogar, Antecedentes Socio-demográficos, Educación, y Ocupación e Ingresos.

Este instrumento es utilizado por las distintas secretarías de salud en nuestro país, fue validado y sistematizado por el Departamento Nacional de Planeación [DNP], por tal razón, está plenamente confirmada su validez.

Para efectos de este estudio, solo se tomaron algunos ítems que se consideraron relevantes para describir las condiciones del contexto socioeconómico donde se desenvuelven los estudiantes sujetos de estudio

**5.5.3 Formato de revisión de metaescritura.** Las bases conceptuales que se tuvieron en cuenta para la construcción de este instrumento, fueron sustraídas de los planteamientos de Teun Van Dijk, Álvaro Díaz, Ana Atorresi y los lineamientos curriculares del M.E.N de Colombia para Lengua Castellana. El anterior sustento teórico, mas la evaluación realizada por parte de expertos en el área de Lingüística (Lengua Castellana) y de Metacognición, se consideran las causas para establecer la validación del instrumento.

El formato está conformado por dos categorías: Competencia textual, y Competencia emocional; once dimensiones: Superestructura, Propósito Comunicativo, Sentido Completo, Unidad Temática, Cohesión, Coherencia, Ortografía, Expresión Gráfica (Segmentación de palabras), Expresión de sentimientos y actitud (Cuyas definiciones fueron establecidas en los componentes lingüístico y afectivo emocional del modelo holístico de metaescritura), y cada una de estas dimensiones está operacionalizada por unos criterios que buscan especificar y delimitar sus componentes, con el fin de proporcionar una claridad acerca de los aspectos que serán utilizados para la evaluación.

Es importante resaltar que el formato inicial solo evaluaba la competencia textual, pero luego se le hicieron algunas modificaciones, agregó una categoría más para evaluar: la competencia emocional, que está compuesta por la expresión de

sentimientos y la actitud; y la expresión gráfica, perteneciente a la competencia textual, conformada por inadecuada segmentación de palabras e inadecuada unión de palabras. Lo anterior surge como producto de la reflexión sobre la acción.

El formato utiliza preguntas metacognitivas, que buscan la identificación y corrección de errores, (subprocesos de monitoreo-control), (Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, 2008). Esto la convierte en una herramienta didáctica para la enseñanza de la escritura, ya que estimula la AUTOPERCEPCIÓN Y LA AUTOCORRECCION en los estudiantes.

**FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO:** Al formato metacognitivo se le aplicó la prueba de escalas de fiabilidad (Alfa de Cronbach), y éste fue el resultado generado:

Alfa de Cronbach	N de elementos
,892	35

Como puede observarse, el valor del estadístico de fiabilidad es de 0,892 (89,2%), lo cual sobrepasa el 70% (Montero, 2004), por tanto, los datos aquí mencionados son de una alta fiabilidad.

**5.5.4. Plantilla para la evaluación de metaescritura.** La unidad investigativa creó una plantilla de evaluación de escritura en la hoja de cálculo de Microsoft Excel 2007®, con los mismos elementos del formato de revisión metacognitivo mas la dimensión de actitud. Ésta plantilla ubica de manera automática al estudiante dentro de los niveles de desempeño, Superior, Alto, Básico, Bajo. (Decreto 1290 de 2009). Se convierte entonces en un instrumento de recolección de información y de evaluación para los docentes del área de Lengua Castellana o de cualquier otra área que estén interesados en reforzar los procesos de

escritura, ya que les permite identificar en los estudiantes que dificultades presentan a través de los criterios establecidos en las distintas competencias evaluadas, y por consiguiente que aspecto se debe mejorar y/o fortalecer. Todo lo anterior la convierte en una poderosa y ágil herramienta para la evaluación de los estudiantes, en las competencias propuestas.

## **5.6.2 Técnicas de recolección de información.**

**5.6.2.1 Análisis documental (producción escrita) de los estudiantes.** En la investigación educativa, el análisis de documentos hace alusión a distintos materiales como programas, trabajos escolares, exámenes, actas de reuniones, circulares, periódicos escolares, etc., que permiten la comprensión contextual de un determinado ámbito educativo. Latorre, Rincón y Arnal (1996:283) (p. 249). Teniendo en cuenta lo anterior, esta técnica se aplicó a los textos elaborados por el grupo participante en las actividades propuestas antes, durante y después de la implementación del programa holístico de metaescritura. La materialización de ésta técnica, fue a través del uso del instrumento de la plantilla para la evaluación de la escritura.

**5.6.2.2 Observación Participante.** Es un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. Supone además aprender los modos de expresión de un determinado grupo. Implica doble rol de observador y participante en el diario vivir. (Rodríguez, 1996 p.165, citado en Sánchez 2006 p.228). En éste estudio, se realizó la observación con implicación parcial, ya que la docente de español es también investigadora, la observación fue de tipo abierto es decir, todos los integrantes del grupo participante, sabían que eran observados y/o registrados en fotografías y vídeos. Por lo cual se observó de forma máxima

sus conductas, actitudes, cogniciones, emociones, estrategias de interacción y comunicación entre ellos. La importancia de la utilización de ésta técnica, se fundamenta en la comprensión de los contextos y situaciones desde el punto de vista del grupo participante (estudiantes de noveno grado del centro educativo "Mimbres").

Las técnicas de registro de la información en la observación participante se logra a través de Notas de campo, los diarios, los registros anecdóticos, entre otros (Sánchez, 2006, p.232). En este estudio, se tuvo en cuenta el uso de las notas de campo (Sánchez, 2008b)-(Anexo B), ya que éstas favorecen registrar la información en vivo y posibilitan hacer descripciones y reflexiones de lo que se percibe en el contexto natural donde se aplicó. Latorre (2003, p.59, citado en Sánchez, 2006, p.240),

## 6. ANALISIS DE RESULTADOS

### PRIMER OBJETIVO:

- ❖ **Caracterizar las condiciones socioeconómicas, los estilos y estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes, a fin de re-conocer su contexto y diseñar las acciones de transformación del mismo.**

Con referencia al primer objetivo se trabajó en los siguientes instrumentos:

**6.1 Encuesta Socio-Económica.** Al momento de realizar ésta encuesta, sólo 30 estudiantes estuvieron presentes en el salón de clases, por lo tanto, el número de muestra serán treinta (30). A esta encuesta se le realizó un análisis con estadísticos descriptivos (Frecuencias) y éstos fueron los resultados:

#### Trabajan los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	21	70,0	70,0	70,0
Si	9	30,0	30,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Se puede observar que el 30% de los encuestados, es decir, 9 estudiantes trabajan, el 70% restante, es decir, 21 estudiantes no trabajan, sólo se dedican a estudiar. Los nueve estudiantes de la muestra que trabajan son todos hombres.

### Ingresos familiares de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de \$100.000	13	43,3	43,3	43,3
	Entre \$100.000 y menos de \$200.000	5	16,7	16,7	60,0
	Entre \$200.000 y menos de \$300.000	3	10,0	10,0	70,0
	Entre \$300.000 y menos de \$400.000	3	10,0	10,0	80,0
	Entre \$400.000 y \$500.000	5	16,7	16,7	96,7
	Más de \$500.000	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Teniendo en cuenta estas cifras, se puede concluir que el 80% de los estudiantes de noveno grado del centro educativo “Mimbres”, tiene ingresos familiares menores de \$400.000.00, lo cual los deja ubicados en condiciones de pobreza, donde no alcanzan siquiera el salario mínimo legal mensual vigente [SMLMV-2009] decretado por el Gobierno Nacional de Colombia, el cual tiene un valor de \$497.000.00 (Portafolio, 2008).

### Estrato socio-económico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estrato Cero	3	10,0	10,0	10,0
	Estrato Uno	26	86,7	86,7	96,7
	Estrato Dos	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

29 estudiantes de noveno grado (97%) viven entre los estratos cero y uno, sólo un (1) estudiante (3% restante) manifestó vivir en estrato dos (2).

### Los estudiantes conviven con

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Padres	14	46,7	46,7	46,7
	Papá o mamá	1	3,3	3,3	50,0
	Abuelos	3	10,0	10,0	60,0
	Abuelo o abuela	1	3,3	3,3	63,3
	Padres y hermanos	4	13,3	13,3	76,7
	Tío o tía	1	3,3	3,3	80,0
	Suegros y esposo	1	3,3	3,3	83,3
	Padres e hijo	1	3,3	3,3	86,7
	Mamá y tí@	1	3,3	3,3	90,0
	Abuela y tí@	1	3,3	3,3	93,3
	Mamá y hermanos	1	3,3	3,3	96,7
	Padres, abuelos y herman@s	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

De los 30 estudiantes del centro educativo “Mimbres” encuestados, 20 de ellos (66%), conviven con padres, y con otros familiares de primer y segundo grado de consanguinidad en su casa (padres, padres y hermanos, padres e hijo, padres, abuelos y hermanos o hermanas), el 34% restante de los estudiantes conviven con personas de segundo o tercer grado de consanguinidad y primero de afinidad de la ley colombiana (abuelos, abuelas, tíos o tías, suegros y esposo) (Código Civil Colombiano, 2004).

### Nivel educativo del padre o acudiente

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 a 3 de primaria	10	33,3	33,3
	4 a 5 de primaria	10	33,3	66,7
	6 a 8 de secundaria	6	20,0	86,7
	9 a 11 de secundaria	4	13,3	100,0
	Total	30	100,0	

El 67% de los encuestados (20 estudiantes) manifestó que el nivel educativo de sus padres o acudientes estaba entre 1° y 5° de primaria, un 20% (6 estudiantes), indicó que sus padres alcanzaron los niveles de 6 a 8 de secundaria y el 13%

restante (4 estudiantes), respondió que sus acudientes alcanzaron los niveles de 9 a 11 de secundaria.

**6.1.1 Análisis explicativo.** A manera de conclusión, se puede observar a través de los datos recolectados, que estos estudiantes se encuentran inmersos en un contexto de pobreza, por lo tanto presentan un alto nivel de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), lo cual se constituye en un factor que puede influir positiva o negativamente en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes. Conocer estas condiciones permitió a los investigadores proponer actividades relacionadas con ese contexto (rural), donde se aprovecharon los espacios del aula de clases para explorar y conocer sus experiencias en este ambiente, como en el caso de la historia académica, de las situaciones dolorosas, del asesinato de dos personas en su corregimiento, de la siembra y recolecta de arroz, de la preparación de un sancocho de gallina, entre otras, donde ellos expresaron sus vivencias tanto positivas como negativas.

**6.2 Test de estilos y estrategias de afrontamiento.** En este apartado, se buscó identificar los estilos y las estrategias de afrontamiento más usadas por los estudiantes para afrontar las adversidades en su contexto. Se caracterizó la población teniendo como referencia el género (masculino y femenino) de los estudiantes con el fin de compararlos y ver cuál de los dos sexos moviliza mejor los estilos en las distintas dimensiones propuestas en el test de Fernández-Abascal (1998). Para realizar este estudio comparativo, se utilizó la prueba de comparación de medias y se usó la prueba de Kruskal-Wallis, utilizando la variable sexo como variable independiente, éstos fueron los resultados obtenidos:

**Tabla 8. Resultados del test de estilos de afrontamiento.**

ESTILOS DE AFRONTAMIENTO									
Género	Medida	Act.	Pas.	Evi.	Res.	Pro.	Emo.	Cog.	Con.
Feme.	Media	<b>35,19</b>	28,15	17,92	24,07	26,65	<b>30,53</b>	<b>43,92</b>	37,34
Masc.	Media	<b>39,50</b>	29,76	24,03	29,19	<b>32,76</b>	31,34	46,26	<b>47,03</b>
K-W		,634	,380	<b>4,896</b>	2,624	3,148	,349	,148	<b>3,909</b>
gl.		1	1	1	1	1	1	1	1
Sig. Asintót.		,426	,538	,027	,105	,076	,555	,700	,048
Interpretación		No se rechaza Ho.	No se rechaza Ho.	Se rechaza Ho.	No se rechaza Ho.	No se rechaza Ho.	No se rechaza Ho.	No se rechaza Ho.	Se rechaza Ho.

Ho=No hay diferencia significativa entre los estilos en ambos sexos.

H1= Sí hay diferencia significativa entre los estilos en ambos sexos.

Nivel de confiabilidad (Alfa): 0,05.

Teniendo en cuenta la anterior información, se establece que los hombres (sexo masculino), presentaron mayor promedio que las mujeres en el estilo activo, - aunque sin un alto nivel de significancia-, esto significa que llevan a cabo esfuerzos para los diferentes tipos de solución para la situación planteada (Fernández-Abascal, 1998). El estilo predominante dentro de los dos géneros es el **ACTIVO**, ya que en ambos sexos obtuvo el mayor promedio, y estuvo por encima de los otros dos estilos.

Los hombres dominaron en los estilos evaluados de respuesta, problema y emoción, indicando que de manera general, los estudiantes utilizan más éstos estilos que las mujeres, se puede observar que dentro de los hombres, el estilo que más predominó fue el de **problema**, es decir, los estudiantes buscan manipular las condiciones responsables de la situación, mientras que en las mujeres predominó el estilo **emoción**, el cual busca reducir o eliminar la respuesta emocional que la situación generó.

Los estudiantes predominan en el uso de los estilos cognitivo y conductual (promedios más altos) en comparación con las estudiantes. Se observa que el estilo predominante en los estudiantes es el **conductual** con una diferencia significativa, -ya que se rechazó Ho-, indicando que los principales esfuerzos de las personas son de comportamiento manifiesto. Esta situación se confirma con la diferencia significativa también en el estilo evitación (se rechazó Ho), porque los hombres tienden a evitar mucho más que las mujeres, mientras que el estilo predominante en las estudiantes fue el **Cognitivo**, indicando que los principales esfuerzos que llevan a cabo las personas son realizados a nivel cognitivo (piensan mucho más en la situación que los hombres).

Los resultados referentes al uso de las estrategias más utilizadas entre los estudiantes de noveno grado del centro educativo "Mimbres" de Ciénaga de Oro arrojaron las siguientes conclusiones:

**Tabla 9. Resultados del test de estrategias de afrontamiento.**

Sexo		RP+	RD	N	P	C	DC	DP	CE	D	SAD	RA	EA	RP	AS	DC	EE	ASE	RP
M	Med	<b>6,76</b>	4,76	3,50	<b>7,23</b>	3,53	4,84	<b>7,38</b>	3,84	4,38	4,76	<b>6,23</b>	3,15	<b>7,61</b>	5,00	4,53	5,73	<b>6,38</b>	3,61
F	Med	<b>6,23</b>	4,30	2,23	<b>6,46</b>	3,69	3,53	<b>8,07</b>	4,84	4,53	3,46	4,92	2,92	<b>6,26</b>	3,69	3,00	4,69	<b>6,69</b>	1,69

K-W	,082	,877	2,04	1,07	,097	1,61	,661	1,18	,025	1,92	1,24	,275	,744	2,043	4,34	2,76	,194	4,76
gl.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sig. Asintót.	,775	,349	,152	,300	,756	,203	,416	,276	,875	,166	,265	,600	,388	,153	<b>,037</b>	,096	,660	<b>,029</b>

Ho= No hay diferencia significativa entre las estrategias de afrontamiento entre géneros.

H1= Hay diferencia significativa entre las estrategias de afrontamiento entre géneros.

Teniendo en cuenta la anterior información, los estudiantes utilizaron más las siguientes estrategias (valores mayores o iguales a 6): Reevaluación Positiva (RP+), Planificación (P), Desarrollo personal (DP), Refrenar el afrontamiento (RA), Resolver el problema (RP), -la cual tuvo el valor más alto de todos- y por último la estrategia Apoyo Social Emocional (ASE). Por parte de las estudiantes, las

estrategias más utilizadas fueron: Reevaluación Positiva (RP+), Planificación (P), Desarrollo Personal (DP), Resolver el problema (RP) y por último, Apoyo social emocional (ASE). Ambos sexos coinciden en el uso de las mismas estrategias, al hacer una revisión al instrumento de Fernández-Abascal (1998), las estrategias que más utilizan los y las estudiantes, conforman el estilo Activo, corroborando una vez más, que ambos sexos pertenecen al estilo activo. Un dato importante para resaltar es la diferencia significativa encontrada entre las estrategias Desconexión comportamental (se intenta evitar emitir cualquier tipo de solución del problema) y Respuesta paliativa (evitar la situación, realizando otras conductas) entre ambos sexos, en estas dos categorías los hombres tienen una tendencia marcada de evitar el problema, aunque el estilo predominante en ellos sea el activo.

**6.2.1 Análisis explicativo:** Teniendo en cuenta toda esta información, se puede decir, que los y las estudiantes de noveno grado del centro educativo “Mimbres”, ***tienen el estilo de afrontamiento “ACTIVO” como una forma de vida***, lo cual indica que ellos no actúan de manera pasiva o evasiva frente al problema, sino que deciden enfrentarlo y buscar la forma de resolverlo, aunque esto sea así, los hombres tienden a tener más comportamientos evitativos (evitar afrontar el problema) que las mujeres, razón por la cual la actividad movilizada en el afrontamiento sea de tipo conductual, mientras que las mujeres son más cognitivas. Con este dato, la unidad investigativa afirma, que los estudiantes sumergidos en este ***contexto de pobreza*** buscan solucionar sus problemas con todos los recursos psicobiosociales disponibles en cada uno de ellos. Conocer los estilos y estrategias de afrontamiento de los y las estudiantes, permitió a los investigadores saber si sus estudiantes tenían una actitud positiva hacia el cambio, ya que en toda investigación acción los participantes deben tener este tipo de comportamiento (orientada al cambio-activa).

**Segundo objetivo:**

- ❖ **Identificar en la población sujeto de estudio los niveles de desempeño efectivo en la competencia textual, como insumo para la formulación de estrategias de mejoramiento.**

Para responder a este objetivo se realizó un análisis de los escritos de los estudiantes, por medio de la plantilla de evaluación de metaescritura. Se obtuvieron los siguientes resultados:

### **NIVELES DE DESEMPEÑO DE LA DIMENSIÓN SUPERESTRUCTURA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	1	4,8	4,8	4,8
	Básico	1	4,8	4,8	9,5
	Superior	19	90,5	90,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

19 de los 21 estudiantes, (90%) se ubicó el nivel Superior, es decir, identificaron la superestructura a la que pertenecía su texto y lo escribieron de acuerdo a la modalidad requerida, en este caso la historia académica. Un (1) estudiante (5%) se situó en el nivel Básico, esto indica que no escribió su texto de acuerdo a la modalidad requerida, pero si identificó la superestructura, y Un (1) estudiante (5%) se ubicó en el nivel Bajo, o sea no alcanzó los criterios de esta dimensión.

### **NIVELES DE DESEMPEÑO DE LA DIMENSIÓN PROPÓSITO COMUNICATIVO.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	1	4,8	4,8	4,8
	Básico	7	33,3	33,3	38,1
	Superior	13	61,9	61,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

13 de los 21 estudiantes (62%),- se ubicaron en el nivel Superior, esto significa, que se observó claramente el propósito por el cual se escribió el texto y pensaron

en un posible lector, que en este caso fue la profesora de Lengua Castellana. 7 estudiantes (33%) estuvieron en el nivel Básico, indicando que se podía observar claramente en el texto, el propósito por el cual se escribió, pero no lo hicieron pensando en un posible lector; y por último un (1) estudiante, (5%) se situó en el nivel Bajo, ya que no logro ninguno de los dos criterios de esta dimensión.

### NIVELES DE DESEMPEÑO DE LA DIMENSIÓN SENTIDO COMPLETO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	5	23,8	23,8	23,8
	Básico	2	9,5	9,5	33,3
	Superior	14	66,7	66,7	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Un 67% de los estudiantes -14 participantes- se localizó en el nivel Superior, o sea, sus textos evidenciaron suficiente información sobre el tema, y a su vez, el lector pudo comprender su propósito comunicativo. (Nótese que en la dimensión anterior se revisó si el estudiante pensaba en un lector, y en esta se evaluó si el lector fue capaz de comprender el propósito comunicativo del estudiante, a fin de comprobar si realmente se logró este objetivo). Un 9% de los estudiantes – 2 integrantes - se ubicó en el nivel Básico, lo cual indica que tuvieron suficiente información del tema, pero el lector no pudo comprender el propósito comunicativo del escritor, ó el lector comprendió su propósito comunicativo a pesar de no tener suficiente información del tema, y por último, el 24% restante -5 integrantes-, se enmarcó en el nivel Bajo, es decir, no tuvieron suficiente información sobre el tema, y el lector no comprendió su propósito comunicativo.

### NIVELES DE DESEMPEÑO DE LA DIMENSIÓN UNIDAD TEMÁTICA:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	4	19,0	19,0	19,0
	Básico	9	42,9	42,9	61,9
	Superior	8	38,1	38,1	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

El 38% de la muestra, -8 estudiantes-, se situó en el nivel Superior, lo cual expresa que ellos desarrollaron completamente la idea central del texto, y organizaron su texto de manera clara, sin salirse del tema. El (43%) -9 estudiantes- se ubicó en el nivel Básico, esto indica que lograron cumplir con dos o uno de los 3 criterios establecidos en la unidad temática. Por último, el 19% restante, -4 estudiantes- no desarrolló ninguno de los tres criterios.

### NIVELES DE DESEMPEÑO EN LA DIMENSIÓN COHESIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	7	33,3	33,3	33,3
	Básico	10	47,6	47,6	81,0
	Alto	3	14,3	14,3	95,2
	Superior	1	4,8	4,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Aquí se puede observar que disminuyó el número de estudiantes ubicados en el nivel Superior, ya que sólo uno (1), equivalente al 5% alcanzó este nivel, esto indica que usó adecuadamente los conectores o conectivos, y los pronombres cohesivos y tuvo en cuenta las reglas de concordancia entre género (masculino-femenino), número (singular-plural), y sujeto y tiempos verbales. el resto se distribuyó por orden descendente: un 14% (3 estudiantes), obtuvieron un nivel Alto, lo cual indica que cumplieron con al menos 4 de los criterios de cohesión. Se encontró que el 48% (10 estudiantes), se ubicó en el nivel Básico, indicando que cumplieron con tres (3) de los criterios de esta dimensión, y el 33% restante (7

estudiantes), se situó en el nivel Bajo, esto muestra que no lograron cumplir con al menos 3 de los criterios es, es decir, sólo cumplieron con dos o uno de los cinco (5) criterios. A continuación se mostrarán los resultados de cada uno de estos criterios, lo cual permitirá conocer, donde se presentaron mayores dificultades al momento de crear textos cohesivos: En uso adecuado de conectores, el 67%, es decir, 14 estudiantes, NO los usaron bien; en uso de pronombres cohesivos, sólo el 19%, es decir, 4 estudiantes, NO los usaron adecuadamente; en concordancia entre singular- plural (número), un (67%), - 14 estudiantes- presentaron fallas; en concordancia entre masculino y femenino (género) el 29% -6 estudiantes- incurrieron en errores de este tipo; y por último, en concordancia entre personas y tiempos verbales, el 48% (10 estudiantes), NO lograron manejar este criterio.

De acuerdo a los datos anteriores se podría decir que dentro de la dimensión cohesión, los criterios en que los estudiantes exhibieron mayores dificultades fueron: uso adecuado de los conectores y concordancia entre singular-plural, de esto se desprende la necesidad de trabajar directamente sobre estas dificultades para mejorar el desempeño de los estudiantes.

### NIVELES DE DESEMPEÑO EN LA DIMENSIÓN COHERENCIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	1	4,8	4,8	4,8
	Básico	3	14,3	14,3	19,0
	Alto	6	28,6	28,6	47,6
	Superior	11	52,4	52,4	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

El 52% (11 estudiantes), se ubicó en el nivel Superior, es decir, utilizó exitosamente entre 7 y 8 criterios. El 29% (6 estudiantes), se situó en el nivel Alto, o sea, cumplió con 6 o 5 de los 8 criterios. El 14% (3 estudiantes), se desempeñó en el nivel Básico, ya que completaron 4 de los 8 criterios. Y el 5% restante

(1 estudiante), se ubicó en el nivel Bajo, debido a que alcanzó menos de tres (3) criterios, lo cual evidencia que éste estudiante tiene graves dificultades en su nivel de coherencia.

Ahora se procederá a describir el puntaje obtenido en cada uno de los criterios, en el primero, concordancia entre el título y el contenido del texto, el 81% (17 estudiantes), mostro un buen desempeño en este aspecto. En el segundo criterio, encadenación de oraciones, el 71% (15 estudiantes), si lo llevó a cabo de manera adecuada, es decir, no tuvieron oraciones aisladas. En lo referente al tercer criterio, encadenación adecuada de párrafos, el 67% (14 estudiantes), si logro hacerlo. Con respecto al cuarto, repetición de información el 81% (17 estudiantes), no incurrió en este error. En cuanto al quinto, presencia de contradicciones, El 76% (16 estudiantes), no exhibió esta dificultad. En el sexto criterio, organización de los conceptos y los contenidos con base a principios lógicos y pragmáticos, el 62% (13 estudiantes) obtuvo un buen desempeño. En lo concerniente al séptimo, establecer relaciones razonables o de causa-efecto, el 76% (16 estudiantes) logro hacerlo dentro de sus escritos. Y en el último criterio, correspondencia del texto con el mundo real o con un principio aceptado por una comunidad (Garante), el 100% de los estudiantes (21 participantes), tuvieron en cuenta este precepto para la realización de sus textos.

Teniendo en cuenta la anterior información, se puede decir, que los criterios donde se evidencio mayor dificultad fueron: encadenamiento de párrafos (33%), y la utilización de principios lógicos y pragmáticos en la realización del texto (38%), sin embargo, este hecho no significa que se dejen a un lado las falencias presentadas por los estudiantes en los demás aspectos, ya que esta información es util, porque permite orientar los esfuerzos hacia un debilidad especifica.

### NIVEL DE DESEMPEÑO DE LA ORTOGRAFÍA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	17	81,0	81,0	81,0
	Básico	4	19,0	19,0	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Los resultados son los siguientes: El 81% (17 estudiantes), se ubicó en el nivel de desempeño Bajo, indicando que tuvieron dificultades en los dos criterios que conforman la dimensión y el 19% restante (4 estudiantes), se ubicó el nivel de básico, es decir presentaron fallas en alguno de los dos criterios.

En el criterio de palabras mal escritas, se incluyó el uso incorrecto de mayúsculas, al omitirlas y/o combinarlas con minúsculas y la omisión y/o cambio de algunas letras, aquí se obtuvieron los siguientes resultados: el 100% de los estudiantes, es decir, los 21 participantes, escribieron palabras con letras incorrectas. En el criterio signos de puntuación, es decir, la utilización de comas, puntos (suspensivos, apartes o seguidos), los signos de admiración, los signos de interrogación, se mostraron estos resultados: el 81% (17 estudiantes), no los usaron correctamente, el 19% (4 estudiantes), sí los tuvieron en cuenta en sus textos. La información anterior refleja que la mayoría de los estudiantes presentaron fallas a este nivel, por tanto se convierte en una debilidad predominante.

### NIVEL DE DESEMPEÑO DE LA EXPRESIÓN GRÁFICA-SEGMENTACION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	9	42,9	42,9	42,9
	Básico	9	42,9	42,9	85,7
	Superior	3	14,3	14,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

A continuación, se muestran los resultados de la evaluación de la dimensión Expresión gráfica: El 14% (3 estudiantes), se ubicó en el nivel Superior, lo cual

indica, que no tuvieron errores de unión o segmentación incorrecta de palabras, mientras que un 43% (9 estudiantes), se instaló en el nivel Básico, indicando que se equivocaron en alguno de estos dos criterios, y el 43% restante (9 estudiantes), se situó en el nivel Bajo, lo que quiere decir, que tuvieron errores en ambos criterios. A continuación se dan los resultados detallados de cada criterio, con referencia a la segmentación incorrecta de palabras: el 48% (10 estudiantes) incurrió en este error. En lo atinente a la inadecuada unión de palabras, el 81% (17 estudiantes), cometió este tipo de error. Como puede observarse los estudiantes presentan un problema bastante marcado en estos criterios, cabe anotar que se esperaba que por ser estudiantes de 9º, no debían presentar estos tipos errores.

A modo de conclusión, se puede decir, que los problemas más graves se encontraron dentro de las dimensiones de:

- ❖ Cohesión,
- ❖ Ortografía y
- ❖ La expresión gráfica

Con estos datos se establecieron los niveles de desempeño efectivo de los estudiantes, en la competencia textual.

### **Tercer Objetivo:**

- ❖ **Diseñar y desarrollar el plan de acción: el programa holístico de metaescritura orientado a mejorar la competencia textual y emocional en los estudiantes.**

Este punto es explicado en la sección diseño metodológico del presente trabajo.

A continuación anexamos una síntesis de los talleres realizados durante el programa holístico de metaescritura:

TALLER No 1. ESCRITURA DE UN CUENTO E IDENTIFICACIÓN DE CONDUCTAS RESILIENTES			
Objetivo(s) del taller	Elemento mediador	Producción textual	Grado de participación de los estudiantes
<p><b>1.1.</b> Comprender el concepto de resiliencia, a partir del conocimiento de las características de los materiales resilientes. (Aquellos que recuperan su forma original después de ser sometidos a fuertes presiones).</p> <p><b>1.2.</b> Identificar estas características en seres humanos específicamente en situaciones de su(s) vida(s) personal(es).</p> <p><b>1.3.</b> Ejercitar a los y las estudiantes en la creación de un cuento, empleando la superestructura de éste.</p>	<p>* Diapositivas en computador,  * Vídeos en computador (fragmento película Terminator II, video de materiales "inteligentes")  * Mito del ave Fénix.  * Computador(es).</p>	<p><b>Cuento.</b></p> <p>De forma individual los y las estudiantes escriben un cuento donde reinventan la historia del ave fénix, teniendo como referencia la característica principal del ave (morir y renacer), incluyendo aspectos, circunstancias y/o personajes imaginados o reales. Este cuento debe tener la superestructura correspondiente (inicio, nudo y desenlace).</p>	<p>Los estudiantes participaron activamente en el proceso, hicieron muchas preguntas acerca de la realización del cuento, sin embargo, algunos expresaron no saber cómo hacerlo, se les dificultó organizar cosas que tenían en su mente, recurrir a sus conocimientos previos para crear un cuento, la mayoría de los hombres sólo se limitaron a copiar escritos que ya existían, o algunos episodios de programas de televisión de dibujos animados o cuentos de los hermanos Grimm, sin ninguna creación propia, mientras que las mujeres incluían algunas temáticas recogidas de escritos ya existentes, pero le agregaban el componente personal, lo relacionaban con algunos eventos o situaciones propias. Esto se pudo observar a través de la lectura de sus cuentos y del informe metacognitivo que realizaron de éste. Se observó entonces una mayor disposición de las mujeres a escribir que los hombres, es más, ocurrió un caso (de lo cual nos enteramos después) que un joven le pidió a su compañera que le realizara el cuento.</p>

<b>TALLER No 2. ELABORACIÓN DE ARTÍCULO PERIODÍSTICO Y CONDUCTAS RESILIENTES</b>			
<b>Objetivo(s) del taller</b>	<b>Elemento mediador</b>	<b>Producción textual</b>	<b>Grado de participación de los estudiantes</b>
<p><b>1.1.</b> Describir cada una de las características y conductas que identifican a las personas resilientes.</p> <p><b>1.2.</b> Proporcionar las herramientas a los y las estudiantes para que puedan identificar y fortalecer las características y conductas resilientes en su vida personal.</p> <p><b>1.3.</b> Producir un artículo periodístico que contenga los elementos definidos por la superestructura de éste.</p>	<p>* Diapositivas en computador,  * Video Beam,  * Película: ¿Quién quiere ser millonario? (Slumdog Millionaire) en formato DIVX.  * Computador.</p>	<p>Se solicitó a los estudiantes que escribieran un artículo periodístico donde se debía ver claramente la superestructura correspondiente. (Responder a los siguientes interrogantes: qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué), además, se les indicó que debían responder el siguiente interrogante: ¿Y qué tiene de resiliente la película?</p>	<p>Los estudiantes estaban muy emocionados con la presentación de la película, ya que debido a su contexto rural es algo completamente nuevo para ellos.</p> <p>Se eligió esta película porque se desenvuelve en un contexto de pobreza, donde los protagonistas sufren muchas adversidades, uno de ellos logra salir adelante y el otro se deja arrastrar por conductas delictivas. Los estudiantes pudieron identificar verbalmente características resilientes en los personajes, pero a la hora de la realización del artículo, a pesar de explicarle la superestructura de éste, la mayoría no logró hacerlo de manera adecuada.</p>

TALLER No 3. FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA Y AUTONOMÍA A PARTIR DE LA REESCRITURA DE CANCIONES QUE EXPRESEN CONDUCTAS RESILIENTES.			
Objetivo(s) del taller	Elemento mediador	Producción textual	Grado de participación de los estudiantes
<p>1.1 Definir los conceptos de autoconocimiento, autoestima y autonomía, y orientarlos hacia una reflexión acerca de estos en sí mismos.</p> <p>1.2. Construir un concepto social acerca de si mismos, identificando aspectos positivos y negativos de cada uno, a través de la visión de los compañeros.</p> <p>1.3. Componer una canción que incluya una perspectiva sana de autonomía y autoestima como respuesta a lo expresado en la canción “lo dejaría todo”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Carteleras en papel periódico,</li> <li>* Computador, parlantes,</li> <li>* Canción: “Lo dejaría todo” interpretada por Chayanne, compuesta por Estéfano. Formato MP3.</li> <li>* Lista de características de aspectos negativos y positivos entregadas a cada uno de ellos.</li> </ul>	<p><b>Preguntas acerca de la temática de la canción.</b> Ellos debían responder preguntas relacionadas con el autoconocimiento, la autoestima y autonomía, respecto al personaje de la canción y hacia ellos mismos.</p> <p><b>b) Actividad: Radiografía de mi personalidad.</b> En este punto ellos escribirán su nombre en una hoja con características positivas y otra con las negativas, luego la pasaran por todos los compañeros para que escojan las que más le identifican, y finalmente la recogerán para hacer un perfil de sí mismos con las características preponderantes.</p> <p><b>4.4. Actividad grupal.</b> En grupos de 5 o 6 estudiantes realizarán una canción que contenga una respuesta a la canción escuchada, que incluya una posición que muestre elementos de autoestima y autonomía.</p>	<p>A ellos les gustó mucho la canción, se divirtieron haciendo la actividad de identificar las características positivas y negativas entre ellos mismos; en su gran mayoría las respuestas a las preguntas acerca de autoestima y autonomía expresaron una claridad acerca de estas dos construcciones. Respecto a la canción, su letra respondió con el requerimiento dado, de ser una respuesta para la persona amada con el componente de autoestima y autonomía, aunque su entrega fue tardía.</p> <p>La actividad de la escritura de la canción fue evaluada como positiva ya que a los estudiantes les gusta cantar, y la mayoría de la música de las canciones realizadas por ellos fueron adaptaciones de canciones de gran acogida en el mercado musical a través de ritmos como el reggaetón, el vallenato, entre otros. Algunos grupos sí crearon una música y una letra originales.</p>

<b>TALLER No 4. ENUNCIADOS Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ACADÉMICOS.</b>			
<b>Objetivo(s) del taller</b>	<b>Elemento mediador</b>	<b>Producción textual</b>	<b>Grado de participación de los estudiantes</b>
<p><b>1.1.</b> Presentar a los y las estudiantes los pasos y estrategias necesarias para la resolución adecuada de problemas.</p> <p><b>1.2.</b> Incentivar el uso y la apropiación de estos pasos y estrategias por parte de los y las estudiantes.</p> <p><b>1.3.</b> Ejercitar la formulación de problemas de tipo matemático.</p>	<p>* Diagramas de flujo y mapas conceptuales.</p> <p>* Computador portátil.</p> <p>* Problema matemático planificado para la actividad y el contexto.</p>	<p>Se les pidió a los y las estudiantes que escribieran un enunciado de problema matemático donde se debían ver de manera implícita o explícita los pasos y estrategias para resolverlo.</p>	<p>El problema planteado giraba en torno a la cría de pollos, algo característico de su contexto, lo cual le da un completo dominio sobre los elementos del problema, dos estudiantes expresaron en forma oral qué operaciones realizaron para llegar al resultado; uno tenía el procedimiento equivocado, por lo cual su respuesta no fue correcta, mientras que otro sí realizó las operaciones necesarias para la respuesta acertada. Los problemas giraron alrededor de plátanos, maíz, arroz, algodón, cerdos, vacas, caballos (elementos contextuales).</p>
<b>TALLER No 5. PROCESOS DE PENSAMIENTO</b>			
<b>Objetivo(s) del taller</b>	<b>Elemento mediador</b>	<b>Producción textual</b>	<b>Grado de participación de los estudiantes</b>
<p><b>1.1.</b> Presentar a los y las estudiantes algunos de los principales procesos de pensamiento que se activan al momento de escribir.</p> <p><b>1.2.</b> Fortalecer el uso consciente de estos procesos de pensamiento por parte de los y las estudiantes.</p>	<p>Fotocopias taller de procesos de pensamiento.</p>	<p>Los estudiantes resolvieron un taller con ejercicios que evaluaban estos procesos de pensamiento.</p>	<p>En esta sesión, los estudiantes estuvieron atentos a las explicaciones sobre los procesos de pensamiento que se activan al momento de escribir, y sobre todo cuando se realizan actividades de resolución de problemas académicos y/o personales. Al momento de evaluar los resultados del taller de ejercicios sobre los procesos de pensamiento, se obtuvo como resultado que la mayoría de ellos resolvieron bien los ejercicios planteados, otros estudiantes tuvieron un desempeño regular y un pequeño porcentaje tuvo un desempeño bajo. Este taller sirvió para identificar el grado de control y de</p>

			monitoreo sobre sus propios procesos de pensamiento.
TALLER No 6. METACOGNICIÓN			
Objetivo(s) del taller	Elemento mediador	Producción textual	Grado de participación de los estudiantes
<p><b>1.1.</b> Presentar a los y las estudiantes el concepto de Metacognición.</p> <p><b>1.2.</b> Estimular la identificación y el uso de los procesos metacognitivos en la realización de tareas y aprendizaje de las diferentes áreas.</p>	<p>* Fotocopias diagramas de flujo sobre estrategias metacognitivas.</p> <p>* Tarea de comprensión lectora elegida para la sesión.</p> <p>* Computador y diapositivas.</p>	<p>Se les pidió a los y las estudiantes que terminaran de resolver la tarea de comprensión lectora y competencia escritora, (área lengua castellana) propuesta en la actividad anterior, además debían escribir un informe acerca del proceso de realización de la tarea, donde describan las estrategias cognitivas y Metacognitivas utilizadas (explicando por qué y cómo escogieron las respuestas).</p>	<p>Al momento de presentarles el término Metacognición, se les preguntó si tenían idea de qué significaba o de qué se trataba el término y ninguno de ellos respondió correctamente la pregunta, todos al unísono respondieron: “No, no sabemos”, “no tenemos ni idea”, lo que da a entender que nunca lo habían escuchado. En este caso, se procedió a realizar la explicación del concepto y a darles ejemplos sobre el tema. Se les preguntaba - con la ayuda de las diapositivas presentadas- acerca de las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por ellos para aprender y/o resolver problemas, algunos estudiantes eran conscientes de estas estrategias, otros no tenían ese grado de consciencia y no alcanzaban a reflexionar sobre las estrategias utilizadas por ellos para resolver académicos y/o personales. La actividad propuesta por la unidad investigativa no fue elaborada por todos los estudiantes debido a la razón anterior, por lo tanto, este taller sirvió para que ellos nos comentaran sobre las dificultades encontradas al momento de realizar la tarea propuesta y buscar mejorar estas dificultades, haciendo refuerzo de este tipo de actividades dentro de los talleres.</p>

<b>TALLER No 7. PROCESO DE REVISIÓN DE METAESCRITURA</b>			
<b>Objetivo(s) del taller</b>	<b>Elemento mediador</b>	<b>Producción textual</b>	<b>Grado de participación de los estudiantes</b>
<p><b>1.1.</b> Proporcionar a los y las estudiantes unos criterios de revisión<sup>2</sup> metacognitiva o metatextual para la evaluación de sus escritos.</p> <p><b>1.2.</b> Estimular en los y las estudiantes el uso y la apropiación de éstos criterios de revisión metacognitiva al momento de escribir un texto.</p>	<p>* Fotocopias del formato de los criterios de revisión metacognitiva.</p> <p>* Cuentos escritos por ellos.</p> <p>* Hojas en blanco.</p> <p>* Lápices o lapiceros de colores.</p>	<p>Los y las estudiantes reescribirán el cuento a partir de las correcciones hechas por ellos mismos y por el profesor.</p>	<p>El contacto con este formato produjo muchas inquietudes y preguntas en los estudiantes, aunque inicialmente se les explicó cada una de las categorías y criterios establecidos, a ellos les causó dificultad entender algunos de éstos y como producto de esos comentarios se anuló un criterio, ya que se les hacía muy difícil entenderlo.</p> <p>Algunos estudiantes expresaron en la evaluación de la actividad que inicialmente fue muy difícil entender las preguntas del formato de revisión de metaescritura – no estaban acostumbrados con este tipo de preguntas auto reflexivas-, pero, más adelante lograron hacerlo y además informaron de su utilidad para mejorar sus procesos de escritura.</p>

<sup>2</sup> Para efectos de este trabajo de investigación se tomó solamente la etapa de revisión planteada por Flower & Hayes (1996) del modelo de redacción como proceso cognitivo.

TALLER No 8. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO			
Objetivo(s) del taller	Elemento mediador	Producción textual	Grado de participación de los estudiantes
<p><b>1.1.</b> Dar a conocer los estilos y estrategias de afrontamiento de Fernández-Abascal (1998).</p> <p><b>1.2.</b> Identificar qué estilos y qué estrategias han utilizado normalmente los y las estudiantes al momento de afrontar una situación problemática o adversidad.</p> <p><b>1.3.</b> Fomentar el uso y apropiación de las estrategias del estilo de afrontamiento activo propuesto por Fernández-Abascal (1998).</p>	<p>* Fotocopias de la tabla No. 3 donde se muestran los diferentes estilos y estrategias de afrontamiento de Fernández-Abascal (1998).</p> <p>* Fotocopias de un ejemplo de guión literario.</p> <p>* Canciones en formato mp3 para reproducción en computador o en DVD player.</p> <p>* Elemento amplificador de sonido: subwoofer o minicomponente.</p> <p>* Tablero acrílico y Marcadores borrables.</p>	<p><b>Trabajo Individual:</b> Los y las estudiantes y profesores escribirán una historia de alguna situación adversa o problema que se les haya presentado en su vida. El escrito debe contener: la descripción detallada de ésta situación, lo que hicieron ellos al respecto, si intervinieron otras personas para ayudarlos, qué estilo y estrategias de afrontamiento utilizaron y las razones por las cuales fueron usadas dichas estrategias.</p> <p><b>Trabajo grupal.</b> Los y las estudiantes se organizarán en cuatro (4) grupos y discutirán entre sí los problemas que surgieron del</p>	<p>Este taller fue muy importante porque implicaba un ejercicio netamente personal e íntimo, lo cual era expresar una situación dolorosa, en un primer momento, algunos presentaron resistencia a escribir porque era recordar cosas que le dolían mucho, pero se les explicó que precisamente esa era la utilidad del ejercicio, sacar fuera cosas dolorosas (catarsis), algunos lograron escribir en ese momento en el aula de clases y otros dijeron que lo harían solos cuando pudieran concentrarse mejor, de hecho, la mayoría de los estudiantes escribieron acerca de variadas problemáticas que habían ocurrido en sus vidas, además informaron de la utilidad de la escritura como herramienta de desahogo (catarsis).</p> <p>Se realizaron cuatro obras de teatro distribuidas así: 1 grupo con estilo Pasivo, 1 con estilo Evitación y dos con estilo Activo. Estas obras fueron presentadas en el salón de clases, dando como resultado una representación de hechos reales y/o ficticios vividos en una situación de escolaridad o del hogar, como el caso de una estudiante que estaba en el grupo de estilo activo y su rol era de una adolescente embarazada, y ésta estudiante en la vida real sí está embarazada y comenta qué estrategia utilizó y utilizará para llevar a feliz término este embarazo. La evaluación de esta actividad fue positiva porque fue sugerida por ellos mismos.</p>

		<p>trabajo individual, con este material elaborarán un guión para interpretar un dramatizado con la combinación de estos problemas o con la creación de otros. En este guión deben mostrarse los estilos y las estrategias utilizadas para afrontar las situaciones. Dos (2) grupos representarán la(s) solución(es) del(os) problema(s) utilizando el estilo activo, uno (1) el estilo pasivo y otro grupo con el estilo de evitación.</p>	<p>Al momento de evaluar la actividad individual, 3 estudiantes lo calificaron como negativo, porque tenían que escribir situaciones dolorosas y/o tristes, esto se pudo deber a la resistencia antes mencionada para escribir sobre estos hechos.</p>
--	--	---	--

TALLER No 9. ESCRITURA DE UNA EPÍSTOLA Y SENTIDO DE PROPÓSITO Y DE FUTURO			
Objetivo(s) del taller	Elemento mediador	Producción textual	Grado de participación de los estudiantes
<p><b>1.1.</b> Mostrar los diferentes elementos que componen el sentido de propósito y de futuro.</p> <p><b>1.2.</b> Instarlos a que piensen y sueñen en un futuro con perspectivas de vidas saludables y satisfactorias.</p> <p><b>1.3.</b> Afianzar la escritura de epístolas usando la superestructura establecida para ella, y la expresión de sus metas a futuro para los diferentes aspectos de su vida.</p>	<p>* Computadores.</p> <p>* Mapa conceptual sobre los elementos que conforman la conducta resiliente (sentido de propósito y de futuro) presentado en Microsoft Word.</p> <p>* Hojas impresas de los tres (3) casos de personas que enfrentaron adversidades y tuvieron conductas resilientes.</p>	<p><b>a).</b> Se les solicita a los y las estudiantes que dibujen un carro en una hoja de papel donde se especifiquen los siguientes aspectos: El número de placa es la fecha de nacimiento del estudiante, se debe mostrar si quiere ir con alguien al lado (en el asiento de copiloto- ¿quién?), si quiere o no, llevar a alguien en el asiento de atrás, cuál es el destino y a qué velocidad piensa viajar, a quién quiere encontrarse en las curvas, qué piensa llevar en el portaequipajes.</p> <p><b>b).</b> Los y las estudiantes debían escribir una epístola dirigida a ellos mismos donde se describan los siguientes aspectos: El</p>	<p>Ellos estaban emocionados con la actividad del carro, les gustó dibujarlo y dar la información requerida en el ejercicio. Respecto a la carta, a algunos estudiantes les costó trabajo el poder dirigirse a sí mismos, pudo deberse a su poca consciencia hacia ellos, pero la mayoría escribió con mucha alegría y risas acerca de sus trabajos, éxitos y sobre la familia. Expresaron sus sueños respecto a ellos mismos y a sus familiares, mostraron sus ganas de seguir adelante y lograr sus metas que algunos ya tienen claras.</p> <p>Esta actividad fue muy importante porque les estimuló a expresar sus sueños, deseos y metas. Respecto al uso de la superestructura ésta fue manejada adecuadamente en los estudiantes.</p>

		aspecto académico, laboral, sentimental y social; la carta debía hacerse hacia diez años en el futuro, es decir, al año 2019.	
TALLER No 10. ARTÍCULO PERIODÍSTICO Y PROCESO DE ESCRITURA			
Objetivo(s) del taller	Elemento mediador	Producción textual	Grado de participación de los estudiantes
<p>1.1. Explicar a los y las estudiantes el modelo de cognitivo de escritura propuesto por Flower &amp; Hayes (1996).</p> <p>1.2. Reflexionar sobre su propio proceso de escritura, identificando cada una de las etapas descritas en su práctica de escritura.</p> <p>1.3. Escribir un artículo teniendo en cuenta la consciencia del proceso de escritura y de la utilización de la metacognición.</p>	<p>* Tablero y marcadores.</p> <p>* Gráfico explicativo sobre los procesos de escritura según el modelo cognitivo de Flower &amp; Hayes (1996).</p> <p>* Utilización de un hecho real del contexto (asesinato de dos (2) personas).</p>	<p><b>Trabajo Individual:</b> Se les solicita a los y las estudiantes que escriban algún suceso que haya pasado en el contexto donde se encuentran, en este caso fue el de un asesinato de dos personas en la finca “Las Marías”, en el corregimiento de los Mimbres.</p>	<p>La participación en este taller fue alta, ya que todos tenían conocimiento vivencial del hecho, podían escribir con propiedad porque este asesinato fue algo inusual en un corregimiento relativamente pacífico, por lo tanto, todos los habitantes del corregimiento hablaban sobre el hecho. Se pudo observar en la realización de este artículo el aumento en el manejo de la superestructura del artículo periodístico en comparación con el primero realizado sobre la película ¿Quién quiere ser millonario?. La incorporación de este hecho sucedido en el contexto de los estudiantes mostró que estimula la producción textual, por tanto, se confirma la utilidad del contexto en los procesos de escritura de los estudiantes.</p> <p>Esta actividad fue evaluada como positiva por los estudiantes porque fue un suceso anormal y les llamaba mucho la atención la escena, ya que parecía una historia de película, según los hechos narrados en los artículos elaborados por ellos.</p>

TALLER No 11. CONCURSO DE ESCRITURA			
Objetivo(s) del taller	Elemento mediador	Producción textual	Grado de participación de los estudiantes
<p><b>1.1.</b> Revisar colectivamente el artículo periodístico de cada uno de los y las estudiantes.</p> <p><b>1.2.</b> Escoger uno o dos de los mejores artículos revisados por el grupo para participar en el concurso.</p> <p><b>1.3.</b> Elegir de manera grupal las categorías a premiar.</p>	<p>* Artículos periodísticos elaborados por los estudiantes sobre el asesinato de las dos personas en el corregimiento de los "Mimbres".</p> <p>* Formatos de revisión metacognitiva debidamente diligenciados en cada uno de los artículos.</p>	<p><b>Revisión grupal:</b> Los estudiantes revisaron los escritos de ellos mismos y después tuvieron que escribir una nueva versión del artículo periodístico sobre el asesinato de las dos personas teniendo en cuenta los criterios establecidos en la premiación y tratando de corregir los posibles errores encontrados.</p> <p><b>Premiación.</b> Los estudiantes entregaban el artículo periodístico a los docentes investigadores y se evaluaron los artículos para determinar cuáles eran los ganadores del concurso. Las nominaciones eran: el mejor título, el que tuviera menos errores ortográficos, y el que tuviera la más clara, precisa y mayor información sobre el hecho.</p>	<p>En esta sesión, los estudiantes co-evaluaron los trabajos del artículo periodístico de sus compañeros, ya que ellos habían realizado el proceso de revisión con el formato de revisión de metaescritura. El resultado de la actividad fue la elección y mejoramiento del mejor artículo, evaluado por ellos para participar en el concurso de escritura. Luego, se escogieron los artículos que cumplieran con los criterios establecidos en las nominaciones del concurso.</p> <p>Esta actividad fue evaluada como positiva porque ellos participaron de manera activa evaluando los trabajos de los demás compañeros y reescribiendo sus textos motivados por ganar los premios que habían.</p>

**Cuarto objetivo:**

- ❖ **Identificar en la población sujeto de estudio las transformaciones en la competencia textual y emocional a partir del desarrollo del programa holístico de metaescritura**

Para lograr este objetivo se realizó un análisis de los escritos elaborados por los estudiantes después de la implementación del programa para determinar el efecto del mismo.

**6.3 Análisis de la competencia textual del programa holístico de metaescritura.** Teniendo en cuenta que el programa holístico de metaescritura estuvo centrado en el proceso de revisión (el cual a través del resultado del proceso de observación-reflexión y el uso de revisión bibliográfica sobre este proceso, cambió su nombre por el de revisión de la metaescritura). la unidad investigativa, procede a analizar a modo de ejemplo la siguiente actividad: de forma individual los estudiantes debían escribir un cuento donde reinventaran la historia del ave fénix, teniendo como idea central la característica principal del ave (morir y renacer), incluyendo aspectos, circunstancias y/o personajes imaginados o reales. Este cuento debe tener la superestructura correspondiente (inicio, nudo y desenlace).

Siguiendo el proceso de la espiral acción, observación-reflexión, evaluación y nueva acción, se presentan los momentos en la actividad antes mencionada de la siguiente manera:

- **Primer paso-(acción):** los estudiantes escribieron el cuento (primer borrador) basados en la consigna presentada por los docentes investigadores.
- **Segundo paso-(observación-reflexión):** Autoevaluación. Se le aplicó la primera versión del formato de revisión de metaescritura, al borrador que habían escrito. con ayuda de lápices de colores que ellos trajeron al salón,

debían señalar sus errores, de la siguiente forma, los de ortografía los pintarían con color azul, los de cohesión con otro color distinto al azul y los de coherencia con uno distinto al de cohesión, ellos empezaron a leer su cuento, fueron buscando y marcando los errores encontrados en sus escritos, en esa sesión hubo muchas preguntas relacionadas con el formato de revisión puesto que era la primera vez que se enfrentaban a éste. En este caso, se observó la frecuencia de las preguntas respecto a los puntos del formato y se reflexionó sobre este hecho, dando como resultado, el cambio (reformulación de las preguntas) de algunos puntos que los estudiantes no entendieron.

- **Tercer paso-Evaluación:** En esta etapa, los investigadores, evaluaron los escritos de los estudiantes utilizando los criterios del formato, los pasaron a la plantilla de Excel 2007®, y esto arrojó unos niveles de desempeño sobre el escrito borrador del cuento. Así también, se evaluaron los conceptos relacionados en la autopercepción de los errores de los estudiantes, es decir, se tomaron los datos escritos en el formato llenado por ellos y también se sistematizaron en la plantilla, arrojando los niveles de desempeño efectivo (Bajo, Básico, Alto y Superior) autopercebidos. Los datos fueron copiados y analizados en el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows.
- **Cuarto paso-Reescritura (Nueva acción):** Una vez revisados los escritos de los estudiantes por ellos mismos y por el profesor, la docente procede a devolvérselos para que ellos, reescribieran el cuento. Una vez terminado el cuento (escrito final), se le hizo también el análisis con el formato de revisión de metaescritura y se sistematizó en la plantilla elaborada en Excel para tal fin, luego de eso, se procedió al análisis necesario para comprobar qué tanto fue el impacto de la aplicación del formato de revisión de metaescritura.

Éstos fueron los resultados arrojados por el software SPSS 15.0 para Windows para las distintas dimensiones propuestas en las categorías de análisis:

**Nivel de desempeño SUPERESTRUCTURA en el cuento borrador**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	1	6,3	6,3	6,3
	Superior	15	93,8	93,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

**Nivel de desempeño SUPERESTRUCTURA en el cuento final**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Superior	16	100,0	100,0	100,0

Como se puede observar, el 100% los estudiantes en la versión final del cuento, se enmarcó en el nivel superior.

**Nivel de desempeño PROPÓSITO COMUNICATIVO en el cuento borrador**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	3	18,8	18,8	18,8
	Básico	13	81,3	81,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

**Nivel de desempeño PROPÓSITO COMUNICATIVO en el cuento final**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Básico	16	100,0	100,0	100,0

En esta dimensión los estudiantes que estaban en el nivel de desempeño bajo (19%), lograron subir al nivel básico, queriendo decir esto que mejoraron su propósito comunicativo.

**Nivel de desempeño SENTIDO COMPLETO en el cuento borrador**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	3	18,8	18,8	18,8
	Básico	3	18,8	18,8	37,5
	Superior	10	62,5	62,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

**Nivel de desempeño SENTIDO COMPLETO en el cuento final**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Superior	16	100,0	100,0	100,0

En esta dimensión, los 6 estudiantes (38%) que se ubicaron en los niveles básico y bajo, pudieron alcanzar el nivel superior después del desarrollo de la metodología aplicada en el programa holístico de metaescritura.

**Nivel de desempeño UNIDAD TEMÁTICA en el cuento borrador**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	1	6,3	6,3	6,3
	Básico	15	93,8	93,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

**Nivel de desempeño UNIDAD TEMÁTICA en el cuento final**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Básico	3	18,8	18,8	18,8
	Superior	13	81,3	81,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

En la dimensión Unidad temática, se logró disminuir el número de estudiantes que se ubicaron en básico y se ubicaron en el nivel superior (81%), y el estudiante que estaba ubicado en el nivel bajo, logró pasar al nivel de desempeño básico.

**Nivel de desempeño COHESIÓN en el cuento borrador**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	5	31,3	31,3	31,3
	Básico	7	43,8	43,8	75,0
	Alto	3	18,8	18,8	93,8
	Superior	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

**Nivel de desempeño COHESIÓN en el cuento final**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	2	12,5	12,5	12,5
	Básico	2	12,5	12,5	25,0
	Alto	7	43,8	43,8	68,8
	Superior	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

En la dimensión Cohesión, se puede observar que hubo cambios o transformaciones positivas en los niveles de desempeño de los estudiantes, ya que el número de estudiantes ubicados en los niveles bajo y básico disminuyó y aumentó el número de estudiantes que se ubicaron en los niveles alto y Superior.

**Nivel de desempeño COHERENCIA en el cuento borrador**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	3	18,8	18,8	18,8
	Básico	2	12,5	12,5	31,3
	Alto	11	68,8	68,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

**Nivel de desempeño COHERENCIA en el cuento final**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alto	4	25,0	25,0	25,0
	Superior	12	75,0	75,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Como se puede observar, en esta dimensión, hubo un gran cambio, ya que el 31% de los estudiantes (5 personas), se ubicaron en los niveles bajo y básico en el cuento borrador y en el cuento final no hubo ningún estudiante ubicado en estos dos niveles, se ubicaron en los niveles Alto (25%) y Superior (75%).

**Nivel de desempeño ORTOGRAFÍA en el cuento borrador**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	15	93,8	93,8	93,8
	Básico	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

**Nivel de desempeño ORTOGRAFÍA en el cuento final**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	8	50,0	50,0	50,0
	Básico	5	31,3	31,3	81,3
	Superior	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

En esta dimensión, hubo cambios positivos en los estudiantes respecto a la ortografía, ya que disminuyó el número de estudiantes ubicados en el nivel Bajo, aunque no todos los estudiantes pudieron pasar al siguiente nivel (Básico). Es de destacar que 3 estudiantes se ubicaron en el nivel superior, lo que equivale a un 19% de los estudiantes que realizaron la actividad.

**Nivel de desempeño GRÁFICO en el cuento borrador**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	2	12,5	12,5	12,5
	Básico	9	56,3	56,3	68,8
	Superior	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

**Nivel de desempeño GRÁFICO en el cuento final**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válidos	Bajo	4	25,0	25,0	25,0
	Básico	4	25,0	25,0	50,0
	Superior	8	50,0	50,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Como última dimensión de la categoría competencia textual, se encuentra la expresión gráfica. En esta dimensión, contrario a lo que venía ocurriendo en las anteriores dimensiones, (disminuía el número de estudiantes en los niveles bajo y básico), en ésta se aumentó el número de estudiantes que se ubicaron en el nivel bajo, aunque también aumentó el número de estudiantes que se ubicaron en el nivel de desempeño superior.

Como se puede observar en las anteriores frecuencias, se puede decir que sí hubo transformaciones positivas debido al uso del formato de revisión de metaescritura como herramienta didáctica y pedagógica que busca que los estudiantes autoperciban y autocorrijan los errores presentados por ellos en la producción de sus textos.

Para una mayor consolidación de los datos, sólo resta hacerle una prueba estadística (prueba de signos o t de student si la muestra no sobrepasa los 30 estudiantes) para determinar si las diferencias entre las diferentes dimensiones son significativas o no, pero, ésta ya sería otra investigación y para hacerla se deben tener condiciones específicas de los estudios empírico-analíticos, logrando así una generalización de los datos obtenidos.

Además de este análisis se determinó el grado de control metacognitivo de los estudiantes al momento de hacer la corrección de sus errores a través de la comparación entre los niveles de desempeño efectivo en el cuento borrador y los niveles de desempeño efectivo en el cuento final. Para demostrar este grado de control, a continuación se muestran a modo de ejemplo los procesos de monitoreo y control realizados por dos estudiantes participantes en el programa.

Según los pasos mencionados en la metodología, éste fue el borrador del cuento:



Ilustración 1. Ejemplo del primer borrador del cuento revisado por estudiante y profesor.

**LOS MAKAGUAKAS SE CONVIERTEN  
EN DIOSAS**

LOS MAKAGUAKAS SALIERON UN DIA HACIA EL MONTE PARA MITAYAK LEJOS DEL PUEBLO CONVELLO. HUBO UN KURAJA, QUIEN SE ENCONTRO EN EL MONTE UNA GRAN COCHA EN UN LANANGUCHAL.

EN AQUELLA COCHA HABIA EN ABUNDANCIA DE ZINGO, PERO VIO QUE EN LA MITAD SE ENCONTRABA UNA NIÑA DE PIES SOBRE UNA FUENTE DE AGUA QUIEN AL VERLO LE DIJO:

USTED VIENE AQUI POR COMIDA PERO NO HAY MAS QUE PESCES, PERO COMO SE UNO, AL INSTANTE QUE KURAJA LO COMIO SE MURIO EN UN INSTANTE.

LOS MAKAGUAKAS LLEGARON A LA COCHA Y AL VER LA GRAN CANTIDAD DE ZINGO DECIDIERON BARBOSQUEAR, LOS PESCES SALIAN EN TANTA ABUNDANCIA QUE LLENARON TODOS SUS CANASTOS. CUANDO LLEGARON A SUS CASAS LOS PREPARARON COMO HOMBRES, MUJERES Y NIÑOS. EL HOMBRE LLAMADO KURAJA SE DESAPARECIO Y AL TERCER DIA RESUCITO CON COPAS DIFERENTES, Y MUY ESTRANO CON TRASUNTO DE DIOS ANGELICAL Y DICRIENDO QUE HABIA HABLADO CON UNA DIOSA LLAMADA LA DIABLA.

A POCOS INSTANTES LES LLEGO A TODOS UN FUERTE SUEÑO, TODOS ESTABAN PERFECTAMENTE DORMIDOS Y AQUELLA COCHA ENDEZO A RUBIR Y SE OIAN RUIDOS

### Ilustración 1. (Continuación).

ESTRANOS Y LA GENTE DORMIA.  
HURAJA QUISO DESPERTARLOS LES BATABA,  
LOS MOVIA, LES ACERCABA FUEGO  
PERO TODOS PROFUNDAMENTE DORMIDOS,  
Y LOS DIOS DEL MAS ALLA LES SACARON  
LOS OJOS. Y HURAJA LOS AMARRO Y LOS  
TIRO AL AGUA EN LA MITAD DEL RIO  
CORTO SUS SOBAS Y HIZO UN RITUAL.  
DEVOLVIENDOLE A TODOS SUS OJOS, LUCHANDO  
CON LA DIABLA AN COAL VENCIO Y JAMAS  
APARECIO.  
LOS MAHAGUAFAS ADORABAN AL DIOS  
HURAJA, EL QUE MUERA Y RESUCITA  
ANUALMENTE, SANANDO A LOS MAHAGUAFAS  
YA QUE ELLOS LO CONSIDERABAN COMO  
EL DIOS DE LOS OJOS DEL RENACIMEN-  
TO ETERNO.  
SOLO ESPERABAN EL DIA EN QUE  
EL RESUCITARA PARA RENDIRLE CULTOS  
AL DIOS QUE NO LOS DESAMPARA

En este borrador de ejemplo, se puede observar que hay marcas de lápices y de resaltadores de colores, esto se debe a que los estudiantes revisaron su texto, y marcaron con lápices de colores lo que, según ellos, eran errores de ortografía, de coherencia, de cohesión y de otros tipos de errores (autopercepción), también aparecen marcas de resaltador de color fucsia, de color azul, que fueron producto de la revisión por parte de los investigadores. Una vez hecho esto, ellos debían llenar el formato (segundo paso) con los datos mencionados en él. A continuación se muestra el ejemplo del formato de revisión metatextual debidamente diligenciado:

## Ilustración 2. Formato de revisión metatextual diligenciado por una estudiante

Grado 9º			
Criterios	Definición	Preguntas Metacognitivas	Respuestas
Propósito Comunicativo	Intención comunicativa específica por la que se escribe el texto.	<ol style="list-style-type: none"> <li>¿Para qué escribí el texto?</li> <li>¿Se ve claramente en el texto el propósito por el cual lo escribí?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Para mostrar que yo puedo crear un buen cuento</li> <li>2 sí se ve el propósito por el cual fue escrito el cuento</li> </ol>
Sentido Completo	Cuando en el texto aparece suficiente información para que al leerlo se pueda entender el propósito por el cual se escribió.	<ol style="list-style-type: none"> <li>¿Tiene el texto suficiente información para que el lector comprenda mi propósito?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Creo que la información desarrollada en el cuento es clara y suficiente para todo el que la lea la entienda</li> </ol>
Unidad temática	Cuando en el texto el tema se desarrolla con una idea principal y otras secundarias, además, no se incluye información que no esté directamente relacionada con el tema.	<ol style="list-style-type: none"> <li>¿Desarrollo completamente la idea central del texto?</li> <li>¿Llevo una organización del texto por temas y subtemas?</li> <li>¿Tengo información que no es necesaria para el texto?, (es decir, ¿me salgo del tema?)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 sí desarrollo la idea main y temas</li> <li>2 no aplica</li> <li>3 no tengo información que no tenga que ver con el texto.</li> </ol>
Coherencia	Propiedad semántica (estudio de los significados) y pragmática (uso de las palabras en un contexto) del texto, que se refiere a dos tipos de relaciones lógicas: la existente entre los conceptos que aparecen en cada oración, (microestructura), y las existentes entre cada oración con las otras de la secuencia de que forman parte. (Macroestructura).	<ol style="list-style-type: none"> <li>En mi texto, ¿hay concordancia, correspondencia, entre el título y el contenido?</li> <li>¿Las oraciones no se encadenan entre sí? (frases aisladas)</li> <li>¿No se produce un desarrollo a partir del aporte constante de nueva información? (repetición de información).</li> <li>¿Existe(n) contradicción(es) de información en forma directa o indirecta?</li> <li>¿Los conceptos y contenidos están organizados en base a principios lógicos y pragmáticos?</li> <li>¿Las oraciones expresan relaciones razonables, o de causa- efecto?</li> <li>¿Las oraciones están ligadas por</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 no concuerda el título con el texto</li> <li>2 claro que están bien unidas.</li> <li>3 considero que la información no tiene repetición</li> <li>4 no existe ninguna contradicción</li> <li>5 mi cuento sí tiene lógica</li> <li>6 en algunas oraciones explico causa y efecto</li> <li>7 el relato que ahí</li> </ol>

**Ilustración 2. (Continuación).**

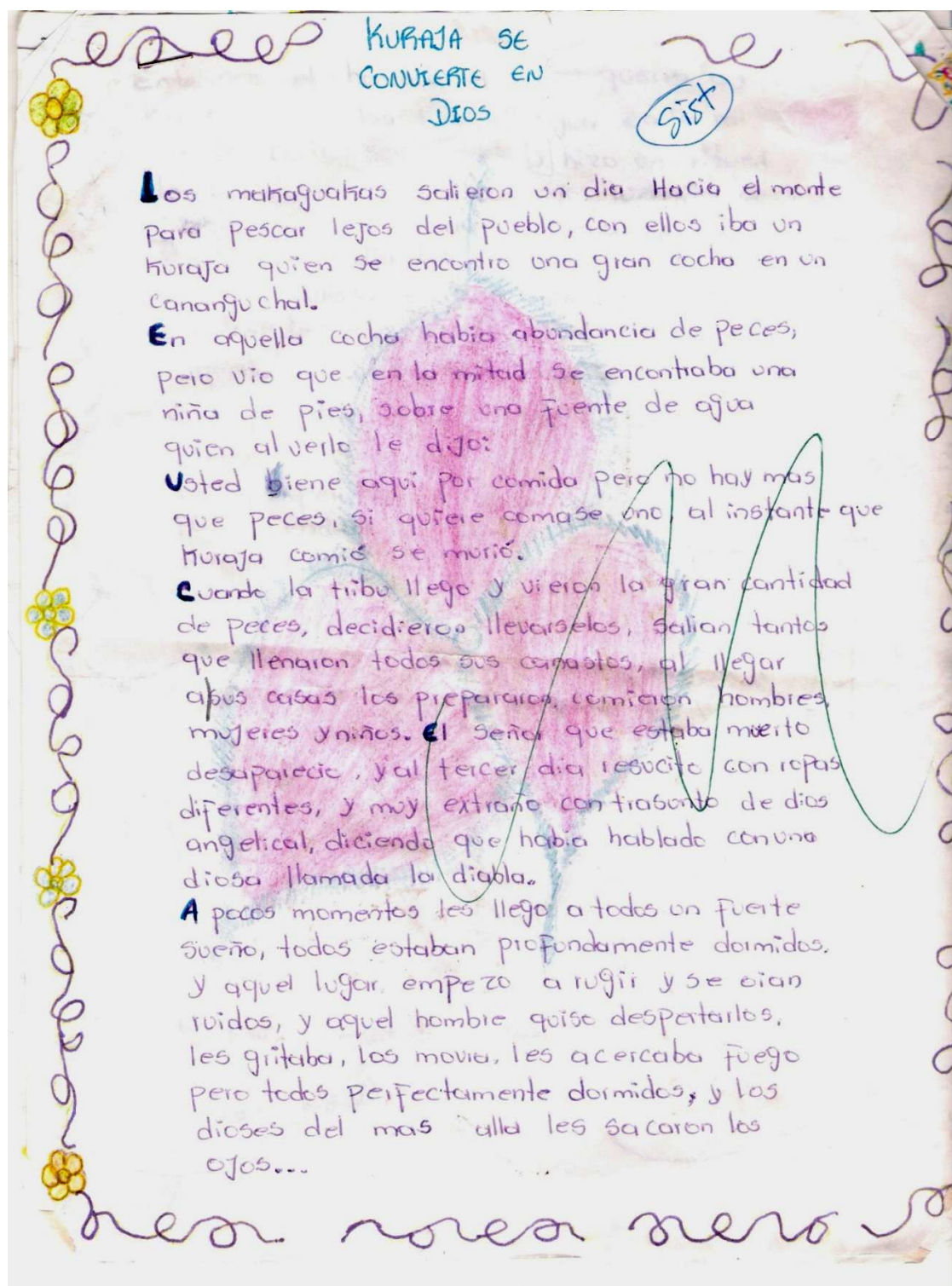
		<p>circunstancias o aspectos que comparten la misma relación o base?</p> <p>8. ¿Mi texto está basado en conclusiones generales que son aceptadas por toda una comunidad o corresponden con el mundo real (garante)?</p>	<p>Se cuenta</p> <p>8 No aplica</p>
<b>Cohesión</b>	<p>Mecanismo morfosintáctico que permite ligar una cláusula o preposición, oración o un párrafo con algún otro elemento mencionado previamente en otra frase, cláusula o párrafo.</p>	<p>1. ¿Mi escrito presenta conectores o conectivos?</p> <p>2. ¿Usé adecuadamente los conectores o conectivos?</p> <p>3. ¿Usé bien los pronombres cohesivos?(él, ella, éstos, etc).</p> <p>4. ¿Mi texto tiene concordancia entre:</p> <p>a. singular-plural</p> <p>b. masculino-femenino</p> <p>c. personas y tiempos verbales.</p>	<p>1 si los presento</p> <p>2 y, pero, que.</p> <p>3 no los use muy bien</p> <p>4 yo creo que mi cuento maneja bien estos 3 aspectos</p>
<b>Ortografía</b>	<p>Se encarga de la normas para la correcta escritura.</p>	<p>1. ¿Qué palabras escribí con letras incorrectas?</p> <p>2. ¿En qué palabras no usé la mayúscula donde correspondía?</p>	<p>1 Va, viene, instante, llagaron extraño, poses.</p> <p>2 todo el texto lo escribi en mayúscula resusita</p>
<b>Superestructura</b>	<p>Es la forma global como se organizan los componentes de un texto. Ej. Cuento, noticia, textos argumentativos, expositivos, descriptivos.</p>	<p>1. ¿A qué superestructura corresponde mi texto?</p> <p>2. ¿Tengo mi texto escrito de acuerdo a esa superestructura?</p>	<p>1 Cuento</p> <p>2 Si esta organizado</p>



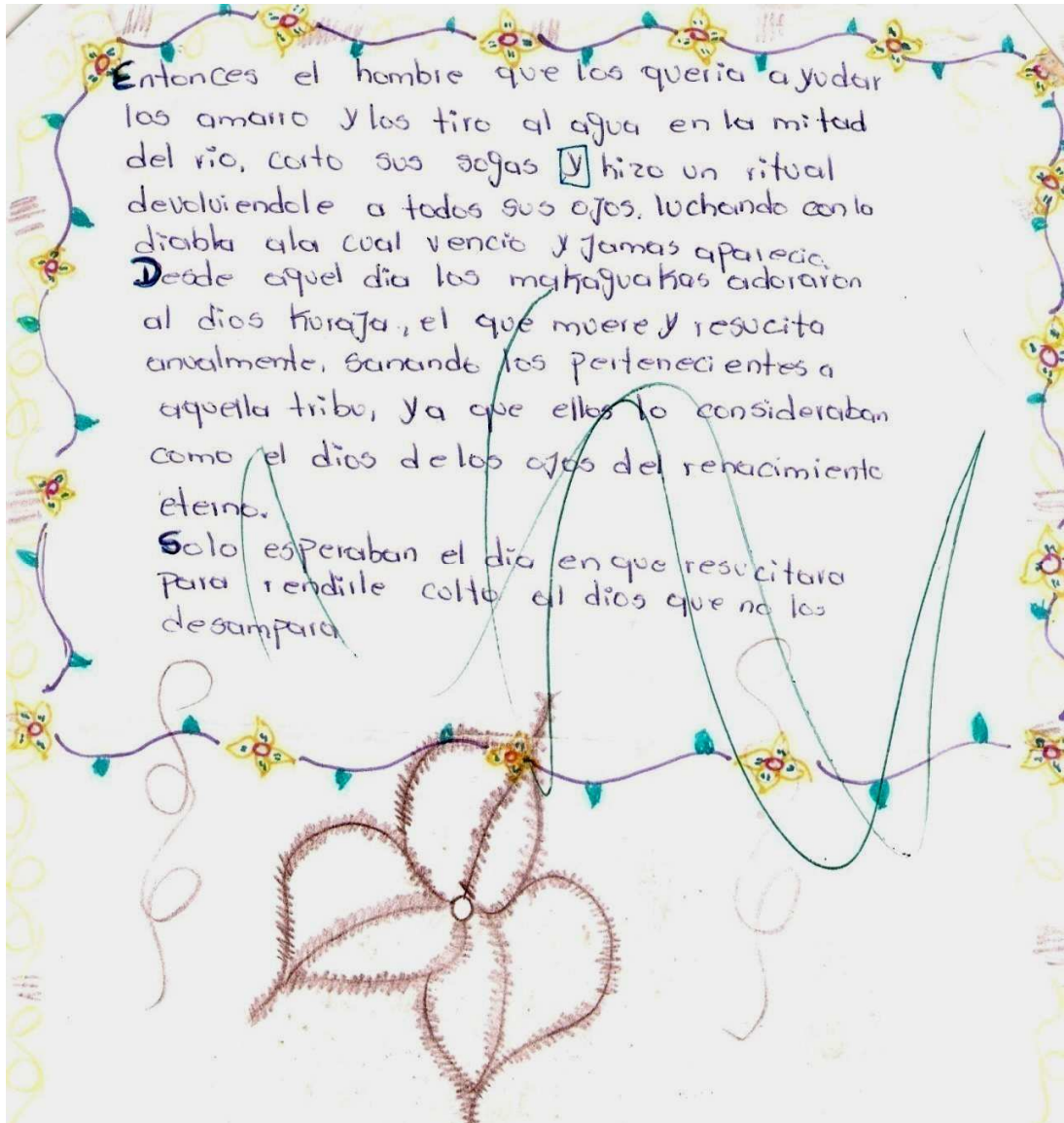
En este ejemplo, se observa cuál fue el propósito por el cual ella escribió el texto, y va respondiendo así a cada uno de los aspectos que el formato menciona, cabe resaltar que aquí no hubo manipulación de nadie (profesores o compañeros) respecto a la identificación de los errores. Dentro del formato es bueno resaltar el siguiente aporte, la estudiante en el punto No. 1 de la dimensión coherencia, consideró que su título no coincidía con el texto, lo cual es falso, porque sí coincide, por lo tanto, ahí se reflejaría en la autopercepción un criterio negativo, también dentro de esa misma dimensión en el punto 6, ella expresa que “en ningunas oraciones expresan causa y efecto”, también se consideró negativo porque ella sí expresó relaciones de causa efecto, y además en este ejemplo de la pregunta tiene un error porque no existe la palabra “ningunas”. En la variable cohesión, en el punto tres (3), fue consciente que no usó muy bien los pronombres cohesivos, lo cual fue cierto ya que la unidad investigativa si encontró esta falencia. En la categoría Ortografía, se observa que ella menciona las palabras que cree que están mal escritas, y que en efecto, están mal escritas, y sobre todo, llama la atención sobre .el punto 2 de la misma variable, donde manifiesta que todo el texto lo escribió en mayúsculas y por último en la variable superestructura, ella sí identificó la superestructura y escribió acorde a ella.

A continuación se muestra la versión final del cuento, luego de haber diligenciado el formato de revisión de metaescritura y ser revisado por los docentes investigadores:

Ilustración 3. Ejemplo de la versión final del cuento.



### Ilustración 3. (Continuación).



Como se puede apreciar en este escrito, la estudiante tiene un grado de control parcial, ya que logra la corrección de la gran mayoría de sus errores autopercebidos y también tuvo en cuenta los errores de la evaluación de los errores por parte de los investigadores. Cometió un error de ortografía y una violación a la norma sobre el reemplazo de la letra y por la letra e antes del inicio de una palabra con i o hi. Dentro de los aspectos positivos o de control parcial, cambió los conectores o conectivos repetidos y buscó otros que resultaron apropiados al contexto donde se usaron, colocó su texto en minúsculas, usó las mayúsculas donde se debía, corrigió los errores de ortografía autopercebidos y encontrados por los docentes. En conclusión, esta estudiante representa a los estudiantes que tuvieron un alto nivel de monitoreo (buena autopercepción de los errores) y de control (corrección de esos errores de manera consciente).

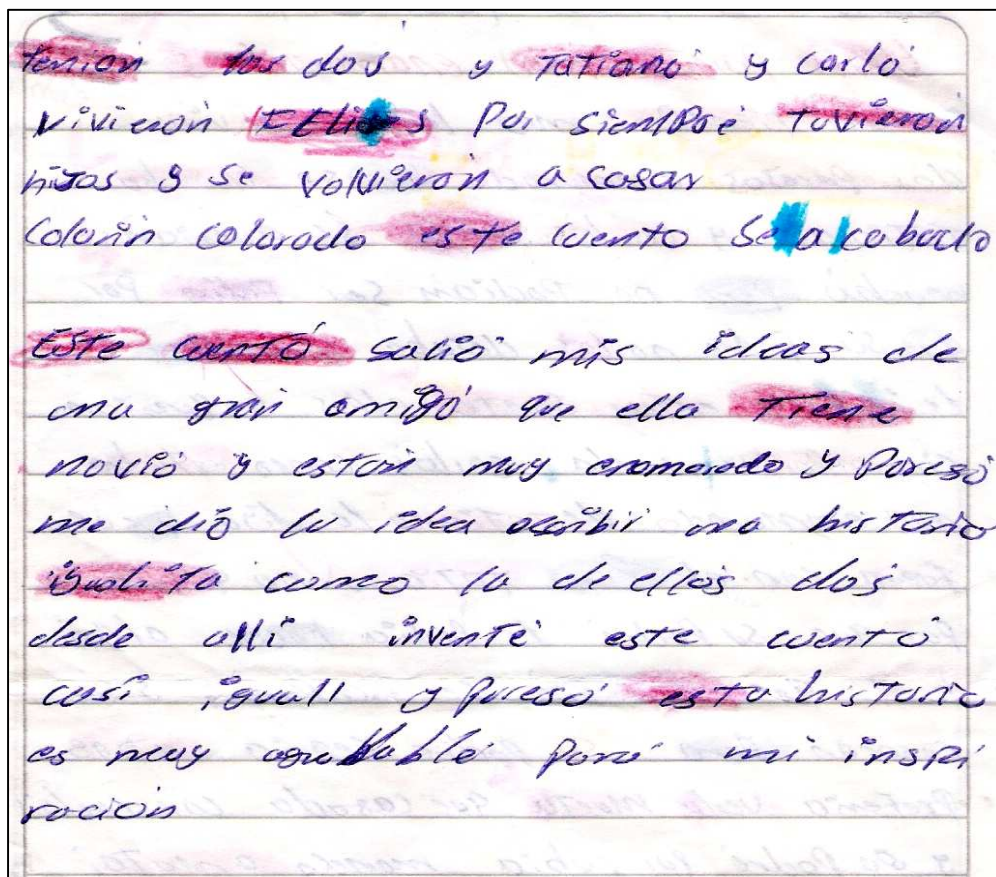
El siguiente ejemplo representa a los estudiantes que tuvieron bajos niveles de monitoreo y control. Este es el ejemplo del borrador del cuento:

Ilustración 4. Segundo ejemplo de borrador del cuento.

**UNA** pareja muy enamorados  
En un tiempo muy lejano vivían  
dos parejas enamorados que se llamaban  
Tatiana y Carlos ellos se querían  
mucho pero no podían ser felices por  
que su padre no los dejaba y aunque  
le impedía estar juntos ellos se querían  
sin importar nada. Carlos como estaba  
muy enamorado de Tatiana le dijo que se  
fuera con él pero Tatiana no quería  
por que su padre le podía hacer algo  
hasta que por fin se escaparon y se  
casaron pero su padre seguía  
prefería verla muerta que casada con Carlos  
y su padre por rabia mando a matar  
a Carlos y aunque la bola perdida  
era para Tatiana Carlos se atravesó  
tomó luego más profundo la bala  
la mata y Tatiana llorando quedo  
cuando estaba en la cama Tatiana  
quiso darle un último beso de un  
amor que se tanto Carlos revivio  
fue un milagro de amor que se

concl. 5-  
no era perdida  
Cabe 2  
ESTILO

#### Ilustración 4. (Continuación).



Como puede observarse en el borrador de este cuento, existen muchas marcas de colores realizados por la estudiante (posibles errores autopercebidos), y también muchas marcas de resaltadores, especialmente de color fucsia (cohesión) y amarillo verdoso (coherencia), por parte de los profesores. En el borrador se ven resaltadas algunas palabras que la estudiante consideró como errores, pero que en realidad no son, por lo tanto, al momento de realizar la evaluación se calificaban de manera negativa en el formato de revisión de metaescritura y por eso se dieron resultados negativos, se encuentran muchos errores de cohesión, en especial de concordancia entre género (masculino-femenino), número (singular-plural) y de sujeto y tiempos verbales. El siguiente es el formato diligenciado por la estudiante.

**Ilustración 5. Formato de revisión de metaescritura del segundo ejemplo de cuento borrador**

Criterios	Definición	Preguntas Metacognitivas	Respuestas
Propósito Comunicativo	Intención comunicativa específica por la que se escribe el texto.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Para qué escribí el texto?</li> <li>2. ¿Se ve claramente en el texto el propósito por el cual lo escribí?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. con el objetivo de hacer una buena nota</li> <li>2. con el propósito de que se cumpla la vida</li> </ol>
Sentido Completo	Cuando en el texto aparece suficiente información para que al leerlo se pueda entender el propósito por el cual se escribió.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Tiene el texto suficiente información para que el lector comprenda mi propósito?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. si tiene suficiente información si es entendible</li> </ol>
Unidad temática	Cuando en el texto el tema se desarrolla con una idea principal y otras secundarias, además, no se incluye información que no esté directamente relacionada con el tema.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Desarrollo completamente la idea central del texto?</li> <li>2. ¿Llevo una organización del texto por temas y subtemas?</li> <li>3. ¿Tengo información que no es necesaria para el texto?, (es decir, ¿me salgo del tema?).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Si se desarrolla una idea con todo en el cuento</li> <li>2. NO APLICA</li> <li>3. NO todo esta en subtemas como</li> </ol>
Coherencia	Propiedad semántica (estudio de los significados) y pragmática (uso de las palabras en un contexto) del texto, que se refiere a dos tipos de relaciones lógicas: la existente entre los conceptos que aparecen en cada oración, (microestructura), y las existentes entre cada oración con las otras de la secuencia de que forman parte, (Macroestructura).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En mi texto, ¿hay concordancia, correspondencia, entre el título y el contenido?</li> <li>2. ¿Las oraciones no se encadenan entre sí? (frases aisladas)</li> <li>3. ¿No se produce un desarrollo a partir del aporte constante de nueva información? (repetición de información).</li> <li>4. ¿Existe(n) contradicción(es) de información en forma directa o indirecta?</li> <li>5. ¿Los conceptos y contenidos están organizados en base a principios lógicos y pragmáticos?</li> <li>6. ¿Las oraciones expresan relaciones razonables, o de causa- efecto?</li> <li>7. ¿Las oraciones están ligadas por</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. si concuerda con la idea del contenido</li> <li>2. si tiene coherencia en las frases aisladas</li> <li>3. si se repite algunos casos del cuento</li> <li>4. no existe contradicción ni directa ni indirecta</li> <li>5.</li> <li>6. el cuento si expresan muchos casos razonables</li> <li>7.</li> </ol>

Ilustración 5. (Continuación).

		<p>circunstancias o aspectos que comparten la misma relación o base?</p> <p>8. ¿Mi texto está basado en conclusiones generales que son aceptadas por toda una comunidad o corresponden con el mundo real (garante)?</p>	<p>Los aspectos están ligados pero no comparten la misma base</p> <p>8. NO APLICA</p>
Cohesión	<p>Mecanismo morfosintáctico que permite ligar una cláusula o preposición, oración o un párrafo con algún otro elemento mencionado previamente en otra frase, cláusula o párrafo.</p>	<p>1. ¿Mi escrito presenta conectores o conectivos?</p> <p>2. ¿Usé adecuadamente los conectores o conectivos?</p> <p>3. ¿Usé bien los pronombres cohesivos?(él, ella, éstos, etc).</p> <p>4. ¿Mi texto tiene concordancia entre:</p> <p>a. singular-plural</p> <p>b. masculino-femenino</p> <p>c. personas y tiempos verbales.</p>	<p>1. mi escrito presenta los 5</p> <p>2. como otros</p> <p>3. los pronombres él/ella y éstos</p> <p>Si los use bien</p> <p>4.</p>
Ortografía	<p>Se encarga de la normas para la correcta escritura.</p>	<p>1. ¿Qué palabras escribí con letras incorrectas?</p> <p>2. ¿En qué palabras no usé la mayúscula donde correspondía?</p>	<p>1.</p> <p>2.</p>
Macroestructura	<p>Es la forma global como se organizan los componentes de un texto. Ej. Cuento, noticia, textos argumentativos, expositivos, descriptivos.</p>	<p>1. ¿A qué superestructura corresponde mi texto?</p> <p>2. ¿Tengo mi texto escrito de acuerdo a esa superestructura?</p>	<p>1.</p> <p>2.</p>

Como se puede observar en el formato de revisión de metaescritura, en algunos aspectos la estudiante pudo autopercebir sus errores, sobre todo en la parte de repetición de información (punto 3 de la categoría Coherencia), tiene dificultad en la identificación del punto 2 de la categoría Coherencia, ya que se contradice al momento de decir: "Si tiene cadena en los frase islada", - además de la no concordancia entre género, y número al momento de responder este punto-, algunos puntos del formato metatextual quedaron en blanco (ortografía, Súper Estructura, y algunos puntos de cohesión y de coherencia), y tiene problemas de signos de puntuación también dentro de las respuestas del formato. Todos éstos aspectos sirven como elementos de juicio para decir que esta estudiante tuvo un muy bajo nivel de monitoreo (ni siquiera superficial) y por lo tanto, es de esperarse que su nivel de control en el cuento final sea bajo también así como lo demuestra su versión final.

### Ilustración 6. Segundo ejemplo de escrito final del cuento.



En este ejemplo, esta estudiante a pesar que se le mostraron los errores (seleccionados con resaltadores) por parte de los investigadores en su borrador, no tuvo en cuenta éstos y la gran mayoría de los errores que se le seleccionaron, quedaron plasmados en el escrito final de su cuento, mostrando con ello un bajo nivel de control por parte de ella al momento de corregir los errores, entre éstos están: no tuvo consciencia sobre la no concordancia de número (singular-plural) y no corrigió el título, no tiene claro el concepto de pareja (dos personas) y se contradice (coherencia punto 5) ya que sólo habla de dos personas y ella menciona dos parejas, no tuvo consciencia de la concordancia de número en varias oraciones, no corrigió la palabra incorrecta “inpidia”, tuvo repetición de palabras “ hacer hacer” y “se se”, no tuvo en cuenta la regla del uso de las iniciales de los nombres que deben ir en mayúsculas, tuvo unión incorrecta de palabras, no tuvo en cuenta los signos de puntuación y cometió los mismos errores de ortografía, Sólo corrigió un error de sujeto y tiempo verbal. Si se suman todos estos aspectos, su nivel de monitoreo es muy bajo.

A manera de conclusión, estos ejemplos sirven para mostrar que no todos los estudiantes poseen los mismos niveles de monitoreo y control, y debido a esto, los resultados del programa variaron, esto puede deberse en gran parte, a que estos procesos metacognitivos (monitoreo y control), son completamente desconocidos por ellos, y solo hasta ahora se están familiarizando con éstos, por tal razón la unidad investigativa dentro de sus talleres temáticos introdujo el término Metacognición y lo aplicó a través del formato de revisión de metaescritura.

A continuación, se muestran los resultados del programa holístico de escritura a través de la triangulación de varios escritos donde se le realizaron preguntas a los estudiantes sobre el desarrollo del programa y qué posibles efectos pudo tener éste en su proceso de aprendizaje y en su vida personal. Estos fueron los resultados:

## **ANALISIS DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL**

Una de las inspiraciones para el trabajo de investigación surgió de la lectura de diversos textos que proponían talleres de escritura donde los estudiantes incluían como material de trabajo, su vida, sus problemas, temores, alegrías, intereses, sueños, sentimientos y pensamientos, entonces se pensó por qué no hacer realidad esto en nuestras aulas y aplicar en la escuela los usos que se muestran en algunas investigaciones, para comprobar si realmente podía tener tanta importancia para nuestros alumnos de carne y hueso, rodeados de un contexto específico, - en este caso rural y de pobreza - y si tenía los mismos efectos que proponían algunas aproximaciones a la escritura.

Se ha dicho en los libros, que la escritura sirve para desarrollar el pensamiento, para expresar y superar situaciones traumáticas, que está fuertemente influida por el contexto, y que se deben manejar los conceptos definidos en la lingüística textual, y también según investigaciones recientes incluir la parte de conciencia y control – metacognición-. Todo lo anterior nos animó a trabajar en estos aspectos para observar que efectos podrían producirse en la vida real.

Inicialmente se tratara la escritura con la funcionalidad de **expresión de sentimientos e instrumento catártico**. En este aspecto se pudo observar que los estudiantes si emplearon la escritura para sacar fuera de sí mismos, situaciones traumáticas y dolorosas que le habían ocurrido, lo cual puso de manifiesto la utilidad de la escritura para hacer conscientes y elaborar situaciones difíciles o desagradables.

A continuación se muestra lo expresado por los estudiantes, con respecto a los beneficios de la escritura.

*“Me ha servido mucho porque nunca me había gustado hablar de mis cosas o comentarlas y ahora sí, me sirve para desahogarme”.*

*“En ella he podido desahogarme y hablar de algunas cosas que han sido importantes en mi vida”.*

*“He podido expresar mi sentimiento de tristeza, de alegría que no había expresado por miedo como: cuando he estado enamorada de una persona que no ha sabido valorar mi amor y otro que si me ha querido como soy yo”.*

*“forma de revelar aquellos problemas que no nos dejan vivir tranquilo, podemos expresar sentimientos y dirigirnos a una persona, y despejar nuestra mente y mantenernos más relajados. La escritura es lo más bonito que hay en este mundo.”*

*“es un medio de desahogarnos de muerte de familiar o discusiones”.*

Los estudiantes han escrito acerca de varios temas que están directamente relacionados con sus vidas, esto está basado en las múltiples propuestas desde diferentes autores de utilizar lo que realmente es importante para ellos, que está conectado a sus vivencias, a su contexto y su realidad interna, y en general a las vicisitudes acontecidas en la historia de su vida.

Entre las situaciones acerca de las cuales ellos han escrito se encuentran:

Las vivencias y dificultades acaecidas en la escuela, y la percepción que tiene de los docentes.

*“A veces me iba para el colegio, sin comer, sin merienda, mi bolso era una mochilita de tela que me fabricaba mi mamita los profesores eran muy duros, si no nos sabíamos las tablas nos castigaban (reglasos - jalones de oreja - nos arrodillaban sobre unas checas (tapa de gaseosa) y en el sol”*

El dolor por la separación de los padres,

*“Fue muy doloroso para mi que mis padres se separaran mi padre y mi madre peliaban mucho mi papa se iba a beber y dejaba a mi madre sola”*

*“Cuando yo tenía 9 años de edad mis padres se separaron por primera vez, pensé que hay acababa mi vida me quería morir pues me sentía sola y mis hermanos también sufrían”*

El maltrato físico y verbal por parte de los padres

*“Todo el tiempo de mi vida que pase en mi casa era puro regaños, malos maltratos y asta me golpeaba mi mama, ella todo el tiempo se la pasaba gritándome...mucha gente le inventaba tantas barbaridades que asta llegaba a*

*golpearme muy duro, y eso me dolía y mucho me decía entre mi porque la persona que yo mas quería me trataba tan mal y dije esto no lo puedo soportar mas tengo que salir de este infierno”*

Así mismo han escrito acerca de las abuelas, del padre, pérdida de un bebe, de desaparición de familiares, peleas con las amigas, peleas entre familiares.

Con todo lo anterior como soporte, se puede erigir la escritura como un elemento catártico que proporciona un beneficio a nivel psicológico ya que coadyuva la superación de problemáticas personales, que en algunos casos no tienen ninguna otra forma de trabajarse, yaciendo aparentemente inertes en el interior del individuo, pero que en cualquier momento pueden activarse y traer perjuicios, afectando el sano desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Por otro lado, también es importante ahondar en factores positivos y satisfactorios para los estudiantes, lo cual está relacionado con el enfoque de Resiliencia, que busca fortalecer la capacidad de salir adelante y superar situaciones adversas. Este aspecto también se hace notorio cuando expresan sus sueños, sus metas, anhelos, sus ganas de seguir adelante a pesar de sus condiciones de pobreza.

Esto se puede observar en los siguientes textos:

*“hay que lograr ser capaces de realizar sus sueños a pesar de los obstáculos de la vida”.*

*“No colocarle cosa negativa a nuestros problemas, escribir lo que puedo hacer en el futuro”.*

*“uno debe valorarse a sí mismo, sin importar las críticas de los demás”.*

*“Me contaron que cumpliste tu sueño de fundar la empresa llamada Zar fashion y eres considerada la mas grande ejecutiva en cortes y confecciones” (carta a futuro).*

*“Que eres el rey del Reggaetón que has ganado tres veces el disco de oro tienen una carrera discográfica por delante” (carta a futuro).*

*“Me imagino que aun sigues con Carlos y que te casaras para darle una linda familia a tu bebe” (carta a futuro).(ella esta embarazada actualmente)*

*“Me contaron que eres la coordinadora de la escuela los mimbre me parece muy bien porque tu sueño siempre fue ese te felicito” (carta a futuro).*

*“Cuentame como bas en tu maravillosa carrera artistica como poeta. Supe que te habías ganado un gramí con tu poema el amor universal” (carta a futuro).*

Se ha hecho inicialmente el análisis de los aspectos textuales y afectivos para responder a lo estipulado en el cuarto objetivo, pero debido a la orientación holística que caracteriza este trabajo se incluirá los hallazgos más importantes en los otros componentes definidos en nuestro modelo. Es decir, el cognitivo, metacognitivo y contextual.

Referente al **componente cognitivo**, basándonos en el modelo de Flower & Hayes se encontró que los estudiantes no sabían de la existencia del proceso de **planificación** al llevar a cabo tareas de escritura; se podría suponer que este desconocimiento se debe a que no lo necesitaban ya que en sus prácticas de escritura no había que pensar y organizar lo que se iba a escribir, porque ya estaba hecho, solo había que copiarlo desde el tablero o del libro, esta práctica pudo entonces producir la atrofia de los procesos de planificación, ya que no tenían cabida, no se requería de ellos para escribir.

Así mismo se puede decir que el proceso de **revisión** no estaba presente en la escritura de los estudiantes, ya que ellos escribían solo una vez, no reparaban que estaba bien o mal, y no ejercitaban una reescritura, y finalmente, lo que si habían experimentado era la sensación de tener algo en su pensamiento y hacer un esfuerzo por pasarlo a palabras es decir, el proceso de **traducción**.

Por otra parte se encuentran las manifestaciones de diversas formas en que los estudiantes conciben la relación escritura – pensamiento:

“Utilizar nuestro pensamiento para crear una canción”.

“Hacer cosas con mi imaginación e ideas que se nos vienen a la cabeza”.

“Esto nos ayuda a pensar y a reflexionar muchas cosas de nuestro pensamiento.”

“He aprendido a pensar antes de actuar”.

Con referencia al **componente metacognitivo** se pudo observar que la utilización de las preguntas metacognitivas si influye en el desarrollo de un nivel de control de los elementos involucrados en el proceso de escritura. Inicialmente se incide en la etapa de revisión, con la identificación del tipo de error en el cual se incurrió, pero luego se aspira que los estudiantes internalicen los elementos propuestos cuando se encuentren en la etapa de planificación de sus escritos.

Como se ha dicho anteriormente el uso de la metacognición es muy complejo Pero garantiza excelentes resultados, ( M.E.N) esto se pudo observar en los estudiantes ya que avanzaron en la toma de conciencia de los elementos textuales utilizados al momento de escribir, e incrementaron su competencia en el nivel de control que ejercen sobre sus procesos escriturales,

Los siguientes apartes expresan las opiniones de los estudiantes con respecto al uso de la metacognición.

“Me ayudo mucho, puedo corregir los errores que encuentro en mi camino”.

“Ayuda a encontrar y corregir errores”.

“Puedo saber yo misma que tanto pienso”.

“sabiendo mi autoconocimiento que he aprendido en los talleres de metacognitivo y los errores que tengo en el formato”.

“Cometo pequeños errores pero gracias a lo que aprendí tengo la facilidad de corregirlos”.

Asi mismo los estudiantes reportan una conciencia de su estado y avances en el proceso escritural.

Al respecto, los estudiantes manifestaron que mejoraron en los siguientes elementos:

“reglas de ortografía”, “clases de narraciones”.

“Usar las palabras y los conectores correctamente”.

“Las cosas siempre tienen un propósito para el lector, y es que comprenda”

“Crear cuentos, relatos, noticias, canción”.

“Mejorar errores en mi escritura”.

Es relevante la continua alusión que hacen los estudiantes a la ortografía, lo cual puede ser efecto del continuo énfasis que se ha hecho en los años anteriores, desconociendo otros factores, que solo fueron introducidos durante este año, sin embargo, en algunos se nota la referencia a otros aspectos.

“Ahora he aprendido escribir y elaborar un texto o cualquier tipo de escrito y no tengo tantos errores a la hora de escribir”.

“ayuda a corregir errores ortográficos, información contradictoria, si tenemos contenidos de mas, si utilizemos bien los conectivos”.

Esto se considera un avance, ya que los estudiantes empezaron a ser conscientes de la utilización de otros aspectos en su escritura, lo cual ayuda a que tengan una visión más amplia de su desempeño como escritores.

Y finalmente se encuentra lo que atañe al **componente contextual** el cual se ve reflejada en tomar en cuenta las condiciones y características de su entorno rural y de pobreza, por ejemplo dentro de sus escritos se incluyó actividades agrícolas (siembra y recolección de cosechas) las cuales se constituyen en un eje alrededor de los cuales se estructura su vida. Se tuvieron en cuenta los hechos ocurridos a su alrededor, un ejemplo de ello se evidencia en el taller sobre artículo periodístico y proceso de escritura (véase anexo Q) donde se realizó un artículo periodístico, teniendo en cuenta dos homicidios ocurridos en el corregimiento de “los mimbres”. estas temáticas fueron realizadas con mucha alegría, ya que

saber sobre estas cosas les proporciona seguridad, porque se utilizó conocimientos que ellos ya tenían como producto de su interacción con el medio,

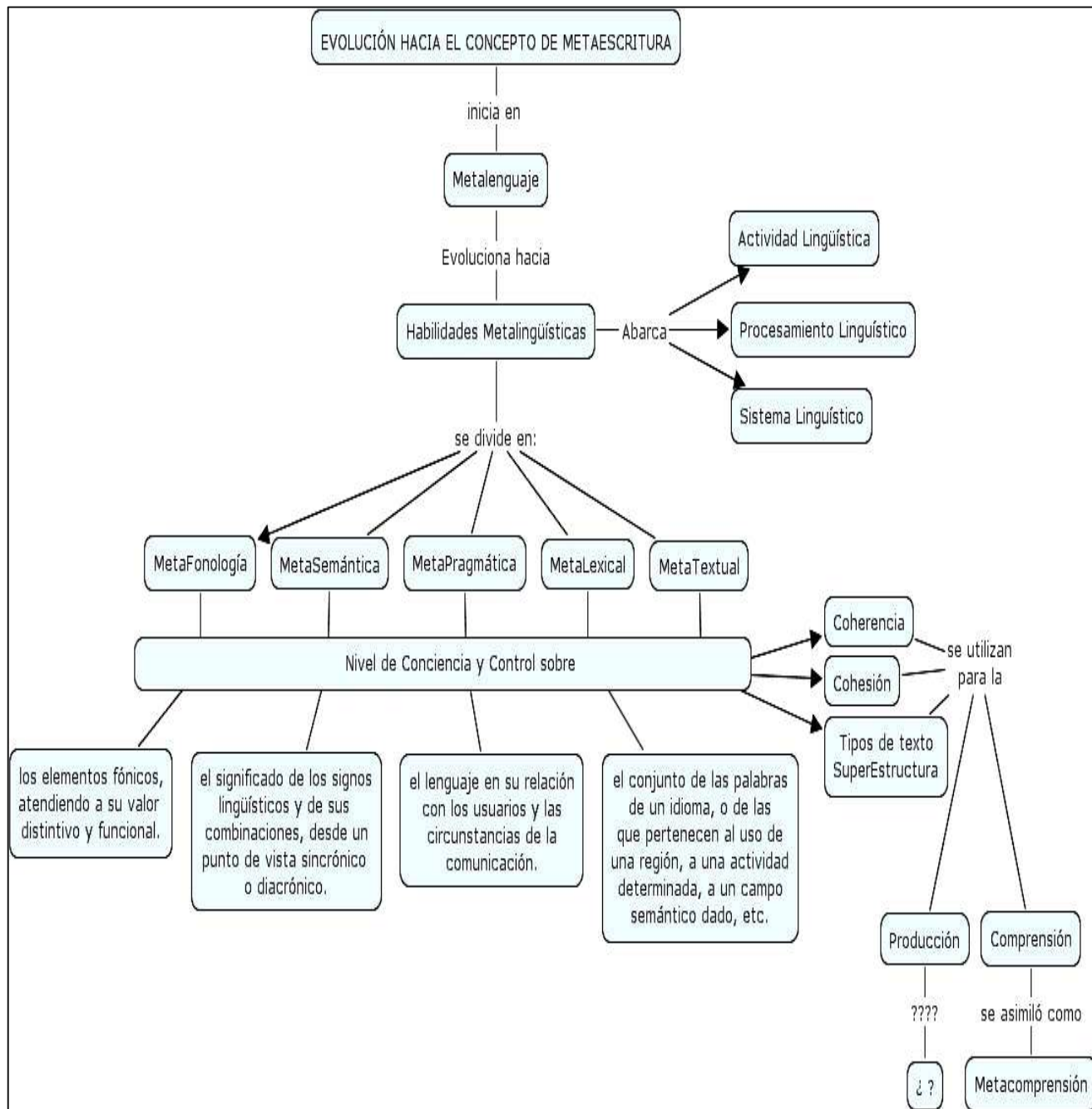
## **RESULTADOS TEÓRICOS**

### **CONCEPTO DE METAESCRITURA**

A continuación se describirá cómo a partir del estudio de diversas teorías y de la necesidad de especificar un concepto que abarque la nueva organización de los elementos teóricos realizada por el equipo investigador, se dio origen al concepto de Metaescritura.

En el siguiente gráfico, se muestra la evolución de este concepto

Gráfico 4. Evolución Concepto de Metaescritura.



El recorrido realizado hacia el término metaescritura, se inició con el término metalenguaje, el cual fue definido inicialmente como “una actividad lingüística que tiene como objeto el propio lenguaje” (Jacobson, 1963, citado en Mayor, 1993, p.72), pero también el concepto de metalenguaje se constituyó en un antecedente del concepto de metacognición, por tanto puede observarse que desde el principio la conexión entre estos fue muy fuerte.

Actualmente el término metalenguaje ha evolucionado hacia uno más amplio:

Habilidad metalingüística, que no se reduce a un mero hablar sobre el lenguaje, sino a un conocer, pensar y manipular cognitivamente, no solo el lenguaje (quírese decir, el sistema lingüístico), sino sobre toda la actividad lingüística de cualquier hablante y, muy en particular del propio sujeto. (Mayor, 1993, p.73).

El término metalingüística es de gran utilidad, ya que fusiona la Metacognición, con cada uno los componentes de la lingüística, esto lo explica (Gombert, 1990, citado en Mayor, 1993). “Por lo que respecta a la metalingüística, en cualquier caso incorpora las actividades de reflexión y control sobre todos los componentes lingüísticos. Dando lugar a que se subdivida en metafonología, metasintaxis, metasemántica, y en su caso, metapragmática, (incluso metaléxica y metatextual), según se refiera específicamente a la capacidad para conocer la fonología, la sintaxis, la semántica y la pragmática (o el léxico y texto)”. (p. 74)

Retomando a Gombert, se acoge el termino habilidad metatextual, la cual

implica la capacidad de ser conscientes y para controlar la producción y la comprensión de textos, es decir, para articular enunciados en unidades lingüísticas más amplias, para dominar la cohesión y la coherencia del texto, para controlar la organización y la estructura general del texto y para diferenciar y usar adecuadamente los distintos tipos de textos. (Mayor, 1993, p.140).

A continuación se presentará una descripción de algunos de estos elementos, respecto al estudio de la coherencia, se puede decir que pertenece a la estructura interna, pero cuando se enfoca desde la óptica de lo metatextual hace referencia a la consciencia y capacidad de monitorear lo referente a las contradicciones, ambigüedades y repetición de información en los textos escritos.

Gombert lo explica de la siguiente manera: “The question here is essentially one of the ability to detect contradictions at a conceptual level” (Gombert, 1992, p.123)

También propone el mismo autor que aún en los adultos educados la comparación consciente de la información contenida en el texto con el conocimiento previo no es una actividad espontánea, por tanto es necesario explicitarla y desarrollarla. El texto a continuación así lo expresa: “Even in the educated adults, the conscious comparison of the information contained in the text with that in the knowledge base does not occur spontaneously”. Gombert, (1992, p. 124).

También es importante recalcar la necesidad de hacer correcciones precisas a los estudiantes, debido a que no es la tendencia natural de ellos hacer el análisis a nivel lógico de sus textos. En este sentido, Baker (1984<sup>a</sup>, citado en Gombert, 1992) demostró que una retroalimentación correctiva, y luego realizar un segundo intento, para identificar las incongruencias pasadas por alto en el primer intento, incrementa las tasas de éxito. (p. 125). Por tanto se concluye que, hacer las instrucciones mas explicitas no ayuda a la comprensión de los sujetos más jóvenes, mientras que la corrección explícita de sus errores es más efectiva. Esto es formulado en el siguiente texto: These results suggest that making the instruction more explicit does not aid the comprehension of the younger subject, while explicit correction of their mistakes is more effective. (Gombert, 1992, p.126)

Referente al análisis de la cohesión, la cual está reflejada en la estructura superficial y se encarga de hilvanar externamente el texto. Está basada en el uso de pronombres y artículos cohesivos, así como en conectivos y frases conectoras.

Al igual que la coherencia, su monitoreo no es llevado a cabo espontáneamente, es decir, las personas no son conscientes del trabajo cognitivo que se está haciendo para establecer la cohesión textual, pero, esto no quiere decir que no se realice. Éste hecho ha sido demostrado en diversas investigaciones como lo confirma Gombert (1992) “one of the most remarkable aspects of this subject, constantly confirmed in the scientific literature, is the sizeable time interval between children’s spontaneous production of the different connectives and their later awareness of them” (p.138). (Uno de los aspectos mas notables de este tema, constantemente confirmado por la literatura científica es el considerable tiempo de intervalo entre la producción espontanea de los niños de los diferentes conectivos y su tardía consciencia de ellos.)

Teniendo en cuenta lo anterior se valida entonces la propuesta de la unidad investigativa, de trabajar en el desarrollo de un nivel de conciencia sobre estos aspectos, trascendiendo el nivel de uso, hacia un nivel de control.

El termino habilidad metatextual, como se ha visto anteriormente se encarga de los elementos textuales que abarcan la comprensión y producción de textos, pero luego evoluciona hacia una equivalencia con la meta comprensión, esto puede observarse en el siguiente fragmento: “Por otra parte, las habilidades meta textuales, se suelen asimilar a la capacidad de meta comprensión, especialmente a la que se orienta a la comprensión de textos escritos. (Mayor, 1993, p.140).

De esta manera todo lo descrito resulta centrado en la lectura, y como consecuencia la escritura queda sin un suficiente tratamiento, lo cual es reflejo de la tendencia observada en muchas investigaciones que privilegian el estudio de la lectura sobre la escritura, quedando la producción textual, relegada a un segundo plano. Tomando en cuenta lo anterior, y las interrelaciones que se han establecido entre las diferentes dimensiones que se han analizado, se encontró que se puede hacer una nueva definición del concepto de escritura, que haga una integración

de estas dimensiones, pero proponiendo la metacognición como elemento transversal, por tanto, aplicada a cada una de las dimensiones estudiadas. Es decir, una conciencia sobre el aspecto afectivo-emocional que se está expresando, sobre los procesos de pensamiento y conocimientos empleados, así como la comprensión de los elementos contextuales emergentes y por último el manejo de las categorías textuales a tener en cuenta para estructurar la escritura.

**Con el fin de establecer diferencias entre el anterior concepto y esta nueva construcción se formula el término “metaescritura” entendida como la habilidad específica de ser consciente y controlar los elementos textuales, cognitivos, afectivo- emocionales y contextuales, que se activan y movilizan al momento de escribir.** Esto se puede visualizar en el siguiente gráfico:

Gráfico 5. Concepto de Metaescritura



Una conceptualización de esta forma de escritura es amplia, ya que busca que el estudiante sea consciente con qué funcionalidad está usando la escritura, si por

ejemplo es terapéutica o creativa; en qué momento, etapa o proceso de la escritura se encuentra, que procesos de pensamiento y tipo de conocimiento está usando; cual es el propósito por el cual está escribiendo, tener en cuenta elementos del contexto en sus escritos, y que además esté capacitado para utilizar y controlar los elementos textuales de su trabajo, teniendo unos criterios claros con los cuales contrastar lo realizado.

Para ejemplificar lo anterior, a continuación se realizará una descripción detallada de una muestra de pensamiento mientras se escribe. “Nada más, el hecho de buscar una palabra adecuada para una frase despliega simultáneamente una cantidad de competencias, a saber: extraer de mi memoria sinónimos que puedan usarse, es una competencia semántica, y léxica ya que cuento con un repertorio de palabras disponibles, que sea adecuada al contexto del texto indica competencia pragmática, me doy cuenta que las que tengo en mi memoria no son adecuadas, busco en el diccionario del computador, uso de conocimiento enciclopédico en una fuente externa, no encuentro la que necesito, decido seguir trabajando en el texto, y luego volver sobre ella, lo cual es una técnica cognitiva, y ser consciente que estoy usando dicha técnica, y evaluar su resultado lo hace metacognitivo. Todas estas acciones suceden en pocos minutos, porque el cerebro tiene la capacidad de utilizar, múltiples conocimientos que estén en la memoria y no tiene en cuenta que pertenezcan al campo de una determinada disciplina, ya que precisamente al escribir se echa mano de todos los recursos disponibles. Como puede observarse son muchas las acciones que se realizan al escribir, pero el tener un nivel de conciencia y de control sobre ellos, convierte la escritura en un poderoso motor de nuestro desarrollo integral.

## CONCLUSIONES

A continuación se presentan de manera general las conclusiones del estudio teniendo en cuenta los resultados obtenidos a partir del desarrollo del programa holístico de metaescritura y la aplicación de los diferentes instrumentos diseñados para este estudio.

- ❖ La metodología aplicada en esta investigación, es decir la propuesta de talleres, el método de enseñanza, que consiste en la escritura del borrador, revisión por parte del estudiante, revisión por parte del profesor o/y de los pares, reescritura del texto final y la herramienta didáctica “formato de revisión de metaescritura, ayuda a los estudiantes a mejorar sus niveles de desempeño efectivo en su competencia textual. (Hernández & Serpas, 2009).
- ❖ La escritura puede emplearse exitosamente en los estudiantes para expresar y elaborar situaciones traumáticas, dolorosas o estresantes, por tanto se confirma su función catártica y su utilidad para fortalecer la competencia afectivo- emocional de los estudiantes (Pennebaker, 2007). Como también se evidencia su utilidad para el fortalecimiento de la Resiliencia, pues a través de ella se puede fomentar la capacidad para afrontar las adversidades, y salir adelante a pesar de estar inmersos en contextos de riesgo. (Grotberg, 2006)
- ❖ Una enseñanza eficaz y productiva de la escritura debe incluir ineludiblemente el componente de la metacognición, ya que la conciencia y el control de los procesos escriturales son indispensables si se quiere transformar las practicas de escritura vivenciadas en nuestras escuelas. (Pérez, 1998).

- ❖ La investigación acción es la metodología adecuada cuando se quiere realizar procesos de transformación de la realidad educativa y mejorar la práctica profesional pedagógica, (Latorre, 2003) porque nos ayuda a entender el todo, a una comprensión integral del ser humano, no sólo como sujeto que aprende sino que siente, que piensa, que se expresa y vive una realidad concreta, no se trata de ser sólo investigador, se trata de estar inmerso en la realidad del contexto donde habitan nuestros estudiantes, es sentir, vibrar, gritar, jugar y sobre todo entender a nuestros estudiantes, gracias al modelo holístico de escritura se pudo lograr esto, porque ellos pudieron emancipar sus sentimientos reprimidos, pudieron expresar sus pensamientos, crear nuevas ideas, nuevos mundos, pudieron sentir que estaban vivos y que alguien los escuchaba a través de la voz de las letras, por eso se busca que este programa sea implementado en el país como una forma de mejorar las competencias textuales y emocionales de todos nuestros estudiantes.
  
- ❖ El proceso de escritura es complejo, dado que involucra sentimientos, emociones, estados de ánimo (dimensión afectivo-emocional), procesos de pensamiento (dimensión cognitiva), conocimientos y procedimientos (competencia textual) y utiliza procesos de monitoreo y control (metacognición) enmarcados dentro de un contexto sociocultural específico (Hernández & Serpas, 2009)
  
- ❖ La metodología basada en el modelo holístico de metaescritura resulta útil en la escuela y en otros espacios académicos, ya que las preguntas metacognitivas favorecen la toma de conciencia, y generan estrategias de monitoreo y autorregulación del proceso de escritura. Igualmente aporta una herramienta para su evaluación, porque proporciona devolución clara y específica de los procesos escriturales de los estudiantes que le permitirá

saber con certeza en qué tipo de error incurrió y orientar la acción del docente hacia la búsqueda de estrategias tendientes a la mejora de estas dificultades. (Hernández & Serpas, 2009)

- ❖ Utilizar marcadores gráficos para resaltar los errores encontrados con un códigos de colores en el borrador (monitoreo), facilita a los estudiantes hacer las respectivas correcciones (control) en sus textos finales. Esto es sustentado por Flower y Hayes (1981), Hayes (1996) y Bereiter y Scardamalia (1987), citados en Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, 2008)
- ❖ La revisión entre pares (Coevaluación) sobre los errores del texto ya revisado por el estudiante, genera conciencia en los estudiantes sobre la necesidad de realizar cambios en la estructura del Texto. Yarrow y Topping (2001, citados en Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, 2008)
- ❖ Los estudiantes se motivan a escribir si el contenido de las actividades de escritura tiene que ver con sus vidas, con lo que a ellos le interesa, o conocen, ( Rosenblat, 1996; Mc Cormick, 1998 ), el utilizar conocimientos que ellos manejan, propios de su contexto, les proporciona una plataforma sobre la cual se sienten seguros, por lo tanto tener en cuenta este principio es de enorme utilidad al momento de trabajar en escritura.
- ❖ El proceso de escritura es complejo, dado que involucra sentimientos, emociones, estados de ánimo (dimensión afectivo-emocional), procesos de pensamiento (dimensión cognitiva), conocimientos y procedimientos (competencia textual) y utiliza procesos de monitoreo y control (metacognición) enmarcados dentro de un contexto sociocultural específico. (Hernández & Serpas, 2009)
- ❖ Respecto a la perspectiva de género se observaron ciertas diferencias.

En lo que respecta a la expresión de sentimientos, mientras las mujeres expresaron sus sentimientos abiertamente, los hombres se mostraron menos dispuestos a escribir sobre los suyos. También las mujeres exhibieron una mayor receptividad hacia las actividades propuestas, se concentraron más en su trabajo, mostraron más interés por aprender, mientras que la mayoría de los hombres no realizaron en su tiempo las actividades, tendían a distraerse entre ellos mismos, dificultando la concentración en su trabajo. Y finalmente se encontró que las mujeres al momento de realizar las actividades de escritura recurrieron a su imaginación, a sus propios pensamientos, se evidenció un esfuerzo por producir cosas suyas; mientras que la mayoría de los hombres se limitaron a adaptar historias ya existentes, y escribirlas sin ninguna o pocas variaciones.

- ❖ Caracterizar los estilos y las estrategias de afrontamiento de los estudiantes ayudó al auto-reconocimiento de los recursos psicobiosociales con los que cuentan para enfrentar las adversidades; además, lo novedoso de la metodología del programa, facilitó que ellos tuvieran una actitud positiva frente a las actividades propuestas.
  
- ❖ La Maestría en Educación SUE Caribe aporta a las ofertas de formación avanzada del profesorado una excelente posibilidad de cualificación con rigor científico, que promueve la cultura investigativa. De igual manera aporta al desarrollo cognitivo y cognoscitivo de la región, formando en conceptos actuales y pertinentes para mejorar la calidad de la Educación.
  
- ❖ La Maestría en Educación en cabeza de sus docentes y egresados debe aportar al cierre de la brecha “Políticas educativas de estado sobre educación no están **contextualizadas** y además, la educación obedece a resultados estandarizados” dentro de la agenda prospectiva del

departamento de Córdoba (Comisión departamental de Ciencia y Tecnología [CODECYT-CÓRDOBA], Universidad de Córdoba y Gobernación de Córdoba, 2009), en el sector transversal de Educación, debe participar en los dos programas: “Educándose para el cambio” y “Formación del docente para el mejoramiento de la Educación en Departamento, a través de los proyectos “investigadores en Educación (docentes y estudiantes) para mejorar la calidad educativa” y en la creación de “redes interdisciplinarias de maestros” escenarios en los cuales se pueden desenvolver muy bien ya que somos los más indicados para este tipo de proyectos.

- ❖ Dentro de la misma agenda prospectiva del departamento de Córdoba, se encuentran los proyectos: “Estimular a los docentes de las escuelas y colegios que inicien procesos de investigación” y “Adelantar procesos de investigación aplicada, que trascienda al entorno.”, por lo que se propone dentro de ésta agenda la inclusión de la implementación del programa holístico de escritura y ver cuáles son los resultados arrojados por éste en las distintas instituciones educativas del departamento de Córdoba. Los autores del modelo y del programa deben capacitar a los demás docentes de Lengua Castellana para formar la red de docentes en didáctica de la escritura.

A continuación, a modo de conclusiones se mencionan las **transformaciones personales** que sufrieron los integrantes de la Unidad Investigativa respecto a las vivencias y cambios ocurridos como producto de la realización de este trabajo de investigación:

- ❖ Primero que todo, escribir el trabajo nos permitió experimentar cada uno de los procesos propuestos por Flower & Hayes, es decir transitar por una etapa de planificación, de traducción y de revisión, pero sin ese sentido de linealidad sino guiados por la necesidad de comunicar algo

adecuadamente, también nos permitió sentir en nuestro interior las angustias por expresar nuestro pensamiento, sufrir la metamorfosis que implica el paso de nuestro pensamiento a escritura, así mismo se puede decir que esta investigación nos ha hecho conscientes de la complejidad del proceso de escritura y de los múltiples beneficios que tiene sobre lo cognitivo, cognoscitivo y lo afectivo-emocional, y también experimentar la enorme influencia de la metacognición como elemento primordial para el mejoramiento de la escritura, para nosotros escribir sobre el proceso de escribir ha sido una tarea muy ardua, pero el formato de revisión de metaescritura nos ha hecho conscientes de los indicadores de cada una de las diferentes dimensiones, trayendo como consecuencia el incremento del nivel de control sobre nuestros procesos de escritura, como consecuencia nos volvió más críticos de nuestra escritura personal, como también nos proporcionó una identificación casi automática del tipo de error encontrado al momento de leer textos escritos por otros.

- ❖ Por otra parte, personalmente he experimentado un sentimiento de satisfacción personal al lograr una relación estrecha y afectuosa con mis estudiantes, ellos expresan sentimientos positivos hacia mí y por mi parte también tengo un gran cariño hacia ellos, además la comunicación entre ellos y yo se ha incrementado, al conocer cosas que consideran privadas o muy personales para ellos.



## RECOMENDACIONES Y TRABAJOS FUTUROS

- Se debe enseñar y aplicar en las escuelas la Metacognición como un eje transversal que abarque todas las áreas del saber y en especial el área de Lengua Castellana, con énfasis en la lectura y en la escritura.
- Se recomienda el uso por parte de los docentes en ejercicio desarrollar el programa holístico de metaescritura para fomentar en sus estudiantes el nivel de control y conciencia del proceso escritor, lo cual contribuirá a mejorar dichos procesos.
- Dar a conocer a nivel nacional el programa holístico de escritura, a fin de buscar la implementación de políticas a nivel nacional, con una metodología que propicie cambios en la forma como se ha enseñado la escritura y que establezca desde la escuela inicial el ejercicio de la escritura en los niños, para potenciar inteligencias verbales que fomenten el desarrollo de escritores desde temprana edad.

El equipo investigador considera que es importante tener en cuenta a la hora de desarrollar un programa holístico de escritura los siguientes aspectos:

- a) Conocer las distintas teorías y/o modelos existentes sobre el proceso de escritura, y además tener una **práctica** de la escritura en su vida personal y profesional, ya que nadie puede enseñar bien, acerca de lo que no ejercita, (Graves, 1991)
- b) Ser consciente sobre su proceso escritor, es decir, debe tener muy presente cuál o cuáles son los procesos cognitivos y metacognitivos, componentes afectivo-emocionales, lingüísticos y sociales que se activan al momento de

escribir, para que pueda aprovechar todos estos componentes y plasmarlos en su enseñanza del proceso escritor.

- c) Respeto y confidencialidad, es decir, guardar los sucesos, hechos o situaciones (dolorosas o no) que los estudiantes hayan escrito para él como posible lector; con esto se asegura que ellos sientan confianza en él y puedan seguir trabajando en las actividades propuestas para tal fin.
  - d) Y por último, dedicación al trabajo de la enseñanza de la escritura como un proceso complejo y sistemático.
- Los docentes de áreas distintas a la de Lengua Castellana, pueden colaborar con este trabajo, ayudando a los docentes del área de Lengua a implementar en sus clases ejercicios prácticos de escritura de su área específica, teniendo en cuenta que se debe aplicar el formato de revisión de metaescritura cada vez que realicen este tipo de ejercicios.

Estos serían algunos futuros trabajos que se podrían desprender de los resultados de esta investigación:

- El Ministerio de Educación Nacional como ente regulador de la educación colombiana, debe en un primer momento tratar de responder las siguientes preguntas: ¿Saben escribir los profesores que enseñan escritura?, ¿Los profesores son conscientes de los procesos cognitivos y metacognitivos que se activan al momento de escribir?, ¿Qué tanto usan los profesores la escritura en su vida personal y profesional?, ¿Usan en su práctica pedagógica teorías y modelos de escritura?-¿Cuáles?. Teniendo como base estas preguntas, debe realizarse una investigación para diagnosticar el estado de los docentes respecto al proceso de escritura y luego de éste estudio diagnóstico, aspiramos que se acoja el modelo holístico de metaescritura, con la metodología propuesta para la enseñanza de la escritura en la educación básica secundaria y media vocacional.

- Se recomienda para trabajos futuros, adicionar al programa,- con un tiempo más prolongado - el objetivo de observar si una vez desarrollada la parte de revisión se puede internalizar y ser consciente de los elementos del formato de revisión de metaescritura en la fase de planificación es decir, tener en cuenta los criterios de las categorías antes de escribir el texto.
- Determinar la influencia del contexto sociocultural en la escritura, es decir, verificar qué tanto influye el contexto socioeconómico y cultural en el proceso escritor, básicamente es comprobar si: “así como hablan escriben”, ya que dentro de éste trabajo hubo ejemplos de éste hecho, por lo tanto, sería interesante realizar este tipo de trabajo en la zona rural, se observan muchas modificaciones a nuestra lengua materna.
- Realización de un estudio comparativo sobre el nivel de expresividad afectivo-emocional según la perspectiva de género y de contexto (urbano y rural), es decir, en qué grado logran expresarse más los hombres, que las mujeres, ya que en esta investigación los hombres fueron muy poco expresivos en lo afectivo-emocional, en relación a las mujeres.
- Realizar investigaciones que apliquen el modelo holístico de metaescritura desde la escuela primaria. Para crear un sistema que en forma gradual trabaje sistemáticamente desde el inicio de la escolaridad, la identificación y el fortalecimiento de cada uno de los componentes del modelo.
- Recomendamos al comité curricular de la Maestría en Educación utilizar los resultados de este trabajo de investigación, para promover políticas institucionales para formular proyectos de investigación acción donde los docentes del área de Lengua Castellana de las respectivas facultades de Educación de la Costa Caribe, usen, apropien y promuevan el modelo holístico de escritura en los futuros formadores, para que ellos fomenten en los estudiantes el uso de éste.

## BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2006). *Sistema SISBEN: Sistema de Identificación y clasificación de potenciales beneficiarios para programas sociales*. [Diapositivas de PowerPoint]. Santafé de Bogotá. Extraído el 12 de Septiembre de 2009 del sitio: [http://www.sdp.gov.co/www/resources/yap\\_presentacion\\_sisben\\_33\\_33.pdf](http://www.sdp.gov.co/www/resources/yap_presentacion_sisben_33_33.pdf).

Amar, J., Kotliarenko, M., Abello, R. (2003, Julio). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y Desarrollo*, 11, número (1). pp. 162-197. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26811107>.

Asociación Colombiana de Facultades de Educación [ASCOFADE]. (2006). *Estándares básicos de Competencias en Lenguaje, matemáticas, Ciencias y Ciudadanías*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Asociación Colombiana de Universidades [ASCUN]. (2007). Relación de investigaciones sobre lectura y escritura en educación superior adelantadas en Colombia: síntesis del estado del arte del grupo de investigación GRAPHOS de la Universidad Sergio Arboleda. Disponible en: <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/grupographos.pdf>.

Arroyo, G. R. & Salvador, M. F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de*

*Educación*, núm. 336, pp. 353-376. Extraído 20 de Junio de 2009 de:  
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336\\_18.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_18.pdf)

- Atorresi, A. (2005). Construcción y Evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Revista Enunciación*, 10,4-14.
- Bara, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo; el dominio de las estrategias de **aprendizaje** en estudiantes de ESO, BUP y universidad*. Tesis de doctorado para optar al título de Doctor, Departamento de didáctica y organización escolar, Facultad de educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Barrera, J., Hernández, Y.F. & Molina, M.D. (2003). *Diseño e implementación del enfoque orientado a objetos como estrategia metodológica para desarrollar el proceso de abstracción en estudiantes del octavo grado del Instituto Nacional de Enseñanza Media INEM "Lorenzo María Lléras* [en prensa]. Trabajo de grado para optar al título de Licenciados en Informática Educativa y Medios Audiovisuales, Facultad de Educación, Universidad de Córdoba, Montería, Colombia.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa - guía práctica*. España: ceac S.A.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. En: F.Weinert y R.Kluwe (eds), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale: LEA.

- Brown, L. M., Argyris, D., Attanucci, J., Bardige, B., Gilligan, C., Johnston, K., Miller, B., Osborne, R., Tappan, M., Ward Janie, Wiggins G. and Wilcox D. (1988). *A guide to reading narratives of conflict and choice for self and relational voice*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Bruder, M. (2007). El cuento terapéutico como favorecedor de la resiliencia. Una primera aproximación. *Psicodebate 6. Psicología y salud*, 15-28. Disponible en: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2002.pdf>.
- Brunner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Cabrera, E. (2006, Julio). Efectos terapéuticos de la escritura emocional o expresiva. *Hojas informativas de I@s psicólog@s de las palmas* No. 89 pp. 9-12. Extraído el 14 de Octubre de 2009 del sitio: <http://www.coplaspalmas.org/07biblio/psicot/psicot31.pdf>
- Cámara, M. P. (2006). *El uso de una plataforma virtual Como recurso didáctico en la Asignatura de filosofía: Una investigación – acción en bachillerato*, tesis para optar al título de Doctor en innovación y sistema educativo, Departamento de pedagogía aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Castillo, M.J., Triana, N., Duarte, N., Pérez, M., & Lemus, E. (2007). SABER: Subdirección académica Grupo evaluación de la educación Básica y Media. Área: Lenguaje. Análisis de Preguntas Aplicación 2005-2006.

Santafé de Bogotá. D.C. Ministerio de Educación Nacional [M.E.N.], disponible en el sitio: [http://menweb.mineducacion.gov.co:8080/saber/analisis\\_preguntas\\_Lenguaje\\_2005-2006.pdf](http://menweb.mineducacion.gov.co:8080/saber/analisis_preguntas_Lenguaje_2005-2006.pdf)

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC]. (2008a). Escribir en la Escuela. (Justificación). Disponible en: [http://www.cerlalc.org/Escuela/secciones/pagina\\_1\\_justificacion.html](http://www.cerlalc.org/Escuela/secciones/pagina_1_justificacion.html)

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC]. (2008b). Curso virtual para la renovación de la didáctica de la escritura en la escuela (Justificación). Disponible en: [http://www.cerlalc.org/Curso\\_Escritura/htm/descripcion.htm](http://www.cerlalc.org/Curso_Escritura/htm/descripcion.htm).

Chávez, J.M. (2006). *Guía para el desarrollo de los procesos metacognitivos*. Lima: Kinko's impresores S.A.C. Ministerio de Educación República del Perú. Versión digital disponible en el sitio: <http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/Guiaprocessosmetacognitivos.pdf>

Código Civil Colombiano. (2004). Artículos 35, 36, 37 y 38. Documento extraído el 12 de Octubre de 2009 del sitio: <http://forodelderecho.blogcindario.com/2008/06/00544-codigo-civil-de-la-republica-de-colombia-edicion-2004.html>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto No. 1290. Bogotá, D.C., Uribe, A. & Vélez, C. Documento extraído el 11 de Octubre de 2009 del sitio: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)

Colombia, Ministerio de Educación Nacional [MEN] y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (s.f.). Informe de Pruebas Saber: Últimos resultados. Bogotá, D.C., anónimo. Extraído el 22 de Septiembre de 2009 del sitio: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-99232.html>

Comisión departamental de Ciencia y Tecnología [CODECYT-CÓRDOBA], Universidad de Córdoba y Gobernación de Córdoba. (2009). Sectores priorizados en la Agenda prospectiva del departamento de Córdoba. [Documento de Microsoft Word]. Documento extraído el día 20 de Octubre de 2009 del sitio: <http://www.unisinú.edu.co/codecyt/>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2007). Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe: Tendencias, problemas y desafíos. Desafíos, Boletín de la infancia y adolescencia, 4, 1-12.

Delors, J. et. al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito* (4<sup>a</sup> ed.). Medellín: Caminos, Universidad de Antioquia.

Escuela de escritores, Escribe. (2009). Escritura terapéutica. Extraído el día 08 de Octubre de 2009 del sitio: <http://escribes.es/5/Escritura-terapeutica.html>

Fernández – Abascal, E. (1998). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E. Fernández – Abascal., F. Palmero., M. Chóliz & F. Martínez (Eds.)

- Cuadernos de prácticas de motivación y emoción* (pp.189-206). Madrid, España: Pirámide.
- Ferreiro, E. & Gómez, P.M. (comp.). (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Flavell, J. (1981). Cognitive Monitoring. En P.W. Dickson (ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). N.Y.: Academic Press.
- Flores, M. (2008). *Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria de la UGEL 03*. Tesis para optar al título de Magíster en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad del Perú decana de América, Lima, Perú.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: G. Mestroni (Trad.), M.E. Rodríguez (Ed.) *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*; Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura.
- González, C. M., Rojas, T. C., Santana B. J., Ballesteros V. B. (Dir. y Coa.) (2005). *Estilos y estrategias de afrontamiento de padres y madres de niños y jóvenes diagnosticados como autistas*. Memoria para optar al título de psicólogos, Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Graves, D.H. (1991). *Didáctica de la escritura (12ª ed.)*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.

- Grotberg, E. H. (2006). Resilience for today. Gaining strength from adversity. (Comp.); En: García, A. (Trad.). *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Metodología de La Investigación (4ª Ed.)*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, Y.F. & Serpas, Y.O. (2009). Programa Holístico de Escritura centrado en la revisión metacognitiva para el fortalecimiento de la autopercepción del proceso de escritura en estudiantes de contextos rurales. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación [no publicada], Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Universidad de Córdoba, Montería, Colombia.
- Instituto Interamericano del Niño-IIN (2004). La explotación sexual de niños, niñas y adolescentes en América Latina, (2 ed.). Montevideo: Instituto Interamericano del Niño (Ed.).
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. (2001). *Desarrollo del pensamiento. Análisis y síntesis de investigaciones e innovaciones 1998-2000*. Bogotá. D.C.: Editorial Delfín Ltda.
- Jadue, J. G., Galindo, M. A., & Navarro N. L. Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estud. pedagóg. [online]*. 2005, vol. 31, no. 2 [citado 2009-06-01], pp. 43-55. disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0718-07052005000200003&lng=es&nrm=iso. issn 0718-0705](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718-07052005000200003&lng=es&nrm=iso. issn 0718-0705).

Kaufman, A. (1994). Escribir en la escuela, qué, cómo y para quién. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 15, No. 3, ISSN: 0325-8637, 2-18. Extraído el 06 de Septiembre de 2009 del sitio: <http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/kaufman.%20Escribir%20en%20la%20escuela.pdf>.

Kaufman, A. M. & Rodríguez, M. E., (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana Aula XXI.

Lacon, N. & Ortega, S. (2004). La problemática de la escritura en la universidad: una propuesta de solución a partir de la articulación con el Polimodal. En: I CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN, LENGUAJE Y SOCIEDAD: "TENSIONES EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA". Santa Rosa, La Pampa, Argentina: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Libro digital. Disponible en: [http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/lacon\\_ortega.pdf](http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/lacon_ortega.pdf)

Lacon, N. & Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Rev. signos [online]*, vol.41, n.67 [extraído en 2009-06-25], pp. 231-255. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342008000200009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200009&lng=es&nrm=iso). ISSN 0718-0934.

Lafuente, R. (2001). Sobre el análisis y representación de documentos. *Investigación bibliotecológica*, 15, 163-193. Extraído el 17 de Octubre de 2009 del sitio: <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol15-30/IBI03009.pdf>

Ley 115. (1994). Ley general de Educación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (Artículo 5º Fines de la Educación). Extraído el 13 de

Septiembre de 2009 del sitio web:  
<http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.htm>

Lomas, C. (s.f.). Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumnado. Entrevista realizada por: Rodríguez, L. & Sánchez, C. Extraído el 07 de Septiembre de 2009 del sitio: [www.cerlalc.org/Escuela/datos/entrevista.doc](http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/entrevista.doc).

Loubat, O. M. & Cuturrufo, A. N. Estrategias de afrontamiento de padres respecto de los primeros brotes psicóticos de sus hijos y su relación con la adhesión a tratamiento. *Rev. chil. neuro-psiquiatr.* [online]. dic. 2007, vol.45, no.4 [citado 18 Diciembre 2008], p.269-277. Disponible en la World Wide Web: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-92272007000400002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272007000400002&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0717-9227.

Lynn M. V. (1999). Making up her own mind: A PSYCHOLOGICAL STUDY OF THE ROLE OF PERSONAL WRITING IN ADOLESCENT GIRLS' RESILIENCY. Ed.D. dissertation, Harvard University, United States -- Massachusetts. Retrieved August 6, 2009, from Dissertations & Theses: A&I.(Publication No. AAT 9933143).

Maddaleno, M., Morello, P., & Infante-Espínola, F. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe: desafíos para la próxima década. *Salud Pública de México*, 45, 132-139.

Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Rev. signos v.35 n.51-52 Valparaíso*. Extraído el 10 de Septiembre de

2009 del sitio: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100014&scrip>

Mayor, J.(1993). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis

McCormick, L., (1998). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique Grupo editor.

Montero, E. (2004). uso de la psicometria y el analisis de itemes en la generación decriterioes de impacto. [Diapositivas de Power Point].Universidad de Costa Rica. Extraído el día 19 de Octubre de 2009.

Morales, F., Fonseca, C.I., Morales, J., Morales, E. (2006). *Leer y escribir en la universidad*. Bogotá D.C.: Guadalupe Ltda.

Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez, E. E., Infante, F., & Grotberg, E. (Septiembre de 1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Recuperado el 2 de Septiembre de 2008, de <http://resilnet.uiuc.edu/library/resilman/resilman.html>

Ochoa, S., Aragón, L., Correa, M., & Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta Colombiana de Psicología* 11 (2): 77-88, disponible en: [http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/23\\_1278\\_v11n2-art7.pdf](http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/23_1278_v11n2-art7.pdf)

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Violencia contra las niñas, niños y adolescentes: informe de la Secretaria Regional para el Estudio*

de América Latina, Cuba y República Dominicana en El Caribe. New York: Organización de las Naciones Unidas.

Ortega, S. (2002). La lectura y la escritura inicial en la formación de formadores de educación común y especial. En: SIMPOSIO INTERNACIONAL "LECTURA Y ESCRITURA: NUEVOS DESAFÍOS", disponible en: [http://www.educ.ar/educar/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/1cf0707f-7796-4fd1-9463-c3578b388131.recurso/832f80c5-749d-48fb-8d00-48441e03124d/formacion\\_de\\_formadores.pdf](http://www.educ.ar/educar/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/1cf0707f-7796-4fd1-9463-c3578b388131.recurso/832f80c5-749d-48fb-8d00-48441e03124d/formacion_de_formadores.pdf)

Paludo, S. d. S. & Koller, S. H. Resiliência na rua: um estudo de caso. *Psic.: Teor. e Pesq. [online]*. 2005, vol.21, n.2 [cited 2009-06-02], pp. 187-195 . Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722005000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000200009&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0102-3772. doi: 10.1590/S0102-37722005000200009.

Pedraza, F., Castillo, M. J., Ortíz, E. F., Toro, L. J., Castelblanco, Y.B. & Fernández, M. I. (2009). Lineamientos generales SABER 2009: Grados 5º y 9º. Bogotá, D.C. Extraído el 18 de Octubre de 2009 del sitio: [http://www.oei.es/pdf2/LINEAMIENTOS\\_SABER\\_2009.pdf](http://www.oei.es/pdf2/LINEAMIENTOS_SABER_2009.pdf)

Pennebaker, J.W. & Chung, C.K. (2007). Expressive Writing, Emotional Upheavals, and Health. In H. Friedman and R. Silver (Eds.), *Handbook of health psychology* (pp. 263-284). New York: Oxford University Press. Disponible en el sitio: [http://homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Faculty/Pennebaker/Reprints/Pennebaker&Chung\\_FriedmanChapter.pdf](http://homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Faculty/Pennebaker/Reprints/Pennebaker&Chung_FriedmanChapter.pdf).

Peña, L. (2003). La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. En: *La investigación – acción pedagógica: experiencias y lecciones*. Rafael Ávila Penagos (Compilador). Bogotá D.C.: Antropos. Extraído el 07 de septiembre de 2009 del sitio: <http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/escritura.doc>.

Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la Escuela: Algunos escenarios didácticos y pedagógicos para la reflexión. *Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]*. Extraído el día 12 de Septiembre de 2009 del sitio web: [http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M\\_Perez\\_Leer\\_y\\_escribir\\_escuela.pdf](http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf).

Pérez, M. (1998). *Lengua castellana: lineamientos curriculares*. Santafé de Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio. Ministerio de Educación Nacional.

Portafolio. (2008, Diciembre). Salario mínimo del 2009 quedó en \$497.000; subió porcentaje de inflación causada del 2008. Extraído el día 12 de Octubre de 2009 del sitio: [http://www.portafolio.com.co/economia/economiahoy/2008-12-30/ARTICULO-WEB-NOTA\\_INTERIOR\\_PORTA-4740664.html](http://www.portafolio.com.co/economia/economiahoy/2008-12-30/ARTICULO-WEB-NOTA_INTERIOR_PORTA-4740664.html)

Rodríguez, A. (2009, 17-19 de Junio). Escritura, Cognición y Metacognición. Ponencia presentada en el QUINTO CONGRESO INTERNACIONAL DE LA CÁTEDRA UNESCO PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA, CON BASE EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA: El dominio discursivo como ejercicio de la democracia. Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

[Abstract] extraído el 06 de Julio de 2009 del sitio:  
[http://www.catedraunescovenezuela.org/vcongreso/programa/programadef/program\\_def\\_archivos/Resumenes%20Ponencias%20Orales/Rodr%C3%ADguez%20Ada.doc](http://www.catedraunescovenezuela.org/vcongreso/programa/programadef/program_def_archivos/Resumenes%20Ponencias%20Orales/Rodr%C3%ADguez%20Ada.doc)

Rosenblatt, L. (1996). The transactional theory of reading and writing and A cognitive process theory of writing. En: *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. G. Mestroni (Trad.), M.E. Rodríguez (Ed.). Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura.

Sánchez, I. (2008a). Tradiciones de investigación cualitativa. Investigación Acción. [Diapositivas de Power Point]. Santa Marta. Extraído el día 19 de Octubre de 2009.

Sánchez, I. (2008b). Notas de campo de las características y del comportamiento observado de las personas. [Documento de Microsoft Word]. Santa Marta. Extraído el día 19 de Octubre de 2009.

Sánchez, I. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. Evaluación participativa de un programa de formación del profesorado de básica secundaria y media académica en la ciudad de Santa Marta –Colombia*. Tesis de doctorado para la obtención del título de doctor en Qualitat educativa en un món plural, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Salichs, A. M. (2002). *Diseño de un modelo de consejería grupal para promover resiliencia en estudiantes de nivel intermedio en alto riesgo de abandonar la escuela: Grupo focal de consejeros escolares*. Ed.D. dissertation, University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto Rico), United States --

Puerto Rico. Retrieved May 21, 2009, from Dissertations & Theses: A&I database. (Publication No. AAT 3048770).

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Silva, L. D. & Zamudio, M. A. (2007). Lecturas selectas para docentes de asignatura estatal "De la adolescencia a la ciudadanía". [Documento de Word]. Extraído el 15 de Octubre de 2009 del sitio: [www.seccionsonora.gob.mx/.../ANTOLOGIA\\_PARA\\_DE\\_LA\\_ADOLESC\\_A\\_LA\\_CIU.DOC](http://www.seccionsonora.gob.mx/.../ANTOLOGIA_PARA_DE_LA_ADOLESC_A_LA_CIU.DOC) - doc -

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2002). Declaración de la Habana-Cuba. Extraído el 07 de Septiembre de 2009 del sitio: <http://www.systac.cl/archivospsp/habana.pdf>.

Veselska, Z., Madarasova, A. G., Orosova, O, Gajdosova B., Van Dijk J. P. & Reijneveld, S. A. (2009). Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. *Addictive Behaviors*, 34(3), 287. Retrieved May 30, 2009, from Health Module database. (Document ID: 1628311901).

Vigotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Villarini, A. (1991). *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento*. San Juan, Pell.

# ANEXOS

## ANEXO A

### INVENTARIO DE ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO (FERNÁNDEZ-ABASCAL, 1997) DE ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO\*.

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_  
 Edad: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_ ¿Convive usted con su padre?  
 Sí \_\_\_ No \_\_\_  
 Convive con su madre?: Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Tiene herman@s? Sí \_\_\_ No \_\_\_

Los seres humanos reaccionamos de diferentes maneras cuando nos enfrentamos a situaciones difíciles o estresantes. Por favor, responde las siguientes preguntas teniendo en cuenta tus reacciones habituales que tienes frente a esas situaciones de estrés, y utiliza esto como referencia para contestar. Por favor responde sinceramente y recuerda que no existen respuestas buenas o malas, simplemente existen diferentes maneras de afrontar los problemas.

Para cada ítem ó aspecto, coloque una cruz ó asterisco en la casilla que mejor describa tu forma de comportarte habitualmente. La primera casilla significa que nunca hago eso, la segunda que solo a veces, la tercera que con bastante frecuencia y la cuarta que siempre realizas este tipo de comportamiento.

Ítem o aspecto	Nunca	A veces	Bastante	Siempre
1. Me niego a creer en lo que ha ocurrido.				
2. Busco alivio a mi situación en la religión.				
3. La experiencia siempre aporta algo positivo.				
4. Desfiguro el problema.				
5. Me habitué a la idea de lo que ha sucedido.				
6. Trato de no pensar en mis sentimientos.				
7. Pido ayuda a mis amigos sobre cómo actuar.				
8. No llevo a cabo acciones que luego podría lamentar.				
9. Eludo otras actividades para concentrarme en el problema.				
10. Aplazo toda actuación hasta que se dé la ocasión más propicia.				
11. Me niego a creer que se pueda hacer algo.				
12. Encuentro a alguien en quien confiar y descargar mis emociones.				
13. Procuero no apresurarme aunque se me acumulen otras cosas.				
14. Busco la ayuda en un profesional.				
15. Me propongo cambiar la forma en que veía el problema.				
16. Mi familia comprende mis emociones.				
17. Pienso en cosas diferentes a lo sucedido.				
18. Reflexiono sobre cuál es la mejor manera de resolver el problema.				
19. Intento aprender de todas las experiencias.				
20. Me evado del problema haciendo cualquier cosa.				
21. Procuero no empeorar más las cosas por precipitación.				
22. Me responsabilizo en hacer algo para eliminar el problema.				
23. Busco consuelo en mis amigos.				
24. Me apoyo en personas que han pasado por la misma situación.				
25. Me empeño en sacar los aspectos positivos.				
26. Procuero evitar enfrentarme a situaciones irresolubles.				
27. Descarto todo esfuerzo para la solución del problema.				
28. Fantaseo para evitar pensar en lo que ha sucedido.				
29. Recurro a experiencias anteriores para encontrar una solución.				
30. Procuero no hacer frente a lo sucedido.				
31. Me contengo hasta saber más del problema.				
32. Me siento incapaz de analizar la situación.				
33. Procuero darle vuelta a los problemas para ver lo más positivo.				

34. Evito recordar las emociones que me ha producido.				
35. Tomo todas las medidas para que las cosas marchen bien.				
36. Intento sacar lo que pueda tener de bueno a todo lo que está sucediendo.				
37. Mientras no lo permita la situación me contengo de actuar.				
38. Evito anhelar lo que quiero.				
39. Soporto todo lo que no tiene solución.				
40. Intento acallar mis emociones comiendo, fumando o tomando medicamentos.				
41. Oculto a los demás como me van las cosas.				
42. Expreso mi malestar emocional.				
43. Procuro olvidar mi aflicción.				
44. Espero que mi familia me resuelva el problema.				
45. Aúno todos mis esfuerzos en resolver el problema.				
46. Procuro que mis sentimientos no interfieran en las restantes cosas de mi vida.				
47. Me cuesta mucho hacer frente a los problemas por mí mismo.				
48. Trato de no distraerme con otras tareas.				
49. Me altero emocionalmente y lo manifiesto.				
50. Toleró la nueva situación que se ha creado.				
51. Cuando me ocurre algún problema me siento incapaz de expresar mis emociones.				
52. Me sirve para descubrir lo que de verdad es importante en la vida.				
53. Procuro distraerme para no pensar en el problema.				
54. Intento guardar para mí mis sentimientos.				
55. Dejo todo para enfocar el problema.				
56. Preparo un plan para actuar.				
57. Despliego un plan de acción para solucionar la situación.				
58. Evito el problema concentrándome en otras actividades.				
59. Me comporto como si no hubiera ocurrido nada.				
60. Acepto mi incapacidad para resolver la situación.				
61. Disfrazo lo que ha ocurrido.				
62. Los problemas sirven para madurar como persona.				
63. Espero a que cambien las cosas.				
64. Hago lo que siento que tengo que hacer.				
65. Me recreo recordando sentimientos agradables.				
66. Evito mis sentimientos mediante la bebida y/o el consumo de drogas.				
67. Confío mis sentimientos a un amigo.				
68. Muestro mis sentimientos.				
69. Confío en que la situación termine pronto.				
70. Me imagino soluciones para el problema.				
71. Pruebo a superar mis sentimientos durmiendo y/o viendo la televisión.				
72. Aprendo a vivir con el problema.				

ANEXO A (Continuación)

Tabla 10. Ítems para cada estrategia de afrontamiento

Estrategias de afrontamiento	Ítems
A Reevaluación positiva	15, 25, 33 y 36
B Reacción depresiva	32, 47, 63 y 69
C Negación	1, 4, 28 y 61
D Planificación	18, 29, 56 y 70
E Conformismo	5, 39, 50 y 72
F Desconexión cognitiva	17, 20, 53 y 58
G Desarrollo personal	3, 19, 52 y 62
H Control emocional	41, 46, 51 y 54
I Distanciamiento	6, 34, 43 y 65
J Supresión de actividades distractoras	9, 13, 48 y 55
K Refrenar el afrontamiento	10, 21, 31 y 37
L Evitar el afrontamiento	8, 11, 26 y 59
M Resolver el problema	22, 35, 46 y 57
N Apoyo social al problema	7, 14, 24 y 44
Ñ Desconexión comportamental	27, 30, 38 y 60
O Expresión emocional	42, 49, 64 y 68
P Apoyo social emocional	12, 16, 23 y 67
Q Respuesta paliativa	2, 40, 66 y 71

Fuente: González, Rojas, Santana & Ballesteros, (2005, p.46).

Tabla 11. Estrategias para cada estilo de afrontamiento

Dimensiones	Estilos de afrontamiento	Estrategias de afrontamiento
Método empleado en el afrontamiento	Activo	A, D, G, J, M y O
	Pasivo	B, E, H, K, N y P
	Evitación	C, F, I, L, Ñ y Q
Focalización del afrontamiento	Respuesta	A, B, C, J, K y L
	Problema	D, E, F, M, N y Ñ
	Emoción	G, H, I, O, P y Q
Actividad movilizada en el afrontamiento	Cognitiva	A, B, C, D, E, F, G, H e I
	Conductual	J, K, L, M, N, Ñ, O, P y Q

Fuente: González, Rojas, Santana & Ballesteros, (2005, p.46).

ANEXO B

NOTAS DE CAMPO DE LAS CARACTERÍSTICAS Y DEL COMPORTAMIENTO  
OBSERVADO DE LAS PERSONAS

**ACTIVIDAD:**

**FECHA:**

<b>ASPECTOS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>COMPORTAMIENTO OBSERVADO</b>
1. personas		
2. Actividad		
3. Contexto Físico.		

Fuente: Sánchez, (2008b).

## ANEXO C

ENCUESTA SOCIOECONÓMICA APLICADA A LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO DEL CENTRO EDUCATIVO "MIMBRES" DEL MUNICIPIO DE CIÉNAGA DE ORO-CÓRDOBA.

Por favor completa los datos que a continuación se presentan. Estos datos ayudan a identificar sus condiciones socioeconómicas, las cuales aportan una información veraz sobre la situación social y económica de cada uno de Ustedes como estudiantes de zona rural. Escoge y marca con una X, la información correspondiente.

DATOS PERSONALES Y FAMILIARES				
<b>Nombre:</b>				
<b>Edad:</b>		<b>Sexo:</b>	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino	
<b>Con quién vives:</b>	<input type="checkbox"/> Padres <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Abuelos <input type="checkbox"/> Abuelo <input type="checkbox"/> Abuela <input type="checkbox"/> Suegros <input type="checkbox"/> Suegra <input type="checkbox"/> Suegro <input type="checkbox"/> Tí@s <input type="checkbox"/> Herman@s <input type="checkbox"/> Bisabuelos <input type="checkbox"/> Prim@s <input type="checkbox"/> Hij@s			
<b>Escolaridad del acudiente:</b>	<input type="checkbox"/> 1 a 3 de primaria <input type="checkbox"/> 4 a 5 de primaria <input type="checkbox"/> 6 a 8 de secundaria <input type="checkbox"/> 9 a 11 de Secundaria <input type="checkbox"/> Técnico <input type="checkbox"/> Tecnólogo <input type="checkbox"/> Universitario <input type="checkbox"/> Postgradual			
<b>Trabajas:</b>	SI	No	<b>Si trabajas, ¿qué haces o a qué te dedicas?</b>	
<b>¿Cuánto ganas en promedio?</b>		\$		
<b>Quiénes generan ingresos en tu familia y cuánto?</b>	<input type="checkbox"/> Padres <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Abuelos <input type="checkbox"/> Abuelo <input type="checkbox"/> Abuela <input type="checkbox"/> Suegros <input type="checkbox"/> Suegra <input type="checkbox"/> Suegro <input type="checkbox"/> Tí@s <input type="checkbox"/> Herman@s <input type="checkbox"/> Bisabuelos <input type="checkbox"/> Prim@s <input type="checkbox"/> Menos de \$100.000 <input type="checkbox"/> Entre \$100.000 y menos de \$200.000 <input type="checkbox"/> Entre \$200.000 y menos de \$300.000 <input type="checkbox"/> Entre \$300.000 y menos de \$400.000 <input type="checkbox"/> Entre \$400.000 y \$500.000 <input type="checkbox"/> Más de \$500.000			
<b>A qué se dedica(n):</b>	<input type="checkbox"/> Trabajador Jornalero <input type="checkbox"/> Recolector de cosechas <input type="checkbox"/> Amo(a) de casa <input type="checkbox"/> Empleado(a) doméstico(a) <input type="checkbox"/> Profesional <input type="checkbox"/> Jubilado, pensionado <input type="checkbox"/> Inválido			
DATOS DE LA UNIDAD DE VIVIENDA				
<b>Material predominante de las paredes:</b>	<input type="checkbox"/> sin paredes <input type="checkbox"/> zinc, tela, cartón, lata, desechos, plásticos <input type="checkbox"/> guadua, caña, esterilla, otros vegetales <input type="checkbox"/> madera burda <input type="checkbox"/> bahareque <input type="checkbox"/> tapia, pisada, Adobe <input type="checkbox"/> Bloque, ladrillo, piedra, material prefabricado,, madera pulida.			
<b>Material predominante de los pisos:</b>	<input type="checkbox"/> Tierra o arena <input type="checkbox"/> madera burda, tabla o tablón <input type="checkbox"/> Cemento o gravilla <input type="checkbox"/> Baldosa, Vinilo, tableta o ladrillo.			

<b>Material predominante de los techos:</b>	<input type="checkbox"/> Zinc <input type="checkbox"/> Palma <input type="checkbox"/> Eternit <input type="checkbox"/> Placa de cemento	
<b>Tipo de vivienda:</b>	<input type="checkbox"/> Propia <input type="checkbox"/> Arrendada <input type="checkbox"/> Familiar <input type="checkbox"/> Cedida <input type="checkbox"/> Cuidada.	
<b>Cuenta con los servicios públicos de:</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>Acueducto</b>		
<b>Energía Eléctrica</b>		
<b>Alcantarillado</b>		
<b>Gas Natural</b>		
<b>Teléfono</b>		
<b>Recolección de basuras</b>		
<b>Tratamiento principal de las basuras:</b>	<input type="checkbox"/> Quemadas <input type="checkbox"/> Enterradas <input type="checkbox"/> Echadas a una fuente de agua.	
<b>Dónde obtienen el agua que consumen:</b>	<input type="checkbox"/> Fuera del lote de la vivienda (Pozo o pluma comunitaria) <input type="checkbox"/> Dentro del lote pero fuera de la unidad de la vivienda <input type="checkbox"/> Dentro de la unidad de vivienda.	
<b>Con qué cocinan:</b>	<input type="checkbox"/> No cocinan <input type="checkbox"/> Leña, carbón de leña, desechos <input type="checkbox"/> Carbón mineral <input type="checkbox"/> Kerosene, petróleo, gasolina, cocinol <input type="checkbox"/> Gas en cilindro o pipeta. <input type="checkbox"/> Gas con conexión por tubería.	
<b>Qué tipo de alumbrado utilizan:</b>	<input type="checkbox"/> Vela <input type="checkbox"/> Kerosene, petróleo, gasolina <input type="checkbox"/> Eléctrico <input type="checkbox"/> Solar, bioenergía, otros.	
<b>Total de personas en el hogar: (si es 11 o más, por favor coloque al lado de la casilla, cuántos)</b>	<input type="checkbox"/> De 1 a 3 <input type="checkbox"/> De 4 a 7 <input type="checkbox"/> De 7 a 10 <input type="checkbox"/> 11 ó más.	
<b>El servicio sanitario que usas es:</b>	<input type="checkbox"/> No tiene <input type="checkbox"/> Letrina <input type="checkbox"/> Inodoro sin conexión a alcantarillado ni a pozo séptico <input type="checkbox"/> Inodoro con conexión a pozo séptico <input type="checkbox"/> Inodoro con conexión a alcantarillado	
<b>Cuántos hogares viven en la casa:</b>		
<b>La vivienda se encuentra amenazada por:</b>	<input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Deslizamiento <input type="checkbox"/> Inundación <input type="checkbox"/> Avalancha <input type="checkbox"/> Otros...	
<b>Estrato de energía Eléctrica:</b>		
<b>Cuál de los sgtes electrodomésticos o gasodomésticos tiene en el hogar:</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
<b>Nevera ó enfriador:</b>		
<b>Lavadora:</b>		
<b>Televisión a Color</b>		
<b>Televisión por cable:</b>		
<b>Horno:</b>		

<b>Aire Acondicionado:</b>	
<b>Cuentas con Afiliación a un servicio de salud :</b>	<input type="checkbox"/> Está afiliado a través de las fuerzas armadas, Ecopetrol, Magisterio. <input type="checkbox"/> Le descuentan o paga por su cuenta al seguro social. <input type="checkbox"/> Le descuentan o paga por su cuenta a otras entidades. <input type="checkbox"/> Es beneficiario de un empleado o pensionado afiliado a una entidad. <input type="checkbox"/> El puntaje SISBÉN se lo permite. <input type="checkbox"/> Pertenece a un resguardo indígena. <input type="checkbox"/> Ninguna.

Fuente: Sistema de identificación y clasificación de potenciales beneficiarios para programas sociales. Ficha de clasificación socioeconómica. (2002), Adaptado por Hernández & Serpas, (2009).

## ANEXO D

### FORMATO DE REVISIÓN DE METAESCRITURA

Criterios	Definición	Preguntas Metacognitivas	Respuestas
<b>1. Superestructura</b>	Es la forma global como se organizan los componentes de un texto. Ej. Cuento, noticia, textos argumentativos, expositivos, descriptivos.	1. ¿A qué superestructura corresponde mi texto?	1. _____
		2. ¿En qué modalidad lo escribí?	2. _____
		3. ¿Tengo mi texto escrito de acuerdo a la modalidad de esa superestructura?	2. _____
<b>2. Propósito Comunicativo</b>	Intención comunicativa específica por la que se escribe el texto.	1. ¿Con qué intención escribí el texto?	1. _____
		2. ¿Es claro para el lector, el propósito comunicativo para el cual lo escribí?	2. _____
<b>3. Sentido Completo</b>	Cuando en el texto aparece suficiente información para que al leerlo se pueda entender el propósito por el cual se escribió.	1. ¿Tiene el texto suficiente información sobre el tema?	1. _____
		2. ¿El lector comprende mi propósito comunicativo?	2. _____
<b>4. Unidad temática</b>	Cuando en el texto el tema se desarrolla con una idea principal y otras secundarias, además, no se incluye información que no esté directamente relacionada con el tema.	1. ¿Desarrollo completamente la idea central del texto?	1. _____
		2. ¿Tengo mi texto claramente organizado? (temas y subtemas, párrafos)	2. _____
		3. ¿Mantengo el tema a lo largo de mi texto?	3. _____
<b>5. Cohesión</b>	Mecanismo morfosintáctico que permite ligar una cláusula o preposición, oración o un párrafo con algún otro elemento mencionado previamente en otra frase, cláusula o párrafo.	1. ¿Mi texto tiene concordancia entre: singular-plural?	1. _____
		2. ¿Mi texto tiene concordancia entre: masculino-femenino?	2. _____
		3. ¿Mi texto tiene concordancia entre: sujeto-verbo?	3. _____
		4. ¿En mi texto, usé adecuadamente esos conectores o conectivos?	3. _____
		5. ¿En mi texto, usé bien los pronombres cohesivos? (él, ella, éstos, etc).	5. _____

<b>6. Coherencia</b>	Propiedad semántica (estudio de los significados) y pragmática (uso de las palabras en un contexto) del texto, que se refiere a dos tipos de relaciones lógicas: la existente entre los conceptos que aparecen en cada oración, (microestructura), y las existentes entre cada oración con las otras de la secuencia de que forman parte, (Macroestructura).	1. En mi texto, ¿hay concordancia, o correspondencia, entre el título y el contenido?	1. _____ _____
		2. ¿Las oraciones no se encadenan entre sí? (frases aisladas)	2. _____ _____
		3. ¿En mi texto, se produce un desarrollo a partir del aporte constante de nueva información? (No hay repetición de información).	3. _____ _____
		4. ¿Estoy de acuerdo con todo lo que digo a lo largo del texto? (No me contradigo)	4. _____ _____
		5. ¿Los conceptos y contenidos están organizados en base a principios lógicos y pragmáticos?	5. _____ _____
		6. ¿Las oraciones expresan relaciones razonables, o de causa- efecto?	6. _____ _____
		7. ¿Las oraciones están ligadas por circunstancias o aspectos que comparten la misma relación o base?	7. _____ _____
		8. ¿Mi texto está basado en conclusiones generales que son aceptadas por toda una comunidad o corresponden con el mundo real (garante)?	8. _____ _____ _____
<b>7. Ortografía</b>	Se encarga de la normas para la correcta escritura.	1. ¿Qué palabras escribí con letras incorrectas? (combinación mayúsculas y minúsculas, mal uso de mayúsculas)	1. _____ _____
		2. ¿Usé correctamente los signos de puntuación?(,;:¿?!)	2. _____ _____
<b>8. Expresión Gráfica</b>	Se encarga de la disposición de las palabras en un espacio.	1. ¿Mi texto presenta errores de segmentación? (incorrecta separación de palabras)	1. _____ _____
		2. ¿Mi texto presenta errores de unión incorrecta de palabras?	2. _____ _____

ANEXO E

FORMATO PARA DETERMINAR NIVELES DE DESEMPEÑO EN A  
COMPETENCIA TEXTUAL

Nombres y Apellidos		Aquí va el nombre del estudiante						
Rejilla para evaluación de escritura.								
CATEGORÍAS A EVALUAR	INDICADORES A EVALUAR	Opciones de respuesta		No de errores	Niveles de desempeño			
		SÍ	NO		SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
Superestructura	¿Identifica la superestructura requerida en la consigna?	x					El estudiante identifica la superestructura, pero no escribe su texto de acuerdo a la modalidad de la superestructura requerida en la consigna.	
	¿Escribe el texto de acuerdo a la modalidad de esa superestructura?		x					
Propósito Comunicativo	¿Se observa claramente en el texto el propósito por el cual lo escribió?	x			El estudiante escribe el texto pensando en un posible lector, con un sentido claro de propósito comunicativo y también muestra sus sentimientos, emociones y/o estado de ánimo en su escrito.			
	¿Escribe el texto pensando en un lector?	x						
	¿Dependiendo de la modalidad, el texto muestra la liberación de sentimientos, emociones, y/o estados de ánimo?	x						
Sentido Completo	¿El texto tiene suficiente información sobre el tema?	x					El estudiante escribió suficiente información del tema, pero, el lector NO pudo comprender su propósito comunicativo.	
	¿El lector comprende el propósito?		x					

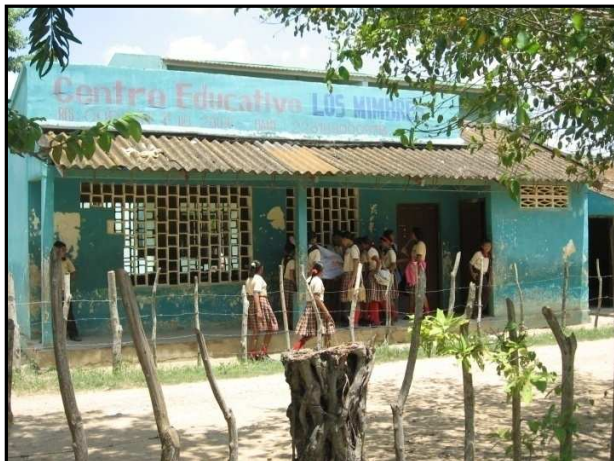
	comunicativo del escritor?						
<b>Unidad temática</b>	¿Desarrolla completamente la idea central del texto?		X				El estudiante NO desarrolla, y tampoco mantiene claramente la idea central del texto, además NO lo organiza de una manera clara, precisa y concisa.
	¿El texto está claramente organizado?		X				
	¿Mantiene el tema a largo del texto?		X				
<b>Cohesión</b>	En el texto, ¿se usaron adecuadamente los conectores o conectivos?	X				El estudiante tiene 2 errores de cohesión en su escrito.	
	En el texto, ¿Se usaron bien los pronombres cohesivos? (él, ella, éstos, ésta, éste, etc.)	X					
	¿El texto tiene concordancia entre singular-plural?		X				
	¿El texto tiene concordancia entre masculino-femenino?		X				
	¿El texto tiene concordancia entre personas y tiempos verbales?	X					
<b>Coherencia</b>	En el texto, ¿Hay concordancia, correspondencia, entre el título y el contenido?	X			El estudiante cumple con 8 de los 8 criterios de coherencia en su texto. Lo cual indica que cumplió con todos o con la gran mayoría de los criterios. ¡¡¡Felicitaciones!!!		
	En el texto, ¿Las oraciones se encadenan entre sí? (No hay oraciones	X					

	aisladas)						
	En el texto, ¿Los párrafos se encadenan entre sí?	x					
	En el texto, ¿Se produce un desarrollo a partir del aporte constante de nueva información? (No hay repetición de información).	x					
	¿Estoy de acuerdo con todo lo que digo a lo largo del texto? (No me contradigo)	x					
	En el texto, ¿Los conceptos y contenidos están organizados en base a principios lógicos y pragmáticos?	x					
	En el texto, ¿Las oraciones expresan relaciones razonables, o de causa- efecto?	x					
	Dependiendo de la modalidad, ¿El texto está basado en conclusiones generales que son aceptadas por toda una comunidad o corresponden con el mundo real (garante)?	x					
<b>Ortografía</b>	En el texto, ¿Escribió palabras con letras	x				El estudiante no tuvo en cuenta reglas ortográficas relacionadas	

	incorrectas?						con el uso correcto de las letras, pero sí tuvo en cuenta los signos de puntuación.
	En el texto, ¿Usó correctamente los signos de puntuación (.,:;!¿)?	x					
<b>Actitud</b>	¿Mostró Interés por aprender y mejorar su escritura?	x			El estudiante Mostró interés por aprender, trabajar con ánimo y mejorar su escritura y no se entretuvo jugando con sus compañeros. ¡¡¡Felicitaciones!!!		
	¿Trabajó con ánimo en las actividades propuestas?	x					
	¿Se entretuvo jugando con sus compañeros?		x				
<b>Expresión Gráfico</b>	¿El texto tiene errores gráficos (separación de palabras)?	x					El estudiante tiene dificultades en la parte gráfica de la escritura, ya que separa palabras que no son separadas y une palabras que no son unidas.
	¿El texto tiene errores gráficos (unión de palabras)?	x					
<b>Observaciones</b>	Aquí se anotan todas las observaciones que se le hacen al texto al momento de evaluarlo (e.g. El texto es muy corto, no tiene división por párrafos, no tiene los márgenes bien definidos, entre otros.)						

ANEXO F

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



## ANEXO G

### ESCRITURA DE UN CUENTO E IDENTIFICACIÓN DE CONDUCTAS RESILIENTES

#### 1. OBJETIVOS DEL TALLER:

1.1. Comprender el concepto de resiliencia, a partir del conocimiento de las características de los materiales resilientes. (Aquellos que recuperan su forma original después de ser sometidos a fuertes presiones).

1.2. Identificar estas características en seres humanos específicamente en situaciones de su(s) vida(s) personal(es).

1.3. Ejercitar a los y las estudiantes en la creación de un cuento, empleando la superestructura de éste.

#### 2. MÉTODOS Y TIEMPO APROXIMADO:

2.1. Presentación de diapositivas y de vídeos, 15 minutos.

2.2. Responder interrogantes elaboradas en las diapositivas relacionadas con el tema, 15 minutos.

2.3. Participación de los y las estudiantes, 20 minutos.

2.4. Recreo, 15 minutos.

2.5. Proposición de la actividad de elaboración de un cuento de forma individual, 10 minutos.

#### 3. MATERIALES:

3.1. Diapositivas en computador,

3.2. Vídeos en computador (fragmento película Terminator II, video de materiales “inteligentes” )

3.3. Mito del ave Fénix.

3.4. Computador(es).

#### 4. PROCESO

##### 4.1. Presentación de diapositivas y vídeos.

En esta sesión se trabaja el concepto de resiliencia a través de:

Video relacionado con materiales “inteligentes” que recuperan su forma a pesar de estar expuestos a condiciones adversas.

- a. Video desarrollo del concepto de resiliencia.

Fuente: Hernández & Serpas, (2009).

c. Escenas cortas de la película “Terminator 2” donde el antagonista fue destruido, pero nuevamente se reconstruyó de manera autónoma.

d. Lectura sobre el Mito del ave fénix.

##### 4.2. Análisis de las situaciones observadas.

4.2.1 A partir de los siguientes interrogantes, el estudiante observa, describe y relaciona las situaciones descritas en los videos.

1. ¿Qué características tiene el primer material del vídeo?
2. ¿Qué características tiene el enemigo de Terminator en el video?
3. ¿Qué tienen en común ambos vídeos?

##### 4.2.2 Reflexión metacognitiva sobre lo observado.

Los y las estudiantes establecen comparaciones y relaciones entre los elementos mediadores (videos, películas y lectura) presentados, y realizan extrapolaciones de éstos a las situaciones de su vida cotidiana.

##### 4.3 Elaboración de un cuento a partir de la lectura del Ave Fénix.

De forma individual los y las estudiantes escriben un cuento donde reinventan la historia del ave fénix, teniendo como referencia la característica principal del ave (morir y renacer), incluyendo aspectos, circunstancias y/o personajes imaginados o reales. Este cuento debe tener la superestructura correspondiente (inicio, nudo y desenlace).

#### 5. EVALUACIÓN

La evaluación del cuento, se realiza mediante los criterios establecidos en el formato de autorregulación metacognitiva y se realiza en la etapa de revisión de escritos.

## ANEXO H

### ELABORACIÓN DE ARTÍCULO PERIODÍSTICO Y CONDUCTAS RESILIENTES

#### 1. OBJETIVOS DEL TALLER:

- 1.1. Describir cada una de las características y conductas que identifican a las personas resilientes.
- 1.2. Proporcionar las herramientas a los y las estudiantes para que puedan identificar y fortalecer las características y conductas resilientes en su vida personal.
- 1.3. Producir un artículo periodístico que contenga los elementos definidos por la superestructura de éste.

#### 2. MÉTODOS Y TIEMPO APROXIMADO:

- 2.1. Clase expositiva, 30 minutos.
- 2.2. Exposición del elemento mediador (película). 2 horas.
- 2.3. Proposición de la actividad de elaboración de un artículo periodístico en grupos de 2 estudiantes, 10 minutos.

#### 3. MATERIALES:

- 3.1. Diapositivas en computador,
- 3.2. Video Beam,
- 3.3. Película: ¿Quién quiere ser millonario? (Slumdog Millionaire) en formato DIVX.
- 3.4. Computador.

#### 4. PROCESO:

##### 4.1. Clase expositiva.

En esta sesión se trabajó en el salón de clases de grado noveno del centro educativo, se mostraron las diapositivas, se explicaron las características y conductas<sup>3</sup> resilientes, además se presentaron las expresiones<sup>4</sup> de las personas con características resilientes.

##### 4.2. Exposición del elemento mediador.

Aquí se les proyectó la película ¿Quién quiere ser millonario?

##### 4.3. Proposición de la actividad de elaboración de un artículo periodístico en grupo de 2 estudiantes.

Se le pidió a los y las estudiantes que escribieran un artículo periodístico donde se debía ver claramente la superestructura correspondiente (Responder a los siguientes interrogantes: qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué), además, se les indicó que debían responder el siguiente interrogante:

¿Y qué tiene de resiliente la película?

#### 5. EVALUACIÓN:

Para la evaluación del artículo periodístico, se tendrá en cuenta el formato de aspectos metacognitivos y se realizará en la etapa de revisión de escritos.

---

<sup>3</sup> Las características y conductas resilientes son: Autonomía, autoestima, competencia social, resolución de problemas, sentido de propósito y de futuro.

<sup>4</sup> Las expresiones son las siguientes: "Yo tengo", "Yo soy", "Yo puedo", "Yo estoy".

## ANEXO I

### FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA Y AUTONOMÍA A PARTIR DE LA REESCRITURA DE CANCIONES QUE EXPRESEN CONDUCTAS RESILIENTES.

#### 1. OBJETIVOS DEL TALLER:

- 1.1. Definir los conceptos de autoconocimiento, autoestima y autonomía, y orientarlos hacia una reflexión acerca de estos en sí mismos.
- 1.2. Construir un concepto social acerca de sí mismos, identificando aspectos positivos y negativos de cada uno, a través de la visión de los compañeros.
- 1.3. Componer una canción que incluya una perspectiva sana de autonomía y autoestima como respuesta a lo expresado en la canción "lo dejaría todo".

#### 2. MÉTODOS Y TIEMPO APROXIMADO:

- 2.1. Clase expositiva, 20 minutos.
- 2.2. Reproducción del elemento mediador (canción). 5 minutos con opción de repetición.
- 2.3. Trabajo individual: Preguntas acerca de la temática de la canción, 20 minutos.
- 2.4. Actividad: Radiografía de mi personalidad, 30 ó 40 minutos.

#### 3. MATERIALES:

- 3.1. Carteleras en papel periódico,
- 3.2. Computador, parlantes,
- 3.3. Canción: "Lo dejaría todo" interpretada por Chyanne, compuesta por Estéfano. Formato MP3.
- 3.4. Lista de características de aspectos negativos y positivos entregadas a cada uno de ellos.

#### 4. PROCESO:

##### 4.1. Clase expositiva.

En esta sesión se trabajó en el salón de clases de grado noveno del centro educativo, se mostraron las carteleras y se explicó cada uno de los conceptos mencionados.

**4.2. Reproducción del elemento mediador.** Aquí se les reprodujo la canción: "Lo dejaría todo". En este punto se repitió la canción para que los y las estudiantes la cantaran en coro.

##### 4.3. Trabajo individual: a) Preguntas acerca de la temática de la canción.

Ellos debían responder preguntas relacionadas con el autoconocimiento, la autoestima y autonomía, respecto al personaje de la canción y hacia ellos mismos.

##### b) Actividad: Radiografía de mi personalidad.

En este punto ellos escribirán su nombre en una hoja con características positivas y otra con las negativas, luego la pasaran por todos los compañeros para que escojan las que más le identifican, y finalmente la recogerán para hacer un perfil de sí mismos con las características preponderantes.

**4.4. Actividad grupal.** En grupos de 5 o 6 estudiantes realizarán una canción que contenga una respuesta a la canción escuchada, que incluya una posición que muestre elementos de autoestima y autonomía.

#### 5. EVALUACIÓN:

Para la evaluación se tomará la canción y se le analizará para ver si contiene los elementos de autoestima y autonomía.

**Nota: en algunas ocasiones no se terminó el taller en las dos horas de clase, por motivos específicos de la institución o circunstancias ambientales, por lo cual algunas actividades, quedaron para la casa, o**

para otra sesión.

## ANEXO J

### ENUNCIADOS Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ACADÉMICOS.

#### 1. OBJETIVOS DEL TALLER:

1.1. Presentar a los y las estudiantes los pasos y estrategias necesarias para la resolución adecuada de problemas.

1.2. Incentivar el uso y la apropiación de estos pasos y estrategias por parte de los y las estudiantes.

1.3. Ejercitar la formulación de problemas de tipo matemático.

#### 2. MÉTODOS Y TIEMPO APROXIMADO:

2.1. Clase expositiva, 20 minutos.

2.2. Reproducción del elemento mediador (diagramas de flujo (metacognitivo) y mapas conceptuales). 10 minutos.

2.3. Trabajo individual: Resolución de un problema académico (matemático), 10 minutos.

2.4. Uso del protocolo “pensar en voz alta” para mostrar los pasos que siguieron para resolver el problema en el tablero. 10 minutos.

2.5. Proposición de la actividad de elaboración de un enunciado de problema matemático, 10 minutos.

#### 3. MATERIALES:

3.1. Diagramas de flujo y mapas conceptuales.

3.2. Computador portátil.

3.3. Problema matemático planificado para la actividad y el contexto.

#### 4. PROCESO:

##### 4.1. Clase expositiva.

En esta sesión se trabajó en el salón de clases de grado noveno del centro educativo, se procedió a explicar cada uno de los pasos y estrategias para la resolución de problemas.

##### 4.2. Reproducción del elemento mediador.

En esta sección se mostraron en el computador portátil los diagramas de flujo (metacognitivos) y los mapas conceptuales elaborados para la temática.

##### 4.3. Trabajo individual: Resolución de un problema académico.

Se les colocó un ejercicio matemático para ser resuelto. El ejercicio fue el siguiente: La gallina de la señora Aleyda saca siempre 12 pollos, pero se le mueren 3, ella la echa cada 3 meses. La gallina de la señora Ramona saca siempre 10 pollos pero se le mueren 2. Ella echa la gallina cada 4 meses. ¿Cuántos pollos tienen al año cada gallina?

##### 4.4 pensar en voz alta.

Se usó el método de “pensar en voz alta”, en tres estudiantes, ellos debían explicar la forma y operaciones usadas para dar la solución al problema.

##### 4.4. Proposición de la actividad de elaboración de un enunciado de problema matemático.

Se les pidió a los y las estudiantes que escribieran un enunciado de problema matemático donde se debían ver de manera implícita o explícita los pasos y estrategias para resolverlo.

#### 5. EVALUACIÓN:

Para la evaluación del enunciado del problema matemático, se tendrá en cuenta La claridad del enunciado, la inclusión de por lo menos tres operaciones matemáticas.

## ANEXO K

### PROCESOS DE PENSAMIENTO

#### **1. OBJETIVOS DEL TALLER:**

- 1.1. Presentar a los y las estudiantes algunos de los principales procesos de pensamiento que se activan al momento de escribir.
- 1.2. Fortalecer el uso consciente de estos procesos de pensamiento por parte de los y las estudiantes.

#### **2. MÉTODOS Y TIEMPO APROXIMADO:**

- 2.1. Explicación de los procesos de pensamiento. 30 minutos.
- 2.2. desarrollo del taller “procesos de pensamiento”

#### **3. MATERIALES:**

- 3.1. Fotocopias taller de procesos de pensamiento.

#### **4. PROCESO:**

##### **4.1. Explicación del tema.**

En esta sesión se trabajó en el salón de clases de grado noveno del centro educativo, se explico la definición de los siguientes procesos de pensamiento: observación, comparación, relación, clasificación, análisis, y abstracción.

**4.2. Trabajo individual:** Los estudiantes resolvieron un taller con ejercicios que evaluaban estos procesos de pensamiento.

#### **5. EVALUACIÓN:**

La evaluación se realizo según la elección y realización de la respuesta correcta.

## ANEXO L

### METACOGNICIÓN

#### 1. OBJETIVOS DEL TALLER:

- 1.1. Presentar a los y las estudiantes el concepto de Metacognición.
- 1.2. Estimular la identificación y el uso de los procesos metacognitivos en la realización de tareas y aprendizaje de las diferentes áreas.

#### 2. MÉTODOS Y TIEMPO APROXIMADO:

- 2.1. Clase expositiva, con uso de diapositivas acerca de la Metacognición, 50 minutos.
- 2.2. Uso del protocolo “pensar en voz alta” por parte del expositor para mostrar el uso de las estrategias Metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación) que se siguen para resolver una tarea de comprensión lectora y competencia escritora. (Área lengua castellana). 15 minutos.
- 2.3. Trabajo individual: 10 minutos.

#### 3. MATERIALES:

- 3.1. Fotocopias diagramas de flujo sobre estrategias metacognitivas.
- 3.2. Tarea de comprensión lectora elegida para la sesión.
- 3.3 Computador y diapositivas.

#### 4. PROCESO:

##### 4.1. Clase expositiva.

En esta sesión se trabajó con las diapositivas realizadas para la exposición del tema en la sala de informática del centro educativo, se procedió a la explicación de los conceptos relacionados con la Metacognición y su uso en el ámbito escolar y de resolución de problemas.

**4.2. Uso del protocolo “pensar en voz alta” por parte del expositor.** En esta sección el expositor muestra a los y las estudiantes a través del protocolo “pensar en voz alta” cómo se usan las estrategias cognitivas y metacognitivas en la resolución de tareas de comprensión lectora y competencia escritora.

##### 4.3. Proposición de la actividad de trabajo individual.

Se les pidió a los y las estudiantes que terminaran de resolver la tarea de comprensión lectora y competencia escritora, (área lengua castellana) propuesta en la actividad anterior, además debían escribir un informe acerca del proceso de realización de la tarea, donde describan las estrategias cognitivas y Metacognitivas utilizadas (explicando por qué y cómo escogieron las respuestas).

##### 5. EVALUACIÓN:

Para la evaluación de la tarea de comprensión lectora propuesta, se tuvo en cuenta la elección de la respuesta correcta, y en el informe metacognitivo se evaluó la explicación de los procesos requeridos en el trabajo individual.

## ANEXO M

### PROCESO DE REVISIÓN METACOGNITIVA O METATEXTUAL

#### 1. OBJETIVOS DEL TALLER:

1.1. Proporcionar a los y las estudiantes unos criterios de revisión<sup>5</sup> metacognitiva o metatextual para la evaluación de sus escritos.

1.2. Estimular en los y las estudiantes el uso y la apropiación de éstos criterios de revisión metacognitiva al momento de escribir un texto.

#### 2. MÉTODOS Y TIEMPO APROXIMADO:

2.1. Explicación de los conceptos contenidos en el formato de revisión metacognitiva, 40 minutos.

2.2. a) Responder a las preguntas metacognitivas que se encuentran en el formato. b) Búsqueda y señalización de errores por parte de los y las estudiantes en el cuento escrito por ellos en el taller Número uno (1), 30 minutos.

2.3. Revisión del profesor en clases y algunos en casa del Trabajo anterior, 40 minutos.

2.4. Trabajo individual en casa: Reescritura del cuento con las correcciones realizadas por el mismo estudiante y el docente.

#### 3. MATERIALES:

3.1. Fotocopias del formato de los criterios de revisión metacognitiva.

3.2. Cuentos escritos por ellos.

3.3. Hojas en blanco.

3.4. Lápices o lapiceros de colores.

#### 4. PROCESO:

4.1. **Explicación de los conceptos contenidos en el formato de revisión metacognitiva.**

En esta sesión se mostró a los y las estudiantes el formato con los criterios extraídos de las características de un texto escrito según Álvaro Díaz y Van Dijk.

Los cuales son: Superestructura, Propósito comunicativo, sentido completo, unidad temática, cohesión, coherencia, y ortografía.

4.2. a) **Responder a las preguntas metacognitivas del formato.** En esta sección los y las estudiantes aplicarán a su escrito el formato de revisión metacognitiva y responderán a las preguntas allí formuladas. b) **Señalización de errores.** Para realizar este proceso se les proporcionó un código de colores para señalar los distintos errores encontrados en sus escritos, a partir de los criterios del formato de revisión metacognitiva.

4.3. **Revisión del profesor del trabajo anterior.**

El profesor revisa los ejercicios realizados en el punto anterior por parte de los y las estudiantes, verificando y señalando las posibles omisiones y/o errores no encontrados.

4.4 **Trabajo Individual en casa:** Los y las estudiantes reescribirán el cuento a partir de las correcciones hechas por ellos mismos y por el profesor.

#### 5. EVALUACIÓN:

Para la evaluación de la reescritura del cuento se tendrán en cuenta todos los criterios incluidos en el formato de revisión metacognitiva y se realizará en la etapa de revisión de escritos.

---

<sup>5</sup> Para efectos de este trabajo de investigación se tomó solamente la etapa de revisión planteada por Flower & Hayes (1996) del modelo de redacción como proceso cognitivo.

## ANEXO N

### RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

#### 1. OBJETIVOS DEL TALLER:

- 1.1. Dar a conocer los estilos y estrategias de afrontamiento de Fernández-Abascal (1998).
- 1.2. Identificar qué estilos y qué estrategias han utilizado normalmente los y las estudiantes al momento de afrontar una situación problémica o adversidad.
- 1.3. Fomentar el uso y apropiación de las estrategias del estilo de afrontamiento activo propuesto por Fernández-Abascal (1998). (Ver tabla No. 3)

#### 2. MÉTODOS Y TIEMPO APROXIMADO:

- 2.1. Clase expositiva. 20 minutos.
- 2.2. Uso de los elementos mediadores (canciones: Decisiones, Amor y Control interpretadas por Rubén Blades), 10 minutos.
- 2.3. Trabajo Individual. 15 minutos.
- 2.4. Trabajo grupal. 50 minutos.

#### 3. MATERIALES:

- 3.1. Fotocopias de la tabla No. 3 donde se muestran los diferentes estilos y estrategias de afrontamiento de Fernández-Abascal (1998).
- 3.2. Fotocopias de un ejemplo de guión literario.
- 3.3. Canciones en formato mp3 para reproducción en computador o en DVD player.
- 3.4. Elemento amplificador de sonido: subwoofer o minicomponente.
- 3.4. Tablero acrílico y Marcadores borrables.

#### 4. PROCESO:

##### 4.1. Clase Expositiva.

En este segmento se explica a los y las estudiantes cada uno de los estilos y estrategias de afrontamiento propuestos por Fernández-Abascal (1998).

**4.2. Uso de los elementos mediadores.** Se reproducen las dos canciones mencionadas en el punto 2 de este taller, y se les indica a los y las estudiantes que presten mucha atención a su contenido (problemas de la vida real).

**4.3 Trabajo Individual:** Los y las estudiantes y profesores escribirán una historia de alguna situación adversa o problema que se les haya presentado en su vida. El escrito debe contener: la descripción detallada de ésta situación, lo que hicieron ellos al respecto, si intervinieron otras personas para ayudarlos, qué estilo y estrategias de afrontamiento utilizaron y las razones por las cuales fueron usadas dichas estrategias.

**4.4. Trabajo grupal.** Los y las estudiantes se organizarán en cuatro (4) grupos y discutirán entre sí los problemas que surgieron del trabajo individual, con este material elaborarán un guión para interpretar un dramatizado con la combinación de estos problemas o con la creación de otros. En este guión deben mostrarse los estilos y las estrategias utilizadas para afrontar las situaciones. Dos (2) grupos representarán la(s) solución(es) del(os) problema(s) utilizando el estilo activo, uno (1) el estilo pasivo y otro grupo con el estilo de evitación.

#### 5. EVALUACIÓN:

Se evaluarán los resultados de los dos trabajos (individual y grupal). En el trabajo individual se evaluará teniendo en cuenta los criterios establecidos en el formato de revisión metacognitiva y en el trabajo grupal se evaluará la adecuación a los elementos dados, el contenido y la capacidad histriónica en la representación de la obra.

## ANEXO O

### ESCRITURA DE UNA EPÍSTOLA Y SENTIDO DE PROPÓSITO Y DE FUTURO

#### 1. OBJETIVOS DEL TALLER:

1.1. Mostrar los diferentes elementos que componen el sentido de propósito y de futuro.

1.2. Instarlos a que piensen y sueñen en un futuro con perspectivas de vidas saludables y satisfactorias.

1.3. Afianzar la escritura de epístolas usando la superestructura establecida para ella, y la expresión de sus metas a futuro para los diferentes aspectos de su vida.

#### 2. MÉTODOS Y TIEMPO APROXIMADO:

2.1. Clase expositiva. 40 minutos.

2.2. Uso de los elementos mediadores: Tres (3) casos de personas que sufrieron adversidades y tuvieron conductas resilientes, 10 minutos.

2.3. Trabajo grupal, 15 minutos.

2.4. Trabajo Individual en casa, 30 minutos.

#### 3. MATERIALES:

3.1. Computadores.

3.2. Mapa conceptual sobre los elementos que conforman la conducta resiliente (sentido de propósito y de futuro) presentado en Microsoft Word.

3.3. Hojas impresas de los tres (3) casos de personas que enfrentaron adversidades y tuvieron conductas resilientes.

#### 4. PROCESO:

##### 4.1. Clase Expositiva.

En este segmento se explica a los y las estudiantes cada uno de los elementos que conforman la conducta resiliente. (Apreciación valiosa de la vida, expectativas saludables, definir y conseguir objetivos, motivaciones para los logros, Fe en un futuro mejor, sentido de la anticipación y de la coherencia) (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante, & Grotberg, 1998).

4.2. **Uso de los elementos mediadores.** Se les pide a los y las estudiantes que se reunieran en 6 grupos de 5 personas, y se les entregó a cada grupo una de las tres historias de vida de casos resilientes.

4.3 **Trabajo Grupal:** Con la entrega del material al grupo, se les pidió que leyeran el contenido y que respondieran las siguientes preguntas: ¿Cuál fue la adversidad?, ¿cómo afrontó la persona la adversidad (estrategia de afrontamiento)?, ¿En quién(es) se apoyó la persona para salir adelante (yo tengo)?, ¿Tenía esa persona sentido de propósito y de futuro?.

4.4. **Trabajo Individual: a).** Se les solicita a los y las estudiantes que dibujen un carro en una hoja de papel donde se especifiquen los siguientes aspectos: El número de placa es la fecha de nacimiento del estudiante, se debe mostrar si quiere ir con alguien al lado (en el asiento de copiloto-¿quién?), si quiere o no, llevar a alguien en el asiento de atrás, cuál es el destino y a qué velocidad piensa viajar, a quién quiere encontrarse en las curvas, qué piensa llevar en el portaequipajes.

b). Los y las estudiantes debían escribir una epístola dirigida a ellos mismos donde se describan los siguientes aspectos: El aspecto académico, laboral, sentimental y social; la carta debía hacerse hacia diez años en el futuro, es decir, al año 2019.

#### 5. EVALUACIÓN:

El trabajo grupal se evaluará teniendo en cuenta la respuesta a los interrogantes planteados.

En la epístola, además del formato de revisión metacognitiva, se tendrá en cuenta la capacidad para visualizar un futuro mejor con condiciones personales, laborales y sociales, de manera satisfactoria y saludable.

## ANEXO P

### ARTÍCULO PERIODÍSTICO Y PROCESO DE ESCRITURA

#### 1. OBJETIVOS DEL TALLER:

- 1.1. Explicar a los y las estudiantes el modelo de cognitivo de escritura propuesto por Flower & Hayes (1996).
- 1.2. Reflexionar sobre su propio proceso de escritura, identificando cada una de las etapas descritas en su práctica de escritura.
- 1.3. Escribir un artículo teniendo en cuenta la consciencia del proceso de escritura y de la utilización de la metacognición.

#### 2. MÉTODOS Y TIEMPO APROXIMADO:

- 2.1. Clase expositiva, 20 minutos.
- 2.2. Uso del mediador, 10 minutos.
- 2.3. Recomendaciones, 15 minutos.
- 2.4. Trabajo individual en casa, 30 minutos.

#### 3. MATERIALES:

- 3.1. Tablero y marcadores.
- 3.2. Gráfico explicativo sobre los procesos de escritura según el modelo cognitivo de Flower & Hayes (1996).
- 3.3. Utilización de un hecho real del contexto (asesinato de dos (2) personas).

#### 4. PROCESO:

##### 4.1. Clase Expositiva.

En este apartado, se explica a los y las estudiantes cada uno de los procesos y subprocesos que conforman el modelo cognitivo de Flower & Hayes (1996).

**4.2. Uso del elemento mediador.** El expositor dibuja en el tablero el modelo cognitivo de escritura.

**4.3 Recomendaciones.** En esta sección, se le hacen las recomendaciones necesarias para que escribieran el artículo periodístico, y para que pudieran realizar la actividad con cierto grado de conciencia sobre su proceso escritor y que se “mirara” él o ella misma y viera los procesos que estaba realizando al momento de escribir.

**4.4. Trabajo Individual:** Se les solicita a los y las estudiantes que escriban algún suceso que haya pasado en el contexto donde se encuentran, en este caso fue el de un asesinato de dos personas en la finca “Las Marías”, en el corregimiento de los Mimbres.

#### 5. EVALUACIÓN:

El trabajo grupal se evaluará teniendo en cuenta la superestructura del artículo periodístico, y los criterios de las categorías del formato de revisión metatextual.

## ANEXO Q

### CONCURSO DE ESCRITURA

#### 1. OBJETIVOS DEL TALLER:

- 1.1. Revisar colectivamente el artículo periodístico de cada uno de los y las estudiantes.
- 1.2. Escoger uno o dos de los mejores artículos revisados por el grupo para participar en el concurso.
- 1.3. Elegir de manera grupal las categorías a premiar.

#### 2. MÉTODOS Y TIEMPO APROXIMADO:

- 2.1. Organización en grupos de cinco (5) estudiantes, 5 minutos.
- 2.2. Entrega de artículos revisados por el estudiante con el formato de revisión metacognitiva, 5 minutos.
- 2.3. Revisión grupal de los artículos, 20 minutos.
- 2.4. Premiación. 50 minutos.

#### 3. MATERIALES:

- 3.1. Artículos periodísticos elaborados por los estudiantes sobre el asesinato de las dos personas en el corregimiento de los "Mimbres".
- 3.2. Formatos de revisión metacognitiva debidamente diligenciados en cada uno de los artículos.

#### 4. PROCESO:

##### 4.1. Organización en grupos.

Se les ordenó a los estudiantes formar grupos de trabajo de 5 personas para realizar la actividad.

**4.2. Entrega de artículos revisados.** Se hizo entrega de los artículos periodísticos revisados por el estudiante a sus compañeros de grupo para que lo leyeran e hicieran la búsqueda de los posibles errores omitidos por los estudiantes cuando los revisaron.

**4.3 Revisión grupal:** Los estudiantes revisaron los escritos de ellos mismos y después tuvieron que escribir una nueva versión del artículo periodístico sobre el asesinato de las dos personas teniendo en cuenta los criterios establecidos en la premiación y tratando de corregir los posibles errores encontrados.

**4.4. Premiación.** Los estudiantes entregaban el artículo periodístico a los docentes investigadores y se evaluaron los artículos para determinar cuáles eran los ganadores del concurso. Las nominaciones eran: el mejor título, el que tuviera menos errores ortográficos, y el que tuviera la más clara, precisa y mayor información sobre el hecho.

#### 5. EVALUACIÓN:

Se evaluaron los artículos periodísticos con la ayuda de los criterios del formato de revisión metatextual y se miró si los estudiantes pudieron corregir errores omitidos por los compañeros al momento de realizar su autopercepción de los errores.

## ANEXO R

### RESULTADOS DE NIVELES DE DESEMPEÑO EFECTIVO

Dimensión	Criterio	Valores	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SUPER ESTRUCTURA	Identifica la superestructura requerida en la consigna	No	1	4,8	4,8
		Si	20	95,2	100,0
		Total	21	100,0	
	Escribe el texto de acuerdo a la modalidad de esa superestructura	No	2	9,5	9,5
		Si	19	90,5	100,0
		Total	21	100,0	
PROPÓSITO COMUNICATIVO	Se observa claramente en el texto el propósito por el cual lo escribió	No	6	28,6	28,6
		Si	15	71,4	100,0
		Total	21	100,0	
	Escribe el texto pensando en un lector	No	8	38,1	38,1
		Si	13	61,9	100,0
		Total	21	100,0	
	El texto muestra la liberación de sentimientos, emociones, y/o estados de ánimo	No	1	4,8	4,8
		Si	20	95,2	100,0
		Total	21	100,0	
Sentido Completo	El texto tiene suficiente información sobre el tema	No	7	33,3	33,3
		Si	14	66,7	100,0
		Total	21	100,0	
	El lector comprende el propósito comunicativo del escritor	No	5	23,8	23,8
		Si	16	76,2	100,0
		Total	21	100,0	
Unidad Temática	Desarrolla completamente la idea central del texto	No	7	33,3	33,3
		Si	14	66,7	100,0
		Total	21	100,0	
	El texto está claramente organizado	No	11	52,4	52,4
		Si	10	47,6	100,0
		Total	21	100,0	
	Mantiene el tema a largo del texto	No	5	23,8	23,8
		Si	16	76,2	100,0
		Total	21	100,0	

Dimensión	Criterio	Valores	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Cohesión	Usó adecuadamente los conectores o conectivos	No	14	66,7	66,7
		Si	7	33,3	100,0
		Total	21	100,0	
	Usó bien los pronombres cohesivos (él, ella, éstos, ésta, etc).	No	4	19,0	19,0
		Si	17	81,0	100,0
		Total	21	100,0	
	El texto tiene concordancia entre singular-plural	No	14	66,7	66,7
		Si	7	33,3	100,0
		Total	21	100,0	
	El texto tiene concordancia entre masculino-femenino	No	6	28,6	28,6
		Si	15	71,4	100,0
		Total	21	100,0	
	El texto tiene concordancia entre personas y tiempos verbales	No	10	47,6	47,6
		Si	11	52,4	100,0
		Total	21	100,0	
Coherencia	Hay concordancia, correspondencia, entre el título y el contenido	No	4	19,0	19,0
		Si	17	81,0	100,0
		Total	21	100,0	
	Las oraciones se encadenan entre sí? (No hay oraciones aisladas)	No	6	28,6	28,6
		Si	15	71,4	100,0
		Total	21	100,0	
	Los párrafos se encadenan entre sí	No	7	33,3	33,3
		Si	14	66,7	100,0
		Total	21	100,0	
	Se produce un desarrollo a partir del aporte constante de nueva información (No hay repetición de información).	No	4	19,0	19,0
		Si	17	81,0	100,0
		Total	21	100,0	
	Se evidencia que no hay contradicciones a lo largo del texto	No	5	23,8	23,8
		Si	16	76,2	100,0
		Total	21	100,0	
	Los conceptos y contenidos están organizados en base a principios lógicos y pragmáticos	No	8	38,1	38,1
		Si	13	61,9	100,0
		Total	21	100,0	
	Las oraciones expresan relaciones razonables, o de causa- efecto	No	5	23,8	23,8
		Si	16	76,2	100,0
		Total	21	100,0	
El texto está basado en conclusiones generales que son aceptadas por toda una comunidad o corresponden con el mundo real (garante)	Si	21	100,0	100,0	

Dimensión	Criterio	Valores	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
<b>Ortografía</b>	Escribió palabras con letras incorrectas	Si	21	100,0	100,0
	Usó correctamente los signos de puntuación (.,:;!&?)	No	17	81,0	81,0
		Si	4	19,0	100,0
		Total	21	100,0	
<b>Expresión Gráfica - Segmentación</b>	El texto tiene inadecuada separación de palabras	No	11	52,4	52,4
		Si	10	47,6	100,0
		Total	21	100,0	
	El texto tiene inadecuada unión de palabras	No	4	19,0	19,0
		Si	17	81,0	100,0
		Total	21	100,0	

La escritura es una de las cosas más maravillosas y complejas que tienen los seres humanos, pero, necesita un enorme despliegue de procesos y subprocesos, que se realizan muchas veces en forma simultánea, y que normalmente no somos conscientes de ellos. Sin embargo últimamente se está trabajando en el desarrollo de una actividad consciente sobre esta, lo cual indudablemente mejora el desempeño en ésta, por tal razón es entonces justificado el incremento del interés por comprenderla, enseñarla y perfeccionarla, desde la escuela.

se puede decir que la escritura es una valiosa herramienta para el desarrollo del pensamiento, con el trabajo realizado se busca que los estudiantes estén conscientes que la escritura involucra necesariamente diversos procesos de pensamiento, que implica un esfuerzo, una posición activa, un recurrir a los saberes que habitan la memoria.