



UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Construir y validar material didáctico sobre la base de la evidencia: desarrollo de un proyecto de escritura para promover la metacognición en estudiantes de séptimo básico de una escuela municipal

Investigación Didáctica para optar al grado de Magíster en Didáctica del Lenguaje

Alumna: Luna Hinojosa Ceballos

Profesor Tesista: Alejandra Andueza Correa

Santiago, Chile 2020

Agradecimientos

Luego, de este arduo camino que ha sido la escritura de esta investigación, es que puedo reflexionar y observar lo vivido y aprendido. Las dudas e inseguridades son las primeras en salir a flor de piel, sin embargo, el aprendizaje construido es mayor que cualquier duda que pudo existir en algún momento.

Agradezco a todas las personas que creyeron en mí y me incentivaron a crecer como profesional, pero también como ser humano. A aquellos que me escucharon muchísimas horas hablar sobre aciertos y desaciertos en la investigación. Seguí sus consejos y aquí estoy, en el final de un caótico y maravilloso proceso.

Resumen

El presente estudio, tiene como principal objetivo validar un material didáctico, para esto se tomó un enfoque cualitativo flexible de investigación, en el cual se mezclaron en algunas ocasiones tanto el diseño de investigación-acción como la teoría fundamentada. Para comenzar se crea una secuencia didáctica con foco en el eje de escritura, fundamentada en la teoría específicamente: enfoque sociocultural, aprendizaje colaborativo, revisión entre pares, metacognición, autorregulación y modelos de escritura. Esta secuencia fue aplicada en un 7° año básico de una escuela municipal de la Región Metropolitana. En cuanto a la muestra, fueron seleccionadas tres estudiantes, los criterios de selección de la muestra son debido a el nivel de participación que tenían en clases, además de ser alumnas responsables en la asignatura, también fueron las primeras en terminar la secuencia didáctica completa en el difícil contexto que estaba viviendo el país y, además, vive actualmente.

Para abordar los objetivos de investigación se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección: proyecto de escritura, reflexiones metacognitivas al final del proyecto y entrevistas cualitativas, semiestructuradas y descriptivas. Así mismo, para procesar los datos se utilizó una matriz de análisis, para luego triangular los datos.

Los resultados de este estudio muestran que las etapas del proceso de composición que salieron fortalecidas luego de la aplicación del material didáctico son: revisión (entre pares) y planificación. Además, de haber desarrollado los conocimientos metacognitivos en su mayoría: declarativos y procedimentales. En cuanto a, el proceso de validación que se llevó a cabo se dividió en tres fases: diseño del material didáctico, validación y re-elaboración del material didáctico como proceso cíclico.

Índice

1.- Introducción.....	5
2.- Planteamiento del problema	7
2.1.- Antecedentes.....	7
2.2.- Problemática de investigación	14
3.-Preguntas de investigación	17
3.1.- Pregunta Principal.....	17
3.2.-Preguntas directrices.....	17
4.- Objetivos de la investigación.....	18
4.1.- Objetivo general	18
4.2.- Objetivos Específicos	18
5.- Posición teórica.....	19
5.1.-Enfoque Sociocultural	19
5.2.-Aprendizaje Colaborativo.....	20
5.3.- Una estrategia de trabajo colaborativo: revisión entre pares	23
5.4.- Desde la Metacognición hacia el aprendizaje autorregulado en base a la auto-reflexión.....	29
5.4.1- Conocimientos metacognitivos.....	30
5.4.2- Experiencias metacognitivas	31
5.5.-Hacia la autorregulación	32
5.6.- Fases, procesos y adquisición de la autorregulación según el modelo cíclico de Zimmerman	37
5.7.- Modelos de escritura.....	39
5.8.- Procesos de validación de material didáctico	44
6.- Descripción de la secuencia didáctica	48
7.- Diseño Metodológico	51
7.1.- Enfoque y diseño:	51
7.2.- Procedimiento utilizado en el proceso de validación del material didáctico	52
7.3.- Participantes y escenarios	54

7.4.- Estrategias de recolección de información	56
8.- Resultados generales.....	58
9.- Conclusiones.....	91
10. Implicaciones para el trabajo de los docentes en la elaboración y validación del material didáctico...99	
10.1.- Diseño del material didáctico	99
10.2.- Proceso de validación	103
10.3.- Re-diseño del material didáctico	107
11.- Referencias Bibliográficas.....	110
12.- Anexos	114
12.1.-Consentimiento informado para padres	114
12.2.-Asentimiento estudiantes	115
12.3.-Protocolo entrevista	116
12.4.- Entrevista.....	117
12.5.- Transcripciones de entrevistas realizadas a las Alumna 1, 2 y 3.....	119
12.6.- Carta metacognitiva.....	131
12.7.-Cartas metacognitivas escritas por la Alumna 1, 2 y 3.....	132
12.8.- Matrices de análisis entrevista alumnas 1, 2 y 3.....	137
12.9.- Matrices de análisis cartas metacognitivas alumnas 1, 2 y 3.....	155
12.10.- Material didáctico	170

1.- Introducción

En el marco de la sociedad del conocimiento, la escritura cumple funciones relevantes para la vida social y el desarrollo del ser humano, por ejemplo, habilita a las personas a desenvolverse en el ámbito académico y profesional, a construir la propia identidad de los seres humanos, además de ser una poderosa herramienta de aprendizaje y medio de acción social. En otras palabras, dominar las habilidades de la escritura es una herramienta de poder y acción social para las personas, dado que permite ejercer el derecho pleno de la democracia. Es decir, los individuos al hacer uso de la lengua escrita pueden ejercer sus derechos como ciudadanos. (MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2006, citado es Espinosa, 2018).

En Chile, sin embargo, aún no existen parámetros claros y óptimos sobre la enseñanza de la escritura, ya que hay escasas de investigaciones al respecto. Los estudios existentes sobre escritura, en Chile, llegan a la misma conclusión: la carencia de habilidades al producir textos escritos (Ferreiro, 2001 citado en Espinosa, 2018), una posible causa de este problema es que habitualmente en las aulas de Chile los docentes otorgan muy poco tiempo a las clases de desarrollo de la escritura, en comparación con los otros ejes de la asignatura: Lectura y Comunicación oral (Concha et al., 2010; Galdames, Medina, Martín, Gaete y Valdivia, 2010 citado en Espinosa, 2018).

Según lo anterior, las habilidades de escritura las debe desarrollar la escuela la que, si bien es cierto, ha logrado que los estudiantes desarrollen las habilidades de la alfabetización básica. No obstante, la escuela no ha conseguido que la mayoría de los estudiantes alcancen los niveles de desempeño requeridos por la sociedad. Es decir, sigue presente el iletrismo, entendido como el desfase entre la formación escolar y las demandas reales de lectura y escritura de la sociedad. (Ferreiro, 2001 citado en Espinosa 2018). Por consiguiente, es imperante que los docentes tengan

herramientas adecuadas para mejorar la enseñanza de la escritura en las aulas y así satisfacer las reales demandas de lectura y escritura a la que se enfrentan los estudiantes constantemente.

Es por esto que, no basta con realizar actividades mecanizadas de repetición, si no que más bien es necesario realizar propuestas motivantes y desafiantes para los estudiantes, que apunte a variables que incluyan tanto el contexto social, como los conocimientos metacognitivos que desarrollan los estudiantes cuando realizan actividades que propician la metacognición (Harris, Santangelo y Graham, 2010). Para esto, es necesario contar con dispositivos didácticos de calidad, elaborados mediante un proceso de validación riguroso, que verifique su posible potencial, para así lograr el aprendizaje deseado en los estudiantes.

Es así que, esta investigación didáctica pretende ser un aporte en el campo disciplinar de la enseñanza de la escritura. En concreto, en la presente investigación se diseña un proyecto de escritura que tiene como finalidad presentar la escritura como proceso y ser un aporte para los docentes.

Este material didáctico fue creado sobre la base de la propuesta didáctica realizada por Didactext (2003) que, además, propicia la metacognición y autorregulación en el proceso de escritura (Harris, Santangelo y Graham, 2010). Las actividades están organizadas según las fases del proceso de composición: acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión “entre pares”, reescritura y publicación. Para validar el dispositivo didáctico se realizó una implementación en tres estudiantes de 7° años básico de una escuela municipal de la Región Metropolitana.

Posterior a la implementación, se recabaron datos mediante: entrevistas, cartas metacognitivas y cuadernillos de las estudiantes. Para así poder levantar categorías de análisis relevantes para el estudio, lo que permitirá analizar los aspectos débiles y fuertes del material, ya

que, es en el análisis donde se valida en base a la experiencia. Finalmente, a partir de esto se plantean conclusiones sobre el estudio y, además, se propone un método para abordar el proceso de construcción y validación de material didáctico a partir de la evidencia, con una serie de sugerencias y pasos a seguir para el docente.

2.- Planteamiento del problema

2.1.- Antecedentes

Habitualmente se reconoce la importancia de la escritura, a partir de su función comunicativa, pero se encuentra de manifiesto que es necesario utilizarla como una herramienta significativa, funcional y esencial en los procesos de aprendizaje. Para así, favorecer la igualdad de condiciones a todos los y las estudiantes (Espinosa, 2018). A la vez esta misma autora afirma que:

Se hace necesario el aprendizaje de la escritura como herramienta de inserción social puesto que el participante podría entender y responderse preguntas como ¿para qué voy a escribir? ¿Cómo voy a escribir? o ¿cuál es la finalidad de mi escritura?, y así facilitar la comunicación con otras comunidades, mejorar y consolidar su sistema de transmisión de conocimientos hacia otras colectividades, optimizar su rendimiento académico, y por supuesto disminuir la exclusión social, se evitaría inadecuación a nivel discursivo, y se evitaría la desigualdad en la participación en la sociedad (Espinosa, 2018, p.30).

Con respecto a este punto, Bronckart (1985) plantea que el contexto social es fundamental en la enseñanza del lenguaje, dado que el entorno social en el cual se desarrollan los estudiantes incide directamente en el conocimiento que adquieren y esto, en su preparación para enfrentar la escolaridad. Cabe señalar, que la escuela –en tanto contexto social– tiene un rol clave para generar aprendizajes significativos en las personas y, en este ámbito los docentes necesitan manejar nuevas

herramientas didácticas para el desarrollo de la escritura en las salas de clases y así poder guiar el camino de sus estudiantes en el desarrollo de la escritura. Sin embargo, las herramientas que maneja la escuela como institución social aún no son suficiente para abordar el tema de la escritura.

Es importante también tener en cuenta, que los estudiantes manifiestan tener problemas en la adquisición del proceso de escritura, lo cual se podría relacionar por lo planteado por Bañales, Ahumada, Martínez y Messina (2018), quienes afirman que a mayor desigualdad social mayores problemas de escritura. Sin embargo, no se puede generalizar, pero se relaciona con los resultados obtenidos a nivel nacional en la prueba estandarizada SIMCE (2018), rendida en 4° año básico, estos son: 271 puntos en lectura, 260 puntos en matemática. En cuanto a los resultados de escritura, se presentó un promedio de 48 puntos. Por esto, la Agencia de la Calidad de la Educación en su último reporte en cuanto a los resultados mencionó:

Durante la última década, se ha reducido la brecha de resultados entre los estudiantes de 4° básico del grupo alto y los del bajo, debido al avance de este último. Sin embargo, esta diferencia sigue siendo muy significativa. Esta prueba muestra una brecha de 52 puntos entre el grupo socioeconómico alto y bajo, sin embargo, en la última década la brecha ha disminuido en 11 puntos. Por otra parte, si bien la brecha entre el grupo socioeconómico bajo y el alto es significativa (7 puntos o 35 en escala Simce), es menor que en otras pruebas, por ejemplo, en Lectura, que es un 30% mayor. (p.28).

Entonces, es relevante plantear la educación desde un punto de vista más flexible, es decir tomar en cuenta también el entorno social, histórico y cultural de las personas, dado que en el desarrollo del aprendizaje no influyen solo factores cognitivos. En concreto, esta investigación se realizará desde el paradigma sociocultural y socio histórico, propuesto por Vygotski (1996).

Según lo anteriormente dicho es necesario proponer procesos de validación de material didáctico, que comprendan la pertinencia cultural del estudiante como ser social. Quizás la validación del material didáctico creado por el docente, permita a los estudiantes de cualquier nivel social mejorar la calidad de sus aprendizajes, ya que estará creado y validado según las necesidades del grupo de estudiantes. Así también, los profesores al construir el material didáctico y luego validarlo tendrían una herramienta importante para potenciar el desarrollo de la escritura en sus estudiantes, de la forma más pertinente según los aspectos que sean necesarios. Actualmente, no existe una práctica habitual sobre validación de material didáctico en las escuelas, ya que no hay estrategias específicas para poder realizarlo efectivamente.

La teoría vygotskiana sostiene la importancia de potenciar la zona de desarrollo próximo en el proceso de adquisición del conocimiento. El autor señala que a lo que el alumno/a puede hacer solo/a, se le denomina nivel de desarrollo real y lo que puede hacer con la ayuda de un par más aventajado o el docente como mediador se llama nivel de desarrollo potencial. Entre estos dos niveles de desarrollo aparece la zona de desarrollo próximo y esta nace como el espacio psicológico dado en la interacción con el medio y la ayuda de otros (Vygotski, 1996). Rodríguez sigue el paradigma Vygotskiano cuando menciona que “Este proceso denominado internalización o interiorización se concibe como la "reconstrucción" de una operación interpsicológica en una operación intrapsicológica” (Rodríguez, 1999, p.25). Es decir, primero el aprendizaje se da en un contexto social, para luego ser internalizado o adquirido.

En este sentido, resulta fundamental aprovechar las ventajas que supone trabajar en colaboración con pares para ayudar a los estudiantes a dominar la escritura y con esto hacer uso de su potencial epistémico. Ya que al dominar las habilidades que se concentran en el proceso de

escribir, permitirá que esta sea una herramienta de poder y acción social para los individuos, puesto que se transforma su conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992).

Dentro de los factores que influyen en el desarrollo de la escritura, se encuentra el proceso mismo que se utiliza para abarcarla, es otras palabras las fases que componen el proceso de composición, las cuales son: acceso al conocimiento, planificación, escritura, revisión. La zona de desarrollo próximo planteada por Vygotski (1996), al potenciar la internalización del conocimiento, permite que se pueda dar en el ser humano el proceso de autorregulación. En dicho proceso hay una fase que es significativa, sobre todo en este proyecto de escritura: la revisión. La cual será trabajada como una estrategia metacognitiva llamada: revisión entre pares. Para así potenciar el poder epistémico de la escritura. Esta ha sido investigada en otras partes de Sudamérica, como por ejemplo en Colombia, en un estudio reciente de ese país se propone una secuencia didáctica que propicia actividades metacognitivas, para así enseñar lengua, el objetivo es favorecer la toma de conciencia y la regulación de los procesos cognitivos y lingüísticos de los estudiantes, desde pequeños, cuando realizan tareas de escritura (López, 2012).

Por otro lado, los autores Kowszyk y Vásquez (2004) señalan que, al no realizarse el trabajo de escritura en conjunto con un par, el estudiante se transforma en un receptáculo que se llena de información transmitida por el docente, a la espera de su corrección. Estas correcciones tienden a ser habitualmente sobre aspectos mecánicos de la escritura, como por ejemplo correcciones ortográficas, puntuación, entre otras. En esta investigación queda explícito que los docentes presentan una marcada tendencia por realizar comentarios en cuanto a los aspectos mecánicos, pero dejan de lado la coherencia. En consecuencia, la revisión entre pares aproxima al aprendiz al camino de la autorregulación metacognitiva, es decir, se debería trabajar sistemáticamente para mejorar los aprendizajes del alumnado.

Por otra parte, se ha comenzado a plantear durante bastante tiempo ya, la importancia de asociar la escritura y el aprendizaje colaborativo. En esta misma línea, es bastante complejo atender a las diversas necesidades que tienen los estudiantes, por lo tanto, es preciso propiciar actividades grupales en las cuales las respuestas que se consideran adecuadas no provengan solo del docente, si no que desde los mismos estudiantes. Según lo que menciona Masset (2008) habitualmente dentro del aula se desarrolla la relación profesor- alumno, es decir, el docente entrega un andamiaje, lo que ayuda al estudiante a subir de nivel en su aprendizaje. Sin embargo, no es habitual que se fomente de forma explícita el aprendizaje entre pares en un curso determinado. Solo en algunas ocasiones los estudiantes trabajan en equipo con una temática en común, puesto que hasta hoy en día se concibe aun el aprendizaje como una función estrictamente individual. Según Masset (2008) “Existen situaciones en las que los aprendices son “obligados a competir con sus compañeros para alcanzar los escasos premios o lugares de privilegio y, en muchos casos, la ayuda mutua es penalizada por el profesor y debe llevarse a cabo en la más absoluta clandestinidad” (p.13).

Ahora bien, cada vez es más estudiado y conocido por los docentes que cuando un estudiante interactúa con un par para explicarle –por ejemplo– lo que ha aprendido, debe organizar sus ideas, lo que le permite observar e identificar sus propios errores o falta de conocimiento (Echeita y Martín, 1990, p.55 citado en Masset, 2008). Por lo tanto, cada vez se hace más imperante incluir el trabajo colaborativo en el aula.

Frente a la necesidad de crear actividades que propicien el trabajo colaborativo en los estudiantes Bara (2001) enfatiza en su investigación que las estrategias de aprendizaje sirven como herramientas que ayudan y facilitan la adquisición, desarrollo y la puesta en marcha de los procesos que influyen en el aprendizaje. Estas actividades propician una relación activa en la interacción

social entre pares, ayudan a los estudiantes a adquirir la habilidad de regular su propia actividad de aprendizaje de modo reflexivo y dirigido a una meta, es decir ayudan a los aprendices a ser metacognitivos (Allal, 2000). Allal en su investigación demostró la relevancia de desarrollar actividades que enseñen al niño/a diferentes estrategias de aprendizaje, pero principalmente la adquisición de estrategias metacognitivas más poderosas, como por ejemplo la revisión entre más de un par.

Esta investigación pretende mostrar cómo llevar a cabo un proceso de validación de material didáctico que busca promover la colaboración entre pares y la autorregulación en el proceso de escritura, de modo que el sujeto pueda utilizar esta autorregulación sobre sus pensamientos, acciones y motivación, mediante estrategias personales que le permitan alcanzar los objetivos que se ha propuesto. Es decir, que sea capaz de ejercer un control sobre sus pensamientos, control de su acción, control de sus emociones, control de su motivación, para así alcanzar los objetivos que se ha fijado (Panadero y Tapia, 2014).

En esta línea investigativa se describe y define la escritura como un proceso constructivo y recursivo, que se debe enriquecer constantemente en la interacción con otros. A través de la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, los docentes pueden contribuir con sus estudiantes en el desarrollo de la escritura autorregulada (Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera, 2010) a diferencia de los contextos tradicionales de enseñanza, que considera la educación como una mera transmisión de conocimiento (Retana, 2011) en la que el estudiante es visto como un receptáculo vacío, que solo adquiere el conocimiento entregado por el docente. En este sentido, el docente no es visto como un mediador en la construcción del conocimiento, sino que como un transmisor del contenido (Retana, 2011). Por lo anterior, es necesario desarrollar el aprendizaje autorregulado desde la escritura, especialmente en la actualidad, dado que, cada vez en las aulas

existe mayor diversidad y heterogeneidad, por lo que es necesario, para abarcar el gran abanico de los diferentes ritmos de aprendizajes.

Por otro lado, es tal la relevancia del proceso de validación que se podría decir que es una herramienta que sugiere que antes de producir materiales que apoyen estrategias, programas o campañas educativas, éstos deberían ser sometidos a un proceso de validación que demuestre que los materiales educativos sean apropiados y efectivos, faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje (Organización Panamericana de la Salud ,2006; Haalan, 1990, citado en Escalante, Salazar, Shama y Jiménez, 2012).

Ante la necesidad de guiar y ayudar a los estudiantes en su proceso de enseñanza aprendizaje es que, desde diferentes áreas, por ejemplo, el área de la salud se plantea que la validación de un material didáctico, permite mejorar y fortalecer los aprendizajes (Solano, 2019). Cada vez queda más en evidencia la importancia de diseñar materiales didácticos y aplicar procesos de validación en ellos, sin embargo, aún no son prácticas habituales en los docentes, puesto no existen directrices específicas para llevar el proceso a cabo. Así mismo, al analizar detenidamente los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación (Mineduc, 2012) no existe ninguna referencia con respecto a la validación de material didáctico.

Por lo tanto, en esta investigación didáctica para fortalecer los procesos de validación de material didáctico en el área de Lenguaje y Comunicación es que se propone validar un material didáctico para su posterior reelaboración, a partir de las respuestas que entreguen los estudiantes en la recogida de datos, es decir, en base a la evidencia. También, se utilizarán algunos aspectos de la validación con población, porque son los mismos estudiantes quienes, a partir de sus respuestas entregarán luces para las propuestas de mejora. Y la última razón, no por eso menos

relevante, entregar una herramienta didáctica a los docentes que enseñan Lengua y así ellos puedan guiar a sus estudiantes por el camino de la construcción de aprendizajes.

2.2.- Problemática de investigación

En investigaciones publicadas en los últimos años se ha mostrado que estudiantes pequeños, de primer grado, son capaces de utilizar estrategias metacognitivas como planificación y autorregulación durante la escritura (Ruan, 2004 citado en Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera, 2010). Incluso los niños y niñas de preescolar pueden entregar respuestas coherentes a preguntas sobre su pensamiento cuando escriben textos y sobre las estrategias que usan en ese momento. Por lo tanto, si la metacognición surge a temprana edad en el ser humano, es posible y necesario enseñar estrategias en base a los conocimientos metacognitivos. Aunque se debe tener presente que el aprendizaje metacognitivo se desarrolla mediante experiencias de aprendizaje adecuado (Chrobak, 2000). Los docentes deberían hacer uso de esas capacidades metacognitivas en sus estudiantes y modelar el aprendizaje, para que los educandos puedan mejorar sus procesos de escritura (Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera, 2010).

En el curriculum chileno de educación básica no se encuentran explícitas las diversas estrategias metacognitivas, que puedan ayudar al estudiante a comprender e internalizar de mejor forma el conocimiento. Por ejemplo, en los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación en educación básica, explican el proceso de escritura a grandes rasgos, por un lado, mencionan la escritura creativa y por el otro la escritura guiada. En estos programas de estudio se explica el propósito y función tanto de la escritura guiada como de la creativa, pero no existen directrices específicas sobre cómo abordar el proceso mismo de composición, por ejemplo, en el programa de Lenguaje y Comunicación de 4° año básico (2012) se menciona lo siguiente sobre escritura guiada:

La escritura guiada, por su parte, contribuye a que los estudiantes aprendan diferentes maneras de ordenar y estructurar sus ideas de acuerdo con sus propósitos y el género discursivo en estudio. Los alumnos aprenden a escribir cuando trabajan en tareas que les hacen sentido y son relevantes para ellos. Entender para qué y para quién se escribe es un principio que orienta al estudiante sobre cómo realizar la tarea. Por ende, resulta adecuado proponer tareas de redacción relacionadas con proyectos, comunicación interpersonal, transmisión de conocimientos aprendidos en otras asignaturas, entre otros. (p.38)

Como es posible observar en la cita anterior, se explicita el propósito de la escritura, algunas actividades para poder abordarlas, pero no es posible identificar estrategias específicas para cada parte del proceso de escritura. Tampoco existe alguna propuesta para poder integrar la metacognición dentro del proceso de escritura, ni orientaciones sobre cómo crear material didáctico para luego poder validarlo.

Por consiguiente, resulta relevante conocer estrategias metacognitivas en el desarrollo de la escritura autorregulada, específicamente en la fase de autorreflexión. En esta fase, el estudiante valora su trabajo y trata de explicarse las razones de los resultados obtenidos en su tarea, esta justificación le permite explicarse las causas de éxito o fracaso, según sea el caso (Panadero y Tapia, 2014).

Cabe mencionar, que una estrategia de aprendizaje que potencia la metacognición y autorregulación es la revisión entre pares en base al trabajo colaborativo. Una estructura de trabajo colaborativo, además, permite a los estudiantes desarrollar relaciones constructivas con sus pares y el docente. Con respecto a esto Masset (2008) afirma que este tipo de tarea, colaborativa, es una estrategia instruccional de primer orden, la cual facilita el trabajo en un grupo heterogéneo, incluso fomenta el aprendizaje de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Sin

embargo, considerando toda esta evidencia ¿Por qué no se desarrolla en todas las aulas? En ese sentido es una pregunta enrevesada porque se involucran múltiples factores, como: ambientales, sociales, históricos, culturales, entre otros. En lo que respecta a validación de material didáctico, cada vez es más necesario realizar este procedimiento, para así generar materiales didácticos de calidad para los estudiantes, esta práctica involucra la validación como un proceso cíclico, quizás es un procedimiento largo, pero en el futuro tendrá resultados positivos. En relación a lo anterior, es que en esta investigación se propone validar un material didáctico en base a la evidencia que contemple diversos aspectos basados en la teoría.

3.-Preguntas de investigación

3.1.- Pregunta Principal

¿Qué características debe tener el proceso de validación de un material didáctico para que logre su objetivo de aprendizaje?

3.2.-Preguntas directrices

- ¿Cómo pilotear un material didáctico a partir de evidencias que den cuenta de su eficacia?
- ¿De qué modo los datos obtenidos a lo largo del pilotaje pueden informar la reelaboración del material didáctico?

- ¿Qué principios pueden sugerirse respecto del proceso de validación de material didáctico que puedan ser aplicables por otros docentes?

4.- Objetivos de la investigación

4.1.- Objetivo general

Analizar el proceso de validación de un material didáctico basado en la evidencia, para que logre su objetivo de aprendizaje.

4.2.- Objetivos Específicos

O. E 1- Diseñar y pilotear un material didáctico en base a evidencias sobre su eficacia.

O. E 2- Reelaborar un material didáctico a partir de la evidencia sobre su eficacia.

O. E 3- Identificar y describir un procedimiento para el proceso de validación de material didáctico para que pueda ser aplicable para otros docentes.

5.- Posición teórica

5.1.-Enfoque Sociocultural

La presente investigación didáctica se desarrolla bajo los principios de un enfoque Sociocultural, el cual fue la fuente de inspiración del constructivismo social en educación, este sostiene que el ser humano aprende interactuando en situaciones sociales dentro de una comunidad. En esta lógica el docente busca ayudar a los estudiantes a internalizar, acomodar, o transformar la información nueva, lo que, a su vez, resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas. Esto permitirá que los educandos se puedan enfrentar a situaciones iguales o parecidas en la realidad que han internalizado (Grennon y Brooks, 1999 citado en Payer, 2005).

Desde la teoría Vygotskiana se comprende el aprendizaje como un proceso que se da en la interacción con otros. Vygotski (1996) enfatiza al decir que: “La zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico señalando no solo lo que ha sido completado evolutivamente, sino que también aquello que está en curso de maduración” (p.134). También, Vygotski (1996) señala que el aprendizaje de los seres humanos presupone una naturaleza social única mediante un proceso, en el cual los niños/as acceden a la vida social e intelectual de todo aquello que los rodea.

Asimismo, afirma que la internalización nace como el espacio psicológico dado en la interacción con el medio y la ayuda de otros (Vygotski, 1996). Además, no es un proceso transferencial y mecánico, no existe un medio interno preexistente y autónomo que recibe algo, los procesos de internalización son los que forman dicho plano (Rosas y Sebastián, 2001). Por lo tanto, la sala de clases es un lugar en el cual los aprendizajes se desarrollan e internalizan, mediante actividades que potencien la zona de desarrollo próximo en los aprendices.

La teoría vygotskiana señala que cualquier función, en el desarrollo de los estudiantes aparece dos veces o en dos planos distintos, es decir, primero aparece en el plano social como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el plano psicológico transformada en intrapsicológica (Rosas y Sebastián, 2001). El aprendiz poco a poco viaja en la construcción de esta última categoría para internalizar el aprendizaje de forma continua.

Al ser esta una investigación sobre el desarrollo de la escritura con un enfoque sociocultural es trascendente lo propuesto por Cassany (2001) el cual argumenta que la escritura es una herencia socio histórica que el ser humano adquiere y desarrolla en sociedad. Además, propone que es necesario utilizar didácticas de la composición escrita en la cual se destaque el carácter comunicativo-funcional de la escritura, es decir, hablar de lo que se escribe, compartir y confrontar el escrito con los pares (Cassany, 2001). Por lo tanto, el concepto que sale a la luz es el trabajo colaborativo.

5.2.-Aprendizaje Colaborativo

La teoría del aprendizaje colaborativo es una de las expresiones más representativas del socioconstructivismo educativo. En efecto no es una teoría única sino un conjunto de líneas teóricas que resaltan el valor de la interacción sociocognitiva y de la coordinación entre aprendices (Roselli, 2011). En suma, comprende la corriente tradicional del aprendizaje colaborativo (Slavin, 1999; Johnson y Johnson, 1999 citado en Roselli, 2011) y, además, toma aportes neo-piagetianos como la teoría del conflicto sociocognitivo (Doise y Mugny, 1981 citado en Roselli, 2011), la teoría neo-vygotskiana de la intersubjetividad y del aprendizaje situado (Rogoff, 1993a; Wertsch, 1998; Cole, 1990 citado en Roselli, 2011) y teorías de la cognición distribuida (Hutchins, 1991; Salomón, 2001 citado en Roselli, 2011). Cabe mencionar que hoy en día existe la teoría del aprendizaje colaborativo mediado por computadoras (Computer Supported Collaborative

Learning) (O'Malley, 1989; Warschauer, 1997 citado en Roselli, 2011). Cabe mencionar, que el autor colombiano Roselli (2011) hace énfasis en decir que las tres corrientes que merecen una connotación especial, por ser las fuentes básicas de la teoría del aprendizaje colaborativo son y las describe como

-el socioconstructivismo neo-piagetiano o teoría del conflicto sociocognitivo que propone que el conflicto sociocognitivo es un factor determinante en el desarrollo del intelecto del ser humano. Y, este intelecto se vehiculiza en el seno de la interacción social, específicamente en contextos de cooperación entre pares. Las múltiples miradas que convergen en las situaciones sociales, específicamente las que conlleven conflictos y que den lugar a desacuerdos sociales explícitos, hace posible el progreso intelectual o del conocimiento (Roselli, 2011).

El enfoque neo-vygotskiano de la intersubjetividad: la interactividad social inicial o primaria permite a través de ella internalizar los instrumentos y los signos de la cultura. Esta interactividad es mediada por el lenguaje y otros sistemas simbólicos, por lo tanto, se comprende que para esta corriente la interacción con los demás y consigo mismo es dialógica (Roselli, 2011).

El modelo de la cognición distribuida: el conocimiento humano está fijado desde el contexto social y cultural en el cual se desarrollan las acciones, por esta razón se habla de cognición situada. Por lo tanto, el funcionamiento de la cognición no debe considerarse en términos individuales, sino más bien “distribuido” en el entorno de herramientas y agentes sociales intervinientes (Roselli, 2011).

Si se relacionan estas tres corrientes con las actividades que se efectúan dentro del aula deberían tratar de propiciar el trabajo colaborativo desde un principio de la escolaridad, ya que las tres exponen la relevancia de efectuar trabajo colaborativo, para así potenciar el aprendizaje de los estudiantes. A su vez, el docente debería asistir a sus estudiantes como mediador del trabajo, para

luego ir reduciendo su ayuda, asistencia y explicaciones, hasta que el educando pueda trabajar de forma autónoma e independiente. En este momento ya las funciones maduraron y se adquiere el nivel de desarrollo real, gracias al trabajo colaborativo (Vygotski, 1996).

En concreto, el aprendizaje colaborativo es una manera de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje que promueve el aprendizaje centrado en el estudiante, se basa en el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidades utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre una materia (González, 2014). Así mismo, está compuesto por una meta en común, un sistema de recompensa (grupal e individual), tareas distribuidas, normas explícitas, sistema de coordinación, interdependencia positiva, interacción y contribución individual (Baquero, 1997). Por otro lado, se comprende el trabajo colaborativo directamente en el aula como un proceso de enseñanza interactivo, en este todos los participantes trabajan mancomunadamente con el fin de construir aprendizajes, aprenden a gestionar sus tareas de manera cooperativa.

Hoy en día el trabajo colaborativo es una necesidad relevante pues la embestida ocasionada por los desórdenes económicos, el crecimiento indiscriminado de las nuevas tecnologías de la información, entre muchos otros factores, llevan a las personas a integrar una cultura individualista (González, 2014). Y, al contrario, lo que propone el trabajo colaborativo es integrar una cultura más bien de trabajo en equipo y solidaria, por decirlo de alguna forma.

Hace ya bastante tiempo, el trabajar y aprender en conjunto ha sido utilizado y divulgado. Sin embargo, es necesario señalar, que el trabajar de forma colaborativa suele ser más difícil de lo que ocasionalmente se cree, ya que no basta con disponer de un grupo de personas en torno a una actividad y esperar que aprendan de forma inmediata. Más bien involucra estructurar actividades para alcanzar el objetivo que plantea la tarea (Collazos y Mendoza, 2006).

5.3.- Una estrategia de trabajo colaborativo: revisión entre pares

Dentro del trabajo colaborativo se encuentra la estrategia de revisión entre pares. Cuando es llevada a la escritura, los estudiantes intercambian sus textos para tener una nueva corrección, por mencionar un ejemplo. Según Castedo (2003) tanto en la sociedad como en las escuelas el desarrollo e implementación de la práctica de revisión de textos se encuentra un tanto estigmatizado, puesto que se asimila la corrección a jerarquías, por ejemplo: hay alguien que hace mal la tarea y alguien que corrige, pues es más experto en la tarea. Esta dinámica produce roles asimétricos entre un docente activo que corrige los errores de un estudiante pasivo que espera la corrección. La autora señala que la revisión debe reenfocarse en el aula para darle la relevancia que posee en el proceso del desarrollo de la escritura.

En este sentido, la revisión en la actualidad es una práctica cultural a través de la cual las personas que escriben se deben adecuar al registro lingüístico, a las situaciones comunicativas, además de modificar la escritura en función del propósito y el destinatario, entre muchas otras actividades. Cabe mencionar que la revisión es la acción, en la cual, el estudiante lee para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público. Revisar, verificar o corregir la producción escrita (Didactext, 2003). Es decir, es una práctica compleja, diversa e indisoluble de la situación comunicativa (Castedo, 2003).

Rijlaarsdam y Couzijn (1999, citado en López, 2012) afirman que la revisión entre pares de tareas escritas es una actividad en la que los educandos deben reflexionar sobre los conocimientos que tienen de la lengua y los verbalizan. Por consiguiente, al tener un carácter evaluativo, la revisión lleva directamente a que los estudiantes tomen decisiones y hagan ajustes en sus textos. Es interesante observar y analizar la importancia de la revisión entre pares, puesto que es una actividad que propicia la reflexión constante del aprendizaje

Al producir textos escritos, los estudiantes se enfrentan a un gran desafío, ya que deben redactar un texto adecuado a una situación comunicativa concreta y específica. Esto pone en juego las estrategias adquiridas y también las desarrolladas en este proceso de composición. Las tareas de revisión y reflexión sobre la aplicación de la estrategia de revisión entre pares deberían aplicarse de forma colaborativa, en conjunto con otro, para que así el proceso de aprendizaje sea eficaz y significativo. Además, el docente debería entregar el andamiaje que sea necesario, hasta que el estudiante comprenda la metodología del trabajo (Lacon y Ortega, 2008).

La revisión entre pares, es una estrategia productiva, puesto que gracias a esta se pueden detectar deficiencias en los textos y sin ella no habría una interacción entre los escritores, por ende, no lograrían modificar sus deficiencias (Kowszyk y Vásquez, 2004). Al no realizarse el trabajo en conjunto con un par, serían solo entes pasivos a la espera de la corrección del docente, sin embargo, es bastante complejo este punto, ya que habría que controlar los aspectos que el docente revisa. Habitualmente estas correcciones solo se refieren a aspectos mecánicos de la escritura, como, por ejemplo: ortografía, puntuación o gramática, solo por mencionar algunos (Kowszyk y Vásquez, 2004). Sin embargo, si las correcciones efectivamente son realizadas solo por el docente, manejando una pauta de evaluación, por ejemplo, bien estructurada y adecuada a lo que se quiere medir, se podría llegar a tener una buena interacción entre el docente y el aprendiz. Lo cual, ayuda a ambos en el proceso de la construcción del aprendizaje. Con respecto a lo anterior, actualmente se llevó a cabo un estudio sobre la retroalimentación efectiva en escritura, en este Ávila, Espinosa y Figueroa (2020) señalan que:

La investigación ha mostrado que los errores más sencillos de identificar y, por lo mismo, los que más comentamos a los estudiantes son los de ortografía literal y acentual, seguidos de los errores de puntuación. Algunos datos de investigación (Ávila, Sotomayor, Villalón,

Gómez, Jéldrez y Baez, 2017, citado en Ávila, Espinoza y Figueroa, 2020) muestran que más del 75% de los comentarios docentes se concentran en la ortografía. (p.04).

Es decir, habitualmente los docentes realizan en las correcciones de los textos de sus estudiantes aspectos más ligados a la ortografía literal y acentual, pero se dejan de lado aspectos como la coherencia, características del género, por mencionar algunas. Las mismas autoras citadas anteriormente proponen que cuando el docente es quien realiza la retroalimentación del texto escrito, debe tener en cuenta los siguientes principios: claridad en lo que dice a sus estudiantes, precisión en lo que dice, uso de metalenguaje y una explicación sobre cómo mejorar su escritura.

Otras investigaciones han demostrado que para efectuar una buena revisión entre pares es necesaria también la reflexión. Para Lundstrom y Baker (2009) la reflexión es considerada un proceso mental de las actividades de resolución de problemas. Además, en su investigación demostraron que los estudiantes que aprenden más son los correctores del texto de un par o compañero, en comparación con aquellos que solo se dedican a escribirlo para luego recibir los comentarios del corrector. En los resultados de este estudio se obtuvieron hallazgos significativos, por ejemplo, al reflexionar sobre las diferencias entre la autocorrección y la revisión entre pares, resultó que esta última permitió a los aprendices a monitorear, evaluar y ajustar sus tareas de escritura. Es tanto así, que los mismos estudiantes mencionaron en sus diarios reflexivos que la revisión entre pares les permite ver sus propios errores en los textos que revisan, ya que hacen relaciones. Es decir, en el momento que se enfrentan a los escritos de sus pares, comienzan a desarrollar las habilidades metacognitivas y logran darse cuenta de los errores cometidos en sus propios escritos.

Bajo este mismo alero Rijlaarsdam y Couzjin (2009) sostienen la relevancia de dar tanto tareas reflexivas implícitas como explícitas. Un ejemplo de la primera sería una tarea de feedback

evaluador entre pares: un estudiante asume la posición de lector, que además evalúa y comenta el texto a su par. Esto podría ayudar en la etapa de re-escritura del texto, al hacerse consciente de los errores de su compañero, quizás mejoraría la versión final propia. Ahora bien, un ejemplo de tarea reflexiva explícita podría ser: “Después de haber escrito el borrador en el diario de escritura, describe el proceso que seguiste con tus propias palabras” (Rijlaarsdam y Couzjin, 2009, p.226)

También, Yang (2010) afirma que la reflexión al combinarse con la revisión y comentario efectuado por un par, influye de forma positiva en los resultados del aprendizaje autorregulado del aprendiz. Para este autor, la revisión es vista como una actividad importante, porque ayuda a los docentes a entregar herramientas significativas en el proceso de escritura. Sin embargo, explicita que la revisión entre pares puede provocar un tanto de confusión en los maestros. A causa de esto, al no conocer explícitamente su procedimiento (formas efectivas de aplicación de revisión entre pares, entre otros) se puede caer en el mal uso de la práctica como intercambiar cuadernos y nada más, solo por mencionar algunos ejemplos.

Es necesario mencionar que, desde estudios recientes de Panadero, Broadbent, Boud y Lodge (2019), la revisión entre pares es una práctica de evaluación formativa, la cual influye positivamente en la regulación del aprendizaje. Estos autores afirman que el estudiante puede ser más estratégico si desarrolla actividades, en las que reciba retroalimentaciones tanto del docente como de un par.

Diversos investigadores han propuesto modelos para implementar en el aula la revisión entre pares. Rijlaarsdam y Couzjin (2009), por su parte, proponen un modelo de trabajo, en el cual se estimula la conciencia metacognitiva en la enseñanza de la redacción, en base a la revisión entre pares. Este modelo plantea que los estudiantes deben escribir textos persuasivos con

argumentaciones que sostengan sus puntos de vista. Luego pasan por diferentes roles: lector, observador corrector y comentador.

En concreto el rol del lector se asume mediante la lectura de tres textos de otros pares. Es decir, tendrá que leer tres textos para luego poder realizar las correcciones y comentarios. Esta experiencia produce efectos textuales en el lector, porque al desarrollar esta acción podrá identificar sus propios errores, por lo tanto, su texto final debiese estar bien logrado.

Además, se produce una enunciación de la respuesta sin inhibición y comunicación. En este papel que desempeña el aprendiz se produce una auto-observación estructurada y reflexiva. La idea es que el estudiante pueda aprender mediante la lectura de estos textos, es decir ¿Qué aprendí de la lectura de los textos de otros estudiantes? ¿Cómo podría haber aprendido más?

Posteriormente, el estudiante asume el rol de observador comentador/instructor, en esta función, mediante la observación y lectura evalúa la calidad de los textos en relación a la meta, audiencias y otras exigencias. Luego, en su rol de corrector/instructor escribe comentarios sobre los textos de sus compañeros, dichos comentarios deben ser tomados en cuenta por el compañero cuando comience a escribir el texto final. En esta parte se genera en el observador, comentador/instructor una auto-observación estructurada y reflexiva, es decir ¿Qué aprendí de los comentarios realizados a los otros textos? ¿Cómo podría haber aprendido más?

Luego de esta tarea, el estudiante clasifica y resume los comentarios y reacciones de los lectores, después los evalúa y selecciona, para así poder confeccionar un plan de reescritura. El modelo finaliza con la corrección y escritura final del texto. En este proceso de revisión entre pares el aprendiz transita por diferentes etapas en las que aplica diferentes estrategias para resolver cada una de las tareas, todo esto confluye en una versión final mejorada, en comparación con la inicial.

Para continuar, Panadero, Broadbent, Boud y Lodge (2019) mencionan que es fundamental el proceso de la revisión entre pares, puesto que juega un rol importante dentro de la evaluación, junto con la evaluación del docente. Cabe mencionar que según lo que plantean estos autores el aprendiz es evaluado por el profesor y un par o compañero de la clase. Postulan que a través de la evaluación se puede descubrir si los resultados presentan aprendizajes previos.

Por otro lado, pero en la misma línea que los autores anteriores Allal (2000) explicita que: “Las diferentes fases de la producción textual pueden inducir variaciones en las estrategias de regulación de los alumnos” (p. 213). En otras palabras, el proceso de escritura sistemática y estructurada en fases ayudaría a que los estudiantes se hagan conscientes de las herramientas que tienen, es decir sus aprendizajes previos, para así enfrentar futuros desafíos. Cuando comienzan a escribir el primer borrador en base al plan de trabajo propuesto, utilizarían mayor cantidad de estrategias, mejor dicho, más complejas, como por ejemplo hacer mayores transformaciones opcionales, reajustes más complejos que afecten positivamente la estructura del texto, entre otros (Allal, 2000).

Lo anteriormente expuesto también es vastamente respaldado por Yang (2010), quien explica que en el proceso de reflexión el estudiante puede ajustar las estrategias que utilizará para solucionar las dificultades que se le presenten en el transcurso del desarrollo de la tarea de escritura. Para esto, podrá releer, monitorear, evaluar y revisar sus propios textos, en base a las correcciones que realizó a sus pares.

En síntesis, la estrategia de revisión entre pares según lo anteriormente dicho es crucial en el desarrollo del aprendizaje del proceso de la escritura y debe ser andamiada y mediada por el docente en su desarrollo, hasta que los aprendices internalicen su práctica (Vygotski, 1996). De todas formas, es necesario controlar el proceso, además de entregar herramientas para guiar al

estudiante en la revisión entre pares, por ejemplo, con una rúbrica, pauta de evaluación con indicadores claros y específicos, de lo que debe hacer en el desarrollo de esta tarea.

5.4.- Desde la Metacognición hacia el aprendizaje autorregulado en base a la auto-reflexión

En este apartado, se expondrán conceptos relevantes para la investigación, porque las actividades que componen el material didáctico son de principio a fin metacognitivas con foco en la autorregulación del proceso de composición. Primero, se definirá lo que se comprende por metacognición desde diferentes posturas, para continuar con el proceso de la autorregulación y finalizar con la fase de auto-reflexión y sus componentes, los cuales son: auto-juicio compuesto por auto-evaluación y atribución causal (Panadero y Tapia, 2014).

El modelo de autorregulación que presenta Zimmerman es uno de los más conocidos de la literatura científica. Este parte de una base socio-cognitiva, que incorpora la motivación y autorregulación (Panadero y Tapia, 2014). La metacognición fomenta que los estudiantes se pregunten sobre la forma en que adquieren su conocimiento; es decir, se produce una reflexión sobre el conocimiento que tiene el sujeto respecto a su propio aprendizaje. Sumado a esto, la metacognición incrementa la capacidad de autorregularse consciente e intencionadamente, además de ser un facilitador del aprendizaje autorregulado (Panadero y Tapia, 2014).

Específicamente se describe la metacognición como el conocimiento sobre la cognición y la regulación cognoscitiva. Así mismo, los procesos metacognitivos trabajan de manera paralela a otros procesos cognoscitivos, como la memoria, atención, lenguaje, los que a su vez están relacionados con diferentes áreas del conocimiento, como matemática, lectura, escritura y solución de problemas. La psicología del desarrollo ha realizado bastantes investigaciones sobre la temática que aquí se expone. Estos estudios han revelado que los aprendices usan desde temprana edad procesos metacognitivos en la solución de problemas cotidianos en la escuela (Flavell, 1976 y

Brown 1980, citado en Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera, 2010). Por ejemplo, cuando los estudiantes son capaces de explicar la tarea a un par con sus propias palabras, es ahí donde reflexionan sobre la actividad y utilizan sus propios conceptos para poder ayudar al compañero/a. Con respecto a los dominios metacognitivos Flavell (1996, citado en Bara, 2001) señala dos: conocimiento metacognitivo y experiencia metacognitiva.

5.4.1- Conocimientos metacognitivos

El primero que se menciona tiene directa relación a los conocimientos que tienen los sujetos sobre su propio conocimiento o cognición, además de lo que saben sobre las capacidades de las otras personas. En cuanto a los conocimientos metacognitivos Harris, Santangelo y Graham (2010) identifican tres tipos de conocimientos, estrechamente relacionados entre sí: el conocimiento declarativo, procedimental y condicional (McCormick, 2003; Paris, Lipson y Wixson, 1983, citado en Harris, Santangelo y Graham 2010).

Respecto al conocimiento metacognitivo declarativo podemos decir que se refiere directamente al conocimiento, habilidades y estrategias necesarias para completar de forma efectiva la tarea a desarrollar. En palabras de Harris, Santangelo y Graham (2010) se refiere al “saber qué” se debe hacer en las tareas de escritura, es decir: comprensión de propósitos u objetivos, el tema, las necesidades de los destinatarios, las restricciones, el género, estructuras lingüísticas y los procesos de orden superior que se encuentran implícitos a la planificación, textualización y revisión.

Cabe mencionar que se identifican otras características de este conocimiento como la conciencia de las fortalezas y debilidades que tienen los aprendices al momento de llevar a cabo la tarea, así también como dimensiones afectivas y motivacionales. Por lo tanto, para que los estudiantes puedan escribir y llevar a cabo su tarea deben entender sus niveles de competencia con respecto a la escritura, los diversos procesos que componen la producción textual (por ejemplo,

planificación, revisión), sus actitudes hacia la escritura, su nivel de autoeficacia y su motivación (Harris, Santangelo y Graham 2010). Dentro de este conocimiento se distinguen: conocimiento de sí mismo como escritor (sus propias capacidades frente a la tarea de escritura), conocimiento de la tarea (género y estrategias para escribir el texto) y conocimiento de lo afectivo (percepción, motivación, entre otros).

El segundo conocimiento metacognitivo es el procedimental, en este el estudiante aplica el conocimiento declarativo para lograr objetivos concretos, mediante el uso consciente de estrategias y habilidades adecuadas a una finalidad específica. Implica, además, saber cómo generar un ambiente que favorezca el proceso de producción textual. En palabras de Harris, Santangelo y Graham (2010), este conocimiento incluye información sobre cómo aplicar eficazmente las diversas acciones o estrategias que comprenden el conocimiento declarativo, en otras palabras, el “saber cómo”. Dentro de las tareas de escritura este conocimiento incluye la comprensión de estrategias generales que permitan desarrollar una planificación, textualización y revisión eficaz.

El tercer conocimiento metacognitivo es el llamado “condicional”, este es aquel que proporciona las herramientas estratégicas, en otras palabras, permite al escritor determinar cuándo, dónde y por qué usar sus conocimientos declarativos y procedimentales. Es decir, ayuda al escritor a analizar una tarea de escritura, determinar qué estrategias debe utilizar para llevarla a cabo y qué habilidades será necesario usar, es decir saber “cuándo, dónde y por qué” (Harris, Santangelo y Graham, 2010)

5.4.2- Experiencias metacognitivas

El segundo dominio metacognitivo nombrado por Flavell (1996, citado en Bara, 2001) son las experiencias metacognitivas, las cuales son definidas, por el autor, como las sensaciones que experimenta conscientemente un sujeto. Así, este lleva a cabo un proceso cognitivo, por ejemplo: sentir que se está pronto de cumplir el objetivo o tener la sensación de que la opción elegida para

resolver la tarea es inadecuada. A todo esto, parece probable que los conocimientos y las experiencias cognitivas y metacognitivas estén constantemente informándose e interactuando en una actividad cognitiva, independiente de la que sea (Flavell, 1996 citado en Bara, 2001).

Posterior a Flavell (1996, citado en Bara, 2001), el campo de la investigación sobre esta temática comenzó a ampliarse, y nació una definición nueva la cual se complementa con la anterior. Refiere al control efectuado de forma deliberada y consciente de la propia actividad cognitiva (Brown, 1977, 1978, 1980 citado en Bara, 2001). Entonces, se podría afirmar que las actividades metacognitivas suponen mecanismos de autorregulación y de control que el sujeto utiliza en el momento de desarrollar la tarea y regular su escritura.

Así mismo, la investigación existente muestra que la escritura y la metacognición están directamente relacionadas. Es decir, la escritura favorece en el aprendiz la toma de conciencia y el control de los procesos cognitivos (Flavell, 1976 citado en Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera, 2010). Lo cual, permitirá al estudiante planificar una actividad y ejecutar, revisar y evaluar la efectividad de los procesos que se utilizan en ella (Monereo, 1999; López, 1997 citado en Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera, 2010).

5.5.-Hacia la autorregulación

La regulación de la escritura desde la perspectiva sociocognitiva, tiene como exponentes significativos según Castelló, Bañales y Vega (2010) a Zimmerman y Riesemberg (1997), quienes en la década de los noventa propusieron que la regulación de la escritura se desarrollaba, a partir de estos tres procesos específicos de la regulación: del ambiente, de la conducta y de la persona. Posteriormente estos autores reconceptualizaron la autorregulación planteándola como un modelo cíclico, conformado por tres fases de regulación: de premeditación, ejecución y de auto-reflexión (Castelló, Bañales y Vega, 2010).

Además, se considera fundamental la toma de conciencia para que se produzca una autorregulación eficaz, la cual queda demostrada en la fase tres de auto-reflexión. En esta el aprendiz reflexiona sobre lo que hizo y en el producto final que obtuvo, para luego compararlo con el modelo que tenía en mente en la fase de premeditación (Panadero y Tapia, 2013 citado en Panadero y Tapia, 2014).

Así también, para la teoría sociocognitiva desde el punto de vista de Bandura (1986, 1997 citado en Panadero y Tapia, 2014) los principales factores motivacionales que influyen en la autorregulación son las metas personales, la percepción de autoeficacia y las expectativas de resultados. Es decir, el estudiante autorregula su comportamiento cuando tiene un interés y/o un objetivo que alcanzar. Según Panadero y Tapia (2014) la dificultad se produce cuando no siempre las metas son positivas para desarrollar el aprendizaje, depende de la motivación que exista. Por ejemplo, una motivación positiva podría ser “No voy a distraerme, es importante que comprenda este ejercicio” (Panadero y Tapia, 2014). La motivación negativa es compleja de abordar, porque se ponen en juego las emociones:

Las emociones negativas que conlleva a la no ejecución o evitación es el "aburrimento" por lo que se presume que produce motivación (negativa) para evitar la realización de la tarea y a comprometerse, en su lugar, con otras tareas. También existen otras emociones, tales como ansiedad o ira, etc., que pueden producir motivación intrínseca de evitación, no solo porque se relacionen con los resultados, sino porque también se pueden generalizar a los contenidos de la tarea. (García y Domênech, 1997, p.3)

Lo afirmado por García y Domênech (1997) se podría mencionar como ejemplo de motivación negativa “Le pediré la tarea a mi compañero, no la quiero hacer puesto que me aburre”. En este ejemplo se muestra que el estudiante quizás enfrenta una tarea poco desafiante o quizás

demasiado desafiante para su nivel, la cual no logra desarrollar la motivación positiva en el proceso de su aprendizaje. Para la teoría sociocognitiva desde la óptica de Panadero y Tapia (2014) el entorno social tiene una gran relevancia, porque contempla dos niveles de influencia. En el primer nivel se hace mención a la influencia que tiene el entorno en la autorregulación del estudiante. En el segundo nivel de esta teoría considera importante el modelado y aprendizaje vicario que se relaciona con las respuestas emocionales que aprende el estudiante a través de la observación, lo cual le permite desarrollar la autorreflexión.

Panadero y Tapia (2014) identifican que existe un modelo de adquisición compuesto por cuatro fases específicas: observación, emulación, automatización y autorregulación. En cada una de estas fases el estudiante aprende a autorregularse producto de la motivación, la creación de modelos mentales (en base a la emulación, al ensayo y el refuerzo de la actuación). Además, se concibe al estudiante como una agente “activo” en su propio proceso de aprendizaje, esto último es indispensable para que en algún momento de la tarea pueda autorregularse. Si el estudiante logra autorregularse podrá utilizar diferentes estrategias para cada tarea. (Rijlaarsdam y Couzjin, 2009).

Esta teoría es respaldada por Allal (2000) quien explica que los estudiantes que no invierten trabajo en el control y la reflexión sobre la manera en que enfocan la escritura y las estrategias que utilizan, tienden a fracasar en lo que respecta a los procesos de aprendizaje. Solo se preocupan del trabajo a corto plazo, es decir en el producto final y no del trabajo a largo plazo.

Allal (2000) considera que para fomentar una conciencia metacognitiva, se deben aplicar secuencias didácticas a los estudiantes, que propicien actividades reflexivas, sistemáticas, estructuradas y desafiantes. Habitualmente estas tareas permiten al aprendiz poder “salirse” del proceso de escritura. Esta abstracción le ayudará a observar sus actividades y resultados. Por lo anterior, el estudiante aprenderá por medio de la verbalización de lo observado. Cabe mencionar,

que las tareas de reflexión pueden ser tanto explícitas como implícitas, por ejemplo, una tarea de feedback evaluador entre pares, es una tarea de reflexión implícita. En cuanto a las tareas de reflexión explícita se podría mencionar como ejemplo describir el proceso que un estudiante utilizó para llegar a obtener su producto final (Allal, 2000). En otras palabras, que el estudiante describa paso a paso lo que hizo.

Otros autores que hablan del “feedback sobre los resultados” son Rijlaarsdam y Couzjin (2009). Estos, por su lado, plantean que existen investigaciones experimentales sobre los procesos de redacción, las cuales están orientadas a tratar de encontrar secuencias de enseñanza más efectivas que la tradicional: presentación, práctica feedback sobre los resultados. Esto es lo que se pretende realizar con el material didáctico creado en el desarrollo de esta investigación, en otras palabras, una secuencia de enseñanza metacognitiva que propicie la autorregulación en el proceso de la enseñanza de la escritura.

En cuanto a los procesos metacognitivos involucrados en la escritura, según Rijlaarsdam y Couzjin (2009) son aquellos que los estudiantes escritores poseen sobre sí mismos, es decir nivel personal de la capacidad, competencias, hábitos, preferencias y experiencias. Es preciso señalar que estos conocimientos metacognitivos no solo tienen importancia en la regulación de los subprocesos de escritura, sino que también están regulando los procesos del aprendizaje. Estos autores distinguieron que existen tres clases de enseñanza de la escritura: enseñanza tradicional (orientada a las actividades cognitivas), enseñanza orientada al proceso (la escritura es vista como una actividad cognitiva orientada a un propósito específico) y enseñanza orientada al aprendizaje (los estudiantes se transforman en aprendices autónomos en el área de la escritura).

También, Rijlaarsdam y Couzjin (1989,1999 citado en Rijlaarsdam y Couzjin, 2009) estipulan que tanto el procesamiento de una tarea de escritura, así como una de aprendizaje, tiene sus bases en estas actividades cognitivas y metacognitivas:

1-Actividades de ejecución: estas se encuentran orientadas a las tareas de escritura y aprendizaje, utilizan los siguientes elementos: generación, estructuración, formulación, codificación y edición.

2-Actividades de control: se relacionan directamente con la auto-observación, más específicamente en la evaluación y reflexión de la escritura y sobre ella. Existe una transmisión directa entre el sistema cognitivo, el proceso de escritura y el aprendizaje.

3-Actividades reguladoras: se refiere al control estratégico que se utiliza en las primeras actividades de escritura y aprendizaje. Estas dependen de la evaluación de las mismas.

Así también Allal (2000) identificó tres operaciones de regulación metacognitiva, las cuales tienen directa relación con las planteadas por los autores mencionados anteriormente. Estas operaciones son: anticipación, control y ajustes.

En primer lugar, la anticipación es una operación que muestra la transposición de las representaciones del sujeto de la tarea y del contexto, estas son orientadas a metas propuestas según los diferentes grados de presión e intencionalidad (Allal, 2000).

En segundo lugar, se encuentra el control, es en esta operación que se supone una comparación entre los avances obtenidos hasta el momento con el plan de trabajo inicialmente propuesto. En las tareas más complejas la comparación que se realiza es más extensa, puesto que pueden existir múltiples metas iniciales (Allal, 2000).

Finalmente, el ajuste tiene como principal característica aclarar las dudas entre el estado presente y la meta. Esto quiere decir que, si el feedback recibido en la operación control es

negativo, la meta no es alcanzada o el progreso obtenido orientado a esa dirección no es satisfactorio, en este momento se introduce una corrección en el proceso de producción. Si el feedback obtenido es positivo, se continúa con el plan de trabajo inicial sin ningún cambio, o bien se termina la tarea y se obtiene la meta propuesta (Allal, 2000).

5.6.- Fases, procesos y adquisición de la autorregulación según el modelo cíclico de Zimmerman

La autorregulación es una capacidad compuesta de diferentes procesos: monitorización y establecimiento de metas, que se retroalimentan a partir de la experiencia y el uso de estrategias de aprendizaje (Panadero y Tapia, 2014). También, la autorregulación estaría formada según Zimmerman por: control de pensamiento (metacognición), control de acción (control de la conducta para alcanzar los objetivos), control de las emociones (para que no intervengan en su aprendizaje), control de la motivación (automotivación) y los objetivos (alcanzar las metas fijadas) (Panadero y Tapia, 2014).

En el proceso de la autorregulación, se ponen en juego diferentes fases según lo que expone el modelo cíclico de las fases de Zimmerman (2009, citado en Panadero y Tapia, 2014), estas son: planificación, ejecución y auto-reflexión. Se explicará brevemente cada una de ellas para luego ampliar el análisis en la auto-reflexión.

En lo que respecta a la planificación, Zimmerman propone que en esta fase se analiza la tarea y se establecen objetivos de planificación estratégica. También, contempla las creencias auto-motivadoras, auto-eficacia, expectativas de resultados, según los intereses de los estudiantes y orientación a la meta (Panadero y Tapia, 2014).

Por su parte, la fase de ejecución se centra en la realización o desarrollo de la tarea. Es importante que el aprendiz mantenga la concentración y utilice las estrategias de aprendizaje necesarias y adecuadas para cumplir con el objetivo planteado. Las razones para afirmar lo anterior

son dos, la primera es para que no disminuya o afecte el interés y motivación, y la segunda para poder alcanzar los objetivos de aprendizajes propuestos desde un inicio. Estas razones implican las acciones de: auto-observación y autocontrol (Panadero y Tapia, 2014). Al respecto, la auto-observación es comprendida como la condición necesaria para controlar el desarrollo de la tarea, en la que el estudiante debería tener presente la adecuación y calidad de lo que ejecuta. Para que esta se dé, el aprendiz puede realizar dos tipos de actividades, una de orden cognitivo y la otra trata en usar una ayuda externa (Panadero y Tapia, 2014). El autocontrol, ayuda a mantener la concentración y el interés durante la tarea, esto se debe hacer con bastante esfuerzo ya que es necesario el uso de bastantes estrategias y acciones (Panadero y Tapia, 2014).

La fase final del modelo cíclico de Zimmerman es la auto-reflexión, en la cual el estudiante valora y aprecia su trabajo, además trata de explicarse las razones de los resultados obtenidos al terminar la tarea. Así como también, propicia que comprenda la causa de su éxito o fracaso, dicha fase se encuentra formada por el auto-juicio y la auto-reacción (Panadero y Tapia, 2014).

El auto-juicio permite al estudiante juzgar el trabajo realizado, por medio de dos variables: autoevaluación y atribución causal (Panadero y Tapia, 2014). En cuanto a lo que se refiere a la autoevaluación, plantea que en este momento el estudiante valora su trabajo de acuerdo a criterios de evaluación mediatizados por el nivel de perfección (Panadero y Tapia, 2014). Los criterios de evaluación pueden establecerse al inicio de la tarea con la ayuda del docente, para que así el aprendiz pueda y sepa cómo autoevaluar su trabajo y de esta manera corregir los errores. Cabe mencionar, que muchas veces los alumnos no conocen estos criterios, por lo tanto, no saben qué es lo evaluado. Esperan el momento de saber su nota y compararla con la del resto de la clase (Panadero y Tapia, 2014). Por su lado, la atribución causal se refiere directamente a las auto-explicaciones sobre los motivos del éxito o fracaso de la tarea propuesta. En este caso el estudiante

tiende a hacer conjeturas, en las cuales intenta responder ¿Por qué ha ocurrido esto? Lo cual, realiza con el objetivo de responsabilizar los resultados, a distintos factores como por ejemplo esfuerzo, grado de habilidad, apoyo de los demás, control, etc. (Panadero y Tapia, 2014).

Finalmente, la auto-reacción hace referencia a que el sujeto presenta reacciones de tipo emocional y cognitivo ante sus propias atribuciones causales. Sin embargo, pareciera que estas reacciones fueran automática y no controlables, lo cual no es cierto ni menos verdadero (Panadero y Tapia, 2014). Cabe mencionar, que el modelo anteriormente descrito es cíclico porque el estudiante transita dentro de las fases, es decir, el estudiante cuando se enfrenta a una tarea de escritura puede volver a las fases cada vez sea necesario.

5.7.- Modelos de escritura

A continuación, se describirán y explicarán los modelos de escritura que fueron empleados en la construcción de la secuencia didáctica. Para la creación de la secuencia didáctica se utilizó el modelo Didactext (2003) y Bereiter y Scardamalia (1987).

Bereiter y Scardamalia (1987)

Este modelo es cognitivo, se centra en los procesos mentales que utilizan los escritores. En este se observa el componente social, a través de la audiencia, la cual es considerada por el escritor en el proceso de composición. Por otro lado, se encuentra conformado por dos modelos: Decir el conocimiento y transformar el conocimiento, los que se explicarán en el transcurso de este apartado. También, es importante destacar que este modelo da paso a la transformación de las estructuras mentales, lo que lleva a una escritura epistémica.

En el primer modelo “Decir el conocimiento”, el escritor recupera sus conocimientos previos sobre un determinado tema, desde su memoria, para luego expresarlo de forma escrita. En cambio, en el segundo modelo “Transformar el conocimiento” el escritor es capaz de considerar

el contexto, la audiencia, es decir, a quien leerá el texto y qué quiere conseguir en el lector luego que lea su texto (Gudín y Sánchez, 2006).

Por otra parte, en el modelo transformar el conocimiento existen dos espacios- problemas para generar conocimiento nuevo; el de la retórica y el contenido. También, en la transformación del conocimiento, la recuperación de la información se desarrolla en la memoria, se activa desde los subobjetivos retóricos, esta produce nuevas relaciones conceptuales que, a su vez, manifiestan nuevos problemas de expresión retórica. Así mismo, las ideas que primero surgen son aquellas que se convierten en pretexto, con el fin de propagar nuevos contenidos, los que ayudan a establecer nuevos pensamientos y conocimientos, es decir, esta transformación se produce dentro del espacio de contenido. Pero, para que esta transformación funcione debe haber una relación entre el espacio del contenido y el espacio retórico, las operaciones llevadas a cabo dentro del espacio del contenido, a fin de, poder conseguir los subobjetivos, podrían producir cambios en la creencia del escritor o en sus elaboraciones.

A partir de lo anterior, provocaría nuevas conexiones en sus objetivos hacia estudios futuros, entendiéndose este modelo como un protocolo de pensamiento de los escritores expertos (Bereiter y Scardamalia, 1987). Se destacan las siguientes fases: tiempo necesario para pensar en lo que se escribirá (dedican mayores tiempos de puesta en marcha), planificación (utilizan más tiempo en planificar y establecer los objetivos de producción, analizan problemas retóricos: audiencia, propósito y género discursivo, además de los de contenido) borrador (comienza a escribir, porque lo que tenía en la mente sufrió una expansión, análisis o profundización) , y revisión (esta actividad se pone de manifiesto en los protocolos registrados al pensar en voz alta) (Bereiter y Scardamalia, 1987). En lo que respecta a la revisión en este modelo se puede decir lo siguiente:

Para Gudín y Sánchez (2006) “Al entenderse la revisión como una actividad recurrente y un proceso de solución de problemas entre el texto intentado y el realizado, independientemente de cuándo se produzca este desajuste, no se puede observar en ningún momento concreto del modelo de *transformar el conocimiento* una etapa específica en la que se pueda incardinar a la revisión, pudiéndose hacer esto en el último paso del proceso general de la escritura del modelo de *decir el conocimiento* (p.44).

En cuanto al modelo “Decir el conocimiento”, se podría decir que es la manera más sencilla se escribir, ya que el desarrollo de la escritura se torna progresivamente a las ideas que emergen del escritor, pero sin reorganizarlas conceptualmente, tampoco se toman en cuenta los aspectos lingüísticos del texto. En este modelo la revisión tiene un desarrollo implícito de carácter superficial y poco profunda, no se desarrolla una reflexión sobre lo escrito (Gudín y Sánchez, 2006). El modelo propuesto por Bereiter y Scardamalia (1987), será utilizado en la construcción de la secuencia didáctica, específicamente en actividades que potencien el “transformar el conocimiento”, además en el análisis de los datos.

Didactext (2003)

Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico, está comprendido desde la interacción de tres dimensiones simbólicas, expresadas por círculos concéntricos recurrentes: ámbito cultural, contexto de producción y el último corresponde al individuo (Didactext, 2003).

El modelo Didactext, es una propuesta que reelabora el modelo de Hayes en 1996 y el de Bereiter y Scardamalia (1977). El modelo Didactext propone la creación de un texto como un proceso complejo, en el que intervienen de forma relacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales (Didactext, 2003).

El proceso de escritura que propone el modelo Didactext (2003), amplió el concepto de memoria operativa a memoria cultural, según esta perspectiva las representaciones mentales se producen y activan a través de una mediación cultural. La memoria utilizada para la creación de un texto escrito, no solo refleja las individuales de un sujeto, sino, también las individualidades colectivas. Además, toma como punto de partida lo trabajado por teorías cognitivas, sociales y lingüísticas, enfocándolas en la didáctica, explicando el proceso de escritura mediante los tres círculos: cultura, contexto de producción e individuo. En el círculo del individuo se explica cómo se enseña y cómo se aprende a producir textos académicos, mediante estrategias cognitivas y metacognitivas asociadas a cada fase del proceso de composición, las cuales se refieren a lo siguiente:

1.- Acceso al conocimiento (leer el mundo): activación mental de la información, posibilita la estimulación de acciones, acontecimientos, etc., desde dentro, no impuestos por fuera, proporciona un cierto control sobre contenidos semánticos, que pueden derivar en producción textual. También en esta fase el estudiante puede “Leer el mundo”, porque accede a muchísima información que antes no sabían, construye nuevos conocimientos y asociaciones mentales. En el acceso al conocimiento el objetivo es que el estudiante conozca, rastree, investigue, observe, por mencionar algunos, mediante el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas.

2.- Planificación (leer para saber): estrategia que organiza el conocimiento, esta debe ser guiada por la formulación de un objetivo final, el cual orientará el esquema del proceso, esto dotará de un significado al texto, es decir, cumpla el objetivo comunicativo. En esta fase de la producción textual, el objetivo es que el estudiante “Lea para saber”, es decir que pueda ya ir orientando los conocimientos construidos en el acceso al conocimiento hacia un objetivo específico, en esta fase relaciona todo lo leído anteriormente y comienza a “saber”.

3.- Producción textual (leer para escribir): atiende tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico como externo, estructural, es aquí donde se producen borradores o textos intermedios. En esta fase del proceso de escritura, el estudiante utiliza la lectura en función de la escritura.

4.- Revisión (leer para criticar y revisar): es aquí donde se desarrollan los pasos de evaluación requeridos, en los que se identifican y resuelven problemas textuales hasta la consolidación del texto final. Se debe mencionar, que este modelo es recursivo (Didactext, 2003). En esta fase la lectura le permite al estudiante tener sus propios puntos de vista frente a las revisiones que haya realizado a su texto, podrá criticar y mejorar lo que ya se encuentre escrito.

Por su parte, el modelo Didactext (2003) le otorga bastante importancia al entorno sociocultural, muestra los textos, al igual que el producto de una puesta en funcionamiento, no solo de la materia lingüística, sino también, de la articulación o integración de esta en un contexto histórico, cultural y social. Más aún, se tiene en cuenta la cultura, como un elemento marco que envuelve toda la producción, en el que están presentes cada una de las esferas de la praxis humana, todo esto constituye parte de la memoria cultural que las personas incorporan a su memoria individual, del mismo modo que conocimientos, creencias y prejuicios. Para efectos de esta investigación, se decidió crear la secuencia didáctica en base a las fases de este modelo, puesto que uno de los puntos álgidos en este estudio es el trabajo colaborativo y Didactext (2003) lo considera en su proceso de forma relevante.

5.8.- Procesos de validación de material didáctico

En cuanto a los tipos de procedimientos de validación de material didáctico que son reportados en las investigaciones revisadas se identifican dos: validación técnica o juicio de experto y validación con población. En cuanto a la validación técnica Escalante, Salazar, Shama y Jiménez (2012) mencionan que es un proceso en el cual el material didáctico es presentado a un comité de expertos, una vez que estos revisan extensamente el material responden un cuestionario abierto para exponer detalladamente sus sugerencias de mejoras y estas sugerencias son agregadas al material didáctico, estos instrumentos de recolección de información son técnicas utilizadas para validar material didáctico (Unicef, 2003).

Con respecto al mismo tema de la validación técnica, Lovera y Rojas (2013) diseñaron un material didáctico referente al análisis de objetos como metodología para la enseñanza de la tecnología. Estos autores utilizaron la validación técnica, por parte de un grupo de especialistas en el área de las tecnologías. Estos especialistas respondieron entrevistas semiestructuradas y encuestas; a partir de la información recogida de los instrumentos y los comentarios se realizaron las modificaciones al material. Como se puede apreciar en esta investigación el proceso que aplicaron fue validación técnica.

También, referente al proceso de validación técnica la Unicef (2003) con el propósito de entregar una guía a los docentes y mejorar la calidad de los materiales didácticos que se presentan a los estudiantes, mencionan que en la validación técnica un grupo de expertos o especialistas en el tema deben revisar, comentar, para luego aprobar o rechazar el material didáctico. Además, estos especialistas deben responder cuestionarios abiertos, entrevistas semi estructuradas entre otros (Unicef 2003). Así mismo, señala que la forma más efectiva de validar un material didáctico es primero: validación técnica y luego validación con población.

Así mismo, Totter y Raichman (2010) realizan una investigación sobre “Diseño y Validación de material didáctico educativo en entornos virtuales. Una experiencia en Geometría Analítica”. En este estudio utilizan una validación técnica, para así someter el material a las observaciones, comentarios y críticas de docentes universitarios, que pudieran avalar con criterio profesional y especializado en el área, tanto el formato como los contenidos como de las actividades. A este grupo de expertos validadores se les solicitó analizar el material y desarrollar las actividades que componían el material didáctico. Luego, de este proceso debieron completar una encuesta semiestructurada.

Antes de pasar a explicar la validación con población, según los antecedentes mencionados podemos decir que la validación técnica o juicio de experto, se mantiene un procedimiento parecido: analizan el material didáctico, lo comentan y después responden instrumentos de recolección de información, llamados técnicas de validación (Unicef, 2003) tales como cuestionarios abiertos, encuestas y entrevistas semiestructuradas, con el único objetivo de buscar mejoras, para luego re-elaborar el material.

Con respecto al proceso de validación con población la Unicef (2003) menciona que consiste en comprobar, en un grupo representativo del público objetivo, si el contenido y la forma de los materiales didácticos funcionan. Además, entienden como grupo representativo a un grupo de personas que tengan características comunes entre sí, por ejemplo: edad, nivel académico, nivel sociocultural, estilos de vidas y costumbres, similares o iguales a las de la población a la cual se dirige el material didáctico (Unicef, 2003).

En efecto, existen estudios que utilizan esta forma de validar material didáctico, validación con población, porque el someter el material a un grupo de estudiantes permite realizar propuestas de mejora pertinente a sus necesidades. A partir de esto, en una investigación realizada en

Venezuela, sobre validación de material educativo para la educación ambiental, explicitan que fue parte fundamental de la investigación el haber realizado este tipo de validación, porque los estudiantes en sus respuestas y comentarios entregan vasta información, la cual es posible utilizar para establecer mejoras al material (Díaz, 2007).

Así pues, bajo esta misma línea de validación con población el Ministerio de Salud de Perú, ha realizado un aporte realmente importante al campo disciplinar de la investigación, puesto que elaboró un manual para llevar a cabo proceso de validación de material didáctico educativo y comunicacional (Zalamea, 2017). Para así, diferenciar la validación técnica de la validación con población. En este documento señalan que la validación técnica se relaciona con los contenidos y es realizada por especialistas en el tema del que trata el material; y la validación con población va dirigida a un grupo de personas específicos, con la finalidad de recoger e incorporar sugerencias, para luego re-elaborar el material didáctico (Zalamea, 2017). En suma, si bien es cierto que este es un gran aporte llama la atención que emane del Ministerio de Salud y del Ministerio de Educación.

Por otra parte, es necesario aclarar que según las investigaciones revisadas estos procesos de validación, tanto el de la validación técnica o validación con población pueden ser utilizados juntos o separados, es decir no son excluyentes entre sí. Por ejemplo, en el área de la alimentación y educación física, específicamente en un estudio realizado en México por Escalante, Salazar, Shama y Jiménez (2012) explican que:

La validación técnica consiste en que los especialistas revisen y aprueben el contenido del material educativo y la validación con población, que consiste en comprobar en un grupo representativo del público objetivo, si el contenido y la forma de los materiales funcionan (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2003:6). Para la validación de materiales

se tomaron en consideración cinco criterios: atracción, entendimiento, identificación, aceptación e inducción a la acción, según la clasificación de Ziemendorff & Krause (2003:8) y se tomó como base el criterio establecido por la Organización Mundial de la Salud (1998:24) que propone que la validación cuantificada de materiales debe ajustarse a respuestas favorables en los cinco criterios anteriormente descritos en un porcentaje $\geq 70\%$.

En cuanto a lo anteriormente expuesto, cabe mencionar que la validación técnica fue mediante cuestionarios abiertos y la validación con población, para esta última utilizaron los criterios de efectividad, los cuales son: atracción, entendimiento, identificación, aceptación e inducción a la acción, según la clasificación de Ziemendorff & Krause (2003, citado en Escalante, Salazar, Shama y Jiménez 2012). Estos criterios de efectividad son utilizados más bien en investigaciones de tipo cuantitativo que en las de tipo cualitativo, de todas formas y son comprendidos como:

Cinco criterios: atracción, entendimiento, identificación, aceptación e inducción a la acción, estipulados desde organismos internacionales, y lo establecido por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), en su “Guía metodológica y video de validación de materiales iec”. En la Guía se sugiere que la validación cuantificada de materiales debe ajustarse a respuestas favorables en los cinco criterios anteriormente descritos, en porcentajes mayores o iguales que 70 %. Para ello también se hizo un análisis de los datos cualitativos obtenidos en los grupos focales, a partir del software spss® versión 21.0, en español, con licencia de la Universidad de Antioquia. (Franco, Alzate, Granda, Hincapíe, Muñoz, 2018, p.113).

En suma, es posible observar que efectivamente el diseñar materiales didácticos de calidad es fundamental puesto que garantizan un mayor impacto en las intervenciones educativas

(Escalante, Salazar, Shama y Jiménez 2012) y sobre todo su validación ya sea técnica o con población.

6.- Descripción de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica realizada en esta investigación, toma como inspiración la propuesta didáctica de Didactext (2003) en cuanto a las fases del proceso de composición, estas son: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión. Además, se agregaron las fases de reescritura y publicación, estas fases o etapas se encuentra implícitas en el modelo Didactext (2003), por lo tanto, fueron adoptados los nombres mencionados por el curriculum nacional chileno, en sus programas de estudio, con el objetivo de abordar el proceso en su totalidad. Cabe mencionar, que el dispositivo didáctico consta de: tres clases de acceso al conocimiento, una clase de planificación, una clase de producción textual, dos clases de revisión, una clase de reescritura y una clase de publicación. A continuación, se describirán las actividades que conforman la secuencia didáctica según las fases de producción textual:

-Acceso al conocimiento: para abarcar esta fase en su totalidad es que se realizaron tres clases, por lo que fue una de las más trabajadas en la secuencia didáctica, debido a que en esta fase del proceso de composición es donde el estudiante accede al conocimiento, lo que posibilita la estimulación del conocimiento (Didactext, 2003). En esta fase, en las tres clases, las actividades se centran en la lectura de ejemplares del género, tablas de análisis del discurso, reflexiones metacognitivas, autoevaluación y desafío. Estas al ser metacognitivas, permiten que los estudiantes puedan potenciar y desarrollar los conocimientos metacognitivos: declarativo, procedimental y condicional (Harris, Santangelo y Graham, 2001). En consecuencia, del desarrollo de los conocimientos metacognitivos aparece la autorregulación en el estudiante, puesto que sabrá la forma en la que adquiere su conocimiento (Panadero y Tapia, 2014).

-Planificación: para el desarrollo de esta fase se ocupó una clase, las actividades que conforman el antes de la lectura son: preguntas de reflexión en plenario, cuadro de anticipación; en el durante la lectura establecieron los objetivos en su plan de escritura, lo que lleva al estudiante a ordenar sus pensamientos (Didactext, 2003). En él durante la lectura los estudiantes realizaron actividades de tipo: identificar ideas relevantes en su texto, crear una maqueta del texto que contemple: las ideas que escribirá en cada parte del texto y además la razón por la que escribirá esa idea y no otra. En cuanto a las actividades del después de la lectura, se enfocan específicamente en la metacognición mediante preguntas de reflexión, autoevaluación y automotivación. Estas actividades llevan al estudiante a identificar si su plan es viable, en el caso de no serlo podrá buscar estrategias diversas para mejor el escrito (Panadero y Tapia, 2014). En esta fase, las actividades son todas estructuradas entre sí, por ejemplo, luego de que realizan la maqueta del texto deben escribir un esbozo de él. El docente siempre debe proyectar la clase y guiar a todos sus estudiantes en cada una de las actividades.

-Producción textual: para abordar esta fase en la secuencia didáctica se utilizó una clase. Las actividades en el antes de la lectura son preguntas de reflexión sobre lo aprendido y una guía anticipatoria, en esta tendrán una serie de aseveraciones sobre el texto trabajo (reseña literaria), deberán marcar si están de acuerdo o en desacuerdo, además de justificar su postura, esta actividad es en parejas. Luego, las actividades contemplan una lectura de tips y la creación misma del texto por parte del estudiante, esta actividad ayuda a que sea un agente activo en su propio proceso de aprendizaje, esto último es indispensable para que en algún momento de la tarea pueda autorregularse. Si el estudiante logra autorregularse podrá utilizar diferentes estrategias para cada tarea. (Rijlaarsdam y Couzjin, 2009). En cuanto a las actividades finales, la secuencia didáctica contempla reflexiones, autoevaluación y desafío.

-Revisión: esta fase en la secuencia didáctica es trabajada en dos clases. En estas, las actividades del antes de la lectura son: lectura de instrucciones en conjunto, reflexiones por escrito y cuadro de anticipación. El durante la lectura es realmente importante en el material didáctico ya los estudiantes tendrán que realizar “Corrección de textos entre pares”, es decir, intercambian sus computadores, leen el texto de su par, luego tienen que completar una pauta y agregar comentarios. En esta fase, al realizar esta actividad que propicia la metacognición y trabajo colaborativo, permite al estudiante mediante su rol de lector/corrector/comentador aprender de los errores de sus pares, y podrá visibilizar los suyos propios (Rijlaarsdam y Couzijn (1999, citado en López, 2012). Las actividades metacognitivas son principalmente preguntas de reflexión, autoevaluación (Panadero y Tapia, 2014) y desafío.

-Reescritura: esta fase es abordada en una clase, las actividades que componen el antes de la lectura son de reflexiones metacognitivas. Los estudiantes deberán responder preguntas activadoras y además otras en las que pueden reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, con respecto a la escritura de su texto. En el momento inicial de las actividades son principalmente sobre lectura de tips y recomendaciones y la reescritura del texto. En la reescritura el estudiante debe incluir los comentarios o consejos que le dio su par, también todo lo aprendido durante la experiencia vivida de lector/corrector/comentador. Esta actividad fomenta una conciencia metacognitiva, se deben aplicar secuencias didácticas a los estudiantes, que propicien actividades reflexivas, sistemáticas, estructuradas y desafiantes (Allal, 2000). Las actividades del después de la lectura son principalmente preguntas de reflexión, autoevaluación y desafío, para que así el estudiante pueda ir autorregulando su aprendizaje (Panadero y Tapia, 2014).

-Publicación: para esta fase el material didáctico contempla una clase. En esta las actividades que se crearon para el antes de la lectura son: preguntas activadoras y reflexiones por

escrito, las que se deben compartir con el grupo, en plenario. En esta conversación grupal los estudiantes deberán exponer también la forma en que publicarán su texto. Las actividades del durante la lectura constan en la grabación del Booktuber, es decir la reseña literaria creada. Finalmente, las actividades del después de la lectura son preguntas de reflexión y autoevaluación, cabe mencionar al terminar los estudiantes deben escribir una carta metacognitiva, en la que reflexionan sobre su visión de escritor. Conviene subrayar que la secuencia didáctica aquí descrita no es un proceso rígido, más bien es cíclico porque los estudiantes pueden transitar por las fases según sus propias necesidades. Además, el docente puede devolverse a una fase si considera que no quedó bien instalada.

7.- Diseño Metodológico

7.1.- Enfoque y diseño:

El presente estudio, utiliza un enfoque cualitativo que sigue los parámetros de la Investigación-acción, dado que su finalidad es resolver problemas cotidianos e inmediatos para mejorar prácticas pedagógicas concretas. Su propósito es aportar información que guíe las futuras tomas de decisiones de los docentes para así mejorar los aprendizajes en los estudiantes (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

En el caso de esta investigación, pondremos el foco en analizar el proceso de validación y reelaboración del material didáctico, en base a las evidencias aportadas por los instrumentos de recogida de datos (cuadernillos de los estudiantes, reflexiones metacognitivas y entrevistas cualitativas semiestructuradas) con el objetivo de reelaborar ese material para que logre de manera efectiva su objetivo de aprendizaje y ser un aporte al trabajo diario del docente.

7.2.- Procedimiento utilizado en el proceso de validación del material didáctico

A continuación, se explicará por fases el procedimiento que se llevó a cabo, para poder realizar la validación del material didáctico, estas son las siguientes: diseño del material didáctico, proceso de validación del material didáctico, re-diseño del material didáctico.

Fase 1 diseño del material didáctico

En esta fase inicial, se elaboró un proyecto de escritura con foco en la escritura de reseñas literarias. Esta secuencia didáctica es llevada a cabo según lo mencionado en el apartado N°6 de este estudio. En primer lugar, el material didáctico tiene sus bases en la metacognición, puesto que desde un principio la idea central ha sido que las actividades promuevan esta capacidad, para así ayudar a los estudiantes en el desarrollo de la autorregulación en la escritura. En la preparación previa al proyecto, los estudiantes tuvieron que realizar la elección entre dos libros de lectura, estos podían ser: “Quique Hache y el mall embrujado” de Sergio Gómez o “Matilda” de Roald Dahl. Esta actividad fue realizada antes de la secuencia didáctica, porque los estudiantes tuvieron un mes para hacer la lectura y después de esto entran a desarrollar la secuencia didáctica, como el objetivo de los estudiantes es llegar a escribir una reseña literaria, necesitan el conocimiento previo antes de enfrentarse a las actividades.

Para comenzar, creamos un correo electrónico para cada alumno, de modo que pudieran enviar el cuadernillo de trabajo por esta vía. Esta decisión fue tomada a razón de que los estudiantes poseen cada uno un notebook, el cual les otorga el gobierno por el programa “Yo elijo mi PC” (este programa beneficia a todos los estudiantes que cursan 7° básico en las escuelas municipales de Chile). Por lo tanto, el acceso a la tecnología fue utilizado, para así incentivar el trabajo de los estudiantes.

En segundo lugar, las clases fueron monitoreadas y andamiadas por el docente, cada estudiante trabajaba en su computador, la docente guiaba cada una de las fases del proceso de escritura y todas las actividades. En cuanto a las clases, estas se realizaban una vez a la semana, en la que los estudiantes llevaban desde sus hogares a la escuela su PC. Además, en esta fase de implementación se debe monitorear activamente el trabajo de los alumnos y alumnas y todas las actividades deben ser andamiadas por el docente.

Al mismo tiempo, en cada clase las actividades apuntan al desarrollo de los conocimientos metacognitivos que permitan, finalmente, la autorregulación del proceso de escritura. Por esa razón se proyectaba el material y los estudiantes respondían en sus computadores de forma autónoma, luego compartían sus respuestas y entre todos se llegaba a las respuestas más completas. Siempre se les hizo hincapié a los estudiantes que no había respuestas “malas”, para que no sintieran desmotivación, sino más bien respuestas completas e incompletas.

Todos los estudiantes terminaron sus cuadernillos de trabajo, algunos completos y otros incompletos, a pesar de la contingencia que estábamos viviendo en ese momento por el estallido social, lo que denota el interés por sus proyectos.

Fase 2 Proceso de validación del material didáctico

Al finalizar la implementación fue bastante complejo realizar la recogida de datos, dado el contexto nacional desde octubre de 2019, por lo que se realizó al comenzar el año lectivo 2020 de forma virtual. En el caso de las entrevistas, fueron realizadas por la plataforma digital ZOOM, posterior a esto fueron transcritas y algunas partes fueron editadas con el único propósito de mejorar la comprensión en el lector. En cuanto a las reflexiones metacognitivas, las estudiantes

tuvieron que redactar una carta, recibieron las instrucciones vía correo electrónico y de esta forma devolvieron sus reflexiones.

Luego, los datos fueron analizados según los lineamientos de la teoría fundamentada. Puesto que la teoría emergerá de los datos o evidencias que se adquieran en la recolección de ellos. Según señala Sandín (2003) “Las estrategias de recogidas de investigación presentes son similares a las utilizadas en otros métodos de investigación: entrevistas, observaciones, documentos varios” (p.154). En este estudio el objetivo es validar un material didáctico, por lo tanto, para esto se tomará un enfoque cualitativo flexible en el cual se mezclarán en algunas ocasiones tanto el diseño de investigación-acción como la teoría fundamentada, por las razones anteriormente explicitadas. Este proceso es explicado detalladamente en el apartado N°10 de esta investigación.

Fase 3 Re-diseño del material didáctico

En esta fase se llevarán a cabo todas las mejoras al material didáctico, el análisis de la implementación inicial será fundamental, ya que entregará información sobre los aspectos que funcionaron y los que no en el proyecto de escritura, además de las etapas del proceso de composición que fueron identificadas por las estudiantes y las que no fueron identificadas. El re-diseño será basado en la búsqueda de mejoras, a partir de la implementación inicial, en algunos casos estas sugerencias emergen de las respuestas escritas en los cuadernillos de trabajo por las estudiantes. Este proceso es explicado detalladamente en el apartado N°10 de esta investigación.

7.3.- Participantes y escenarios

Los participantes fueron escogidos como una muestra no probabilística por interés, ya que la elección de los estudiantes no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con la investigación (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). Los estudiantes pertenecen a la jefatura de la investigadora-docente, esto favoreció en el acceso de la implementación. El grupo curso está

compuesto por 29 estudiantes, estos pertenecen al 7° año básico de una escuela municipal ubicada en la comuna de El Bosque. Los aprendices están divididos entre 17 hombres y 13 mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 12 y 14 años.

Si bien es cierto, todos los estudiantes realizaron el proyecto, se recogieron las muestras de tres estudiantes mujeres parte del curso, fue un muestreo por oportunidad y cercanía, el cual las estudiantes aceptaron explícita y voluntariamente. Los criterios de selección de la muestra son debido a el nivel de participación que tenían en clases, además de ser alumnas responsables en la asignatura, también fueron las primeras en terminar la secuencia didáctica completa en el difícil contexto que estaba viviendo el país. Es decir, estas tres estudiantes, si bien no tienen los desempeños académicos más altos del curso, participan activamente en todas las actividades del curso. A continuación, se pasará a describir brevemente a cada una, sus nombres fueron cambiados para mantener su anonimato.

Alumna 1: esta niña tiene doce años de edad. Su promedio de notas en la asignatura de Lengua y Literatura es de un 6.4, es importante tener en cuenta que el promedio del curso en esta asignatura es de 5.6, igual a la media de los estudiantes. Además, participa activamente en talleres de lenguaje de alto rendimiento, es secretaria del centro de alumnos y forma parte del taller de teatro escolar.

Alumna 2: esta niña tiene doce años de edad. Su promedio de notas en la asignatura de Lengua y Literatura es de un 6,7. Es importante tener en cuenta que si bien es cierto el promedio del curso en la asignatura es de un 5,6, esta estudiante es la poseedora del primer lugar solo en esta asignatura, ya que en las demás todos sus promedios son bajo 6.0. Cabe mencionar, que además es la presidenta del centro de estudiantes, participa en talleres de alto rendimiento en lenguaje y taller de teatro escolar.

Alumna 3: esta niña tiene 12 años de edad. Su promedio de notas en la asignatura de Lengua y Literatura es de un 5.4, bajo este promedio del curso. Además, participa en taller de refuerzo para la asignatura de lenguaje, centro de estudiantes y talleres artísticos.

En lo que respecta al curso, según los resultados académicos obtenidos durante el primer semestre del año 2019, el curso presentó un 54% de notas aprobadas, es decir, son nota sobre 4.0, esto implica que el 46% del curso se encuentra con promedios de nota bajo 4.0 en la asignatura de Lengua y Literatura. Este mismo grupo curso, se evaluó el año 2018, al rendir la prueba estandarizada SIMCE, obtuvieron 228 puntos en lenguaje y comunicación, esto los ubica en nivel medio bajo, según los niveles de logro propuestos por el ministerio de educación de Chile (MINEDUC, 2019).

En cuanto al escenario, la investigación se realizó en una escuela básica municipal, perteneciente a la comuna El Bosque. Está conformada por una matrícula total de 278 estudiantes, de los cuales son 110 niñas y 168 varones. Es importante mencionar, que la escuela se encuentra según los resultados SIMCE entregados este año en nivel “Medio Bajo” (MINEDUC, 2019), es decir, la mayoría de los estudiantes aún no tienen los conocimientos elementales, según los estándares de aprendizaje ministeriales. Esta escuela está compuesta por un curso por nivel. El curso elegido para hacer esta investigación es el 7° año básico.

7.4.- Estrategias de recolección de información

Para abordar los objetivos se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección: proyecto de escritura, reflexiones metacognitivas al final del proyecto y entrevistas cualitativas, semiestructuradas y descriptivas. Para procesar los datos se utilizó una matriz de análisis. A continuación, se explica cada uno de los instrumentos a utilizar y luego una tabla que cruza los datos tanto de los objetivos de investigación con los instrumentos.

Proyecto de escritura, basado en las fases de escritura de Didactext “A vivir aventuras entre reseñas y libros”, fue el dispositivo didáctico que estructuró el proceso de enseñanza aprendizaje, en el que quedó registrado el trabajo de los estudiantes observar los desempeños del curso, a medida que los estudiantes desarrollan sus conocimientos. Se encuentra dividido según las fases que propone el modelo de escritura Didactext (2003): acceso al conocimiento, planificación, textualización, revisión (entre pares), escritura final y publicación. Este material didáctico fue el sometido a evaluación a lo largo del proceso. El documento se encuentra disponible en un archivo aparte, para así facilitar la comprensión del lector.

Entrevista cualitativa, semiestructurada y descriptiva. Con este instrumento se pretende tener una precisión mayor con respecto a las fases del material didáctico que fueron importantes y aquellas que no lo fueron. Porque con estos datos se podrá hacer un análisis profundo, para así pensar en mejoras del material. (Anexo N°12.4, página N°117)

Reflexiones metacognitivas, en este instrumento las estudiantes deberán escribir una carta a su profesora, en la que reflexionen sobre su experiencia vivida en el proyecto de escritura, para esto tendrán una serie de preguntas, de las cuales deberán elegir cinco y en base a esto escribir la reflexión. Esta información otorgará conocimiento sobre las actividades del material didáctico que sí funcionaron y las que no lo hicieron. (Anexo N°12.6, página N°131)

Objetivos	Estrategia de recolección de datos
O.G: Analizar el proceso de validación de un material didáctico basado en la evidencia, para que logre su objetivo de aprendizaje.	Cuadernillo del estudiante.
O.E 1-: Diseñar y pilotear un material didáctico en base a evidencias sobre su eficacia.	-Cuadernillo del estudiante. -Entrevistas. -Reflexiones.

O.E 2-: Reelaborar un material didáctico a partir de la evidencia sobre su eficacia.	-Cuadernillo del estudiante. -Entrevistas. -Reflexiones.
O.E 3-: Identificar y describir un procedimiento para el proceso de validación de material didáctico para que pueda ser aplicable para otros docentes.	-Cuadernillo del estudiante. -Entrevistas. -Reflexiones.

8.- Resultados generales

A continuación, se presentan los hallazgos que emergieron de los datos. Las matrices que contienen los análisis de los datos recogidos por cada instrumento están en el anexo número 12.8 y 12.9. En concreto, la presentación de los resultados se divide en dos: la primera parte triangula los análisis de los datos obtenidos con cada instrumento, por alumna, y en la segunda parte, se realiza una síntesis a partir de los hallazgos encontrados en los tres casos. Estos resultados se estructuran en torno a cuatro categorías que fueron recurrentes en todos los casos: metacognición, revisión entre pares y planificación, por cada una de las estudiantes.

Respecto de la alumna 1 después de haber realizado el proyecto de escritura, se aprecia un avance en cuanto a los conocimientos metacognitivos. Respecto del conocimiento metacognitivo declarativo uno que constantemente se visualiza es el de sí mismo como escritor, puesto que sabe qué estrategias de escritura antes no sabía y ahora ha aprendido (Harris, Santangelo y Graham, 2010) y también el procedimental ya que sabe cómo utilizar esas estrategias que se proponen en el material didáctico. Un ejemplo de esto es cuando la estudiante menciona que sabe cómo ordenar sus ideas de mejor forma, información extraída desde la carta metacognitiva, ella dice: He notado muchos cambios por ejemplo antes me costaba mucho ordenar mis ideas [conocimiento metacognitivo declarativo de sí mismo

como escritor], ahora no me cuesta y luego de este proyecto con la ayuda de las plantillas se me hace mucho más fácil a la hora de escribir un texto [conocimiento metacognitivo procedimental sobre planificación].

Se observa un uso consciente de las estrategias y habilidades adecuadas para cumplir un objetivo (Harris, Santangelo y Graham, 2010), en este caso “ordenar las ideas”, que es propio de la fase de planificación (Didactext, 2003). En esta misma línea, en su entrevista menciona que: *“Por ejemplo las [actividades en las que] que nosotros teníamos que hablar de sí mismo, me parecían muy entretenidas, porque así nos podíamos dar cuenta de las capacidades que nosotros teníamos”* [Conocimiento metacognitivo declarativo de sí mismo como escritor]. La estudiante en este fragmento hace referencia a las actividades en las cuales tenía que hablar de sí misma, porque le permitían darse cuenta de sus propias capacidades como escritora, lo anterior se puede ligar estrechamente con lo referido por Harris, Santangelo y Graham (2010), ya que para ellos en el conocimiento declarativo es cuando el estudiante se refiere a sus conocimientos habilidades y estrategias necesarias para llevar una tarea de escritura exitosa. En este aspecto la estudiante demuestra haber incrementado este conocimiento y, además, resulta interesante por la forma en la que se refiere a las “capacidades”, puesto que las va monitoreando mediante el desarrollo de las actividades y esto a su vez le ayuda a auto reflexionar sobre su proceso de aprendizaje (Panadero y Tapia, 2014).

Algo similar apareció en el análisis de la entrevista, porque en esta también se refiere al conocimiento metacognitivo declarativo de sí misma como escritora al comentar el cambio que ha tenido como escritora luego del proyecto de escritura. Y, que antes no realizaba ningún trabajo previo cuando tenía realizar cualquier actividad que concerniere a la escritura, solo escribía hasta

que acababan sus ideas, ahora tiene las estrategias y herramientas necesarias para abordar una próxima tarea de escritura, en sus propias palabras:

Sí, cambié por ejemplo eh antes eh no sé, por ejemplo, al escribir los textos, me gustaba llegar y escribir los textos y ahora me gusta planificarlos, hacer un borrador y luego pasar a escribir el texto, porque encuentro que queda mucho mejor. Ahora no llego y escribo, organizo las ideas y así el texto queda bueno, transformo los textos siempre, nunca termino, pero me gusta es como superarse a uno mismo.

Podríamos decir que se acerca más a la lógica de transformar su conocimiento, no solo escribe las ideas hasta que se acaban, sino que vuelve sobre ellas (Bereiter y Scardamalia, 1992).

Ahora bien, lo anterior queda de manifiesto nuevamente cuando en la entrevista la alumna se refiere a: “Después del proyecto me cuesta menos el tema de la planificación, también he mejorado mucho la coherencia, el tema de la escritura, la ortografía y todo eso lo he mejorado bastante”. Nuevamente utiliza metalenguaje para referirse a los conocimientos que adquirió como escritora. Se aprecia que para ella es bastante importante haber mejorado tanto la ortografía como la coherencia [aspectos retóricos de la escritura] aunque también menciona a la planificación y otros aspectos de la escritura que está consciente que los ha mejorado.

Por otro lado, a partir de los datos, también se aprecia que la alumna 1 ha desarrollado conocimientos metacognitivos de tipo condicional, porque sabe cómo, cuándo y por qué utilizar las estrategias (Harris, Santangelo y Graham, 2010). Por ejemplo, en su carta metacognitiva constantemente hace alusiones como: “Realizar este proyecto desde mi punto de vista fue muy entretenido y significativo ya que esto me podrá ayudar a escribir más textos más adelante con menos dificultad, volvería a escribir un texto como este porque me ayudo demasiado sobre todo en mi comprensión lectora” Después de leer este fragmento, se podría pensar que la estudiante, en

un futuro trabajo de escritura analizará la tarea, determinará qué estrategias y habilidades serán necesarias utilizar en sus futuros textos, es decir, autorregulará su proceso de producción textual (Panadero y Tapia, 2014). Se aprecia que la alumna 1 es capaz de hablar de sus conocimientos y de la forma en la cual los aplicará. Y al haber pasado por todas las etapas de la escritura, sabe de la manera en que debe realizar textos en el futuro, porque conoce estrategias para poder hacerlo, estas estrategias son en base a las fases de la escritura propuestas por el modelo Didactext (2003). Es decir, ahora será más estratégica y autorregulada cuando tenga que enfrentarse a una nueva tarea de escritura. Además, se aprecia cierta transformación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia 1992) ya que concibe la escritura como un proceso de constante mejora, recurrirá a las estrategias de aprendizaje que ya conoce, no escribirá hasta que se acaben las ideas, si no que volverá sobre ellas y reflexionará sobre estas.

En lo respecta a las estrategias de autorregulación apreciamos que la estudiante es consciente de la eficacia de la planificación, revisión entre pares, cuadros de reflexión y tablas de análisis del género. En cuanto a su recurrencia la estrategia que mencionó como más significativa, en la carta metacognitiva, fue la planificación: “Este proyecto me ayudó mucho en cuanto a mi escritura y comprensión, también ahora puedo planificar mejor”. En otras palabras, ella se refiere a que sabe que avanzó en su proceso de aprendizaje de planificación, es consciente explícitamente del desarrollo de dicha estrategia metacognitiva, ha podido experimentar la oportunidad de planificar, lo cual además le permite desarrollar su conocimiento metacognitivo procedimental, es decir, utilizará sus conocimientos metacognitivos declarativos para responder al cómo realizar la tarea (Harris, Santangelo y Graham, 2010). Lo anterior se refleja en la siguiente afirmación extraída de la entrevista:

Lo que más me ayudó, fue el tema de las tablas [planificación] donde salían por ejemplo el orden, como la planificación, eh por ejemplo las tablas donde decía: ¿De qué va a tratar la reseña, los personajes? Y todo eso. Y la tabla de análisis del género fue importante igual para ordenar mis ideas. Pero como dije antes la planificación fue el corazón sin ella no podría ordenar mis ideas.

La estudiante utiliza la metáfora de “*el corazón*” para referirse a la planificación. Para ella esta fase de la escritura fue relevante y significativa dentro de su proceso de aprendizaje. Incluso llega a describir los componentes de las tablas de planificación que llevaba el proyecto: “¿De qué va a tratar la reseña, los personajes?”, esta estrategia a ella le sirvió para establecer los objetivos en su plan de escritura, lo cual la lleva a ordenar sus pensamientos (Didactext, 2003). Si bien es cierto en este fragmento igualmente hace alusión a las tablas de análisis del género, la que más le ayudaba a ordenar sus ideas sin duda fue la planificación, porque en esta podía construir la maqueta del texto en base a la toma de decisiones sobre si el plan es viable, buscar estrategias diversas, por mencionar algunas acciones que ahora sí puede realizar, tal como lo menciona Panadero y Tapia (2014), al explicar las características de la fase de planificación.

Por otra parte, asigna un valor relevante a la planificación dentro de la tarea que realizó, en la entrevista mencionó:

Para mí la parte más importante de esta reseña fue la planificación ya que hay que ordenar las ideas para que el texto esté coherente y que pueda ser claro a la hora de leer. Realizar este proyecto desde mi punto de vista fue muy entretenido y significativo ya que esto me podrá ayudar a escribir más textos más adelante con menos dificultad.

Es relevante esta estrategia porque, al igual como lo señala Panadero y Tapia (2014), la utiliza de forma estratégica como una maqueta del texto, la cual constantemente revisa, analiza, toma decisiones sobre si el plan de trabajo es razonable o no lo es. Cuando la estudiante menciona explícitamente que le sirve para ordenar sus ideas, es porque al momento de realizar esta estrategia metacognitiva, como señalan Panadero y Tapia (2014) selecciona, jerarquiza y organiza la información. La planificación a ella le permite controlar los aspectos retóricos (género, propósito, audiencia) y proposicionales (plantear el sentido global del texto y jerarquizar, seleccionar y organizar ideas) en el momento que ejecuta la maqueta del plan de trabajo que llevará a cabo. Cabe mencionar que, al tener un objetivo, en este caso la creación de la reseña, le permitió a la estudiante orientarse en para la creación del esquema del texto, lo cual lo dotará de significado (Didactext, 2003)

Esta estrategia metacognitiva permitió a la estudiante poder identificar sus puntos fuertes y débiles dentro de su proceso de producción textual, visualizó la facilidad o complejidad con la que se enfrentaba al proceso de planificación, en sus palabras extraídas de la entrevista: “eh por ejemplo antes eh, no sabía cómo empezar y las planificaciones no sabía hacerlas tan buenas. Después del proyecto me cuesta menos el tema de la planificación, se mejor como empezar a estructurarla y si cambio algo acá debo cambiarlo en el texto y al revés”. Resulta significativo que mencione que si cambia algo en la planificación debe cambiar el texto y si cambia algo en el texto también lo debe hacer en su planificación, porque comprende su funcionalidad dentro de la escritura. Esta afirmación entrega luces sobre la importancia de la estrategia en la autorregulación del aprendizaje del proceso de producción textual, específicamente demuestra realizar un auto monitoreo de su aprendizaje, al igual como explica Panadero y Tapia (2014) realiza una auto observación en la cual compara lo que hace con el modelo experto de ejecución. Además, esta

estrategia le permitió significativamente desarrollar sus conocimientos metacognitivos, según lo expuesto anteriormente.

La otra estrategia que la estudiante nombra en su carta metacognitiva es la revisión entre pares, le asigna un valor relevante al decir que “La revisión entre pares fue muy importante ya que podía corregir mis errores a la hora de leer la reseña de mis compañeros, además me sirvió para ver distintos puntos de vista, además antes solo revisábamos cambiándonos el cuaderno”. Al efectuar esta estrategia, en las actividades que propone el proyecto de escritura, la estudiante pudo mediante su rol de correctora ir aprendiendo de los errores de sus pares, puesto que podía visibilizar los suyos propios, al igual como lo explica Rijlaarsdam y Couzijn (1999, citado en López, 2012). Utilizó el error de otros como oportunidades de aprendizaje, así podía encontrar las remediales en el momento oportuno. Cabe mencionar que la estudiante ha realizado correcciones, pero solo mediante el intercambio de cuadernos. Este proceso al ser efectuado por los estudiantes, ayuda cuando tienen que desarrollar la reescritura de sus textos, debido a que facilita sus reflexiones, tanto sobre el lenguaje como del sistema de escritura. Se trata de una forma eficaz que lleva consigo la reflexión de los procesos que se utilizan en la escritura (Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera, 2010).

De acuerdo con sus palabras, es posible comprender que para ella sí es importante que un par haga la corrección del texto, porque mediante esta acción se visualizan errores en el otro, que sirven para identificar los de sí misma. A la vez, esta estrategia le permite mediante su papel de correctora buscar soluciones y ajustar su plan de trabajo para mejorar su propio texto final. Cabe mencionar que el uso de esta estrategia por lo estudiantes potencia sus conocimientos declarativos y procedimentales. Además, le sirve para identificar problemas de contenido dentro del texto de sus compañeros y en el de ella misma. En las situaciones en que se desarrolla la estrategia de

revisión entre pares los estudiantes proponen, definen y justifican sus ideas ante sus compañeros/as (Goos, Galbraith y Renshaw, 2002, citado en Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera, 2010).

Así también, la estudiante menciona en su entrevista que la estrategia le permite tener puntos de vista distintos, frente a las formas que debería solucionar sus problemas de escritura, los cuales adecuaba a su plan de trabajo, esto demuestra una autorregulación en su proceso de escritura, porque efectúa autorreflexiones constantes y un auto juicio también, la cita que mejor ejemplifica este proceso es “ Las posibilidades que te entrega la revisión entre pares es poder darte cuenta en lo que nos equivocamos o corregir a medida de leer la reseña literaria de nuestros compañeros”. Entonces según lo anterior se podría decir que la revisión entre pares potencia el desarrollo de la autorregulación, la estudiante crea constantemente también, creencias auto motivadoras y de autoeficacia, según lo que propone Panadero y Tapia (2014)

Si bien es cierto, ella aprendió mediante esta estrategia, también aprendió cómo realizar su rol de correctora de forma eficiente mediante su propia experiencia, es decir:

La primera correctora que me tocó fue más crítica, entonces como que me ayudó mucho, también para aprender a ser yo también correctora. Y el segundo corrector fue un poco más motivador. Entonces me ayudó a darme cuenta de las cosas buenas que tenía, eso fue muy motivador para mí.

En otras palabras, la revisión entre pares le permitió al estudiante vivir tres experiencias de aprendizaje distintas (escritora, lectora, correctora) y de estas vivencias distingue que en la primera revisión que le hicieron a su texto recibió comentarios críticos y otros motivadores y de esta experiencia obtuvo un referente sobre qué es ser un buen corrector para ella. Es interesante este comentario, puesto que para ella es importante que los correctores deben ser críticos y motivadores, para así poder aprender, por esta razón fue tan importante esta actividad. Lo anterior tiene estrecha

relación con lo que propone Lundstrom y Baker (2009), quienes mencionan que la reflexión que realizan los estudiantes mediante esta estrategia es que en el rol que más se aprende es en el de comentarista/corrector, debido a las estrategias que deben manejar para ejecutar la acción.

La revisión entre pares entrega la posibilidad de ponerse en las dos caras de la moneda corrector y escritor, se infiere que por lo mencionado por la estudiante esta actividad debe ser crítica y motivante a la vez. Por lo tanto, según lo que proponen Goos, Galbraith y Renshaw (2002 citado en Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera, 2010), la escritura colaborativa le permite a la estudiante comprender las representaciones sobre el texto que revisa y hace explícitos los errores para que su par y ella misma puedan mejorar. En consecuencia, ambos estudiantes se enriquecen con la práctica y podrían mejorar en la práctica recursiva de la escritura.

Entonces según todo lo anterior se podría concluir en palabras más simples que la revisión entre pares al ser una estrategia metacognitiva, le está entregando las herramientas a la estudiante no solo para revisar el texto de otro, sino que de esta forma observa, reflexiona y analiza sobre: los propios errores que cometió en el texto y que no estaban previstos en el plan de trabajo. Es decir, le entrega la posibilidad de arreglar su texto antes de publicarlo.

Consideramos que para la “Alumna 1” el proyecto de escritura fue positivo para su aprendizaje sobre todo en cuanto a la metodología de las actividades y la motivación que generaban estas en ella en el proceso de producción textual. Por ejemplo, la estudiante en cuanto a las actividades comentó en la carta metacognitiva que: “Antes del proyecto igual como que me daba flojera escribir, pero en el proyecto las etapas eran motivadoras, entonces yo me fui motivando y ahora me gusta mucho escribir”, cabe mencionar que las etapas del proyecto son en base a lo que propone el modelo Didactext (2003). En este fragmento la Alumna 1 menciona la relevancia de las etapas del proyecto llamándolas “motivadoras”, porque antes de este proyecto definitivamente

la escritura le producía desmotivación al momento de efectuarla. Sin embargo, las características de este material didáctico en base a actividades metacognitivas con foco en la revisión entre pares, le permitieron a las estudiantes sumergirse en un mundo en el cual aprendieron mediante la motivación, lo que finalmente tuvo como resultado el gusto por la escritura. Así mismo, la Alumna 1 encontró el sentido a las actividades que claramente estaban adecuadas a su nivel académico, pero eran desafiantes. Esto también nos lleva a decir que: las etapas del proyecto desarrollan los conocimientos metacognitivos de la estudiante y ella al volverse más metacognitiva, es posible que logre mayor autonomía y autorregulación de su proceso de aprendizaje de forma intencionada, autónoma y efectiva.

Incluso evalúa las actividades cuando menciona *“no, lo dejaría tal cual [proyecto de escritura], porque me pareció algo muy bueno, todo tenía un orden y todas las actividades tenían sentido entre sí. Al ser un material didáctico en base a las etapas que promueve el modelo Didactext (2003), el cual toma todas las esferas en la que se encuentra inmerso el aprendiz, promueve un aprendizaje sistemático, ordenado y estructurado, lo que además permite que el estudiante pueda ordenar su conocimiento para futuras experiencias de aprendizaje y también para la vida. Esto se ve identificado cuando la Alumna 1 dice: “Nunca, en ninguno de todos los colegios que he estado, nunca hice proyecto de escritura, por eso me encantó esta forma trabajo, siento que aprendo a escribir no solo en lenguaje, sino que para mi vida”. Reconoce el valor de este proyecto para ella y como bien lo dice no es un aprendizaje de actividades solo de lenguaje, sino que le sirve para su desarrollo en la vida, como ser humano. Educar desde la escritura para la vida con actividades sistemáticas y estructuradas.*

Si bien es cierto y positivo que la estudiante se apropiará de dichas estrategias, sería interesante saber qué ocurrió con las otras que se utilizaron a lo largo del material didáctico y ella no mencionó, por ejemplo: acceso al conocimiento, textualización, reescritura y publicación.

En cuanto a la Alumna N°2 es posible apreciar que, después de haber realizado el proyecto de escritura, ha avanzado en cuanto a los conocimientos metacognitivos. Respecto del conocimiento declarativo, el que más se destaca es el de sí mismo como escritor, lo anterior se muestra en el siguiente fragmento de la carta metacognitiva: “quiero primeramente agradecerle por el tiempo que dedicó a enseñarnos ese proyecto, el cual me ayudado bastante a desarrollar de mejor manera mis habilidades como estudiante”. Aquí la estudiante menciona explícitamente que ha desarrollado sus habilidades en cuanto al proceso de composición de la escritura, mediante las actividades del proyecto.

Con respecto al mismo tema, en la entrevista se observan los conocimientos metacognitivos de sí mismo como escritor al referirse a su experiencia de aprendizaje, lo demuestra así:

Para mí el principio fue difícil [actividades] por el tema de la planificación, porque yo no sabía la estructura de una planificación, no tenía idea, yo solo escribía no más y para mí eso era planificar [Conocimiento metacognitivo declarativo de sí mismo como escritor sobre planificación]. No tenía estructura, por eso me sirvieron las plantillas.

La alumna se refiere a que antes se remitía a solo escribir, sin un trabajo previo. Ahora que conoce la etapa o fase de la planificación puede ordenar sus pensamientos, diseñar el plan a seguir para prever y ordenar las acciones (Didactext, 2003). Por lo tanto, se encuentra más consciente de sus características como escritora. Probablemente estas características en el futuro le ayudarán a elaborar una planificación estratégica, en la cual pueda crear una maqueta de la tarea con objetivos finales claros, (Zimmerman y Moylan, 2009, citado en Panadero y Tapia 2014) quienes mencionan

que el proceso de autorregulación de la escritura comienza cuando se realiza el análisis de la tarea, esta se condensa en pequeños fragmentos a realizar. Cabe mencionar que, una planificación estratégica y objetivos establecidos propician un proceso de aprendizaje de la escritura autorregulado (Panadero y Tapia, 2014). Por otro lado, resulta bastante interesante este fragmento de la carta metacognitiva:

Bueno esa parte fue entretenida [Acceso al conocimiento] ya que en la sala se sentía un ambiente de aprendizaje, de concentración, yo estaba tan motivada que me apuré demasiado en escribir la reseña, ya que las palabras venían solas y yo solo escribía, me di cuenta que me estaba adelantando mucho y terminé el proyecto muy rápido.

Porque permite observar que ella dio cuenta de que avanzó muy rápido debido al entusiasmo que iban generando en ella las actividades, además se puede decir que realiza un auto monitoreo constante sobre sus avances (Panadero y Tapia, 2014). La estudiante se va dando cuenta que avanzó más rápido que el resto. También, en esta cita se puede identificar el uso del conocimiento metacognitivo declarativo de lo afectivo porque mantiene una actitud positiva hacia la escritura. Cabe mencionar que, también hace mención a los factores ambientales, porque dice que pudo sentir en el ambiente “la concentración” de los estudiantes. Resulta enriquecedor para la investigación saber que las actividades generan la motivación intrínseca en el estudiante para ir auto motivándose. Puede que lo anterior sea probable también, porque en la actividad de acceso al conocimiento realizó un monitoreo sobre los factores medio ambientales que la rodearon. Es decir, ella pudo observar que había un ambiente propicio para la enseñanza, lo más probable es que haya sido por el silencio y concentración que había en la sala, lo cual provocó que pudiera avanzar más rápido que el resto de sus pares.

Al mismo tiempo manifiesta en la entrevista que las actividades de acceso al conocimiento le permitieron tener la base en la construcción de su texto, da cuenta de ser consciente del incremento de su “*conocimiento*”, según sus palabras, puesto que dice que conoció ejemplares del género, los que le sirvieron de referencia para avanzar en su proceso de aprendizaje, lo que da cuenta de su conocimiento metacognitivo declarativo de sí mismo como escritor, se puede ilustrar en el siguiente fragmento:

Yo creo que sí, porque sin lo primero [acceso al conocimiento] no hubiese tenido la base para poder escribir mi reseña y gracias a la revisión entre pares fue donde ya mi conocimiento se amplió. Sobre todo, cuando al principio [acceso al conocimiento] veíamos lo que era una reseña, cuando hicimos investigación de los textos [Acceso al conocimiento], esto fue bueno para que yo ampliaré mi conocimiento y así llegar a la etapa de escribir mi reseña, revisión y todo eso. Lo que menciona como “*ampliar el conocimiento*”, se vuelve a observar en la reflexión que realizó en la carta metacognitiva, en sus palabras:

Considero que es significativo trabajar con este tipo de proyectos porque uno aprende mucho, yo, por ejemplo, amplié mi conocimiento, se expandió mi manera de pensar y de ver las cosas, aprendí más de la argumentación y de la coherencia, pude mejorar mediante a las opiniones de mis compañer@s.

En esta cita demuestra tener conocimientos metacognitivos declarativos de sí misma como escritora porque menciona explícitamente que amplió su conocimiento, la forma de pensar y ver las cosas en torno a la escritura. También manifiesta hacer uso de su conocimiento metacognitivo declarativo de la tarea, porque conoce mayores estrategias para así poder mejorar la argumentación y coherencia, que son fundamentales para ella, por esa razón las nombra. Al final del fragmento se refiere a sus percepciones por la forma en la que cree que aprendió y fue mediante a las opiniones

de sus compañeros. Lo anterior denota un conocimiento metacognitivo procedimental, porque sabe cómo aprendió (Harris, Santangelo y Graham, 2010) sobre los aspectos retóricos y de contenido en el desarrollo del proyecto de escritura.

Es también recurrente en la Alumna 2 el uso del conocimiento metacognitivo declarativo del afectivo, para ella sin duda el proyecto de escritura le entregó herramientas significativas, en este fragmento vuelve a hacer mención a la seguridad que le entrega el saber cómo enfrentarse a las tareas de escritura. Esto indica que tiene conocimiento metacognitivo declarativo de lo afectivo porque menciona lo importante que es para ella saber que puede enfrentarse a una tarea de escritura con mayores conocimientos sobre esta, lo menciona explícitamente en la entrevista: “Esto [Proyecto de escritura] me ayudó mucho sobre todo para aprender a escribir bien o al menos sentirme más segura en eso”. A la vez, por sus palabras se podría inferir que está usando su conocimiento metacognitivo procedimental, ya que tiene elementos que le permiten saber cómo realizar una nueva tarea (Harris, Santangelo y Graham, 2010). En efecto, es bastante interesante el tema de la seguridad para la estudiante, gracias a las herramientas que ahora sí tiene, puede identificar sus fortalezas y debilidades al momento de llevar a cabo la tarea. Es relevante mencionar la estudiante autorregula su comportamiento cuando tiene interés y/o un objetivo que alcanzar (Bandura, 1986, 1997 citado en Panadero y Tapia, 2014)

En resumidas cuentas, el uso del material didáctico promovió en la Alumna 2 el desarrollo de sus conocimientos metacognitivos declarativos de sí misma como escritora, de la tarea y de lo afectivo, esto queda ilustrado en la siguiente expresión: “Nosotros vimos varios ejemplos de reseñas literarias y eso nos sirvió mucho y me ayudaron para varias cosas, sobre todo comparar entre otros textos, para identificar los géneros”. Al decir que ellos vieron varios ejemplares de reseñas literarias está haciendo uso de su conocimiento metacognitivo declarativo de la tarea porque sabe

las características de esta. En cuanto a su conocimiento metacognitivo declarativo de sí misma como escritora ella utiliza esta experiencia para aprender a comparar textos e identificar sus géneros. El uso de sus conocimientos metacognitivos incrementa la autorregulación consciente e intencionada, lo cual también es un facilitador del aprendizaje autorregulado (Panadero y Tapia, 2014)

La segunda categoría que emergió del análisis fue el acceso al conocimiento, esta etapa destaca por ser relevante para la Alumna 2 en su proceso de producción textual, ya que pudo reflexionar sobre el proceso de escritura (Didactext, 2003), lo anterior queda de manifiesto en este fragmento emanado de la carta metacognitiva: “Lo más fácil para mí fue la escritura ya que tenía una base, investigamos mucho del libro, lo leímos, le dedicamos mucho tiempo para poder llegar al punto de escribir nuestra reseña, bueno esa parte fue entretenida ya que en la sala se sentía un ambiente de aprendizaje, de concentración”. Las actividades de acceso al conocimiento promovieron en la estudiante la activación mental de la información que posibilita la estimulación del conocimiento (Didactext, 2003). Esta activación mental fue factible mediante las actividades en las cuales tenían que realizar investigaciones previas, lecturas, lo que ayudó a generar una situación de aprendizaje significativa no solo para ella, si no que para la mayoría de sus pares. Y, además, las actividades de investigación estimularon el desarrollo del conocimiento metacognitivo declarativo de la tarea, puesto que investigaron bastante sobre ejemplares del género, investigaciones de textos, por mencionar algunos ejemplos.

Esta misma fase se identifica en la entrevista, en este fragmento la estudiante menciona que el conocer ejemplares del género le ayudó para tener una imagen mental, conocer sus características, para guiarse en el proceso de escritura. En palabras de Didactext (2003), se produce una activación mental de la información que le ayuda a estimular el conocimiento. Lo cual queda

ilustrado así: “Yo creo que hay varias [actividades del proyecto de escritura], comparar otras reseñas, ver otras reseñas, porque así nosotros nos guiamos con ellas. Nosotros vimos varios ejemplos de reseñas literarias y eso nos sirvió mucho y me ayudaron para varias cosas, sobre todo comparar entre otros textos, para identificar los géneros”. Es tanto el impacto de esta fase en la estudiante que al responder cuáles habían sido las actividades relevantes en su proceso de aprendizaje, señala que la investigación previa a la escritura le permitió enfrentarse más preparada a la tarea de escritura. Respecto de la planificación, en la entrevista sostiene que “el tema de la escritura de la reseña literaria, fue lo más básico para mí porque ya tenía una base que fue la planificación, la investigación [Acceso al conocimiento] y todo eso, por eso para mí ya fue fácil”. La estudiante se refiere a que fue fácil para ella llegar al momento de componer su texto, había pasado por la etapa de acceso al conocimiento y planificación, dado que en estas fases activa sus conocimientos para poder enfrentar un nuevo objetivo y además le permiten reflexionar sobre el plan de trabajo que realizará para focalizarse en la nueva tarea. Entonces, al acceder a realizar actividades en las cuales conozcan ejemplares del género de diferentes formas propicia en la estudiante la comprensión del aprendizaje para así seguir avanzando en las fases de composición, es decir evalúa las posibles estrategias que le permiten adquirir sentido y luego recordarlo, analiza sus propias variables personales (Didactext, 2003). Así mismo, en este fragmento de la carta se muestra que la Alumna 2 ubica el acceso al conocimiento dentro de las etapas más importantes dentro del proyecto de escritura, en sus palabras: “Me gustaría contarle como viví esta experiencia de escribir mi reseña literaria, conocer ejemplos antes, la planificación, y revisión entre pares”.

Con respecto a lo que significó la estrategia de la planificación para la Alumna 2 fue la parte del proyecto más compleja, puesto que nunca se había enfrentado a una tarea de escritura que incluyera la estrategia de planificación. Además, habla sobre sus funciones, establece

objetivos, jerarquiza y ordena la información (Didactext, 2003). También ejemplifica el uso que le dio a la estrategia, a medida que escribía debía ajustar la maqueta del texto, según cómo funcionaba el plan (Didactext, 2003). La califica como compleja pero entretenida a la vez. Se infiere que es debido a lo interpelante y desafiante de esta actividad. El siguiente fragmento extraído de la carta metacognitiva:

La planificación, fue la parte más difícil desde mi punto de vista, ya que no sabía la estructura de una, fue complicado ya que al momento de escribir mi reseña tenía que poner todo lo que planifiqué, me paso en diversas ocasiones que cambié muchas cosas de ella, porque en el transcurso del tiempo se me ocurrían más cosas y mi mente se abría más, fue una parte difícil, pero a la vez entretenida porque aprendí mucho.

Lo anterior se relaciona directamente con este fragmento extraído desde la entrevista:

Para mí el principio fue difícil por el tema de la planificación, porque yo no sabía la estructura de una planificación, no tenía idea, yo solo escribía no más y para mí eso era planificar. No tenía estructura, por eso me sirvieron las plantillas. Fue un momento un tanto complejo. Y el tema de la escritura de la reseña literaria, fue lo más básico para mí porque ya tenía una base que fue la planificación.

Este extracto demuestra la relevancia que tuvo la estrategia de planificación para la Alumna 2, porque a pesar que fue un momento complejo enfrentarse a esta tarea, luego cuando ya identificó sus características y funciones dentro de la composición decidió que estaba dentro de una de las más importantes.

También menciona que antes solo escribía y que eso entendía como planificación, ahora sabe que avanzó en esta estrategia y comprende la funcionalidad que tiene en su aprendizaje de la escritura. Tener una maqueta de la tarea le permitió estructurar su texto y ordenar sus ideas. Quizás

al referirse que fue un momento un tanto complejo se refiere a que realmente le costó esta fase, porque buscó estrategias diversas para poder comprenderla, es decir seleccionó estrategias personales adecuadas para así llegar a comprender las características y funcionalidad de la estrategia dentro de la escritura (Didactext, 2003). Utiliza sus conocimientos metacognitivos declarativos de la tarea para explicar que la planificación fue en base a plantillas y que estas le sirvieron relevantemente en la escritura de la reseña.

En cuanto a la revisión entre pares, la Alumna 2 menciona en la carta metacognitiva que las actividades que giraban en torno a esta estrategia eran motivantes:

Fue súper motivante hacer este proyecto, luego hicimos la revisión entre pares, siento que fue una parte más importante ya que aprendimos más del otro, pudimos sacar más ideas para nuestro texto, al momento de escribir mi reseña literaria yo creía que estaba perfecta pero después me revisaron mis compañer@s y me di cuenta que tenía errores, ya que me faltaba información, había partes que me faltaba la coherencia, tenía errores ortográficos, etc.

En este fragmento la Alumna expresa que fue la parte más importante del proyecto, porque pudo aprender mediante la corrección. En esta etapa se dio cuenta de que leyendo textos podía sacar ideas para mejorar su propio texto porque antes de la revisión ella pensaba que su texto estaba correcto, pero después pudo visualizar gracias a su experiencia de aprendizaje, errores, falta de información, incoherencias, entre otros. Es decir, tuvo que modificar su texto luego de la revisión entre pares en función del propósito (Castedo, 2003) que debía tener su reseña y al destinatario también, ya que menciona que tenía problemas de coherencia, sabe que si no arreglaba esas partes la audiencia no comprendería a lo que se quiere referir.

De modo similar se refiere a la estrategia en una respuesta de la entrevista, si bien es cierto, menciona que sin la etapa de acceso al conocimiento no hubiera podido tener las bases necesarias

para hacerse la idea mental de cómo debería quedar su texto, fue en la etapa de revisión entre pares en la cual aprendió, ella lo refiere como: “yo creo que sí, porque sin lo primero [acceso al conocimiento] no hubiese tenido la base para poder escribir mi reseña y gracias a la revisión entre pares fue donde ya mi conocimiento se amplió”. En esta fase al tener los comentarios y correcciones de sus compañeros pudo aprender de esta actividad y así poder mejorar su propio texto a medida que iba aplicando la estrategia.

Asimismo, en la entrevista hace referencia a las cosas positivas que aprendió de otros textos y además las integró, luego, al suyo propio: “Fui aprendiendo de mis compañer@s, eso hizo que la revisión entre pares fuera importante, porque aprendimos del otro, sacamos lo bueno de su texto, eso deja una enseñanza, sacar y copiar lo bueno del otro y no lo malo, no solo sirvió para mi texto si no que para mí día a día”. Ella observa que no solo se puede aprender del error del otro en la revisión entre pares, sino que también extraer ideas y aciertos de los textos corregidos. Al finalizar el fragmento dice que, el observar las cosas positivas en el texto de su par no solo le sirvió para mejorar su tarea, sino que también para otras. Más aún sí se enfrenta a los errores del otro, esto le ayuda significativamente a mejorar su propia práctica (Rijlaarsdam y Couzijn ,1999 citado en López 2012).

En efecto, la revisión es una etapa valorada por la estudiante, en el siguiente fragmento de la carta metacognitiva realiza una valoración a la forma en que sus pares y ella misma tomaron los comentarios, ya que lo hicieron de una forma positiva, la Alumna 2 lo menciona así:

Lo que más me impresiono que ninguno tomo mal esos comentarios, nadie se sintió mal por lo que el resto le aconsejaba, sino que lo tomaron y realizaron la escritura cómo se las recomendó, eso fue algo interesante para mí, mucha gente no reaccionaría así, muchos lo mirarían como una forma de crítica, no en la intención de ayudar si no que, en la intención de desmotivar,

pero mis compañer@s lo miraron como ayuda para su texto eso fue impresionante y lindo a la vez.

La estrategia de revisión entre pares al estar inserta dentro de actividades sistemáticas y metacognitivas produce en el estudiante una sensación “positiva” para enfrentarse a la estrategia. La retroalimentación para esta estudiante fue fundamental sobre todo en lo que se refiere a su autorregulación específicamente a las creencias auto motivadoras “ella sabe sus capacidades” y la motivación intrínseca que presenta hacia la escritura. En resumidas cuentas, la estudiante realiza una auto reflexión sobre su proceso y el de sus pares (Panadero y Tapia, 2014).

En lo que respecta al proyecto de escritura, la Alumna 2 manifiesta constante motivación por las actividades y la estructura propia de estas. Este fragmento es bastante enriquecedor, porque identifica ciertas características relevantes que componen el material didáctico, queda ilustrado en este extracto de la entrevista: “Encuentro que las actividades estaban todas relacionadas entre sí, porque estaban todas ligadas o unidas, por decirlo de alguna manera. Esto me ayudó mucho sobre todo para aprender a escribir bien o al menos sentirme más segura en eso”. La estructura y sistematicidad de las actividades permitieron a la estudiante poder adquirir las herramientas necesarias mientras llevaba a cabo las fases del proceso de producción textual. Cabe mencionar que ella reconoce que ahora se siente más “segura” en su proceso de aprendizaje de la escritura, puesto que siente que escribe mejor que antes, por lo tanto, hace uso de su conocimiento metacognitivo declarativo de sí mismo como escritor. Además, esta característica de las actividades que identifica la estudiante permite que ella pueda tomar sus propias decisiones e ir ajustando el texto según las necesidades pertinentes. Por consiguiente, al tener un carácter evaluativo, la revisión lleva directamente a que los estudiantes tomen decisiones y hagan ajustes en sus textos. (Rijlaarsdam y Couzijn ,1999 citado en López 2012).

También, en la carta metacognitiva se refiere al proyecto de escritura como un buen comienzo en su proceso de aprendizaje de la producción textual, porque le ayudó a identificar y poder encontrar remediales sobre las deficiencias que identificaba a medida que avanzaba, queda expresado de la siguiente manera: “y de a poco estoy mejorando mi ortografía, aún nos queda mucho por aprender, pero creo que el proyecto fue un excelente comienzo”. Este proyecto le abrió las puertas del mundo de la escritura. Lo anterior tiene directa relación con lo observado en la entrevista en este fragmento la Alumna 2 hace referencias a que, si bien es cierto siempre le ha gustado escribir, no tenía “el conocimiento” según lo menciona ella para enfrentarse a una tarea de escritura, en sus palabras: “yo, eh eh eh a mí me gustaba escribir, me gusta escribir, pero no tenía tanto el conocimiento. Yo solo llegaba y escribía y lo enfrentaba igual con inseguridad, porque no sabía si estaba bien, si me faltaba algo, no sabía. Ahora después del proyecto me siento más segura cuando escribo”. A ella le gusta escribir, pero no sabía cómo enfrentarse a este proceso, ese conocimiento del que ella habla se infiere que se refiere a las etapas del proyecto y sus actividades, sobre todo cuando menciona que después de esta experiencia de aprendizaje “sí” se siente segura, lo más probable es que esa seguridad provenga de las estrategias que aprendió para poder abordar eficazmente una tarea de escritura, cuando lo requiera. También hace uso en esta respuesta de su conocimiento metacognitivo declarativo de sí misma como escritora, porque sabe de la forma en que enfrenta la tarea de escritura: antes solo escribía, ahora conoce sus fases o etapas.

En resumidas cuentas, las actividades que componen el material didáctico le permiten a la estudiante ver un antes y un después en los textos, pudo observar y luego reflexionar sobre estos avances, lo anterior queda ilustrado en este fragmento extraído de la entrevista: “Sí, yo creo que, si porque yo vi mí antes y después de la primera escritura de mi reseña y de la segunda, y el cambio

es muy grande, siento que estoy transformada gracias a la escritura. Porque agrande mi conocimiento sobre la reseña”. A la vez, avanzó en sus conocimientos metacognitivos por lo tanto se produjo un avance en el proceso de autorregulación en la producción textual. En efecto, la Alumna 2 aprecia la forma en la cual están estructuradas las actividades y la metodología que se aplicó porque no había ninguna competencia, todos trabajaban con el único propósito de aprender. Además, la estudiante hace alusión a que no fue una apreciación solo de ella si no que el sentir general del grupo, lo menciona de la siguiente forma: “lo que más me impresiono que ninguno tomo mal esos comentarios, nadie se sintió mal por lo que el resto le aconsejaba, sino que lo tomaron y realizaron la escritura cómo se las recomendó, eso fue algo interesante para mí”. Para ella es relevante el acceso al conocimiento, la planificación y revisión entre pares.

En lo que respecta a la Alumna N°3, es necesario mencionar que esta estudiante es la menos aventajada en la asignatura de Lengua y Literatura en comparación con la Alumna 1 y 2, ya que estas últimas participan ya de actividades avanzadas de lengua. Es posible apreciar que después de haber realizado el proyecto de escritura, ha avanzado en cuanto a los conocimientos metacognitivos, respecto del conocimiento declarativo, el que más se destaca es el de sí mismo como escritor ya que frecuentemente se refiere a su experiencia de aprendizaje. En este fragmento de entrevista demuestra hacer uso de sus conocimientos metacognitivos declarativos:

A mí antes no me gustaba escribir tanto sobre así los cuentos y esas cosas [Conocimiento metacognitivo de sí mismo como escritor], no me llamaba tanto la atención y después de todas las etapas que fui pasando en el proyecto me empezó a llamar la atención la escritura. Y, ahora me gusta escribir: cuentos, poemas y todas esas cosas que tienen que ver con lo ficticio.

El conocimiento metacognitivo declarativo de sí mismo como escritor es que el más se puede observar porque constantemente menciona que antes no le gustaba escribir y después de esta experiencia de aprendizaje sí le gusta escribir, dado que tiene las herramientas para poder realizar una nueva tarea de escritura. También demuestra hacer uso de conocimiento metacognitivo declarativo de la tarea, ya que conoce las estrategias que se deben realizar antes y después de la textualización. Finalmente, también al demostrar tener mayor motivación por la escritura, demuestra su conocimiento metacognitivo declarativo de lo afectivo y emocional. (Harris, Santangelo y Graham, 2010).

Así también, en este fragmento extraído de la carta metacognitiva, la Alumna 3 usa el conocimiento metacognitivo declarativo de sí misma como escritora para referirse a las actividades que fueron un tanto más complejas de desarrollar, lo expresa así: “Lo que más me costó del proyecto fue responder las preguntas de auto evaluación, como, por ejemplo, ¿Qué metas te propondrás?, porque en estas era donde me iba midiendo y miraba mi avance, si es que había, pero la mayor parte del tiempo si lo había”. Cabe mencionar que la estudiante, en esta actividad de auto-evaluación, realiza un monitoreo sobre sus avances respecto al aprendizaje. Lo cual le permite auto-reflexionar sobre sus prácticas de escritura (Panadero y Tapia, 2014). En las preguntas de autoevaluación la estudiante puede monitorear sus avances, menciona que la mayoría de las veces si lo había. Es interesante para la investigación indagar en la relevancia del monitorio en la autorregulación de la escritura, dado que la estudiante ahora conoce una estrategia que le ayudará a visualizar sus progresos.

La Alumna 3 muestra un conocimiento metacognitivo declarativo de sí mismo como escritora, dado que explica de la forma en que aprendió, a medida que desarrollaba las actividades y, estas a su vez ayudaron al desarrollo de la motivación hacia la escritura. También se observa

uso de su conocimiento metacognitivo declarativo de lo afectivo, su percepción es que aprendió en base al desarrollo de las actividades y esto generó motivación en su proceso de aprendizaje de la producción textual, ahora conoce sus fortalezas y debilidades respecto a la tarea de escritura (Harris, Santangelo y Graham, 2010). Todo lo anterior se ilustra en el siguiente fragmento extraído de la entrevista:

Eran motivantes [las actividades de planificación], o sea desde mi punto de vista yo sentía que a mí me motivaban a seguir con el proyecto de escritura, porque aparte de llamarme la atención, como que me inspira a seguir escribiendo, pero de forma correcta. Yo sentía que yo si tenía que seguir y me motivaban más [actividades] a seguir con el proyecto y más me llamaba la atención y como si no entendía algo siempre estaba usted para explicármelo. Las actividades eran muy motivadoras.

También, menciona el andamiaje entregado por la docente, lo cual fue importante para ella. En otras palabras, el docente debe entregar el andamiaje que sea necesario, hasta que el estudiante comprenda la metodología del trabajo (Lacon y Ortega, 2008).

A continuación, se presenta una reflexión interesante, extraída de la entrevista, en la que la estudiante es capaz de identificar las actividades más complejas, pero también entrega detalles de las partes de estas actividades. Por ejemplo, en este fragmento de la entrevista la Alumna 3, demuestra tener un conocimiento metacognitivo declarativo de sí misma como escritora: “Y me llamó mucho la atención las palabras que se usaban el vocabulario, porque no estoy acostumbrada a siempre usar un vocabulario tan extendido, más difícil, pero fue un beneficio para mí, para aprender”. Ella se refiere al vocabulario un tanto desafiante, académico, que utiliza en el proyecto de escritura, dado que no estaba acostumbrada a usarlo. Es posible que antes del proyecto de escritura no manejaba un repertorio lingüístico adecuado para su nivel académico y después de

haber tenido esta experiencia de aprendizaje va a poder enfrentarse con nuevas palabras a una próxima tarea de escritura.

De igual importancia es destacar que la estudiante también avanzó en el desarrollo de su conocimiento metacognitivo declarativo como se muestra en el siguiente fragmento: “Las cosas nuevas que pude mejorar para enfrentarme a la escritura de un texto son la coherencia y la redacción, la coherencia la utilizaré para dar a entender de lo que va a tratar el texto, y en cuanto a la redacción la utilizare para expresar conocimientos y sentimientos”. Utiliza sus conocimientos declarativos para lograr objetivos concretos (Harris, Santangelo y Graham, 2010). Es decir, sabe en qué casos específicos aplicará lo que aprendió sobre coherencia y redacción. Además, menciona que ahora sabe de qué forma enfrentarse a una tarea de escritura, utilizará la coherencia para dar a entender de lo que trata el texto y la redacción para expresar sus conocimientos. Es decir, el repertorio de comportamiento disponible a partir del cual el alumno selecciona el que mejor puede ayudar a alcanzar un objetivo particular (Raphael et al., 1989, p.347, citado en Harris, Santangelo y Graham, 2010).

En lo que respecta a la planificación, también se puede decir que la estudiante avanzó en el aprendizaje de esta estrategia, esto queda ilustrado en el siguiente fragmento extraído de la carta metacognitiva: “También debo reconocer que lo que me costó mucho fue planificar, porque había que hacer algo así como un plan para poder escribir el texto correctamente. Esto lo hice en varias ocasiones, pero tuve que recurrir a su ayuda para que me aclarará las dudas”. Ella nunca había realizado planificaciones y comprender la lógica de un plan de trabajo la llevó a realizarla repetidas veces y así ir mejorando su maqueta del texto. Además, al tener el apoyo y andamiaje que entrega el docente, favorece que la estudiante no se frustre y pueda seguir su avance en el proceso de composición. Cabe mencionar que el hecho que haya realizado en repetidas ocasiones la

planificación, ejemplifica el uso que le dio a la estrategia, comprendió sus funciones para establecer objetivos, jerarquizar y ordenar las ideas (Didactext, 2003). Al mismo tiempo, es relevante destacar la importancia que toma el andamiaje entregado por el docente cuando una estudiante tiene una base metacognitiva menos sólida, como es el caso de esta alumna en relación a las alumnas 1 y 2.

Luego, la Alumna 3 menciona en este fragmento, extraído de la carta metacognitiva, que luego de haber pasado por varios intentos de planificación, pudo avanzar y seguir sola, porque entendió las funcionalidades de esa estrategia dentro de su proceso de aprendizaje de la producción textual. Agrega que esta estrategia la hizo parte de sus prácticas diarias de escritura, con lo cual es posible decir que el uso y comprensión de las funcionalidades de la estrategia de planificación estimularon el desarrollo de su conocimiento metacognitivo condicional, sabe dónde, cómo y porque utilizar la estrategia (Harris, Santangelo y Graham, 2010). Agrega que para ella es importante el uso de planificación para mejorar su texto, pero además demuestra que le interesa su audiencia, en palabras de la estudiante: “Después de eso [Planificación] pude seguir sola y me di cuenta para lo que me servía. En realidad, ahora no solo en lenguaje, siempre planifico lo que voy a escribir para que quede bueno y le guste a quien lo lea, eso es importante igual, quien lo lee”. A pesar de que esta categoría emergió fuertemente en el análisis de la carta metacognitiva, no ocurrió lo mismo en la entrevista. En esta última hace referencia a la planificación solo mencionándola, pero no se refiere más detalladamente a ella.

En cuanto a la revisión entre pares, la Alumna 3 presenta también avances importantes, los cuales se explican en este fragmento extraído de la carta metacognitiva, ya que hace referencia a que la estrategia le ayudaba a corregir sus errores a medida que progresaba en ella. Además, manifiesta que en su rol de comentarista/correctora es en el cual más aprendió, incluso más que

cuando realizó el primer borrador de la reseña. Lo menciona de la siguiente forma: “La revisión entre pares me sirvió para corregir errores a medida que iba avanzando en las actividades, por ejemplo, cuando yo fui comentarista y correctora, siento que ahí es donde más aprendí, incluso aprendí más que escribiendo el primer borrador de la reseña”.

En el transcurso del desarrollo de la estrategia, la estudiante podía reflexionar y tomar decisiones con respecto al ajuste de su texto. Resulta interesante que en el rol de comentarista/correctora haya aprendido más que en la primera escritura de su texto, lo más probable es que al poder identificar errores en otros textos, puede reflexionar e ir identificando sus propias falencias. Al igual como proponen Lundstrom y Baker (2009) los estudiantes que aprenden más son los correctores del texto de un par o compañero, en comparación con aquellos que solo se dedican a escribirlo para luego recibir los comentarios del corrector. Al reflexionar sobre las diferencias entre la autocorrección y la revisión entre pares, resultó que esta última permitió a la estudiante monitorear, evaluar y ajustar sus tareas de escritura (Lundstrom y Baker 2009).

También, se hace necesario explicitar la relevancia que tuvo para la Alumna 3 el haber pasado por la experiencia de ser correctora, ya que fue este rol fue el más importante que tuvo en la revisión entre pares, porque sintió que era importante identificar errores en el texto del compañero y así lo ayudaba a mejorar su escritura. Pero, también manifiesta que fue enriquecedor el trabajar con un par, porque podía ir analizar el razonamiento del otro e integrar lo que le pareciera interesante a su propio aprendizaje de la escritura. La estudiante lo menciona de la siguiente forma, en este fragmento extraído desde la entrevista:

Eh eh en los comentarios, cuando yo hice correcciones, porque yo sentía que no solo yo aprendía, sino que el otro. Porque yo al darle un comentario y algún punto de vista que yo veía, ósea

alguna cosa que yo observaba, él o ella iba aprendiendo y yo también y con eso los dos nos íbamos guiando. Luego de la corrección cometía menos errores.

Además, identifica que después de haber realizado esta estrategia no comete tantos errores al momento de llevar a cabo la tarea de escritura. Es interesante observar y analizar la importancia de la revisión entre pares porque es una actividad que propicia la reflexión constante del aprendizaje. Más aún sí se enfrenta a los errores del otro, esto le ayudaría significativamente a mejorar su propia práctica (Rijlaarsdam y Couzijn, 1999 citado en López 2012).

Por otra parte, cuando la colaboración es entre pares, esta permite conocer el razonamiento de los otros, sus puntos de vista, las formas en las cuales solucionan los problemas y las interpretaciones que cada uno da a una tarea en particular. (Goos, Galbraith y Renshaw, 2002, citado en Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera, 2010).

Es interesante poder identificar que esta alumna no solo se enriquece de la estrategia de revisión entre pares, al identificar los errores de sus compañeros, sino que también identifica los aspectos positivos en los textos que comenta. En este fragmento de la carta metacognitiva la Alumna 3 menciona que el poder experimentar el rol de comentarista/correctora le permitió identificar también elementos que ayudan a la mejora de la escritura de su texto. Por lo tanto, luego de esto ajusto su plan de trabajo y agregó estos nuevos componentes, lo anterior queda ilustrado así: “El poder ver como escriben los compañeros, a mí me ayudó, porque había cosas que a mí me gustaban de sus textos para agregarlo al mío”.

Al parecer para la estudiante esta actividad le hizo mucho sentido porque pudo visualizar sus avances a medida que realizaba la estrategia, además nunca se había enfrentado a una actividad de corrección con estas características. En este fragmento extraído de la entrevista la Alumna 3, menciona que nunca había realizado una actividad de corrección estructurada y sistemática.

Anteriormente solo había intercambiado guías o cuaderno sin ninguna pauta, lo menciona de la siguiente forma: “Cuando se revisaban entre dos [Revisión entre pares], uno revisa lo del otro, se intercambiaban los cuadernos o guías, pero no tenía nada que me guiara en la revisión, una pauta o algo así, como las que salían en el proyecto”. Al parecer, las revisiones que hizo con anterioridad al proyecto, no le permitieron comprender el sentido de la actividad, ya que le faltaban elementos para llevar a cabo una tarea exitosa. Los docentes al no conocer explícitamente el procedimiento de la estrategia, pueden caer en un mal uso de la práctica (Yang, 2010).

También, la estudiante al referirse a la actividad menciona la actitud del grupo frente a los comentarios, se sorprendió que tuvieran una constructiva recepción. De la misma forma reflexiona sobre lo desafiante que era la actividad, pero a la vez entretenida, ella manifiesta tener una percepción positiva en cuanto a los resultados obtenidos tanto de sí misma como en sus pares, queda ilustrado en el siguiente fragmento extraído de la carta metacognitiva: “Creo que esta parte fue la mejor del proyecto porque era genial ver los comentarios de los chiquillos y se lo tomaron súper bien nadie se enojó. Es que era muy entretenido, aunque difícil al mismo tiempo”. La estudiante hace una auto reflexión en la cual valora y aprecia el trabajo realizado, además trata de explicarse las razones de los resultados obtenidos al finalizar la tarea (Panadero y Tapia, 2014). Cabe mencionar que la estrategia, debido a su metodología reflexiva, sistemática, estructurada y desafiante, fomenta la conciencia metacognitiva de la estudiante (Allal, 2000). Así mismo, En este fragmento extraído de la entrevista la Alumna 3 menciona que

Yo en la primera corrección la sentí, como que yo pensaba, ¡me equivoqué debe estar mal todo!, entonces yo quería borrar todo, yo sentía que todo estaba malo. Pero cuando yo después fui correctora, me di cuenta que no todo estaba malo en el texto que yo escribí, el mío, sino

que solo algunas cosas. Después en la segunda corrección fui mejorando tanto como escritora y comentadora de lo que escribían mis compañeros.

La posibilidad que le entregó la estrategia de revisión entre pares a la estudiante, es que a medida que la aplica monitorea y evalúa su propio aprendizaje, puede ir realizando inferencias sobre los resultados de su texto. Además, puede reflexionar sobre su tarea y ajustar su plan de trabajo en base a las deficiencias que ella identifique en su texto a medida que va haciendo comentarios y correcciones.

La última categoría que se identificó tanto en la carta metacognitiva como en la entrevista fue la de “Proyecto de escritura”, en cuanto a su metodología de actividades y el fomento hacia la escritura. En este fragmento de la entrevista la Alumna 3 se refiere a que lo más complejo dentro de las actividades del proyecto fueran las “*Autoevaluaciones*”, en estas tenían que reflexionar sobre los avances y monitorea a la vez. Se refiere así: “Lo que más me costó del proyecto fue responder las preguntas de auto evaluación, como, por ejemplo, ¿Qué metas te propondrás?, porque en estas era donde me iba midiendo y miraba mi avance, si es que había, pero la mayor parte del tiempo si lo había”. Las características de las actividades del proyecto es que tienen altas expectativas en los estudiantes por esa razón son desafiantes, pero siempre alineadas con su nivel académico según lo que establece el curriculum nacional. A la vez, en este fragmento de la entrevista hace un breve análisis de la importancia que tiene para su aprendizaje, el que las actividades se basen en las etapas de producción textual que propone el modelo Didactext (2003). Según lo anterior menciona las etapas de planificación, textualización y revisión, sin embargo, no nombra las otras etapas del proyecto: acceso al conocimiento, planificación y publicación. Lo anterior queda demostrado en este extracto:

Yo creo que sí es necesario pasar por todas las etapas. Porque por ejemplo en la planificación vamos planificando todo lo que vamos a realizar, después todas las otras etapas que vienen eh son para eh, cómo decirlo, ir viendo si hay más errores y al llegar a la escritura final se supone que no debería haber tantos errores, porque hay que pasar por hartas etapas.

En otras palabras, la estudiante valora las características del material didáctico hace reflexiones significativas sobre esto. En el siguiente fragmento extraído de la carta metacognitiva, la Alumna 3 se refiere a lo enriquecedor que fue para su aprendizaje realizar este proyecto de escritura, que a pesar de ser el primero que realiza, la impacto a nivel personal y estudiantil. Reconoce que las estrategias aprendidas en el desarrollo de las actividades le sirvieron no solo para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sino que las utiliza de forma transversal, ya que las aplica en otras asignaturas. Se refiere a esto de la siguiente forma: “Para finalizar me despido informando lo importante que fue para mí a nivel personal y como estudiante, poder realizar este tipo de proyecto, fue algo que realmente me gusto ya que porque fue el primer proyecto que realice, me sirvió demasiado para distintas materias”. Así como le sirvió para varias “*materias*”, también logra identificar los aspectos en los cuales mejoró su aprendizaje, en este fragmento extraído de la entrevista, la Alumna 3 hace mención a los aspectos que mejoró en base a las actividades que realizó en el proyecto de escritura, esto lo menciona de la siguiente forma:

Sí, porque al igual como le dije anteriormente eh, yo corregí mucho mi ortografía, porque mi ortografía era horrible, a medida del desarrollo del proyecto la fui mejorando. Y, yo siento que, si me sirvió de harto sobre todo para la redacción y coherencia, que eso lo hacía muy mal.

Aquí dice que mejoro aspectos importantes como la redacción y coherencia, si bien es cierto no nombra en qué etapa del proyecto aprendió a mejorar estos aspectos de la escritura, lo importante es que lo logro identificar.

De la misma forma, en el siguiente fragmento, extraído desde la entrevista, la estudiante menciona que fue importante pasar por las etapas de la escritura, porque a medida que fue progresando en las actividades del proyecto de escritura, se generaba una motivación hacia la escritura de textos ficticios. La actitud positiva que demuestra tener, ahora, hacia la escritura de textos literarios ella lo asocia con su experiencia frente a las actividades que realizó. Lo anterior queda explicitado en las palabras de la estudiante:

A mí antes no me gustaba escribir tanto sobre así los cuentos y esas cosas, no me llamaba tanto la atención y después de todas las etapas que fui pasando en el proyecto me empezó a llamar la atención la escritura. Y, ahora me gusta escribir: cuentos, poemas y todas esas cosas que tienen que ver con lo ficticio.

Para finalizar, para la Alumna 3 definitivamente las actividades fueron relevantes dentro de su proceso de aprendizaje, porque generaban motivación para seguir escribiendo de forma correcta, por muy interpelante que fuera el desafío. Se refiere a lo anterior, en este fragmento extraído desde la entrevista:

Eran motivantes, o sea desde mi punto de vista yo sentía que a mí me motivaban a seguir con el proyecto de escritura, porque aparte de llamarme la atención, como que me inspira a seguir escribiendo, pero de forma correcta. Yo sentía que yo si tenía que seguir y me motivaban más a seguir con el proyecto y más me llamaba la atención y como si no entendía algo siempre estaba usted para explicármelo. Las actividades eran muy motivadoras.

También evalúa y califica las actividades como motivadoras y además menciona que para ella el factor docente le servía de apoyo cuando no podía resolver de forma exitosa la tarea.

Resulta interesante las etapas de la producción textual que la alumna recuerda, pero es también enriquecedor aún con fines de la investigación identificar que las siguientes etapas no fueran nombradas por la estudiante: acceso al conocimiento, primera escritura, reescritura y publicación.

9.- Conclusiones

A continuación, sintetizaremos los resultados de las tres alumnas en las que se enfocó la investigación. Se comentará aquellas categorías que emergieron de los datos y que son compartidas por las estudiantes, para así dar cuenta de qué progresos en el aprendizaje se observan de manera transversal. También, se analizarán aquellas estrategias didácticas y etapas del material didáctico que no fueron mencionadas ni recordadas por las niñas. Además, serán señaladas las limitaciones que podría presentar la investigación. Para finalmente comentar las sugerencias de mejora del material didáctico.

En primer lugar, respecto de los conocimientos metacognitivos, podemos decir que se observa un aumento en las tres estudiantes. En efecto, luego de llevar a cabo el proyecto de escritura, uno de los elementos que más se puede observar en las respuestas de las estudiantes es el conocimiento metacognitivo declarativo, tanto: de sí mismo como escritor, de la tarea y de lo afectivo. Estos conocimientos aparecen instalados en las estudiantes. También, se observa el conocimiento procedimental. En lo que respecta al conocimiento condicional solo se observó en la Alumna 1.

En segundo lugar, respecto de las estrategias de escritura, se observa que la de planificación está bien instalada y comprendida por las estudiantes. Las tres alumnas la identifican como esencial antes de escribir el texto, porque en esta pueden realizar ajustes y crear la maqueta del escrito que realizarán. Esta actividad es una de las mejor logradas dentro del proyecto de escritura, dado que se logra que identifiquen en qué aspectos del aprendizaje de la planificación avanzaron. Pudieron experimentar la oportunidad de planificar un texto, y esto les ayudó a regular su aprendizaje en el desarrollo del texto. Gracias a la planificación las estudiantes desarrollaron el auto monitoreo y,

además, mencionan que esta estrategia –a pesar de ser muy compleja– es la más desafiante y enriquecedora.

A partir de lo anterior es posible decir que una vez realizado el proyecto de escritura, las estudiantes se hicieron más conscientes de sus características como escritoras, y es posible que estas características en el futuro les ayuden a realizar planificaciones más bien estratégicas, además de estar muy bien encaminadas en ese desafío. Cabe mencionar que el uso de la estrategia de planificación les permitió a las estudiantes ampliar su conocimiento metacognitivo procedimental.

Respecto de las estrategias de escritura, una que resultó particularmente valorada por las estudiantes fue la revisión entre pares. En esta pudieron vivir una experiencia de aprendizaje nunca antes realizada por ellas, que es enfrentarse a dos correcciones, hechas por sus pares. Esta estrategia potenció en las alumnas el aprendizaje de la producción textual, mediante comentarios y correcciones que les hicieron a sus pares. Ellas reconocen que el haber vivido una experiencia de aprendizaje con estas características fue relevante, ya que pudieron hacer nuevos ajustes a su propio texto. Incluso, incorporaron elementos que vieron positivos en los otros textos, a los suyos propios. En otras palabras, las tres alumnas, utilizaron el error de sus pares como oportunidades de aprendizaje, así, en el momento que identificaban el error, de inmediato pensaban en las remediales que necesitarían, para recomendarle al compañero.

Por otro lado, es necesario mencionar que las tres estudiantes solo habían realizado correcciones anteriores mediante el intercambio de cuaderno o guías, sin ninguna pauta o instrucciones claras sobre las acciones que debían llevar a cabo, en el momento que se disponían a realizar la tarea de corrección.

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación, podemos decir que los elementos de la escritura que salieron fortalecidos luego de la estrategia, según la percepción de las estudiantes

son: ortografía, puntuación, coherencia, lo anterior a partir de lo explicitado por las estudiantes en la carta metacognitiva y entrevista. Pero también, el gusto por la escritura, la motivación por llevar a cabo una tarea de composición. Para finalizar las tres estudiantes comprendieron la funcionalidad, y eficacia de la estrategia para mejorar sus propios escritos.

Por otra parte, las tres estudiantes califican y evalúan constantemente el proyecto de escritura, destacan las características de este como: sistemático, estructurado, motivante, interpelante y desafiante. Esto implica que, si las estudiantes pudieron avanzar en sus conocimientos metacognitivos, en la estrategia de planificación y revisión entre pares, es por la forma en la cual se proponen las actividades. Cabe mencionar que las estudiantes realizaron valoraciones importantes y relevantes para la investigación, reconocieron que incluso luego de haber efectuado este proyecto incrementaron la motivación, sentimientos y actitud positiva para realizar en el futuro una nueva tarea de escritura. Las actividades al ser metacognitivas permitieron a las estudiantes realizar reflexiones profundas sobre su aprendizaje. Es importante señalar que estas estudiantes tienen una relación afectiva con la investigadora, porque son alumnas a quienes les imparte clases de Lenguaje y Comunicación, lo cual podría influir en la motivación que las estudiantes presentaron hacia el proyecto.

Resulta importante comentar que una categoría mencionada solo por la Alumna 2 fue el “Acceso al conocimiento”. Ella, menciona que fue la base de su aprendizaje, el observar diferentes ejemplares, analizar las características del género, le permitieron incluso avanzar y terminar el proyecto más rápido que todos sus pares. Sin embargo, esto no tuvo el mismo impacto para la Alumna 1 y 3, ya que ellas lo mencionan, vagamente en algunas ocasiones. Ante esto, surge la necesidad de indagar sobre los elementos del material didáctico que no tuvieron impacto en vista

de que apenas aparecen en el análisis de datos. Este análisis es esencial para lograr los objetivos de la investigación en vista de que arroja luces respecto de los elementos que hay que mejorar.

En concreto, los elementos que no fueron destacados por las estudiantes, fueron: acceso al conocimiento, 1º escritura, reescritura y publicación. En vista de lo anterior, se procedió a analizar y reflexionar sobre el material didáctico completado por los y las estudiantes, para presentar alternativas de mejora, según lo observado en los cuadernillos de trabajo.

A partir del análisis, se observa que la Alumna 1 y 3 no desarrollaron completamente las actividades de acceso al conocimiento. Si bien es cierto, responden a las preguntas, no realizan una reflexión profunda sobre lo que se les pide. Las tablas de análisis del género están vagamente completadas. En comparación de la Alumna 2 en cuyo cuadernillo se puede apreciar que realizó todas las preguntas completamente e incluso la tabla de análisis del género está mejor lograda en esta estudiante. Cabe mencionar, que esta estudiante fue la única que manifestó tanto en la entrevista como en la carta metacognitiva la relevancia de esta etapa para el desarrollo de su aprendizaje. Al revisar los cuadernillos se pudo observar que las fases que no se lograron a cabalidad fueron: acceso al conocimiento, textualización, reescritura y publicación. Estas etapas fueron muy poco desarrolladas por las estudiantes, no las mencionan explícitamente en la entrevista ni en las cartas metacognitivas, aunque sí lo hacen vagamente.

Para empezar, se hizo una revisión exhaustiva de las actividades que componen la etapa del acceso al conocimiento. En este se puede observar que las actividades están incompletas, algunas respuestas están a medio terminar y otras simplemente quedaron en blanco. Llama mucho la atención que las estudiantes en las tres clases de acceso al conocimiento, en las actividades finales de autoevaluación, manifiestan no lograr realizar las tareas correctamente, sino que están por lograrlas. Además, luego de la lectura de los ejemplares del género en las preguntas que deben

responder sobre sus características, mencionan que no comprendieron los textos, quizás es porque estos son alejados a su propia realidad, por lo tanto, no son pertinentes para ellas, ya que no le encuentran el sentido a la lectura. Es decir, en su propio auto monitoreo identifican que aún no logran comprender la funcionalidad de la estrategia en el proceso de composición. También en cuanto a las preguntas iniciales, las estudiantes en el cuadernillo manifiestan que sería mejor escribir las respuestas, porque en el caso de que los estudiantes no puedan dar su opinión de forma oral, al menos quedará registrada en el cuadernillo y podrán volver a estas para consultarlas cuando sea necesario.

En vista de lo anterior, se proponen alternativas para la mejora de esta etapa en el material didáctico. La primera consiste en incluir ejemplares del género más pertinentes a la realidad socio cultural de las estudiantes, para que así estas lecturas tengan sentido en su aprendizaje. En el material didáctico inicialmente las preguntas del antes de la lectura son para responder de forma oral, el estudiante no tiene que reflexionar mediante la escritura. Por lo tanto, se propone para la validación del material didáctico que las preguntas del antes de la lectura sean más específicas aún y contestadas de forma escrita por parte del estudiante, para luego participar en el plenario de las respuestas oralmente. Y, en el caso de que los estudiantes no alcancen a participar oralmente, pues bien tendrán el respaldo de sus respuestas, para así volver a ellas cada vez que lo requieran.

Así mismo, las actividades del material didáctico en general, específicamente las de acceso al conocimiento, tienden a ser bastante extensas, según lo que expresaron las estudiantes en el cuadernillo de trabajo, específicamente en las preguntas finales llamadas “Auto evaluación y desafío”. En estas exponen que no alcanzaron a desarrollar las actividades, porque les faltó tiempo, ya que eran muchas en relación a lo que dura una clase de dos bloques de 45 minutos. Por lo que, otra estrategia a seguir para mejorar la calidad del material en pos del aprendizaje de todos los

estudiantes es modificar las actividades sean más sintéticas y eficaces. Para que así puedan tener el tiempo necesario y desarrollar completamente las actividades.

Otra estrategia de mejora sería incluir en esta etapa del proyecto un auto monitoreo por parte del estudiante, es decir tendría que parar luego de una hora y con ayuda de una tabla ir registrando sus avances, logros, o retrocesos, si es que los hubiera. Esto les permitirá visualizar el progreso de su trabajo y además tendrán el tiempo para poder solicitar ayuda de parte del docente o algún par, antes que termine clase. Para que así, puedan desarrollar conscientemente y a cabalidad todas las actividades de la clase. En base a preguntas metacognitivas reflexivas, para que así el estudiante pueda observar si está avanzando o no lo está. En esta etapa el andamiaje docente es elemental, para que el estudiante pueda lograr el objetivo.

Por otro lado, una etapa que no aparece identificada por las estudiantes en el análisis de los datos es la Primera escritura o Textualización inicial. Luego de revisar los cuadernillos de trabajo se pudo observar en base a las respuestas de una de las actividades finales llamada ¿Qué te parece si reflexionamos? que las tres estudiantes manifiestan nuevamente, que las actividades de la clase eran muy extensas y por esa razón no alcanzaban a contestarlas.

También, se propone cambiar la modalidad de las preguntas activadoras del aprendizaje, es decir ahora deben ser respondidas de forma escrita por el estudiante y luego socializar con la clase. Lo anterior en consecuencia de lo manifestado por las estudiantes en el cuadernillo, ellas expresaron que no les servían mucho esas preguntas, ya que no siempre podían participar de forma oral y ellas mismas proponen que deberían ser escritas las respuestas por parte del estudiante, así no olvidarían lo que piensan, con respecto a esta etapa del proceso de escritura.

Además, inicialmente en el material didáctico se proponía que el estudiante cuando iba a realizar la primera escritura, debía salir del proyecto y abrir otro archivo Word. Lo anterior, al

parecer dificulta el aprendizaje del proceso de producción textual, debido a que el estudiante debe salir de su proyecto y escribir una hoja en blanco, lo cual no asegura que la tenga a la mano, cada vez que la necesite. Lo anterior en razón de lo expuesto por las estudiantes Alumna 1 y 2 quienes señalaron en el cuadernillo que les complicaba demasiado, salir del proyecto y volver a la otra hoja del archivo Word, en la que tenían que escribir la reseña. La Alumna 3, no realiza ningún comentario específico.

Por lo tanto, se propone que en la primera escritura esté incluido un espacio dentro del mismo proyecto, para que el estudiante pueda responder ahí mismo y no desconcentrándose al realizar otras acciones. A la vez, se plantea que la tabla de monitoreo de avances durante la primera escritura, la cual se realizó cada veinte minutos, sea más explicativa y metacognitiva, en base a preguntas que le permitan al estudiante analizar su progreso en la escritura del texto.

En cuanto a la etapa de reescritura, luego de revisar los cuadernillos de trabajo de las estudiantes, se puede observar que en las preguntas finales llamadas “Autoevaluación y desafío”, manifiestan que la mayoría de las actividades que realizaron en esta fase están por lograr. Lo que queda evidenciado en estas mismas, porque están incompletas y otras quedaron en blanco. En cuanto a la Alumna 1, manifestó que los tips para hacer la reescritura están desordenados y le cuesta comprenderlos. En razón de lo anterior, una propuesta para mejora del material didáctico en esta fase sería cambiar el formato de los tips, en base a tablas que ordenen y guíen al estudiante en esta etapa.

En lo que respecta a la publicación, al revisar los cuadernillos de trabajo se pudo visualizar que las actividades que componen el antes de la lectura, dos preguntas activadoras, deberían incluir dos más con respecto al proceso de publicar el texto de forma escrita. También, las actividades que componen el durante la lectura deben estar ordenadas y tener mayores andamiajes, para que

así el estudiante tenga la información necesaria y poder llegar a grabar el Booktuber, que es la forma mediante la que utilizan la reseña literaria aprendida mediante las etapas de la composición que propone el modelo Didactext (2003). En resumen, todas las propuestas mencionadas en este análisis se realizarán para así validar el material didáctico y ser una contribución en el proceso de aprendizaje de la producción textual.

Con respecto a las limitaciones de esta investigación podemos decir que las grabaciones de los proyectos no se pudieron realizar, debido al escenario que vive Chile desde lo ocurrido en el mes de octubre hasta la fecha (estallido social y pandemia covid-19). Quizás esta pueda ser una de las razones aparte de las anteriormente señaladas, por la cual algunas de las etapas del proceso de composición no quedo bien instalada en las estudiantes. Y, más aún las tres estudiantes manifestaron en las preguntas finales del proyecto, que fue poco motivante no haber podido grabar el video, debido a las condiciones que en ese momento vivía el país. También, debido al contexto que aún vive el país, fue bastante complejo acceder a más muestras, si no que se trabajó solo con quienes pudieron terminar primero el proyecto.

Para finalizar, sería importante realizar mayor tipo de investigación sobre procesos de validación de material didáctico, específicamente en el área de Lenguaje y Comunicación para así poder potenciar significativamente el aprendizaje en todos los estudiantes. Además, de entregar una importante herramienta para el trabajo docente.

10. Implicaciones para el trabajo de los docentes en la elaboración y validación del material didáctico.

Para cumplir cabalmente con los objetivos propuestos en esta investigación didáctica, es que este apartado sugiere y explica de forma sistemática y estructurada los pasos que debe seguir el docente para elaborar y validar un material didáctico, y asegurarse, dentro de lo que cabe, de su eficacia. Para así, cumplir y lograr los objetivos de aprendizaje que desee desarrollar y potenciar en sus estudiantes. Luego, de la experiencia de investigación es posible sugerir los siguientes principios para el proceso de validación de material didáctico:

- 1.-Diseño del material didáctico (sugerencias para la construcción)
- 2.-Proceso de Validación (sugerencias para el análisis)
- 3.-Re-diseño del material didáctico (sugerencias para reelaborar el material)

10.1.- Diseño del material didáctico

Para comenzar, el material didáctico para que logre sus objetivos de aprendizajes debería contemplar actividades que estén estructuradas y sean sistemáticas entre sí. También, estas actividades deberían ser metacognitivas porque favorecen la autorregulación del aprendizaje (Panadero y Tapia), además coherentes con las características socio emocionales y socio culturales de los estudiantes (Didactext, 2003), para que puedan surtir el efecto deseado en el aprendizaje, entre otras características que se describirán en las sugerencias para la elaboración y diseño del material didáctico.

Sugerencias:

-Construcción de la secuencia didáctica: en el caso de esta investigación se hizo, a partir de las fases propuestas por Didactext (2003) las cuales son: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión. A estas fases agregamos: reescritura y publicación. Este modelo focaliza su interés en la cultura, el contexto de producción y en el individuo, lo que permitió poder adaptar las fases del proceso de composición que propone el modelo a las necesidades y características de los estudiantes (Didactext, 2003). Por ejemplo, en el acceso al conocimiento se propone utilizar ejemplares del género pertinentes a los gustos o intereses del grupo curso, dado que generará una motivación intrínseca. En el caso de crear secuencias didácticas sobre escritura, se sugiere crear el material en base a las fases del proceso de producción textual, esto estructura y guía más aún el proceso de aprendizaje de la escritura.

-Uso de la tecnología: si bien es cierto, el docente puede trabajar con material didáctico impreso, luego de esta experiencia de investigación se sugiere trabajar proyectos de escritura de forma digital, porque facilita el proceso de la composición textual. Es decir, el estudiante no tiene que volver a escribir grandes cantidades de texto, sino que puede copiar y pegar palabras, subir o bajar párrafos, entre otros. Actualmente, vivimos en la sociedad de la información, la tecnología es una herramienta de uso masivo y cotidiano, al mismo tiempo moldea la forma en la que se construyen los discursos (Gargiulo, 2009).

- Alinear los objetivos de aprendizaje con el nivel académico de sus estudiantes: antes de comenzar a crear la secuencia didáctica, una forma de ordenar el trabajo es alinear los objetivos de aprendizaje que se desee potenciar en los estudiantes. En el caso del área de Lenguaje y Comunicación, el docente puede incluir objetivos del eje que necesite trabajar con sus alumnos, ya sean de lectura, escritura o comunicación oral (Muñoz, 2019). En la actualidad, adecuarse a los

objetivos de aprendizaje que proponen los planes de estudio y de elaborar un material didáctico para cumplir con los objetivos de aprendizaje planteados por clase y por unidad pareciera cosa sencilla, pero no es así porque los objetivos de aprendizajes a trabajar en la secuencia didáctica deben verse reflejados en cada una de las actividades (Muñoz, 2019).

-Secuencia didáctica fundamentada en la teoría: luego, de haber creado e implementado una secuencia didáctica fundamentada en la teoría y lo beneficiosa que fue en post de los aprendizajes de los estudiantes es que se propone esta sugerencia, el uso de la teoría a utilizar dependerá de lo que el docente quiera desarrollar en sus estudiantes, después de realizar esta investigación se propone utilizar teoría sobre: enfoque sociocultural, trabajo colaborativo, metacognición y autorregulación. La teoría entregará las luces para poder crear una secuencia didáctica acorde a las necesidades de los estudiantes, a continuación, justificaremos el uso de cada uno de los componentes teóricos, aquí señalados, relacionados directamente con las actividades a realizar.

-Actividades metacognitivas: es relevante mencionar que las actividades deberían promover intensamente la metacognición, porque estas potencian el desarrollo de la autorregulación en el proceso de aprendizaje (Panadero y Tapia, 2014). Los docentes pueden construir aprendizajes significativos en los estudiantes desde la mirada metacognitiva, porque integra variables indispensables como, por ejemplo: el auto monitoreo, la autorregulación, autorreflexión (Panadero y Tapia, 2014), por mencionar algunos. En la investigación realizada quedó de manifiesto que las estudiantes al comenzar a desarrollar las actividades metacognitivas, empezaban a auto monitorear su aprendizaje (Panadero y Tapia, 2014), desde diferentes puntos de vista, por ejemplo: tiempo, motivación, identificar si avanzaban o no al ritmo del resto de sus pares. Además, al ser las actividades en su mayoría metacognitivas potencian el desarrollo de los

conocimientos metacognitivos declarativo, procedimental y condicional metacognición (Harris, Santangelo y Graham, 2010). En esta investigación todas las actividades propiciaban los conocimientos metacognitivos en los estudiantes, lo cual favoreció en la autorregulación de la escritura. Por otro lado, dentro de lo posible, en el momento de la generación de las actividades buscar un elemento o tema significativo para el grupo curso con el que se va a trabajar, por ejemplo, si para los estudiantes es muy importante el tema de los “animales” incluir actividades en la secuencia didáctica con ese tema, es decir, que sea un tema de interés cercano a sus vidas cotidianas (Torres, 2019), toda la secuencia didáctica debe girar en torno a un tema en común.

-Actividades que incorporen el enfoque sociocultural: este enfoque propone que el estudiante aprende interactuando en situaciones sociales dentro de una comunidad (Grennon y Brooks, 1999 citado en Payer, 2005), a partir de esta lógica se propone que las actividades que componen la secuencia didáctica involucren el factor social o trabajo con otros. También, Vygotski (1996) señala que el aprendizaje en los seres humanos presupone una naturaleza social en el cual los niños/as acceden a la vida social e intelectual de todo aquello que los rodea. Entonces, por lo propuesto por Vygotski el aprendizaje se produce en este espacio de interacción social. Si esto lo llevamos a las aulas, es el espacio propicio de la interacción entre estudiantes o entre profesor y estudiante, esto puede trabajarse en base al trabajo colaborativo.

- Actividades que incluyan trabajo colaborativo: al comenzar la elaboración de la secuencia didáctica, es importante incluir actividades que propicien el trabajo colaborativo entre los estudiantes, porque esta forma de trabajo es una manera de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje y promover el aprendizaje centrado en el estudiante (González, 2014). También, involucra estructurar actividades para alcanzar el objetivo que plantea la tarea (Collazos y Mendoza, 2006). Así mismo, el trabajo colaborativo potencia la zona de desarrollo próximo en los

estudiantes, la cual en un futuro próximo se transformará en zona de desarrollo real (Vygotski, 1996).

-Actividades que incluyan la revisión entre pares: ahora bien, una forma de utilizar el trabajo colaborativo es a través de la revisión entre pares. Esta estrategia, la cual ha sido utilizada en esta investigación, es una manera efectiva de utilizar el trabajo colaborativo en beneficio de los estudiantes, porque es una actividad en la que deben reflexionar sobre los conocimientos que tienen los estudiantes sobre lengua y luego los verbalizan (Rijlaarsdam y Couzijn 1999, citado en López, 2012). Conviene subrayar que esta estrategia puede ser utilizada en cualquier asignatura del curriculum y en cualquier nivel académico. Si bien es cierto, en este estudio se utilizó la revisión entre pares en una secuencia didáctica de escritura, es igualmente poderosa y efectiva en los ejes de: lectura y comunicación oral. También, en otras asignaturas como fue señalado anteriormente, por ejemplo: matemática, historia, ciencias, por mencionar algunas, ya que la escritura se encuentra presente en todas las asignaturas que cursan los estudiantes. La eficacia de la revisión entre pares, es debido a que gracias a esta se pueden detectar deficiencias en los textos o respuestas que escriban los estudiantes y sin ella no habría una interacción entre los escritores, por ende, no lograrían modificar sus deficiencias (Kowszyk y Vásquez, 2004).

10.2.- Proceso de validación

Esta parte es la más significativa, puesto es el tema central de esta investigación, por lo cual se explicará lo más detalladamente posible. Para comenzar, el docente puede utilizar tanto la validación técnica como la validación con población, de hecho, en las investigaciones leídas, por un lado, con el propósito de tener mayor efectividad en el proceso de validación utilizan ambas: validación con población y técnica (Unicef, 2003). Por otra parte, existen estudios que utilizan la validación con población, porque el someter el material a un grupo de estudiantes permite realizar

propuestas de mejora pertinente a sus necesidades (Díaz, 2007). También, algunas investigaciones proponen la validación técnica, para así someter el material a las observaciones, comentarios y críticas de docentes universitarios, que pudieran avalar con criterio profesional y especializado en el área, tanto el formato como los contenidos y las actividades (Totter y Raichman,2010). Como se puede observar no existe ninguna restricción en el tipo de la validación a realizar, es una decisión que debe tomar el investigador, pero según la experiencia en esta investigación se sugiere utilizar la validación con población, porque las mejoras emergerán de los mismos estudiantes quienes se encuentran inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje. También, resultaría bastante interesante aplicar en futuras investigaciones estos dos procesos de validación conjuntamente quizás se puedan tener mejores resultados en la validación del material didáctico.

Después, de la implementación del material didáctico, es necesario para efecto de las mejoras hacer un análisis profundo y reflexivo, a partir de las evidencias recogidas durante la implementación piloto. En este estudio las evidencias fueron extraídas desde: entrevistas, cartas metacognitivas y cuadernillos de los estudiantes, la muestra escogida fueron tres niñas. El docente puede utilizar la modalidad de recolección de datos y muestra, que estime conveniente y acomode más a sus necesidades y las de sus estudiantes.

Conviene subrayar que, en las investigaciones recabadas sobre validación de material didáctico, ninguna propone alguna forma específica con respecto al análisis que se efectúa en el proceso mismo de la validación, por lo tanto, se expondrá el realizado en este estudio, paso a paso, porque entregó información relevante sobre las actividades que funcionaban y las que no.

Sugerencias: -Paso 1 lectura y reflexión sobre la información recogida: realizar una lectura profunda y reflexiva de toda la información recogida, con el objetivo de interiorizarse y observar qué actividades son fructíferas en las estudiantes y las que no. Además, permite al docente observar

el estado del progreso en el aprendizaje del estudiante. Cabe mencionar que las entrevistas y cartas metacognitivas entregan muchísima información sobre: qué y cómo aprenden los estudiantes, estas en la investigación realizada fueron leídas y comentadas sustantivamente, para así identificar categorías o aspectos que se repetían en cada una de las estudiantes que participaron. La forma en que se hizo fue un archivo Word con comentarios al costado sobre aspectos que destacaban y los que no, para tener mayor accesibilidad a los datos.

-Paso 2 levantar categorías o conceptos claves: estas categorías son levantadas, a partir de lo que lee y observa el docente, se deben ajustar a los objetivos que quiere lograr, además proporciona información sobre qué actividades no fueron exitosas y cuales sí, a partir de las menciones de los estudiantes. Para la construcción de las matrices es bastante eficiente realizarlas en Excel y después pasarlas a un archivo Word, esto con el único fin de tener mayor accesibilidad a los datos.

-Paso 3 comparar y complementar los datos: en este paso es relevante la triangulación de los datos, esta es una metodología de investigación en las ciencias sociales, este procedimiento nos permite obtener mayor control de calidad en el proceso de la investigación y garantía de la validez (Aguilar y Barroso, 2015). Su propósito es la contraposición de datos, en este caso las entrevistas y cartas metacognitivas. Triangular los datos entre sí para comprender aspectos relevantes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Para efectos de la investigación, fue bastante positivo triangular información de los instrumentos, porque permite sacar a la luz algunas ideas sobre qué actividades funcionan y cuáles no. Además, puede proporcionar información sobre los conocimientos metacognitivos, ya sean declarativos, procedimental o declarativos (Harris, Santangelo y Graham 2010) que fueron desarrollados en el proyecto de escritura y la valorización

que hicieron las estudiantes al tipo de actividades que presenta el material didáctico, las cuales son: metacognitivas, sistemáticas, estructuradas, desafiantes, interesantes y motivantes.

Paso 4 reflexionar sobre las actividades que funcionaron y las que no: a partir de la comprensión de las actividades que funcionaron y las que no, es necesario analizar las razones por las cuales las actividades fueron o no exitosas, lo cual entregará ideas sobre propuestas de mejora en el material didáctico. Según Muñoz (2019), las características que debe tener un material didáctico para que sea efectivo son:

- Objetivos de aprendizaje pertinentes a lo que se desee enseñar.
- Contenidos de la secuencia didáctica sincronizada con los temas de la asignatura.
- El material didáctico deben responder a: capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencias y habilidades requeridas para el uso del material didáctico.
- Características del contexto: siempre es relevante tomar en cuenta las características del contexto en el que se va a desarrollar y aplicar el material didáctico.

En el caso de esta investigación, uno de los grandes factores que influyeron en las actividades que funcionaron y las que no, fue el contexto debido a lo complejo que fue llevar a cabo el desarrollo de la secuencia didáctica, debido a la difícil situación vivida en el país, como se ha explicado anteriormente. El análisis realizado en esta investigación se respaldó en la información extraída desde el cuadernillo del estudiante. Para esto, se sugiere revisar actividad por actividad y fijarse en detalles tales como, por ejemplo: actividades completas o incompletas, leer las reflexiones de los estudiantes, observar sus respuestas de las pautas de autoevaluación, analizar si tipo de respuesta que entrega el estudiante es coherente con lo que se le pregunta, entre muchas otras más.

10.3.- Re-diseño del material didáctico

A partir del análisis anterior, el proceso de validación debería contemplar una fase en la que se evalúa cada una de las actividades, según cómo hayan resultado se mantienen o cambian. Es importante siempre tener como foco en las mejoras, que las actividades sean: desafiantes, interpelantes, estructuradas, sistemáticas, metacognitivas y motivantes. Estas características nacieron a partir de la investigación realizada, pero sobre todo de las reflexiones realizadas por los estudiantes en los cuadernillos de escritura.

Cabe mencionar, que según lo analizado en esta investigación se concluyó que se pueden hacer mejoras de todo tipo desde agregar o crear una clase, hasta, por ejemplo: sacar o insertar nuevas actividades, modificar el tiempo, modificar las preguntas, cambiar las lecturas, por mencionar algunas. Sin embargo, lo realmente enriquecedor es hacer que “las preguntas” sean la protagonista principal en las actividades, se sugieren agregar preguntas metacognitivas durante toda la secuencia didáctica, para así potenciar los conocimientos metacognitivos en los estudiantes. Estas preguntas en la investigación fueron apreciadas por los estudiantes, pero sobre todo aquellas en las que podían reflexionar sobre sus prácticas y motivaciones, algunas de las preguntas que fueron utilizadas en la secuencia didáctica creada para esta investigación son: “¿Tus ideas iniciales sobre la reseña literaria, tienen relación con lo aprendido hoy? ¿Por qué?, Después de observar este Booktuber sobre Crónicas Marcianas ¿Por qué consideras que es motivante para el lector ver este Booktuber?”. Por lo tanto, se sugiere al docente incluir siempre en la secuencia didáctica este tipo de pregunta, lo que además potencia los conocimientos metacognitivos: declarativo, procedimental, condicional, fundamentales dentro del proceso de aprendizaje (Harris, Santangelo y Graham 2010).

Sugerencias:

-Las mejoras, en cuanto a las actividades también deberían ser pertinentes al contexto sociocultural en el que se encuentre inmerso el estudiante, esto ayudará a que incremente la motivación e interés, ya que incrementará el sentido de pertenencia frente a lo que realiza. Esta misma característica de mejora emergió de las respuestas de las estudiantes (de esta investigación), porque, por ejemplo, una lectura sobre el uso de las tecnologías en tiempos de pandemia es mucho más pertinente que una lectura sobre los satélites naturales. Así mismo, es importante tener presente el tiempo de las actividades, estas deben ser determinadas objetivamente según la realidad del grupo curso. Identificar que las actividades sean prudentes con los tiempos de los estudiantes, no se recomendable llenarlos de actividades en una clase, porque el trabajo cognitivo es excesivo, la clase ya no sería motivante, ni positiva en el aprendizaje de los estudiantes.

-En esta etapa se deben llevar a cabo todas las sugerencias identificadas anteriormente. Para comenzar es importante ordenar la forma en la que se trabajará la versión final, idealmente comenzar a modificar por clase actividad por actividad, así no se corre el riesgo de dejar alguna fuera. Esta etapa del proceso de validación es bastante sugerente para el investigador, porque es donde embellece las actividades, las modifica, les da vida nuevamente y las refuerza, es en este momento en que el docente se transforma en un artista, para así crear actividades didácticas, las que le faciliten el camino del aprendizaje al estudiante, no que se lo dificulten, al contrario que saquen lo mejor de cada uno de ellos. Es justo aquí donde ya el material didáctico está validado y se puede aplicar. Todo este proceso de validación se utilizó en esta investigación para validar el propio material didáctico creado.

Con respecto al proceso de validación, cabe mencionar que es un proceso cíclico porque una vez que se llega a la reelaboración se vuelve al estado inicial del material didáctico, pero

mejorado. También, puede ocurrir que después de todo el proceso de validación aquí explicado, en el momento de la implementación algunas mejoras pueden no surtir el efecto deseado por los docentes, es ahí donde se sugiere volver a realizar todo el proceso de validación, con el objetivo de construir materiales didácticos de calidad y que los objetivos propuestos puedan generar el efecto deseado en los aprendizajes de los estudiantes. Se considera de gran importancia en el campo disciplinar la creación de material didáctico, para su posterior validación, ya que facilita a su vez un mejor uso de los recursos disponibles, además permite analizar los objetivos con que se planteó la elaboración del material (Escalante, Salazar, Shama y Jiménez (2012).

Para finalizar, sería de bastante contribución para el campo de la educación instalar prácticas constantes de validación de material didáctico por parte de los docentes, quizás es un trabajo a largo plazo, pero en el futuro será fructífero para potenciar aprendizajes significativos en todos los estudiantes.

11.- Referencias Bibliográficas

- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Allal, L. (2000). Regulación metacognitiva de la escritura en el aula. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*.
- Andueza, A. (2016). La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasi experimento en la clase de ciencia. *Revista complutense de educación*, 27(2), 653-668.
- Angulo, T. Á., & Bravo, R. R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.
- Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M., & Messina, P. (2018). Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: Revisión de una década (2007-2016). *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(1), 59-84.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (Vol. 4). Buenos Aires: Aique.
- Bara, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP y universidad*. Universidad Complutense de Madrid. 65-152.
- Bronckart, J. (1980) Teorías del lenguaje. Barcelona: Ed. Herder, 304 p.
- Bronckart, J. (1985). *¿Las ciencias del lenguaje: un desafío para la enseñanza?* Paris: UNESCO, 50-55.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*.
- Castedo, M. L. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* (Doctoral dissertation, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas).
- Castelló, M., Faz, G. B., & López, N. A. V. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.
- Chrobak, R. (2000). La metacognición y las herramientas didácticas. *Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ingeniería, Departamento de Física. Buenos Aires. Recuperado el, 15*.
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
- Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.

- Escalante Izeta, E. I., Salazar Coronel, A. A., Shamah Levy, T., & Jiménez Aguilar, A. (2012). Validación de material educativo: estrategia sobre alimentación y actividad física en escuelas mexicanas.
- Espinosa Aguirre, M. J. (2018). *Enseñanza de la escritura en la escuela: Qué, cómo y por qué enseñan así los docentes* (Doctoral dissertation, Universidad Alberto Hurtado).
- Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. *Málaga: aljibe*
- Franco Aguilar, A., Alzate Yepes, T., Granda Restrepo, D. M., Hincapié Herrera, L. M., & Muñoz Ramírez, L. M. (2018). Validación de material educativo del programa “Niñ@s en Movimiento” para el tratamiento de la obesidad infantil.
- García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar, p. 3.
- Gargiulo, S. B. (2009). Proyecto wiki: la escritura colaborativa digital en adultos que estudian inglés como lengua extranjera. *Puertas Abiertas*.
- González, J. (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Ra Ximhai*, 10(5), 115-134.
- Gundín, O. A., & Sánchez, J. N. G. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula abierta*, (88), 37-51.
- Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. *Metacognition, strategy use, and instruction*, 226-256
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación.
- Huaiquiche, T., & Teresa, R. (2019). Los animales también nos enseñan. Secuencia didáctica de lenguaje y comunicación.
- Kowszyk, D., & Vázquez, A. (2004). La interacción entre pares en tareas de escritura. *Lectura y Vida*, 25(4), 36-46.
- Lacon, L. y Ortega, S. (2008). *Revista signos*, 41(67), 231-255. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>
- López, K. (2012). La revisión entre pares de tareas de escritura como herramienta de una didáctica metacognitiva en el aula de lengua. *Lenguaje*, 40(2), 351-381. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792012000200004&lng=en&tlng=es
- Lovera Pinzón, C. A., & Rojas Castiblanco, J. P. (2013). Diseño y validación del material educativo: el análisis de objetos como metodología para la enseñanza de la tecnología.

- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of second language writing*, 18(1), 30-43.
- Maset, P. P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo* (Vol. 8). Graó.
- Mineduc. (s.f.). Resultados SIMCE 2018 Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/>
- Muñoz, P. A. M. (2019). Elaboración de material didáctico.
- Ochoa-Angrino, S., & Correa-Restrepo, M., & Aragón-Espinosa, L., & Mosquera-Roa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y Educadores*, 13 (1), 27-41.
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22.
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self-and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535-557.
- Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. *México, Programa Globalización, Conocimiento y Desarrollo de la UNAM*.
- Rijlaarsdam, G. y Couzijn, M. (2009) La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En M. Milian y Camps, A. (comp.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens. P. 215-260.
- Retana, J. Á. G. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad/Educational model based in competency: importance and necessity. *Actualidades investigativas en educación*, 11(3).
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). Piaget, Vygotski y Maturana: *Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Rodríguez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1), 16-37.
- Roselli, D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. 174-180.
- Sánchez, A. y Borzone, A. (2010). ENSEÑAR A ESCRIBIR TEXTOS: DESDE LOS MODELOS DE ESCRITURA PRÁCTICA EN EL AULA. *Lectura y vida*, 31(1).
- Sandín, M. Paz. (2003). Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones. 140-174.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

- Solano M. H. (2019). Experiencia de validación de material educativo pacientes anti coagulados en un servicio de consulta externa. *Revista Repertorio De Medicina Y Cirugía*, 28(2).
<https://doi.org/10.31260/RepertMedCir.v28.n2.2019.917>
- Sotomayor Echeñique, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (2015). Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula.
- Totter, E., & Raichman, S. (2010). Diseño y validación de material educativo en entornos virtuales. In *V Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*.
- Unicef. (2003). Guía metodológica y vídeo de validación de materiales IEC.
- Vygotski, L.S. (1996). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Yang, Y. F. (2010). Students' reflection on online self-correction and peer review to improve writing. *Computers & Education*, 55(3), 1202-1210.
- Zalamea Pesántez, T. M. (2017). *Validación de material educacional en guías educativas para la enseñanza sobre el mundo microbiano y resistencia bacteriana, en niños de diez años* (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).

12.- Anexos

12.1.-Consentimiento informado para padres

Consentimiento Informado para Padres

Investigación: Construir y validar material didáctico sobre la base de la evidencia: desarrollo de un proyecto de escritura para promover la metacognición de estudiantes de séptimo básico de una escuela municipal

Señor Apoderado: como profesora jefa me dirijo a usted para solicitar su consentimiento, en la participación de su pupilo en un proyecto de investigación didáctica, el cual tiene como único propósito mejorar los aprendizajes del alumnado.

Para esto, utilizaremos un proyecto de escritura, el cual trabajaremos durante 8 sesiones los días martes de 14:25 a 15:55 hrs. Este proyecto de escritura se encuentra alineado con los objetivos de aprendizaje que pide el curriculum nacional en séptimo año básico.

Es importante consignar que la participación de su hijo(a) o pupilo en esta actividad es totalmente voluntaria, pudiendo realizar todas las preguntas que le parezcan pertinentes. Si Ud. no acepta la participación de su hijo(a) en esta actividad, no sufrirá ninguna clase de perjuicio. De igual manera, la participación de su hijo(a) no implica ningún riesgo ni compromiso personal posterior.

Muchísimas gracias.

Firma y nombre apoderado

Fecha: 06-11

Nombre investigador: Profesora Luna Hinojosa Ceballos

Fecha: 06-11

12.2.-Asentimiento estudiantes

ASENTIMIENTO DE MENOR DE EDAD

Para la participación en la Investigación

Construir y validar material didáctico sobre la base de la evidencia: desarrollo de un proyecto de escritura para promover la metacognición de estudiantes de séptimo básico de una escuela municipal.

Estimados estudiantes, realizaré un estudio para investigar si a través de actividades que propician la metacognición, ustedes se vuelven más autorregulados en su proceso de escritura.

Para esto, utilizaremos un proyecto de escritura, el cual trabajaremos durante 8 sesiones los días martes de 14:25 a 15:55 hrs. Este proyecto de escritura se encuentra alineado con los objetivos de aprendizaje que pide el curriculum nacional en séptimo año básico.

Puedes hacer preguntas las veces que quieras en cualquier momento del estudio. Puedes decirnos si estás de acuerdo con participar o si no estás de acuerdo con que hagamos esto.

En algunas ocasiones se realizarán entrevistas solo de audio, no te enfrentarás a ninguna cámara, si en algún momento no quieres participar en las entrevistas, no te preocupes que no es obligatorio, ni afectará en tus calificaciones de la asignatura.

Si firmas este papel quiere decir que lo leíste, o alguien te lo leyó y que quieres estar en el estudio. Si no quieres estar en el estudio, no lo firmes. Recuerda que tú decides estar en el estudio y nadie se puede enojar contigo si no firmas el papel o si cambias de idea y después de empezar el estudio, te quieres retirar.

Firma y nombre participante del estudio

Fecha: 03-09

Nombre investigador: Profesora Luna Hinojosa Ceballos Fecha: 03-09

Protocolo de entrevista

Contextualización

La siguiente entrevista cualitativa semiestructurada descriptiva será utilizada como instrumento de recogida de información, al finalizar la investigación didáctica

“Construir y validar material didáctico sobre la base de la evidencia: desarrollo de un proyecto de escritura para promover la metacognición de estudiantes de séptimo básico de una escuela municipal”

Esta entrevista tiene como mayor propósito recoger datos sobre avances, disminución o mantención de la autorregulación, posteriormente a la aplicación del dispositivo didáctico.

Esta entrevista se aplicará a tres estudiantes de séptimo año básico, las cuales presentan diferentes ritmos de aprendizajes, con el previo consentimiento adjunto firmado tanto por los padres como por ellas mismas para así participar en la investigación.

Solicitud al estudiante:

Estimado estudiante esta entrevista será registrada con una grabadora de voz, para luego transcribirla en su totalidad. Además, tu nombre permanecerá en absoluta confidencialidad, es decir, todas las respuestas que des no serán asociadas a ti. El objetivo de la entrevista es **“Construir y validar material didáctico sobre la base de la evidencia: desarrollo de un proyecto de escritura para promover la metacognición de estudiantes de séptimo básico de una escuela municipal”**. Así como también recoger opiniones, experiencias, pensamientos que construiste luego de haber realizado el proyecto. Muchas Gracias.

12.4.- Entrevista

Entrevista al estudiante

1.- ¿Podrías contarme cómo viviste desde tu experiencia este proceso de escritura?

¿Habías realizado proyectos de escritura antes, así como este que acabas de realizar? ¿En qué ocasiones?

¿Consideras importante pasar por fases como acceso al conocimiento, planificación, escritura, revisión y publicación?

2.- ¿Puedes contarme cómo enfrentabas la escritura antes de desarrollar el proyecto? ¿Podrías mencionar un ejemplo?

3.- ¿Qué podrías decir sobre las actividades que se propusieron en el proyecto? ¿Te parecen pertinentes, entretenidas, motivantes, aburridas, sin sentido? ¿Qué le cambiarías? ¿Por qué?

4.- ¿Cuáles de las actividades que realizaste en el proyecto sientes que te sirvieron más para aprender a escribir una reseña literaria? ¿Podrías decirme de qué forma te ayudaron?

5.- ¿Qué conocías de la revisión entre pares antes de efectuar el proyecto? ¿De qué forma utilizabas esta estrategia? ¿Puedes dar un ejemplo?

6.- ¿Podrías contarme y describir tu experiencia al enfrentar el proceso tanto de la primera corrección como de la segunda?

7.- Cuando realizas las correcciones en los textos de tus compañeros/as ¿por qué consideras que es o no importante?

8.- En cuál de todos los roles efectuados: escritor inicial de tu texto, lector de textos de compañeros y comentarista de los textos leídos, crees que aprendiste más sobre la escritura de la reseña literaria ¿Por qué?

9.- ¿Cuáles serían los errores que podrías haber cometido, si solo tú revisas el escrito y no pasa por las manos de un corrector par?

10.- Finalmente ¿Crees qué cambiaste como escritor luego de desarrollar el proyecto? ¿Por qué? ¿Me lo podrías explicar dando un ejemplo?

Muchísimas gracias por colaborar en este estudio.

Luego de terminada la grabación se pregunta lo siguiente:

Edad:

Curso:

Género:

12.5.- Transcripciones de entrevistas realizadas a las Alumna 1, 2 y 3.

Transcripción entrevistas

Este instrumento de recolección de datos se aplicó a tres estudiantes. Las cuáles serán identificadas como: A.1 (alumna 1), A.2 (alumna 2) y A.3 (alumna 3).

El entrevistador/a será identificado/a como: E.

Entrevista: A.1

E: Estimado/a estudiante esta entrevista será registrada mediante la grabación que entrega la plataforma virtual ZOOM, para luego ser transcrita en su totalidad, porque así se mantiene la fiabilidad de tus respuestas. Además, tu nombre permanecerá en absoluta confidencialidad, es decir, todas las respuestas que des no serán asociadas a ti. Muchas Gracias por participar en esta investigación.

E. Podrías contarme cómo viviste desde tu experiencia este proceso de escritura.

A.1: para mí fue súper bueno, porque pude aprender más cosas, eh eh, aparte el proyecto, en el colegio anterior que estuve nunca me hicieron hacer algo así, entonces fue la primera vez que lo hice y me gustaría volver hacerlo, porque me dejó muchas enseñanzas.

E. ¿Habías realizado proyectos de escritura antes, así como este que acabas de realizar? ¿En qué ocasiones?

A.1: Nunca, en ninguno de todos los colegios que he estado, nunca hice proyecto de escritura, por eso me encantó esta forma de trabajo, siento que aprendo a escribir no solo en lenguaje, sino que para mi vida.

E- ¿Consideras importante pasar por fases como acceso al conocimiento, planificación, escritura, revisión y publicación?

A.1: si fue importante, porque eh eh por ejemplo en la planificación, encuentro yo que es el corazón del texto, porque si uno no planifica bien la idea el texto igual queda mal. Entonces para mí fue importante el tema de las etapas en el proyecto, porque la idea no es saltarse etapas, porque o sino el texto final no queda bien.

E- ¿Puedes contarme cómo enfrentabas la escritura antes de desarrollar el proyecto? ¿Podrías mencionar un ejemplo?

A.1: eh eh por ejemplo antes he, no sabía cómo empezar y las planificaciones no sabía hacerlas tan buenas. Después del proyecto me cuesta menos el tema de la planificación, se mejor como empezar a estructurarla y si cambio algo acá debo cambiarlo en el texto y al revés. también he mejorado mucho la coherencia, el tema de la escritura, la ortografía y todo eso lo he mejorado bastante. Antes del proyecto igual como que me daba flojera escribir, pero en el proyecto las etapas eran motivadoras, entonces yo me fui motivando y ahora me gusta mucho escribir.

E- ¿Qué podrías decir sobre las actividades que se propusieron en el proyecto? ¿Te parecen pertinentes, entretenidas, motivantes, aburridas, sin sentido?

A.1: Por ejemplo, las que nosotros teníamos que hablar de sí mismo, me parecían muy entretenidas, porque así nos podíamos dar cuenta de las capacidades que nosotros teníamos. Y, muy motivadoras también porque por ejemplo en las clases al principio como que no, no se nota mucho las ganas, pero a medida que fueron saliendo las tablas del análisis del género las encontré más motivadoras.

E- ¿Qué le cambiarías? ¿Por qué?

A.1: no, lo dejaría tal cual, porque me pareció algo muy bueno, todo tenía un orden y todas las actividades tenían sentido entre sí.

E- ¿Cuáles de las actividades que realizaste en el proyecto sientes que te sirvieron más para aprender a escribir una reseña literaria? ¿Podrías decirme de qué forma te ayudaron?

A.1: La que más me ayudo, fue el tema de las tablas donde salían por ejemplo el orden, como la planificación, e por ejemplo las tablas donde decía: ¿De qué va a tratar la reseña, los personajes? Y todo eso. Y la tabla de análisis del género fue importante igual para ordenar mis ideas. Pero como dije antes la planificación fue el corazón sin ella no podría ordenar mis ideas.

E- ¿Qué conocías de la revisión entre pares antes de efectuar el proyecto?

A.1: eh eh no, no conocía sobre la revisión entre pares.

E- ¿De qué forma utilizabas esta estrategia? ¿Puedes dar un ejemplo?

A.1: hacíamos algo parecido, intercambiando cuadernos o guías, esto fue todo muy distinto porque cómo fue un proyecto de escritura, estaba todo más ordenado y claro. Entonces, a pesar que yo no estaba acostumbrada a la revisión entre pares, ahora que lo sé, me parece mucho mejor, es entretenido aprender con esta actividad.

E- ¿Podrías contarme y describir tu experiencia al enfrentar el proceso tanto de la primera corrección como de la segunda?

A.1: La primera correctora que me toco fue más crítica, entonces como que me ayudó mucho, también para aprender a ser yo también correctora. Y el segundo corrector fue un poco más

motivador. Entonces me ayudo a darme cuenta de las cosas buenas que tenía, eso fue muy motivador para mí.

E- Cuando realizas las correcciones en los textos de tus compañeros/as ¿por qué consideras que es o no importante?

A.1: sí, son importantes las correcciones porque me pude dar cuenta de las cosas que yo misma me equivoqué o en las cosas que ellos también se equivocaron. Entonces como que me ayudó mucho. Además, veía en los textos de mis compañeros el tema de la escritura, había algunos que tenían muy buena coherencia, redacción y la ortografía.

E- ¿En cuál de todos los roles efectuados: escritor inicial de tu texto, lector de textos de compañeros y comentarista de los textos leídos, crees que aprendiste más sobre la escritura de la reseña literaria? ¿Por qué?

A.1: eh eh como correctora o comentarista, porque al leer el texto de mi compañero o compañera, salían distintos tipos de preguntas, eh eh por ejemplo: los errores que más tenía tu compañero y todo eso. Entonces como que al corregir eh eh me di cuenta de que yo también podía tener los mismos errores que ellos.

E- ¿Cuáles serían los errores que podrías haber cometido, si solo tú revisas el escrito y no pasa por las manos de un corrector par?

A.1: Yo creo que no me hubiese fijado mucho en los errores, ósea yo creo que igual en el tema de la ortografía, ya para mí, me fijaba en eso. Pero, en el tema de la coherencia y todo eso, no me hubiera fijado en eso, no me hubiera dado cuenta, y hubiera tenido muchos errores de coherencia, redacción y todo eso.

E- Finalmente ¿Crees qué cambiaste como escritor luego de desarrollar el proyecto? ¿Por qué? ¿Me lo podrías explicar dando un ejemplo?

A.1: Sí, cambié por ejemplo eh eh antes e no sé, por ejemplo, al escribir los textos, me gustaba llegar y escribir los textos y ahora e me gusta planificarlos, hacer un borrador y luego pasar a escribir el texto, porque encuentro que queda mucho mejor. Ahora no llego y escribo, organizo las ideas y así el texto queda bueno, transformo los textos siempre, nunca termino, pero me gusta es como superarse a uno mismo.

E: Muchísimas gracias por colaborar en este estudio.

Entrevista: A.2

E: Estimado/a estudiante esta entrevista será registrada mediante la grabación que entrega la plataforma virtual ZOOM, para luego ser transcrita en su totalidad, porque así se mantiene la fiabilidad de tus respuestas. Además, tu nombre permanecerá en absoluta confidencialidad, es decir, todas las respuestas que des no serán asociadas a ti. Muchas Gracias por participar en esta investigación.

E. Podrías contarme cómo viviste desde tu experiencia este proceso de escritura.

A.2: para mí el principio fue difícil por el tema de la planificación, porque yo no sabía la estructura de una planificación, no tenía idea, yo solo escribía no más y para mí eso era planificar. No tenía estructura, por eso me sirvieron las plantillas. Fue un momento un tanto complejo. Y el tema de la escritura de la reseña literaria, fue lo más básico para mí porque ya tenía una base que fue la planificación, la investigación y todo eso, por eso para mí ya fue fácil.

E. ¿Habías realizado proyectos de escritura antes, así como este que acabas de realizar? ¿En qué ocasiones?

A.2: No, nunca solo este.

E- ¿Consideras importante pasar por fases como acceso al conocimiento, planificación, escritura, revisión y publicación?

A.2: yo creo que sí, porque sin lo primero no hubiese tenido la base para poder escribir mi reseña y gracias a la revisión entre pares fue donde ya mi conocimiento se amplió.

Sobre todo, cuando al principio veíamos lo que era una reseña, cuando hicimos investigación de los textos, esto fue bueno para que yo ampliará mi conocimiento y así llegar a la etapa de escribir mi reseña, revisión y todo eso.

E- ¿Puedes contarme cómo enfrentabas la escritura antes de desarrollar el proyecto? ¿Podrías mencionar un ejemplo?

A.2: yo, eh eh a mí me gustaba escribir, me gusta escribir, pero no tenía tanto el conocimiento. Yo solo llegaba y escribía y lo enfrentaba igual con inseguridad, porque no sabía si estaba bien, si me faltaba algo, no sabía. Ahora después del proyecto me siento más segura cuando escribo.

E- ¿Qué podrías decir sobre las actividades que se propusieron en el proyecto? ¿Te parecen pertinentes, entretenidas, motivantes, aburridas, sin sentido?

A.2: Yo creo que fue entretenido igual porque entre todos nos ayudamos, porque la revisión entre pares eso fue entre todos, entonces igual me gustó. Encuentro que fue muy entretenido, además que con los computadores fue toda una experiencia nueva. Encuentro que las actividades estaban todas relacionadas entre sí, porque estaban todas ligadas o unidas, por decirlo de alguna manera.

Esto me ayudó mucho sobre todo para aprender a escribir bien o al menos sentirme más segura en eso.

E- ¿Qué le cambiarías? ¿Por qué?

A.2: No, yo no le cambiaría nada, encuentro que está bien planificado y todo está bien.

E- ¿Cuáles de las actividades que realizaste en el proyecto sientes que te sirvieron más para aprender a escribir una reseña literaria? ¿Podrías decirme de qué forma te ayudaron?

A.2: Yo creo que hay varias, comparar otras reseñas, ver otras reseñas, porque así nosotros nos guiamos con ellas. Nosotros vimos varios ejemplos de reseñas literarias y eso nos sirvió harto y me ayudaron para varias cosas, sobre todo comparar entre otros textos, para identificar los géneros.

E- ¿Qué conocías de la revisión entre pares antes de efectuar el proyecto?

A.2: La única revisión entre pares que habíamos hechos antes nosotros anteriormente, era intercambiar guías, pero no teníamos una buena estructura.

E- ¿De qué forma utilizabas esta estrategia? ¿Puedes dar un ejemplo?

A.2: Y, teníamos que pasarle la guía o el cuaderno al otro compañero de puesto y él nos revisaba. Pero no teníamos una estructura guía o pauta para revisar como en el proyecto de la reseña literaria.

E- ¿Podrías contarme y describir tu experiencia al enfrentar el proceso tanto de la primera corrección como de la segunda?

A.2- En la primera corrección no tenía todo tan claro como en la segunda. Porque en la primera, era recién la primera reseña que revisaba entonces yo solo leí y después empezaba analizar las preguntas que salían y ahí pude desarrollarla. En la segunda corrección, ya sabía cómo hacerlo, me iba además dando cuenta de mis errores a medida que iba leyendo las otras reseñas.

E- Cuando realizas las correcciones en los textos de tus compañeros/as ¿por qué consideras que es o no importante?

A.2- Creo si es importante, porque al compañero le sirve para también él ir corrigiendo su reseña o texto. Porque él también aprende de sus errores y yo aprendo de los errores de los demás. Aprendo corrigiendo.

E- ¿En cuál de todos los roles efectuados: escritor inicial de tu texto, lector de textos de compañeros y comentarista de los textos leídos, crees que aprendiste más sobre la escritura de la reseña literaria? ¿Por qué?

A.2- Yo creo que, como comentarista de texto, porque fui aprendiendo más del otro, de cómo ellos escribían diferente a mí, entonces fui agarrando más conocimiento.

E- ¿Cuáles serían los errores que podrías haber cometido, si solo tú revisas el escrito y no pasa por las manos de un corrector par?

A.2- Al momento de escribir yo mi reseña, yo la encontraba perfecta, que estaba bien, que no le faltaba nada, ni había que quitarle nada. Entonces, yo creo que ese hubiera sido el error porque tenía faltas de ortografías, me faltaba coherencia y me faltaba información y algunas cosas no era lo que me pedían que hiciera. Yo no me habría dado cuenta de eso, pero a medida que me fueron revisando y que yo fui revisando fui dándome cuenta de mis errores.

E- Finalmente ¿Crees qué cambiaste como escritor luego de desarrollar el proyecto? ¿Por qué? ¿Me lo podrías explicar dando un ejemplo?

A.2- Sí, yo creo que, sí porque yo vi mí antes y después de la primera escritura de mi reseña y de la segunda, y el cambio es muy grande, siento que estoy cambiada gracias a la escritura. Porque agrande mi conocimiento sobre la reseña.

E: Muchísimas gracias por colaborar en este estudio.

Entrevista: A.3

E: Estimado/a estudiante esta entrevista será registrada mediante la grabación que entrega la plataforma virtual ZOOM, para luego ser transcrita en su totalidad, porque así se mantiene la fiabilidad de tus respuestas. Además, tu nombre permanecerá en absoluta confidencialidad, es decir, todas las respuestas que des no serán asociadas a ti. Muchas Gracias por participar en esta investigación.

E. Podrías contarme cómo viviste desde tu experiencia este proceso de escritura.

A.3: La experiencia que yo viví con el proyecto de escritura que realizamos en clases, eh eh , yo lo sentí bueno, o sea, fue bacán porque eh fue el primer proyecto que yo hice. Y me llamo mucho la atención las palabras que se usaban el vocabulario, porque no estoy acostumbrada a siempre usar un vocabulario tan extendido, más difícil, pero fue un beneficio para mí, para aprender.

E. ¿Habías realizado proyectos de escritura antes, así como este que acabas de realizar? ¿En qué ocasiones?

A.3: este fue el primero.

E- ¿Consideras importante pasar por fases como acceso al conocimiento, planificación, escritura, revisión y publicación?

A.3: yo creo que sí es necesario pasar por todas las etapas. Porque por ejemplo en la planificación vamos planificando todo lo que vamos a realizar, después todas las otras etapas que vienen eh son para eh, cómo decirlo, ir viendo si hay más errores y al llegar a la escritura final se supone que no debería haber tantos errores, porque hay que pasar por hartas etapas.

**E- ¿Puedes contarme cómo enfrentabas la escritura antes de desarrollar el proyecto?
¿Podrías mencionar un ejemplo?**

A.3: A mí antes no me gustaba escribir tanto sobre así los cuentos y esas cosas, no me llamaba tanto la atención y después de todas las etapas que fui pasando en el proyecto me empezó a llamar la atención la escritura. Y, ahora me gusta escribir: cuentos, poemas y todas esas cosas que tienen que ver con lo ficticio.

E- ¿Qué podrías decir sobre las actividades que se propusieron en el proyecto? ¿Te parecen pertinentes, entretenidas, motivantes, aburridas, sin sentido?

A.3: Eran motivantes, o sea desde mi punto de vista yo sentía que a mí me motivaban a seguir con el proyecto de escritura, porque aparte de llamarme la atención, como que me inspira a seguir escribiendo, pero de forma correcta. Yo sentía que yo si tenía que seguir y me motivaban más a seguir con el proyecto y más me llamaba la atención y como si no entendía algo siempre estaba usted para explicármelo. Las actividades eran muy motivadoras.

E- ¿Qué le cambiarías? ¿Por qué?

A.3: Yo no le cambiaría nada.

E- ¿Cuáles de las actividades que realizaste en el proyecto sientes que te sirvieron más para aprender a escribir una reseña literaria? ¿Podrías decirme de qué forma te ayudaron?

A.3: la autoevaluación, porque eso era lo que yo me daba cuenta a medida que iba desarrollando la autoevaluación de los errores que cometía, yo me iba midiendo. Además de ser correctora de texto de mis compañeros.

E- ¿Qué conocías de la revisión entre pares antes de efectuar el proyecto?

A.3: No conocía casi nada, solo que se revisaban entre parejas, ósea entre dos.

E- ¿De qué forma utilizabas esta estrategia? ¿Puedes dar un ejemplo?

A.3: Cuando se revisaban entre dos, uno revisa lo del otro, se intercambiaban los cuadernos o guías, pero no tenía nada que me guiara en la revisión, una pauta o algo así, como las que salían en el proyecto.

E- ¿Podrías contarme y describir tu experiencia al enfrentar el proceso tanto de la primera corrección como de la segunda?

A.3: Yo en la primera corrección la sentí, como que yo pensaba, ¡me equivoqué debe estar mal todo!, entonces yo quería borrar todo, yo sentía que todo estaba malo. Pero cuando yo después fui correctora, me di cuenta que no todo estaba malo en el texto que yo escribí, el mío, sino que solo algunas cosas. Después en la segunda corrección fui mejorando tanto como escritora y comentadora de lo que escribían mis compañeros.

E- Cuando realizas las correcciones en los textos de tus compañeros/as ¿por qué consideras que es o no importante?

A.3: porque las correcciones que me hicieron y las que yo hice sirvieron para no cometer tantos errores, entonces los comentarios entre nosotros fueron fundamentales en el proyecto.

E- ¿En cuál de todos los roles efectuados: escritor inicial de tu texto, lector de textos de compañeros y comentarista de los textos leídos, crees que aprendiste más sobre la escritura de la reseña literaria? ¿Por qué?

A.3: eh eh en los comentarios, cuando yo hice correcciones, porque yo sentía que no solo yo aprendía, sino que el otro. Porque yo al darle un comentario y algún punto de vista que yo veía, ósea alguna cosa que yo observaba, él o ella iba aprendiendo y yo también y con eso los dos nos íbamos guiando. Luego de la corrección cometía menos errores

E- ¿Cuáles serían los errores que podrías haber cometido, si solo tú revisas el escrito y no pasa por las manos de un corrector par?

A.3: No hubiera aprendido tanto sobre esto, o mi ortografía seguiría mal, porque yo a medida que iba haciendo y recibiendo comentarios o correcciones yo iba mejorando mi ortografía, me daba cuenta de lo que me equivocaba, además de la puntuación y todo eso.

E- Finalmente ¿Crees qué cambiaste como escritor luego de desarrollar el proyecto? ¿Por qué? ¿Me lo podrías explicar dando un ejemplo?

A.3: Sí, porque al igual como le dije anteriormente eh eh eh, yo corregí mucho mi ortografía, porque mi ortografía era horrible, a medida del desarrollo del proyecto la fui mejorando. Y, yo siento que, si me sirvió de harto sobre todo para la redacción y coherencia, que eso lo hacía muy mal.

12.6.- Carta metacognitiva

Solicitud al estudiante

Estimados/as estudiantes el propósito que tiene escribir esta carta es que puedas contarme cómo viviste la experiencia de trabajar con este proyecto de escritura que acabas de terminar. De las 10 preguntas que aquí se plantean, debes elegir solo 5 las cuales irás respondiendo a medida que escribas la carta.

Recuerda ser lo más específico/a posible. La carta debe tener una extensión máxima de dos hojas tamaño carta y mínimo 1 hoja tamaño carta.

- 1) ¿Observas o percibes algún cambio en ti como escritor después de haber desarrollado todo el proyecto de escritura? ¿Podrías hacer una comparación entre cómo vivías la escritura antes del proyecto y después del proyecto?
- 2) ¿Por qué consideras que fue o no importante para el desarrollo de tu aprendizaje el haber revisado dos textos de tus compañeros?
- 3) ¿Qué posibilidades te entrega como escritor la revisión entre pares?
- 4) ¿Por qué consideras que es significativo o no significativo para tu aprendizaje el trabajar con este tipo de proyectos?
- 5) Luego del desarrollo del proyecto ¿Qué herramientas nuevas tienes ahora para poder enfrentar la escritura de un texto?, es decir lo harás de una forma específica ¿cuál?
- 6) De todas las etapas del proceso de escritura ¿Cuál consideras que fue la más difícil de enfrentar? ¿Por qué? ¿Podrías dar un ejemplo?
- 7) De todas las etapas del proceso de escritura ¿Cuál consideras que fue la más fácil de enfrentar? ¿Por qué? ¿Podrías dar un ejemplo?

- 8) Según lo anterior ¿Cuál de todas las etapas del proceso de escritura consideras que fue más importante para ti en la escritura de la reseña literaria? ¿Por qué esa y no otra?
- 9) Si tuvieras que enfrentarte nuevamente a la escritura de un texto ¿Cómo lo harías? ¿Por qué de esa forma y no de otra?
- 10) Finalmente, ¿En qué medida consideras que fue importante vivir esta experiencia de aprendizaje? ¿Te servirá en otras asignaturas? ¿Para qué?

12.7.-Cartas metacognitivas escritas por la Alumna 1, 2 y 3.

Carta metacognitiva Alumna 1

Domingo 29 de marzo del 2020

Estimada Profesora Luna:

Este proyecto me ayudó mucho en cuanto a mi escritura y comprensión, también ahora puedo planificar mejor. He notado muchos cambios por ejemplo antes me costaba mucho ordenar mis ideas, ahora no me cuesta y luego de este proyecto con la ayuda de las plantillas se me hace mucho más fácil a la hora de escribir un texto. Unas de las cosas que más gusto fue que había cuadros en donde podías hacer autorreflexión esto ayudaba a construir mejor nuestros textos, también aprendí muchas cosas que no sabía y q me ayudarán más adelante. La revisión entre pares fue muy importante ya que podía corregir mis errores a la hora de leer la reseña de mis compañeros, además me sirvió para ver distintos puntos de vista, además antes solo revisábamos cambiándonos el cuaderno. En esta reseña también aprendí las partes que lleva, por ejemplo, título, introducción, subtema 1, subtema 2, subtema 3 y conclusión. Las posibilidades que te entrega la revisión entre pares es poder darte cuenta en lo que nos equivocamos o corregir a medida de leer la reseña literaria de nuestros compañeros. Trabajar con este tipo de proyectos es importante ya q podemos mejorar

muchas cosas como, por ejemplo, la ortografía, la coherencia etc. Para mí la parte más importante de esta reseña fue la planificación ya que hay que ordenar las ideas para que el texto esté coherente y que pueda ser claro a la hora de leer. Realizar este proyecto desde mi punto de vista fue muy entretenido y significativo ya que esto me podrá ayudar a escribir más textos más adelante con menos dificultad, volvería a escribir un texto como este porque me ayudo demasiado sobre todo en mi comprensión lectora, cada vez ha ido mejorando más aun, me ayudo a reflexionar mucho sobre las cosas que yo sabía o las que no, gracias a esto aprendí nuevas cosas.

Le mando un gran saludo Profesora Luna.

Carta metacognitiva Alumna 2

Santiago de Chile, lunes 30 de marzo 2020.

Querida profesora Luna:

Junto con saludarla y esperando su bienestar, quiero primeramente agradecerle por el tiempo que dedicó a enseñarnos ese proyecto, el cual me ayudo bastante a desarrollar de mejor manera mis habilidades como estudiante. Me gustaría contarle como viví esta experiencia de escribir mi reseña literaria, conocer ejemplos antes, la planificación, y revisión entre pares. Bueno empezando primeramente explicando lo de la planificación, fue la parte más difícil desde mi punto de vista, ya que no sabía la estructura de una, fue complicado ya que al momento de escribir mi reseña tenía que poner todo lo que planifique, me paso en derivadas ocasiones que cambie muchas cosas de ella, porque en el transcurso del tiempo se me ocurrían más cosas y mi mente se abría más, fue una parte difícil, pero a la vez entretenida porque aprendí mucho. Lo más fácil para mí fue la escritura ya que tenía una base, investigamos mucho del libro, lo leímos, le dedicamos mucho tiempo para

poder llegar al punto de escribir nuestra reseña, yo estaba tan motivada que me apure demasiado en escribir la reseña, ya que las palabras venían solas y yo solo escribía, me di cuenta que me estaba adelantando mucho y termine el proyecto muy rápido, fue súper motivante hacer este proyecto, luego hicimos la revisión entre pares, siento que fue una parte más importante ya que aprendimos más del otro, pudimos sacar más ideas para nuestro texto, al momento de escribir mi reseña literaria yo creía que estaba perfecta pero después me revisaron mis compañer@s y me di cuenta que tenía errores, ya que me faltaba información, habían partes que me faltaba la coherencia, tenía errores ortográficos, etc., Fui aprendiendo de mis compañer@s, eso hizo que la revisión entre pares fuera importante, porque aprendimos del otro, sacamos lo bueno de su texto, eso deja una enseñanza, sacar y copiar lo bueno del otro y no lo malo, no solo sirvió para mi texto si no que para mí día a día.

Creo que la revisión fue la más importante porque después de eso teníamos que escribir nuestra reseña definitiva, fue como un antes y un después, muchas reseñas después de la revisión cambiaron demasiado ya que los comentarios de nuestros compañeros ayudaron en el mejoramiento de nuestra escritura, lo que más me impresiono que ninguno tomo mal esos comentarios, nadie se sintió mal por lo que el resto le aconsejaba, sino que lo tomaron y realizaron la escritura como se las recomendó, eso fue algo interesante para mí, mucha gente no reaccionarían así, muchos lo mirarían como una forma de crítica, no en la intención de ayudar si no que en la intención de desmotivar, pero mis compañer@s lo miraron como ayuda para su texto eso fue impresionante y lindo a la vez.

Considero que es significativo trabajar con este tipo de proyectos porque uno aprende mucho, yo por ejemplo, amplié mi conocimiento, se expandió mi manera de pensar y de ver las cosas, aprendí más de la argumentación y de la coherencia, pude mejorar mediante a las opiniones de mis

compañer@s, y de apoco estoy mejorando mi ortografía, aún nos queda mucho por aprender, pero creo que el proyecto fue un excelente comienzo, finalizando me despido cordialmente, espero que tenga una buena semana y un buen mes, muchos saludos y cariños, gracias por su dedicación para ayudarnos en nuestros trabajos y motivarnos día a día para salir a delante, y vernos mejor de cómo nos ve la sociedad por en el lugar en el que vivimos, gracias porque se nota que hace su trabajo por vocación no por dinero, le agradezco de corazón.

Se despide la alumna Doris Escobar.

Carta metacognitiva Alumna 3

Domingo 29 de marzo 2020.

Estimada profesora Luna.

Este proyecto fue importante porque aprendí muchas más cosas sobre la escritura como por ejemplo la comprensión lectora, la ortografía, la planificación, entre otros. La revisión entre pares me sirvió para corregir errores a medida del tiempo, también me sirvió no solo en la materia de lengua y literatura sí no que, en varias materias más, como, por ejemplo, historia y ciencias naturales ya que me ayuda a la hora de la comprensión de textos y escritura. Es significativo para mi aprendizaje porque me facilita escribir otros tipos de textos o también para los distintos tipos de proyectos de escritura. Las cosas nuevas que pude mejorar para enfrentarme a la escritura de un texto son la coherencia y la redacción, la coherencia la utilizaré para dar a entender de lo que va a tratar el texto, y en cuanto a la redacción la utilizare para expresar conocimientos y sentimientos. Lo que más me costó del proyecto fue responder las preguntas de auto evaluación,

como, por ejemplo, ¿Qué metas te propondrás?, porque en estas era donde me iba midiendo y miraba mi avance, si es que había, pero la mayor parte del tiempo si lo había.

También debo reconocer que lo que me costó mucho fue planificar, porque había que hacer algo así como un plan para poder escribir el texto correctamente. Esto lo hice en varias ocasiones, pero tuve que recurrir a su ayuda para que me aclarará las dudas. Después de eso pude seguir sola y me di cuenta para lo que me servía. En realidad, ahora no solo en lenguaje, siempre planifico lo que voy a escribir para que quede bueno y le guste a quien lo lea, eso es importante igual, quien lo lee.

Para finalizar me despido informando lo importante que fue para mí a nivel personal y como estudiante, poder realizar este tipo de proyecto, fue algo que realmente me gusto ya que porque fue el primer proyecto que realice, me sirvió demasiado para distintas materias. Gracias profesora Luna por ayudarme en las dudas que tuve a medida que fui avanzando en este proyecto, me sirvió mucho todo lo que aprendí con usted, muchas gracias por todo. Se despide su alumna Sandra Catalán.

12.8.- Matrices de análisis entrevista alumnas 1, 2 y 3

Matriz de análisis entrevista Alumna 1.

Categoría	Subcategoría	Cita	Análisis
Metacognición	Conocimientos metacognitivos	<p>C.1: <i>“para mí fue súper bueno, porque pude aprender más cosas”</i></p> <p>C.2: <i>“entonces fue la primera vez que lo hice y me gustaría volver hacerlo, porque me dejó muchas enseñanzas”</i></p> <p>C.3: <i>“Entonces para mí fue importante el tema de las etapas en el proyecto, porque la idea no es saltarse etapas, porque o sino el texto final no queda bien”</i></p> <p>C.4: <i>“también he mejorado mucho la coherencia, el tema de la escritura, la ortografía y todo eso lo he mejorado bastante”</i></p> <p>C.5: <i>“Por ejemplo las que nosotros teníamos que hablar de sí mismo, me parecían muy entretenidas, porque así nos podíamos dar cuenta de las capacidades que nosotros teníamos”</i></p> <p>C.6: <i>“sí, son importantes las correcciones porque me pude dar cuenta de las cosas que yo misma me equivoqué o en las cosas que ellos también se equivocaron”</i></p> <p>C.7: <i>“Yo creo que no me hubiese fijado mucho en los errores, ósea yo creo que igual en el tema de la ortografía, ya para mí, me fijaba en eso. Pero, en el tema de la</i></p>	<p>C.1: La estudiante demuestra tener un conocimiento declarativo de sí mismo como escritor cuando menciona: <i>“para mí fue súper bueno, porque pude aprender más cosas”</i>, puesto sabe que pudo aprender cosas nuevas, se refiere directamente al conocimiento, si bien es cierto no nombra en esta cita las cosas que aprendió más adelante si lo hace mencionando: planificación, revisión entre pares, tablas de análisis del género, por mencionar algunas. Comprende en que consiste la tarea.</p> <p>C.2: La estudiante demuestra haber desarrollado el conocimiento metacognitivo condicional, sabe cuándo, dónde y porqué utilizar el conocimiento declarativo y procedimental, puesto al decir que es la primera vez que lo realizaba y le dejó enseñanzas, es porque se siente segura de volver a enfrentar una tarea de escritura de estas características, puesto ya son conocidas para ella. La estudiante ya conoce las características de la tarea y cómo la debe realizar, por lo tanto, ahora en el futuro puede aplicar su conocimiento condicional.</p> <p>C.3: La estudiante demuestra tener un conocimiento metacognitivo condicional, ella es consciente de la importancia y lo que significa en cuanto al aprendizaje pasar por las fases de la producción textual, por esta razón menciona que <i>“la idea no es saltarse etapas, porque o sino el texto final no queda bien”</i>. Sabe qué, cuándo y porqué usar sus conocimientos que fue desarrollando a lo largo del proyecto.</p> <p>C.4: Cuando la estudiante menciona <i>“también he mejorado mucho la coherencia, el tema de la escritura, la ortografía y todo eso lo he mejorado bastante”</i>. Demuestra que está haciendo uso de su conocimiento metacognitivo</p>

		<p><i>coherencia y todo eso, no me hubiera fijado en eso, no me hubiera dado cuenta, y hubiera tenido muchos errores de coherencia, redacción y todo eso”</i></p> <p><i>C.8: “Sí, cambié por ejemplo eh eh antes eh no sé, por ejemplo, al escribir los textos, me gustaba llegar y escribir los textos y ahora e me gusta planificarlos, hacer un borrador y luego pasar a escribir el texto, porque encuentro que queda mucho mejor. Ahora no llevo y escribo, organizo las ideas y así el texto queda bueno, transformo los textos siempre, nunca termino, pero me gusta es como superarse a uno mismo”</i></p>	<p>declarativo de sí mismo como escritor, puesto hace alusión a conocer aspectos de contenido (coherencia, escritura, ortografía), los cuales han mejorado desde que ha trabajado en el proyecto.</p> <p>C.5: La estudiante en este fragmento está haciendo referencias a las actividades en las cuales tenía que hablar de sí mismas, porque le permitían darse cuenta de sus propias capacidades como escritora. Resulta interesante este fragmento por la forma en la que se refiere a las “capacidades”, puesto para ella hablar de sí misma es importante, puesto la motiva en su proceso de enseñanza. Además, demuestra tener un conocimiento metacognitivo procedimental puesto cómo utilizar sus conocimientos declarativos, en este caso las actividades que hablan de sí mismos.</p> <p>C.6: En este fragmento la estudiante hace referencia a sus conocimientos declarativos de sí mismo como escritor, puesto sabe en qué cosas fijarse para realizar la corrección. Declarativo de la tarea, habla explícitamente sobre las correcciones, puesto conoce las características de la actividad que realiza. Declarativo de lo afectivo, tiene la percepción de que realizando esta estrategia observa sus propios errores, la cual la motiva. También puede ayudar a sus pares al visualizar errores en los textos de revisa. Al realizar las correcciones también da cuenta de su conocimiento metacognitivo procedimental</p> <p>C.7: En este fragmento completo la estudiante desarrolla la idea sobre sus capacidades como escritora sin haber realizado corrección entre pares. Por ejemplo, cuando menciona “<i>Yo creo que no me hubiese fijado mucho en los errores, ósea yo creo que igual en el tema de la ortografía</i>”, demuestra tener bastante conocimiento metacognitivo declarativo de sí mismo como escritor, puesto sabe que no corregiría su texto a fondo, salvo la ortografía, si no hubiera un par revisado su texto. Por otro lado, hace alusión a este mismo conocimiento metacognitivo declarativo cuando nombra las cosas en las que no se habría</p>
--	--	--	--

			<p>fijado “<i>Pero, en el tema de la coherencia y todo eso, no me hubiera fijado en eso, no me hubiera dado cuenta, y hubiera tenido muchos errores de coherencia, redacción y todo eso</i>”.</p> <p>Conoce tanto como sus fortalezas y debilidades en el caso de la escritura.</p> <p>C.8: Este fragmento demuestra que la estudiante tiene en desarrollo su conocimiento metacognitivo condicional, ya que después de haber pasado por todas las fases y etapas del proyecto, ella puede hablar de sus conocimientos y de la forma que los aplicará, cuando sea necesario, esto queda de manifiesto cuando menciona: “<i>Sí, cambié por ejemplo eh eh antes e no sé, por ejemplo al escribir los textos, me gustaba llegar y escribir los textos y ahora e me gusta planificarlos, hacer un borrador y luego pasar a escribir el texto, porque encuentro que queda mucho mejor</i>”. Ella ya al haber pasado por todas las etapas de la escritura, sabe de la forma en que debe realizar textos en el futuro, porque conoce estrategias para poder hacerlo. Es decir, ahora será más estratégica y autorregulada cuando tenga que enfrentarse a una nueva tarea de escritura. Ella transformó su conocimiento, sus pensamientos pasan a ser segundos pensamientos porque es recurrente en ellos al momento de escribir.</p>
Planificación	Impacto dentro de la producción textual	<p>C.1: “<i>si fue importante, porque eh eh por ejemplo en la planificación, encuentro yo que es el corazón del texto, porque si uno no planifica bien la idea el texto igual queda mal</i>”</p> <p>C.2: “<i>eh eh por ejemplo antes eh eh eh, no sabía cómo empezar y las planificaciones no sabía hacerlas tan buenas. Después del proyecto me cuesta menos el tema de la planificación</i>”</p> <p>C.3: “<i>La que más me ayudo, fue el tema de las</i></p>	<p>C.1: La estudiante demuestra en su respuesta que para ella la etapa del proceso de producción textual más importante es la planificación, cuando dice:” <i>la planificación, encuentro yo que es el corazón del texto</i>”. Además, esto igualmente se puede observar en la carta metacognitiva que escribió. La planificación al ser una estrategia metacognitiva potencia su conocimiento procedimental, lo que implica que hace uso de sus conocimientos declarativos. Esto queda demostrado cuando dice: “<i>porque si uno no planifica bien la idea el texto igual queda mal</i>”. Hace mención a que demuestra tener los conocimientos de cómo realizar una planificación y las características que esta debe tener.</p>

		<p><i>tablas donde salían por ejemplo el orden, como la planificación, e por ejemplo las tablas donde decía: ¿De qué va a tratar la reseña, los personajes? Y todo eso. Y la tabla de análisis del género fue importante igual para ordenar mis ideas. Pero como dije antes la planificación fue el corazón sin ella no podría ordenar mis ideas”</i></p>	<p>C.2: La estudiante sabe que antes no sabía hacer planificaciones y que ahora le queden mejores, puesto no le dificulta su proceso. En otras palabras, sabe que avanzó en su proceso de planificación y esto a su vez demuestra que esta estrategia potencia el uso del conocimiento metacognitivo procedimental, puesto la estudiante debe organizar un plan de trabajo con objetivos concreto de trabajo, los que después puede ir modificando a lo largo de la tarea.</p> <p>C.3: Nuevamente la estudiante utiliza la metáfora de “<i>el corazón</i>” para referirse a esta estrategia de aprendizaje. Para ella esta fase de la escritura fue relevante y significativa dentro de su proceso de aprendizaje. Incluso llega a describir los componentes de las tablas de planificación que llevaba el proyecto: “<i>¿De qué va a tratar la reseña, los personajes?</i>”, esta estrategia a ella le sirvió para establecer los objetivos en su plan de escritura, lo cual la lleva a ordenar sus ideas. Si bien es cierto en este fragmento igualmente hace alusión a las tablas de análisis del género, la que más le ayudaba a ordenar sus ideas sin duda fue la planificación: “<i>Y la tabla de análisis del género fue importante igual, para ordenar mis ideas</i>”</p>
Revisión entre pares	Relevancia de la estrategia metacognitiva	<p>C.1: “<i>eh eh no, no conocía sobre la revisión entre pares</i>”</p> <p>C.2: “<i>Entonces, a pesar que yo no estaba acostumbrada a la revisión entre pares, ahora que lo sé, me parece mucho mejor, es entretenido aprender con esta actividad</i>”</p> <p>C.3: “<i>La primera correctora que me toco fue más crítica, entonces como que me ayudó mucho, también para aprender a ser yo también correctora. Y el segundo corrector fue un poco más motivador. Entonces me ayudo a</i></p>	<p>C.1: se seleccionó esta cita porque es relevante para la investigación esta estrategia y más aún, si es en estudiantes que nunca la habían realizado, puesto no tienen ningún referente sobre el trabajo.</p> <p>C.2: antes no conocía la estrategia de revisión entre pares, pero ahora que la conoce le entrega una relevancia bastante positiva sobre todo la llega a calificar de la siguiente forma: “<i>ahora que lo sé, me parece mucho mejor, es entretenido aprender con esta actividad</i>”. El hecho que le parezca entretenido aprender con esta actividad, es porque comprende la estrategia, la conoce, sabe cómo realizarla, lo cual le entrega seguridad para enfrentar un nuevo trabajo de escritura. La revisión entre pares al ser una estrategia metacognitiva potencia los conocimientos metacognitivos de la estudiante al igual que en la</p>

		<p><i>darle cuenta de las cosas buenas que tenía, eso fue muy motivador para mí”.</i></p> <p><i>C.4: “sí, son importantes las correcciones porque me pude dar cuenta de las cosas que yo misma me equivoqué o en las cosas que ellos también se equivocaron. Entonces como que me ayudó mucho. Además, veía en los textos de mis compañeros el tema de la escritura, había algunos que tenían muy buena coherencia, redacción y la ortografía.</i></p> <p><i>C.5: “eh eh como correctora o comentarista, porque al leer el texto de mi compañero o compañera, salían distintos tipos de preguntas, eh eh por ejemplo: los errores que más tenía tu compañero y todo eso. Entonces como que al corregir me di cuenta de que yo también podía tener los mismos errores que ellos.</i></p> <p><i>C.6: “Yo creo que no me hubiese fijado mucho en los errores, ósea yo creo que igual en el tema de la ortografía, ya para mí, me fijaba en eso. Pero, en el tema de la coherencia y todo eso, no me hubiera fijado en eso, no me hubiera dado cuenta, y hubiera tenido muchos errores de coherencia, redacción y todo eso.</i></p>	<p>planificación. En este caso menciona que esta actividad es entretenida y eficiente en su función.</p> <p>C.3: La revisión entre pares le permitió al estudiante vivir 3 experiencias de aprendizaje distintas (escritora, lectora, correctora) y de estas vivencias distingue que en la revisión entre pares que le hicieron a su texto recibió comentarios críticos y otros motivadores y de esta experiencia obtuvo un referente sobre qué es ser un buen corrector para ella. Es interesante este comentario puesto para ella es importante que los correctores deben ser críticos y motivadores para aprender, por esa razón para ella fue tan importante esta actividad. La revisión entre pares entrega la posibilidad de ponerse en las dos caras de la moneda corrector y escritor, se infiere que por lo mencionado por la estudiante esta actividad debe ser crítica y motivante a la vez.</p> <p>C.4: En este fragmento la estudiante menciona que, sí es importante que un par haga la corrección del texto, porque mediante esta acción se visualizan errores en el otro, que sirven para identificar los de sí misma. A la vez, esta estrategia le permite mediante su papel de correctora buscar soluciones y ajustar su plan de trabajo para mejorar el texto final. Cabe mencionar que potencia sus conocimientos declarativos y procedimentales. Además, le sirve para identificar problemas de contenido dentro del texto de sus compañeros y en el de ella misma. Esta actividad potencia el aprendizaje mediante el error de otro.</p> <p>C.5: La estudiante identifica que el rol más relevante para ella fue el de correctora, porque como mencionó anteriormente aprende del error del otro. Está estrategia la lleva a desarrollar reflexiones profundas cuando la está llevando a cabo. La estudiante habla de la estrategia en si misma</p> <p>C.6: Para ella esta actividad potencia la mejora de la coherencia, redacción, entre otros. Si no hubiera efectuado esta actividad lo más probable es que solo</p>
--	--	---	--

			hiciera cambios en los aspectos mecánicos de su escritura como la ortografía. Por lo tanto, esta estrategia potencia la metacognición y por ende la autorregulación en el proceso de aprendizaje de la escritura.
Proyecto de escritura	Metodologías de las actividades	<p><i>C.1: “Antes del proyecto igual como que me daba flojera escribir, pero en el proyecto las etapas eran motivadoras, entonces yo me fui motivando y ahora me gusta mucho escribir.</i></p> <p><i>C.2: “Y, muy motivadoras también porque por ejemplo en las clases al principio como que no, no se nota mucho las ganas, pero a medida que fueron saliendo las tablas del análisis del género las encontré más motivadoras.</i></p> <p><i>C.3: “no, lo dejaría tal cual, porque me pareció algo muy bueno, todo tenía un orden y todas las actividades tenían sentido entre sí.</i></p> <p><i>C.4: “hacíamos algo parecido, intercambiando cuadernos o guías, esto fue todo muy distinto porque cómo fue un proyecto de escritura, estaba todo más ordenado y claro. Entonces, a pesar que yo no estaba acostumbrada a la revisión entre pares, ahora que lo sé, me parece mucho mejor, es entretenido aprender con esta actividad.</i></p>	<p>C.1: la estudiante menciona la relevancia de las etapas del proyecto como “motivadoras” en su aprendizaje. Porque antes de este proyecto definitivamente la escritura producía “flojera” en ella. Sin embargo, las características de este proyecto en base a actividades metacognitivas con foco en la revisión entre partes, le permitió sumergirse en un mundo en el cual aprendió mediante la motivación, lo que desembocó en el gusto por la escritura.</p> <p>C.2: nuevamente la estudiante menciona que a medida que se avanza en el proyecto las actividades son más motivantes, por ejemplo, nombró “la tabla de análisis del género”, ésta a pesar de ser compleja, es desafiante y potencia el gusto por la escritura. Las actividades estructuradas, sistemáticas y desafiantes le permiten ir desarrollando su aprendizaje.</p> <p>C.3: la estudiante menciona objetivamente que “Todas las actividades tenían sentido entre sí”, estas se hicieron de forma secuenciada, estructurada, sistemática y desafiantes. Respetando las fases y características que propone el modelo Didactext. Es bastante interesante que la estudiante logre identificar que las actividades tenían sentido entre sí, porque significa que también podrá identificarlas en el caso contrario.</p> <p>C.4: la estudiante menciona que solo tiene experiencias de revisión intercambiando guías o cuadernos, nunca se había enfrentado a un proyecto con estas características. El cual califica como “fue un proyecto de escritura, estaba todo más ordenado y claro”. También, nombra una actividad relevante dentro del proyecto como la revisión entre pares, a la cual califica como una entretenida forma de aprender, en sus palabras</p>

		<p>“cómo fue un proyecto de escritura, estaba todo más ordenado y claro”. En resumen, ella valora que las actividades del proyecto hayan sido: ordenadas, claras y entretenidas.</p>
Motivación por la escritura de textos	<p>C.1: eh eh aparte el proyecto, en el colegio anterior que estuve nunca me hicieron hacer algo así, entonces fue la primera vez que lo hice y me gustaría volver hacerlo, porque me dejó muchas enseñanzas.</p> <p>C.2: Nunca, en ninguno de todos los colegios que he estado, nunca hice proyecto de escritura, por eso me encantó esta forma de trabajo, siento que aprendo a escribir no solo en lenguaje, sino que para mi vida.</p> <p>C.3: Entonces para mí fue importante el tema de las etapas en el proyecto, porque la idea no es saltarse etapas, porque o sino el texto final no queda bien.</p> <p>C.4: Sí, cambié por ejemplo eh eh antes e no sé, por ejemplo, al escribir los textos, me gustaba llegar y escribir los textos y ahora e me gusta planificarlos, hacer un borrador y luego pasar a escribir el texto, porque encuentro que queda mucho mejor. Ahora no lleo y escribo, organizo las ideas y así el texto queda bueno, transformo los textos siempre, nunca termino, pero me gusta es como superarse a uno mismo.</p>	<p>C.1: la estudiante menciona explícitamente que a pesar que nunca había hecho algo así, el proyecto de escritura, lo haría de nuevamente porque aprendió cosas que no sabía. Presenta una motivación por realizar actividades con las características del proyecto, a pesar de qué fue la primera vez que realizó algo así.</p> <p>C.2: la estudiante demuestra en la expresión “<i>por eso me encantó esta forma de trabajo, siento que aprendo a escribir no solo en lenguaje, sino que para mi vida.</i>”, reconocer el valor de este trabajo para ella y como bien lo dice, no es un aprendizaje de actividades solo de lenguaje, sino que le sirven para la vida. Educar desde la escritura para la vida con actividades sistemáticas y estructuradas.</p> <p>C.3: la estudiante menciona que dentro de las actividades del proyecto para ella fueron importantes las etapas o fases. Es decir, comprende perfectamente en que cada etapa significa un avance importante en el desarrollo de su texto final. Valora las etapas del proyecto para poder llegar a la última textualización con un texto acorde a las exigencias de la audiencia, propósito, etc.</p> <p>C.4: la estudiante indica que cambio como estudiante, porque si bien es cierto le costaba empezar a escribir y lo hacía sin ningún trabajo previo. Ahora, prefiere realizar un plan de trabajo de forma estratégica porque sabe que debe hacer una maqueta de su texto, en la que ordena sus ideas, jerarquiza conocimiento y establece acciones de trabajo futuro. Ella menciona que después de todo este trabajo ahora ella puede ordenar sus ideas, lo cual le ayudo a volverse recursiva en su proceso de escritura, lo ve como en un afán de superación personal.</p>

Matriz de análisis entrevista Alumna 2.

Categoría	Subcategoría	Cita	Análisis
Metacognición	Conocimientos metacognitivos	<p>C.1: <i>“para mí el principio fue difícil [actividades] por el tema de la planificación, porque yo no sabía la estructura de una planificación, no tenía idea, yo solo escribía no más y para mí eso era planificar. No tenía estructura, por eso me sirvieron las plantillas”</i></p> <p>C.2: <i>“yo creo que sí, porque sin lo primero [acceso al conocimiento] no hubiese tenido la base para poder escribir mi reseña y gracias a la revisión entre pares fue donde ya mi conocimiento se amplió. Sobre todo, cuando al principio [acceso al conocimiento] veíamos lo que era una reseña, cuando hicimos investigación de los textos, esto fue bueno para que yo ampliará mi conocimiento y así llegar a la etapa de escribir mi reseña, revisión y todo eso”</i></p> <p>C.3: <i>“Yo solo llegaba y escribía y lo enfrentaba igual con inseguridad, porque no sabía si estaba bien, si me faltaba algo, no sabía. Ahora después del proyecto me siento más segura cuando escribo”</i></p>	<p>C1: la estudiante demuestra tener un conocimiento metacognitivo de sí mismo como escritora, esto queda evidenciado cuando menciona <i>“para mí el principio fue difícil [actividades] por el tema de la planificación, porque yo no sabía la estructura de una planificación, no tenía idea, yo solo escribía no más y para mí eso era planificar. No tenía estructura, por eso me sirvieron las plantillas”</i> Aquí esta mencionando que antes se remetía a solo escribir, sin un trabajo previo antes. Ahora que conoce la estrategia metacognitiva de la planificación puede ordenar sus pensamientos, por lo tanto, se encuentra más consciente de sus características como escritora. Esta característica en el futuro le ayudará a elaborar una planificación estratégica en la cual pueda elaborar una maqueta de la tarea con objetivos claros.</p> <p>C.2: la estudiante demuestra tener en este fragmento un conocimiento metacognitivo declarativo de sí misma como escritora, esto lo demuestra cuando menciona: <i>“yo creo que sí, porque sin lo primero [acceso al conocimiento] no hubiese tenido la base para poder escribir mi reseña y gracias a la revisión entre pares fue donde ya mi conocimiento se amplió. Sobre todo, cuando al principio [acceso al conocimiento] veíamos lo que era una reseña, cuando hicimos investigación de los textos, esto fue bueno para que yo ampliará mi conocimiento y así llegar a la etapa de escribir mi reseña, revisión y todo eso”</i>. Es decir, en esta reflexión hace referencias a que las actividades de acceso al conocimiento le permitieron tener la base en la construcción de su texto, da cuentas de ser consciente del incremento de su conocimiento como lo llama ella puesto dice que gracias a que conoció ejemplares del género le sirvieron de referencia para avanzar en su proceso de aprendizaje.</p> <p>C.3: En este fragmento la estudiante se refiere a su conocimiento metacognitivo declarativo de sí misma como escritora, puesto hace mención a que antes no se sentía tan preparada para enfrentar su proceso de producción textual, no tenía estructuras y formas específicas de cómo comenzar a escribir, lo manifiesta de la siguiente forma: <i>“Yo solo llegaba y escribía y lo enfrentaba igual con inseguridad, porque no sabía si estaba bien, si me faltaba algo, no sabía. Ahora después del proyecto me siento más segura cuando escribo”</i>. El hecho de que el proyecto de escritura se basará en actividades metacognitivas ayudó a la Alumna 2 para incrementar su seguridad al momento de enfrentarse a la tarea de escritura, lo más probable es que ahora sí se sienta segura porque tiene las</p>

		<p>C.4: <i>“Esto me ayudó mucho sobre todo para aprender a escribir bien o al menos sentirme más segura en eso”.</i></p> <p>C.5: <i>“...y me ayudaron para varias cosas, sobre todo comparar entre otros textos, para identificar los géneros”.</i></p> <p>C.6: <i>“me iba además dando cuenta de mis errores a medida que iba leyendo las otras reseñas”</i></p> <p>C.7: <i>“Yo creo que, como comentarista de texto, porque fui aprendiendo más del otro, de cómo ellos escribían diferente a mí, entonces fui agarrando más conocimiento”</i></p>	<p>herramientas para poder empezar una nueva tarea de escritura con las estrategias que ya conoce luego de vivenciar esta experiencia de aprendizaje. Lo anterior también hace referencia al conocimiento metacognitivo declarativo de lo afectivo, sobre todo cuando habla sobre la seguridad que siente.</p> <p>C.4: Para la Alumna 2 sin duda el proyecto de escritura le entrego herramientas significativas, en este fragmento vuelve hacer mención a la seguridad que le entrega el saber cómo enfrentarse a las tareas de escritura. Demuestra tener un conocimiento metacognitivo declarativo de lo afectivo puesto menciona lo importante que es para ella saber que pueda enfrentarse a una tarea de escritura con mayores conocimientos sobre esta, lo menciona explícitamente de la siguiente forma: <i>“Esto me ayudó mucho sobre todo para aprender a escribir bien o al menos sentirme más segura en eso”.</i> A la vez por sus palabras se podría inferir que está usando su conocimiento metacognitivo procedimental, puesto ya tiene elementos que le permiten saber cómo enfrentarse a una nueva tarea.</p> <p>C.5: este proyecto de escritura promovió en la Alumna 2 el desarrollo de sus conocimientos metacognitivos declarativos de sí misma como escritora, de la tarea y de lo afectivo, esto queda demostrado en la siguiente expresión: <i>“Nosotros vimos varios ejemplos de reseñas literarias y eso nos sirvió hartito y me ayudaron para varias cosas, sobre todo comparar entre otros textos, para identificar los géneros”.</i> Al decir que ellos vieron varios ejemplares de reseñas literarias está haciendo uso de su conocimiento metacognitivo declarativo de la tarea, puesto sabe las características de esta. Luego menciona que fueron importantes <i>“eso nos sirvió hartito”</i>, en palabras de la alumna 2, lo anterior implica el uso del conocimiento metacognitivo declarativo de lo afectivo, puesto involucra la percepción de que aprendió y además esto la motiva en su aprendizaje. En cuanto a su conocimiento metacognitivo declarativo de sí misma como escritora ella utiliza esta experiencia para aprender a comparar textos e identificar sus géneros.</p> <p>C.6: La estudiante demuestra utilizar su conocimiento metacognitivo procedimental, ella ya sabe cómo aplicar la estrategia de corrección y así poder incluso ir aprendiendo de cómo sus compañeros escribían distinto a ella, en sus palabras: <i>“Yo creo que como comentarista de texto, porque fui aprendiendo más del otro, de cómo ellos escribían diferente a mí, entonces fui agarrando más conocimiento.”</i> La alumna 2, puede ser consciente de la forma en la cual desarrollo su aprendizaje mediante el uso de la estrategia de revisión.</p>
--	--	--	---

Acceso al conocimiento	Funcionalidad en el aprendizaje	<p>C.1: <i>“Sobre todo cuando al principio veíamos lo que era una reseña, cuando hicimos investigación de los textos, esto fue bueno para que yo ampliará mi conocimiento y así llegar a la etapa de escribir mi reseña, revisión y todo eso”</i></p> <p>C.2: <i>“Yo creo que hay varias, comparar otras reseñas, ver otras reseñas, porque así nosotros nos guiamos con ellas. Nosotros vimos varios ejemplos de reseñas literarias y eso nos sirvió mucho y me ayudaron para varias cosas, sobre todo comparar entre otros textos, para identificar los géneros”</i>.</p> <p>C.3: <i>“Y el tema de la escritura de la reseña literaria, fue lo más básico para mí porque ya tenía una base que fue la planificación, la investigación y todo eso, por eso para mí ya fue fácil”</i>.</p>	<p>C.1: la Alumna2 en este fragmento dice que fue importante haber pasado por esta etapa del proceso de producción textual para así poder tener conocimiento previo sobre las características del texto que debía llegar a escribir al final de este proceso, ella se refiere a lo anterior de la siguiente forma: <i>“Sobre todo cuando al principio veíamos lo que era una reseña, cuando hicimos investigación de los textos, esto fue bueno para que yo ampliará mi conocimiento y así llegar a la etapa de escribir mi reseña, revisión y todo eso”</i>. En este momento es cuando ella puede reflexionar sobre su proceso de escritura, constantemente se encuentra evaluando estrategias posibles para adquirir el sentido de la tarea y luego recordarla.</p> <p>C.2: En este fragmento la estudiante menciona que al conocer ejemplares del género le ayudo para tener una idea mental, conocer sus características, entre otros. Ella siente que el ver ejemplares le sirve para guiarse en su proceso. En palabras de Didactext (2003), se produce una activación mental de la información que le ayuda a estimular el conocimiento. La alumna 2 al entregar esta respuesta en su entrevista <i>“Yo creo que hay varias [actividades], comparar otras reseñas, ver otras reseñas, porque así nosotros nos guiamos con ellas. Nosotros vimos varios ejemplos de reseñas literarias y eso nos sirvió mucho y me ayudaron para varias cosas, sobre todo comparar entre otros textos, para identificar los géneros”</i>. Está analizando sus variables personales, para así poder identificar una de las actividades más importantes para ella y nombró solo actividades de acceso al conocimiento. Para ella fue importante porque a través de las actividades que componen esta etapa pudo <i>“Leer el mundo”</i> (Didactext, 2003).</p> <p>C.3: En este fragmento la estudiante está respondiendo a la pregunta sobre las actividades que más le enseñaron y ella menciona qué: <i>“Y el tema de la escritura de la reseña literaria, fue lo más básico para mí porque ya tenía una base que fue la planificación, la investigación [Acceso al conocimiento] y todo eso, por eso para mí ya fue fácil”</i>. La estudiante se refiere a que fue fácil para ella llegar al momento de componer su texto, puesto había pasado por las etapas de acceso al conocimiento y planificación. Entonces al acceder a realizar actividades en las cuales conozcan ejemplares del género de diferentes formas propicia en la estudiante la comprensión del aprendizaje para así seguir avanzando en las fases de composición.</p>
Planificación	Impacto dentro de la producción textual	C.1: <i>“para mí el principio fue difícil por el tema de la planificación, porque</i>	C.1: Este fragmento demuestra la relevancia que tuvo la estrategia de planificación para la Alumna2, porque a pesar que fue un momento complejo enfrentarse a esta tarea, luego cuando ya identificó sus

		<p><i>yo no sabía la estructura de una planificación, no tenía idea, yo solo escribía no más y para mí eso era planificar. No tenía estructura, por eso me sirvieron las plantillas. Fue un momento un tanto complejo. Y el tema de la escritura de la reseña literaria, fue lo más básico para mí porque ya tenía una base que fue la planificación”</i></p>	<p>características y funciones dentro de la composición decidió que estaba dentro de una de las más importantes. Lo siguiente lo menciona en su entrevista de la siguiente forma: <i>“para mí el principio fue difícil por el tema de la planificación, porque yo no sabía la estructura de una planificación, no tenía idea, yo solo escribía no más y para mí eso era planificar. No tenía estructura, por eso me sirvieron las plantillas. Fue un momento un tanto complejo. Y el tema de la escritura de la reseña literaria, fue lo más básico para mí porque ya tenía una base que fue la planificación”</i>. También menciona que antes solo escribía y eso ella pensaba que era planificar, ahora sabe que avanzó en esta estrategia puesto sabe la funcionalidad que tiene en su aprendizaje de la escritura. Tener una maqueta de la tarea le permitió estructurar su texto y ordenar sus ideas. Quizás al referirse que fue un momento un tanto complejo se refiere a que realmente le costó esta fase, porque busco estrategias diversas para poder comprenderla.</p>
Revisión entre pares	Relevancia de la estrategia metacognitiva	<p>C.1: <i>“yo creo que sí, porque sin lo primero [acceso al conocimiento] no hubiese tenido la base para poder escribir mi reseña y gracias a la revisión entre pares fue donde ya mi conocimiento se amplió”</i>.</p> <p>C.2: <i>“Yo creo que fue entretenido igual porque entre todos nos ayudamos, porque la revisión entre pares eso fue entre todos, entonces igual me gustó”</i>.</p> <p>C.3: <i>“La única revisión entre pares que habíamos hechos antes nosotros anteriormente, era intercambiar guías, pero no teníamos una buena estructura. Y, teníamos que pasarle la guía o el cuaderno al otro compañero de puesto y él nos revisaba. Pero no teníamos una estructura guía o pauta para revisar</i></p>	<p>C.1: En esta respuesta a la entrevista la Alumna2, si bien es cierto menciona que sin la etapa de acceso al conocimiento no hubiera podido tener las bases o conocimientos necesarios para hacerse la idea mental de cómo debería quedar su texto, fue en la etapa de revisión entre pares en la cual aprendió, ella lo refiere como: <i>“yo creo que sí, porque sin lo primero [acceso al conocimiento] no hubiese tenido la base para poder escribir mi reseña y gracias a la revisión entre pares fue donde ya mi conocimiento se amplió”</i>. En esta fase al tener los comentarios y correcciones de sus compañeros pudo ir aprendiendo de esta actividad y así poder mejorar su propio texto a medida que iba aplicando la estrategia.</p> <p>C.2: En esta respuesta a la entrevista la estudiante hace mención al trabajo colaborativo que conlleva esta estrategia ella lo refiere de la siguiente forma: <i>Yo creo que fue entretenido igual porque entre todos nos ayudamos, porque la revisión entre pares eso fue entre todos, entonces igual me gustó”</i>. Es motivante para ella el trabajar con sus pares de forma dinámica e interactiva, ella valora lo interesante de esta fase del proceso de producción textual puesto se enfrenta a los comentarios de sus compañeros/as.</p> <p>C.3: En esta cita la estudiante realiza una evaluación con respecto a las otras actividades de revisión que había hecho y menciona que solo intercambiaban cuadernos o guías de aprendizaje sin ninguna pauta que los guiará en el proceso de corrección. La alumna2 lo menciona de la siguiente forma: <i>“La única revisión entre pares que habíamos hechos antes nosotros anteriormente, era intercambiar guías, pero no teníamos una buena estructura. Y, teníamos que pasarle la guía o el cuaderno al otro compañero de</i></p>

		<p><i>como en el proyecto de la reseña literaria”</i></p> <p>C.4: <i>“En la primera corrección no tenía todo tan claro como en la segunda. Porque en la primera, era recién la primera reseña que revisaba entonces yo solo leí y después empezaba analizar las preguntas que salían y ahí puede desarrollarla”.</i></p> <p>C.5: <i>“Creo si es importante, porque al compañero le sirve para también él ir corrigiendo su reseña o texto. Porque él también aprende de sus errores y yo aprendo de los errores de los demás. Aprendo corrigiendo”.</i></p> <p>C.6: <i>“Al momento de escribir yo mi reseña, yo la encontraba perfecta, que estaba bien, que no le faltaba nada, ni había que quitarle nada. Entonces, yo creo que ese hubiera sido el error porque tenía faltas de ortografías, me faltaba coherencia y me faltaba información y algunas cosas no era lo que me pedían que hiciera. Yo no me habría dado cuenta de eso, pero a medida que me fueron revisando y que yo fui revisando fui dándome cuenta de mis errores”</i></p>	<p><i>puesto y él nos revisaba. Pero no teníamos una estructura guía o pauta para revisar como en el proyecto de la reseña literaria”.</i> Esta actividad previa no es valorada por el estudiante puesto no tenía las herramientas para poder enfrentarse a ella, por esa razón las compara con lo que realizó en el proyecto de escritura, puesto en este sí tenía pautas y guías para realizar la actividad de revisión.</p> <p>C.4: En este fragmento la estudiante menciona cómo realizó la actividad de revisión, puesto en la primera se dedicó solo a leer y revisar, luego en la segunda aprendió aplicar la pauta que tenía que ir revisando junto al texto, puesto no la había comprendido hasta ahora, de su entrevista se extrae el siguiente fragmento: <i>“En la primera corrección no tenía todo tan claro como en la segunda. Porque en la primera, era recién la primera reseña que revisaba entonces yo solo leí y después empezaba analizar las preguntas que salían y ahí puede desarrollarla”.</i> Lo positivo de esta experiencia para ella es que a medida iba aprendiendo sobre la estrategia de revisión entre pares iba a la vez aplicando sus conocimientos metacognitivos procedimentales, ya que sabía cómo ejecutar la tarea.</p> <p>C.5: La Alumna2 en este fragmento menciona la importancia de realizar la corrección entre pares para su proceso de aprendizaje, puesto al ver errores en los textos de sus compañeros ella siente que aprende a cómo mejorar su texto y además va interiorizando el conocimiento que va adquiriendo mediante la práctica de ir comentando y agregando correcciones a sus pares, lo anterior lo menciona de la siguiente forma: <i>“Creo si es importante [Revisión entre pares], porque al compañero le sirve para también él ir corrigiendo su reseña o texto. Porque él también aprende de sus errores y yo aprendo de los errores de los demás. Aprendo corrigiendo”.</i> También, insiste en valorar esta estrategia, la cual le ayuda a volverse cada vez más metacognitiva en su aprendizaje, sabe que gracias a ella amplía su conocimiento sobre todo el metacognitivo declarativo de la tarea y este a su vez lo aplica para lograr objetivos concretos mediante el uso consiente de la estrategia.</p> <p>C.6: La estudiante reconoce en este fragmento de la entrevista, que antes de la corrección considera que su texto estaba correcto, no había que quitarle ni sacarle nada, sin embargo, si no hubiera pasado por esta fase de la composición no se hubiera dado cuenta de sus propios errores. Le permitió reflexionar sobre sus prácticas como escritora y lo importante que es la recurrencia en el proceso de escritura, ya que tendrá que volver siempre al texto nuevamente a agregar nuevas correcciones, se refiere a esto de la siguiente</p>
--	--	--	---

			<p>forma: <i>“Al momento de escribir yo mi reseña, yo la encontraba perfecta, que estaba bien, que no le faltaba nada, ni había que quitarle nada. Entonces, yo creo que ese hubiera sido el error porque tenía faltas de ortografías, me faltaba coherencia y me faltaba información y algunas cosas no era lo que me pedían que hiciera. Yo no me habría dado cuenta de eso, pero a medida que me fueron revisando y que yo fui revisando fui dándome cuenta de mis errores. Cabe señalar que, la estudiante constantemente monitorea su proceso de aprendizaje y, a medida que siente y se va dando cuenta de su avance se siente más segura de sus conocimientos. Esta actividad también conlleva a que la estudiante desarrolle sus conocimientos metacognitivos declarativos, procedimentales y condicionales.</i></p>
Proyecto de escritura	Metodologías de las actividades	<p>C.1: <i>“Encuentro que las actividades estaban todas relacionadas entre sí, porque estaban todas ligadas o unidas, por decirlo de alguna manera. Esto me ayudó mucho sobre todo para aprender a escribir bien o al menos sentirme más segura en eso”.</i></p> <p>C.2: <i>“No, yo no le cambiaría nada, encuentro que está bien planificado y todo está bien”.</i></p>	<p>C.1: Este fragmento extraído desde la entrevista resulta bastante interesante porque la Alumna2 identifica la estructura de las actividades que componen el material didáctico esta es, siempre estar ligadas entre sí. La estructura y sistematicidad de las actividades permitieron a la estudiante poder adquirir las herramientas necesarias mientras pasaba por las fases del proceso de producción textual. El fragmento es el siguiente: <i>“Encuentro que las actividades estaban todas relacionadas entre sí, porque estaban todas ligadas o unidas, por decirlo de alguna manera. Esto me ayudó mucho sobre todo para aprender a escribir bien o al menos sentirme más segura en eso”.</i> Cabe mencionar que además ella reconoce que ahora se siente más “segura” en su proceso de aprendizaje de la escritura, puesto siento que escribe mejor que antes, por lo tanto, hace uso de su conocimiento metacognitivo declarativo de sí mismo como escritor. Además, esta característica de las actividades que identifica la estudiante permite que ella pueda tomar sus propias decisiones e ir ajustando el texto.</p> <p>C.2: En este fragmento de la entrevista <i>“No, yo no le cambiaría nada [Proyecto de escritura], encuentro que está bien planificado y todo está bien”.</i> La Alumna 2 utiliza metalenguaje cuando se refiere a “bien planificado”, ya que hace alusión a planificar, es decir podríamos decir que ella internalizo este conocimiento o avanza en ello. Por lo tanto, sabe que antes de ejecutar una tarea debe previamente hacer una maqueta de esta.</p>
	Metodología de actividades	<p>C.1: <i>“yo, eh eh eh a mí me gustaba escribir, me gusta escribir, pero no tenía tanto el conocimiento. Yo solo llegaba y escribía y lo enfrentaba igual con inseguridad, porque</i></p>	<p>C.1: En este fragmento de la entrevista la Alumna2 hace referencias a que, si bien cierto siempre le ha gustado escribir, no tenía <i>“el conocimiento”</i> según lo menciona ella para enfrentarse a una tarea de escritura, en sus palabras: <i>yo, eh eh eh a mí me gustaba escribir, me gusta escribir, pero no tenía tanto el conocimiento. Yo solo llegaba y escribía y lo enfrentaba igual con inseguridad, porque no sabía si estaba bien, si me faltaba algo, no sabía. Ahora</i></p>

	<p><i>no sabía si estaba bien, si me faltaba algo, no sabía. Ahora después del proyecto me siento más segura cuando escribo.”</i></p> <p><i>C.2: “Sí, yo creo que, si porque yo vi mí antes y después de la primera escritura de mi reseña y de la segunda, y el cambio es muy grande, siento que estoy transformada gracias a la escritura. Porque agrande mi conocimiento sobre la reseña”</i></p>	<p><i>después del proyecto me siento más segura cuando escribo. A ella le gusta escribir, pero no sabía cómo enfrentarse a este proceso, ese conocimiento del que ella habla se infiere que se refiere a las etapas del proyecto y sus actividades, sobre todo cuando menciona que después de esta experiencia de aprendizaje “sí” se siente segura, lo más probable es que esa seguridad provenga de las estrategias que aprendió para poder abordar eficazmente una tarea de escritura, cuando lo requiera. También hace uso en esta respuesta de su conocimiento metacognitivo declarativo de sí misma como escritora, puesto sabe de la forma en que enfrenta la tarea de escritura: antes solo escribía ahora conoce sus fases o etapas.</i></p> <p><i>C.2: La Alumna 2 en este fragmente demuestra que el tipo de actividades que componían el proyecto, le permitieron ver un antes y un después en los textos, pudo observar y luego reflexionar sobre estos avances, la respuesta de la entrevista fue la siguiente: “Sí, yo creo que, si porque yo vi mí antes y después de la primera escritura de mi reseña y de la segunda, y el cambio es muy grande, siento que estoy transformada gracias a la escritura. Porque agrande mi conocimiento sobre la reseña”. A la vez, avanzo en sus conocimientos metacognitivos por lo tanto se produce un avance en el proceso de autorregulación en la producción textual.</i></p>
--	--	--

Matriz de análisis entrevista Alumna 3

Categoría	Subcategoría	Cita	Análisis
Metacognición	Conocimientos metacognitivos	<p><i>C.1: “Y me llamo mucho la atención las palabras que se usaban el vocabulario, porque no estoy acostumbrada a siempre usar un vocabulario tan extendido, más difícil, pero fue un beneficio para mí, para aprender”</i></p> <p><i>C.2: “A mí antes no me gustaba escribir tanto sobre así los cuentos y esas cosas, no me llamaba tanto la atención y después de todas las etapas que fui pasando en el proyecto me empezó a llamar la</i></p>	<p><i>C.1: En este fragmento de la entrevista la Alumna 3, demuestra tener un conocimiento metacognitivo declarativo de sí misma como escritora: “Y me llamo mucho la atención las palabras que se usaban el vocabulario, porque no estoy acostumbrada a siempre usar un vocabulario tan extendido, más difícil, pero fue un beneficio para mí, para aprender”. Ella habla sobre el vocabulario un tanto desafiante que se utiliza en el proyecto de escritura, puesto no estaba acostumbrada en sus prácticas de aprendizaje a usarlo. Lo más probable es que antes del proyecto de escritura no manejaba un repertorio adecuado para su nivel y después de haber tenido esta experiencia de aprendizaje va a poder enfrentarse con nuevas palabras a una próxima tarea de escritura.</i></p>

		<p><i>atención la escritura. Y, ahora me gusta escribir: cuentos, poemas y todas esas cosas que tienen que ver con lo ficticio”</i></p> <p>C.3: <i>“Eran motivantes [Actividades], o sea desde mi punto de vista yo sentía que a mí me motivaban a seguir con el proyecto de escritura, porque aparte de llamarme la atención, como que me inspira a seguir escribiendo, pero de forma correcta. Yo sentía que yo si tenía que seguir y me motivaban más [actividades] a seguir con el proyecto y más me llamaba la atención y como si no entendía algo siempre estaba usted para explicármelo. Las actividades eran muy motivadoras”</i></p>	<p>C.2: En este fragmento de entrevista la Alumna 3 demuestra hacer uso de sus conocimientos metacognitivos declarativos: <i>“A mí antes no me gustaba escribir tanto sobre así los cuentos y esas cosas, no me llamaba tanto la atención y después de todas las etapas que fui pasando en el proyecto me empezó a llamar la atención la escritura. Y, ahora me gusta escribir: cuentos, poemas y todas esas cosas que tienen que ver con lo ficticio”</i>. El conocimiento metacognitivo declarativo de sí misma como escritora es que el más se puede observar porque constantemente menciona que antes definitivamente no le gustaba escribir y después de esta experiencia de aprendizaje sí le gusta escribir, puesto tiene las herramientas para poder realizar una nueva tarea de escritura. También demuestra hacer uso de conocimiento metacognitivo declarativo de la tarea, ya que conoce las estrategias que se deben realizar antes y después de la textualización. Finalmente, también al demostrar tener mayor motivación por la escritura demuestra su conocimiento metacognitivo declarativo de lo afectivo.</p> <p>C.3: La estudiante demuestra tener un conocimiento metacognitivo declarativo de sí mismo como escritora puesto explica de la forma en que fue aprendiendo a medida que desarrollaba las actividades y estas a su vez ayudaron a la motivación de la estudiante hacia la escritura. También se observa uso de su conocimiento metacognitivo declarativo de lo afectivo, puesto su percepción es que aprendió en base al desarrollo de las actividades y esto genero motivación en su proceso de aprendizaje de la producción textual, ahora conoce sus fortalezas y debilidades respecto a la tarea de escritura. Todo lo anterior queda demostrado en el siguiente fragmento extraído de la entrevista: <i>“Eran motivantes [Actividades], o sea desde mi punto de vista yo sentía que a mí me motivaban a seguir con el proyecto de escritura, porque aparte de llamarme la atención, como que me inspira a seguir escribiendo, pero de forma correcta. Yo sentía que yo si tenía que seguir y me motivaban más [actividades] a seguir con el proyecto y más me llamaba la atención y como si no entendía algo siempre estaba usted para explicármelo. Las actividades eran muy motivadoras”</i>. También, menciona el andamiaje entregado por la docente, lo cual fue importante para ella.</p>
--	--	---	--

		<p>C.4: <i>“Yo en la primera corrección la sentí, como que yo pensaba, ¡me equivoqué debe estar mal todo!, entonces yo quería borrar todo, yo sentía que todo estaba malo. Pero cuando yo después fui correctora, me di cuenta que no todo estaba malo en el texto que yo escribí, el mío, sino que solo algunas cosas. Después en la segunda corrección fui mejorando tanto como escritora y comentadora de lo que escribían mis compañeros”</i></p>	<p>C.4: Si bien es cierto en este fragmento la Alumna 3 realiza un análisis sobre su experiencia en el aprendizaje entre pares, lo aborda desde sus conocimientos metacognitivos declarativos de sí mismo como escritora, puesto relata que cuando ella escribió su texto sentía mucha inseguridad al momento de la corrección. Y, en el momento que fue correctora/comentarista, se dio cuenta que su texto, estaba mejor de lo que pensaba. A la vez manifiesta que fue mejorando sus correcciones a medida que las desarrollaba. Además, manifiesta que ella comprendió qué consiste la tarea, las necesidades de la audiencia y mantiene una actitud positiva hacia las tareas de escritura, aunque sean desafiantes. El fragmento es el siguiente: <i>“Yo en la primera corrección la sentí, como que yo pensaba, ¡me equivoqué debe estar mal todo!, entonces yo quería borrar todo, yo sentía que todo estaba malo. Pero cuando yo después fui correctora, me di cuenta que no todo estaba malo en el texto que yo escribí, el mío, sino que solo algunas cosas. Después en la segunda corrección fui mejorando tanto como escritora y comentadora de lo que escribían mis compañeros”</i></p>
Revisión entre pares	Relevancia de la estrategia en el proceso de aprendizaje	<p>C.1: <i>“Cuando se revisaban entre dos, uno revisa lo del otro, se intercambiaban los cuadernos o guías, pero no tenía nada que me guiara en la revisión, una pauta o algo así, como las que salían en el proyecto”</i></p> <p>C.2: <i>“Yo en la primera corrección la sentí, como que yo pensaba, ¡me equivoqué debe estar mal todo!, entonces yo quería borrar todo, yo sentía que todo estaba malo. Pero cuando yo después fui correctora, me di cuenta que no todo estaba malo en el texto que yo escribí, el mío, sino que solo algunas cosas. Después en la segunda corrección fui mejorando tanto como escritora y comentadora</i></p>	<p>C.1: En este fragmento extraído de la entrevista la Alumna 3, menciona que nunca había realizado una actividad como ésta de corrección. Anteriormente solo había intercambiado guías o cuaderno sin ninguna pauta, lo menciona de la siguiente forma: <i>“Cuando se revisaban entre dos [Revisión entre pares], uno revisa lo del otro, se intercambiaban los cuadernos o guías, pero no tenía nada que me guiara en la revisión, una pauta o algo así, como las que salían en el proyecto”</i>. Al parecer, las revisiones que hizo con anterioridad al proyecto, no le permitieron comprender el sentido de la actividad, ya que le faltaban elementos para llevar a cabo una tarea exitosa.</p> <p>C.2: En este fragmento extraído de la entrevista la Alumna 3 menciona que <i>“Yo en la primera corrección la sentí, como que yo pensaba, ¡me equivoqué debe estar mal todo!, entonces yo quería borrar todo, yo sentía que todo estaba malo. Pero cuando yo después fui correctora, me di cuenta que no todo estaba malo en el texto que yo escribí, el mío, sino que solo algunas cosas. Después en la segunda corrección fui mejorando tanto como escritora</i></p>

		<p><i>de lo que escribían mis compañeros”</i></p> <p>C.3: <i>“Eh eh en los comentarios, cuando yo hice correcciones, porque yo sentía que no solo yo aprendía, sino que el otro. Porque yo al darle un comentario y algún punto de vista que yo veía, ósea alguna cosa que yo observaba, él o ella iba aprendiendo y yo también y con eso los dos nos íbamos guiando. Luego de la corrección cometía menos errores”</i></p> <p>C.4: <i>“No hubiera aprendido tanto sobre esto, o mi ortografía seguiría mal, porque yo a medida que iba haciendo y recibiendo comentarios o correcciones yo iba mejorando mi ortografía, me daba cuenta de lo que me equivocaba, además de la puntuación y todo eso”</i></p>	<p>y comentadora de lo que escribían mis compañeros”. La posibilidad que le entregó la estrategia de revisión entre pares a la estudiante, es que a medida que la aplica monitorea y evalúa su propio aprendizaje, puede ir realizando inferencias sobre los resultados de su texto. Además, puede reflexionar sobre su tarea y ajustar su plan de trabajo en base a las deficiencias que ella identifique en su texto a medida que va haciendo comentarios y correcciones.</p> <p>C.3: Para la Alumna 3, el rol más importante que tuvo en la revisión entre pares fue el de comentarista/correctora, porque sintió que era importante identificar errores en el texto del compañero, puesto así lo ayudaba a mejorar su escritura. Pero, también manifiesta que fue enriquecedor el trabajar con un par, porque podía ir analizando el razonamiento del otro e integrar lo que le pareciera interesante a su propio aprendizaje de la escritura. La estudiante lo menciona de la siguiente forma: <i>“Eh eh en los comentarios, cuando yo hice correcciones, porque yo sentía que no solo yo aprendía, sino que el otro. Porque yo al darle un comentario y algún punto de vista que yo veía, ósea alguna cosa que yo observaba, él o ella iba aprendiendo y yo también y con eso los dos nos íbamos guiando. Luego de la corrección cometía menos errores”</i>. Además, identifica que después de haber realizado esta estrategia no comete tantos errores al momento de llevar a cabo la tarea de escritura.</p> <p>C.4: En este fragmento la Alumna 4, identifica el aspecto que mejoró en su escritura luego de la revisión entre pares, nombra a: la ortografía, puntuación y otros aspectos, los cuales no señala explícitamente, en sus palabras: <i>“No hubiera aprendido tanto sobre esto, o mi ortografía seguiría mal, porque yo a medida que iba haciendo y recibiendo comentarios o correcciones yo iba mejorando mi ortografía, me daba cuenta de lo que me equivocaba, además de la puntuación y todo eso”</i>. Al parecer para ella es relevante haber mejorado estos aspectos mecánicos de la escritura.</p>
Proyecto de escritura	Metodología de actividades	C.1: <i>“La experiencia que yo viví con el proyecto de escritura que realizamos en clases, eh eh, yo lo sentí bueno, o sea, fue bacán porque e fue el primer proyecto que yo</i>	C.1: la Alumna 3 manifiesta en este fragmento que nunca había desarrollado un proyecto de escritura con estas características, lo evalúa como positivo y resulta una de ellas: el vocabulario que se utiliza, lo menciona de la siguiente forma: <i>“La experiencia que yo viví con el proyecto de escritura que realizamos en</i>

		<p><i>hice. Y me llamo mucho la atención las palabras que se usaban el vocabulario, porque no estoy acostumbrada a siempre usar un vocabulario tan extendido, más difícil, pero fue un beneficio para mí, para aprender”</i></p> <p><i>C.2: “yo creo que sí es necesario pasar por todas las etapas. Porque por ejemplo en la planificación vamos planificando todo lo que vamos a realizar, después todas las otras etapas que vienen eh son para eh, cómo decirlo, ir viendo si hay más errores y al llegar a la escritura final se supone que no debería haber tanto error, porque hay que pasar por hartas etapas”</i></p> <p><i>C.3: “Sí, porque al igual como le dije anteriormente eh, yo corregí mucho mi ortografía, porque mi ortografía era horrible, a medida del desarrollo del proyecto la fui mejorando. Y, yo siento que si me sirvió de harto sobre todo para la redacción y coherencia, que eso lo hacía muy mal”</i></p>	<p><i>clases, eh eh, yo lo sentí bueno, o sea, fue bacán porque eh fue el primer proyecto que yo hice. Y me llamo mucho la atención las palabras que se usaban el vocabulario, porque no estoy acostumbrada a siempre usar un vocabulario tan extendido, más difícil, pero fue un beneficio para mí, para aprender”.</i></p> <p>C.2: La Alumna 3 en este fragmento de la entrevista hace un breve análisis de la importancia que tiene para su aprendizaje, el que las actividades se basen en las etapas de producción textual que propone el modelo Didactext (2003). Según lo anterior menciona las etapas de planificación, textualización y revisión, sin embargo, no nombra las otras etapas del proyecto: acceso al conocimiento, planificación y publicación. Lo anterior queda demostrado en este extracto: C.2: “yo creo que sí es necesario pasar por todas las etapas. Porque por ejemplo en la planificación vamos planificando todo lo que vamos a realizar, después todas las otras etapas que vienen eh son para eh, cómo decirlo, ir viendo si hay más errores y al llegar a la escritura final se supone que no debería haber tanto error, porque hay que pasar por hartas etapas”</p> <p>C.3: En este fragmento la Alumna3 hace mención a los aspectos que mejoró en base a las actividades que realizó en el proyecto de escritura, esto lo menciona de la siguiente forma: “Sí, porque al igual como le dije anteriormente eh, yo corregí mucho mi ortografía, porque mi ortografía era horrible, a medida del desarrollo del proyecto la fui mejorando. Y, yo siento que, si me sirvió de harto sobre todo para la redacción y coherencia, que eso lo hacía muy mal”. Aquí dice que mejoro aspectos importantes como la redacción y coherencia, si bien es cierto no nombra en qué etapa del proyecto aprendió a mejorar estos aspectos de la escritura, lo importante es que lo logro identificar.</p>
Motivación hacia la escritura		<p><i>C.1: “A mí antes no me gustaba escribir tanto sobre así los cuentos y esas cosas, no me llamaba tanto la atención y después de todas las etapas que fui pasando en el proyecto me empezó a llamar la atención la escritura. Y, ahora me gusta escribir: cuentos,</i></p>	<p>C.1: El siguiente fragmento la Alumna 3 menciona que fue importante pasar por las etapas de la escritura, porque a medida que fue progresando en las actividades del proyecto de escritura, se generaba una motivación hacia la escritura de textos ficticios. La actitud positiva que demuestra tener, ahora, hacia la escritura de textos literarios ella lo asocia con su experiencia frente a las actividades que realizó. Lo anterior queda explicitado en las palabras de la estudiante: “A mí antes no me gustaba</p>

		<p><i>poemas y todas esas cosas que tienen que ver con lo ficticio”</i></p> <p><i>C.2: “Eran motivantes, o sea desde mi punto de vista yo sentía que a mí me motivaban a seguir con el proyecto de escritura, porque aparte de llamarme la atención, como que me inspira a seguir escribiendo, pero de forma correcta. Yo sentía que yo si tenía que seguir y me motivaban más a seguir con el proyecto y más me llamaba la atención y como si no entendía algo siempre estaba usted para explicármelo. Las actividades eran muy motivadoras”</i></p>	<p><i>escribir tanto sobre así los cuentos y esas cosas, no me llamaba tanto la atención y después de todas las etapas que fui pasando en el proyecto me empezó a llamar la atención la escritura. Y, ahora me gusta escribir: cuentos, poemas y todas esas cosas que tienen que ver con lo ficticio”</i></p> <p>C.2: Para la Alumna 3 definitivamente las actividades fueron relevantes dentro de su proceso de aprendizaje, porque generaban motivación para seguir escribiendo de forma correcta, por muy interpelante que fuera el desafío, lo menciona de la siguiente forma: <i>“Eran motivantes, o sea desde mi punto de vista yo sentía que a mí me motivaban a seguir con el proyecto de escritura, porque aparte de llamarme la atención, como que me inspira a seguir escribiendo, pero de forma correcta. Yo sentía que yo si tenía que seguir y me motivaban más a seguir con el proyecto y más me llamaba la atención y como si no entendía algo siempre estaba usted para explicármelo. Las actividades eran muy motivadoras”</i>. También evalúa y califica las actividades como motivadoras y además menciona que para ella el factor docente le servía de apoyo cuando no podía resolver de forma exitosa la tarea.</p>
--	--	---	---

12.9.- Matrices de análisis cartas metacognitivas alumnas 1, 2 y 3.

Matriz de análisis carta metacognitiva Alumna 1

Categoría	Subcategoría	Cita	Análisis
Metacognición	Conocimientos metacognitivos	<p><i>C.1- “Una de las cosas que más gusto fue que había cuadros en donde podías hacer autorreflexión esto ayudaba a construir mejor nuestros textos, también aprendí muchas cosas que no sabía y q me ayudarán más adelante”</i></p> <p><i>C. 2- “He notado muchos cambios por ejemplo antes me costaba mucho ordenar mis ideas, ahora no me cuesta”</i></p>	<p>C.1: La estudiante logra identificar que aprendió cosas <i>que</i> no sabía (se infiere que se refiere a los cuadros de autorreflexión), y que además le ayudarán más adelante (se demuestra el conocimiento metacognitivo condicional), nuevamente se encuentra consciente de las herramientas que maneja, se podría decir que ha desarrollado en parte el conocimiento metacognitivo procedimental, aprendió cómo se ordenan las ideas, es decir la niña está tratando de explicar “ahora sé que sé planificar”. Además, es declarativo puesto sabe las herramientas que tiene (conocimiento</p>

	<p>C.3- <i>“Unas de las cosas que más gusto fue que había cuadros en donde podías hacer autorreflexión esto ayudaba a construir mejor nuestros textos”</i></p> <p>C.4 - <i>“Realizar este proyecto desde mi punto de vista fue muy entretenido y significativo ya que esto me podrá ayudar a escribir más textos más adelante con menos dificultad”</i></p> <p>C.5 - <i>“volvería a escribir un texto como este porque me ayudo demasiado sobre todo en mi comprensión lectora, cada vez ha ido mejorando más aun, me ayudo a reflexionar mucho sobre las cosas que yo sabía o las que no, gracias a esto aprendí nuevas cosas”</i></p>	<p>de sí mismo como escritor) y, que no serán solo necesarias en ese momento, sino que más adelante también conocimiento metacognitivo condicional.</p> <p>C.2: Conocimiento metacognitivo procedimental, esto se demuestra cuando la estudiante menciona que sabe cómo ordenar sus ideas de mejor forma, puesto ella dice <i>“ahora no me cuesta”</i>. Es decir, realiza un uso consciente de las estrategias y habilidades adecuadas para cumplir una finalidad o cumplir un objetivo, en este caso <i>“ordenar las ideas”</i></p> <p>C.3: la estudiante demuestra tener un conocimiento metacognitivo declarativo de la tarea, puesto habla sobre la estrategia de los <i>“cuadros de autorreflexión”</i>, sobre cómo estos le ayudaron en la mejora de la construcción de los textos. Es decir, identificó una estrategia significativa a la hora de escribir nuevamente.</p> <p>C.4: la estudiante menciona que este tipo de proyectos aparte de ser entretenido se transformó en <i>“significativo”</i> para su aprendizaje, puesto le permitirá escribir texto sin tener tantas dificultades. En esta cita se observa el conocimiento metacognitivo declarativo, puesto comprende el propósito de la escritura del texto y el tema, esto se demuestra cuando menciona <i>“ya que esto me podrá ayudar a escribir más textos más adelante con menos dificultad”</i></p> <p>C.5: aquí la estudiante demuestra tener un conocimiento metacognitivo condicional, puesto determina las condiciones apropiadas para aplicar el conocimiento procedimental y declarativo, es decir el saber cómo hacerlo, cuándo y dónde. Esto se refleja en la expresión <i>“volvería a escribir un texto como este porque me ayudo demasiado sobre todo en mi comprensión lectora, cada vez ha ido mejorando más aun”</i>. Se infiere que ya</p>
--	---	--

		tiene las estrategias necesarias para saber utilizarlas en la situación que ella estime conveniente. Además, se observa que la estudiante hace alusión a la reflexión, lo cual tiene directa relación con uno de los propósitos del material didáctico que el estudiante reflexione sobre sus conocimientos.
Estrategias metacognitivas en la escritura	<p>C.1- <i>“Las posibilidades que te entrega la revisión entre pares es poder darte cuenta en lo que nos equivocamos o corregir a medida de leer la reseña literaria de nuestros compañeros”</i></p> <p>C.2- <i>“Para mí la parte más importante de esta reseña fue la planificación ya que hay que ordenar las ideas para que el texto esté coherente y que pueda ser claro a la hora de leer”</i></p> <p>C.3- <i>“y luego de este proyecto con la ayuda de las plantillas se me hace mucho más fácil a la hora de escribir un texto.”</i></p> <p>C.4- <i>“Unas de las cosas que más gusto fue que había cuadros en donde podías hacer autorreflexión esto ayudaba a construir mejor nuestros textos”.</i></p> <p>C.5- <i>“Trabajar con este tipo de proyectos es importante ya q podemos mejorar muchas cosas como, por ejemplo, la ortografía, la coherencia etc.”.</i></p>	<p>C.1-La estudiante hace un análisis sobre la estrategia de revisión entre pares, ya que se da cuenta de la efectividad que puede llegar a tener. la revisión entre pares al ser una estrategia metacognitiva, le está entregando las herramientas a la estudiante no solo para revisar el texto de otro, sino que de esta forma observa, reflexiona y analiza sobre: los propios errores que cometió en el texto. Además, menciona que “a medida de leer...”, se podría inferir que está efectuando en ese momento una lectura más bien crítica.</p> <p>C.2: la estudiante refleja que ha avanzado en el dominio de la estrategia de planificación. Menciona la planificación como estrategia conocida y sabe sus características y funciones. Además, está preocupada de que su texto sea coherente y de fácil lectura, es decir existe una preocupación por los aspectos retóricos del texto (género, audiencia y propósito)</p> <p>C.3: la estudiante menciona la estrategia de las “plantillas”, haciendo alusión a las tablas de análisis del género, la cual fue utilizada en dos oportunidades por los estudiantes. Es interesante observar que el uso de esta estrategia motiva a la estudiante al momento de plantearse escribir otro texto. <i>“y luego de este proyecto con la ayuda de las plantillas se me hace mucho más fácil a la hora de escribir un texto.”</i></p> <p>C.4: la estrategia que menciona la estudiante se utiliza en el proyecto siempre al final de la clase antes de la autoevaluación, el uso de esta permite tener motivada a la estudiante. Por lo</p>

			<p>tanto, fue importante el uso de este recurso para la estudiante. Además, con esta estrategia la estudiante siente que podrá “<i>construir mejores textos</i>”, debido a que conoce y sabe su uso y propósito en las tareas de escritura. Es decir, ahora la estudiante tiene una posibilidad de estrategia para conseguir los objetivos que se plantee en futuras tareas de escritura.</p> <p>C.5: en este fragmento la estudiante demuestra que sabe este tipo de trabajo de escritura facilita su aprendizaje, para mejorar aspectos relevantes de esta como, por ejemplo: “<i>por ejemplo, la ortografía, la coherencia etc.</i>” Con este aprendizaje ahora conoce las características de las tareas de escritura y pone en acto estrategias para resolver situaciones.</p>
Revisión entre pares	Relevancia de la revisión entre pares	<p>C.1- “<i>La revisión entre pares fue muy importante ya que podía corregir mis errores a la hora de leer la reseña de mis compañeros, además me sirvió para ver distintos puntos de vista...</i>”</p> <p>C.2- “<i>Las posibilidades que te entrega la revisión entre pares es poder darte cuenta en lo que nos equivocamos o corregir a medida de leer la reseña literaria de nuestros compañeros</i>”</p>	<p>C1: la estudiante le asigna un valor significativo al decir que fue “muy importante” efectuar la actividad de revisión entre pares, puesto esta estrategia le permite mediante su rol de correctora ir aprendiendo de sus propios errores en otros textos. Esta estrategia al parecer fue fundamental para ella. Además, menciona que le sirvió para saber que opinaban sus compañeros del texto que ella escribió. Nuevamente hace alusión a que efectuó lectura crítica.</p> <p>C.2: la estudiante expresa que esta estrategia es fundamental puesto le entrega “posibilidades” de ir mediando las estrategias que le permiten ir corrigiendo a medida que lee las reseñas de sus compañeros. Lo que implica que ya conoce la estrategia y su funcionalidad dentro de las tareas de escritura. Se podría decir que mediante esta actividad la estudiante va autorregulando su aprendizaje, porque utiliza el error de otro como posibilidad de aprendizaje para ella.</p>
	Situaciones en las que ha desarrollado revisión entre pares	C.1- “ <i>...además me sirvió para ver distintos puntos de vista, además antes solo revisábamos cambiándonos el cuaderno</i> ”	C1: la estudiante si bien es cierto conoce un tipo de revisión, pero expresa que nunca había realizado esta estrategia. Ella reconoce la importancia de la revisión entre pares y compara que antes no contaba con una estrategia

			tan estructurada y sistemática, en sus propias palabras: <i>“solo revisábamos cambiándonos el cuaderno”</i>
Planificación	Relevancia de la planificación	<p>C.1- <i>“Este proyecto me ayudó mucho en cuanto a mi escritura y comprensión, también ahora puedo planificar mejor.”</i></p> <p>C.2- <i>“Para mí la parte más importante de esta reseña fue la planificación ya que hay que ordenar las ideas para que el texto esté coherente y que pueda ser claro a la hora de leer.”</i></p>	<p>C.1: la estudiante menciona que le “ayudó” a trabajar de esta forma para mejorar su escritura y comprensión. De esta forma se refiere a trabajar en base a las fases de la escritura de forma sistemática y estructurada. Y, además hace alusión a que <i>“también ahora puedo planificar mejor.”</i> Esto está sugiriendo que el plan de trabajo lo sabe ajustar según sus necesidades, también al saber planificar mejor está haciendo alusión al conocimiento metacognitivo procedimental ¿Saber cómo planificar?, por lo tanto, la planificación le favorece al desarrollo de este tipo de conocimiento.</p> <p>C.2: la estudiante explicita que dentro de todas las fases de producción textual por las cuales paso durante este proyecto de escritura la que más le sirvió fue la planificación, puesto incluso menciona su funcionalidad. Es decir, ella utiliza la planificación para seleccionar, jerarquizar y organizar las ideas, para así realizar la maqueta del texto y buscar estrategias diversas que utilizará en su plan de trabajo, lo anterior queda explícito cuando menciona - <i>“Para mí la parte más importante de esta reseña fue la planificación ya que hay que ordenar las ideas para que el texto esté coherente y que pueda ser claro a la hora de leer”</i></p> <p>Incluso al final del fragmento la estudiante hace alusión a lo importante de la coherencia para la audiencia <i>“para que el texto esté coherente y que pueda ser claro a la hora de leer”</i>. Esto demuestra una clara preocupación sobre los aspectos retóricos de su texto, lo cual claramente tiene presente a la hora de llevar a cabo el plan de trabajo.</p>

Matriz de análisis carta metacognitiva Alumna 2

Categoría	Subcategoría	Cita	Análisis
Metacognición	Conocimientos metacognitivos	C.1: <i>“Junto con saludarla y esperando su bienestar, quiero primeramente</i>	En este fragmento la Alumna 2 demuestra tener un conocimiento metacognitivo declarativo de sí mismo como escritora. En este ella es

		<p><i>agradecerle por el tiempo que dedicó a enseñarnos ese proyecto, el cual me ayudado bastante a desarrollar de mejor manera mis habilidades como estudiante”</i></p> <p><i>C.2: “ya que al momento de escribir mi reseña tenía que poner todo lo que planifique, me paso en derivadas ocasiones que cambie muchas cosas de ella, porque en el transcurso del tiempo se me ocurrían más cosas y mi mente se abría más, fue una parte difícil, pero a la vez entretenida porque aprendí mucho”</i></p> <p><i>C.3: “bueno esa parte fue entretenida ya que en la sala se sentía un ambiente de aprendizaje, de concentración, yo estaba tan motivada que me apuré demasiado en escribir la reseña, ya que las palabras venían solas y yo solo escribía, me di cuenta que me estaba adelantando mucho y terminé el proyecto muy rápido”</i></p> <p><i>C.4: “Considero que es significativo trabajar con este tipo de proyectos porque uno aprende mucho, yo, por ejemplo, se expandió mi manera de pensar y de ver las cosas, aprendí más de la argumentación y de la coherencia, pude mejorar mediante a las opiniones de mis compañer@s”</i></p> <p><i>C.5: “gracias por su dedicación para ayudarnos en nuestros trabajos y motivarnos día</i></p>	<p>capaz de mencionar explícitamente que ha desarrollado sus habilidades en cuanto al proceso de composición de la escritura, mediante las actividades del proyecto. Es consciente de que ha mejorado en cuanto a sus habilidades y las estrategias que utiliza al momento de realizar una tarea de escritura, lo anterior lo manifiesta de la siguiente forma: <i>“Junto con saludarla y esperando su bienestar, quiero primeramente agradecerle por el tiempo que dedicó a enseñarnos ese proyecto, el cual me ayudado bastante a desarrollar de mejor manera mis habilidades como estudiante”</i></p> <p>C.2: En este fragmento la Alumna 2 se refiere a su conocimiento metacognitivo declarativo de la tarea, porque sabe las características que tiene la planificación y la función que cumple dentro de una tarea de escritura, lo menciona de la siguiente forma: <i>“ya que al momento de escribir mi reseña tenía que poner todo lo que planifique, me paso en derivadas ocasiones que cambie muchas cosas de ella, porque en el transcurso del tiempo se me ocurrían más cosas y mi mente se abría más, fue una parte difícil pero a la vez entretenida porque aprendí mucho”</i>. Además, se puede observar que utiliza su conocimiento metacognitivo procedimental ya que sabe cómo utilizar la planificación dentro de su tarea, es decir utiliza sus conocimientos metacognitivos declarativos y en estos se basa para saber cómo realizar la tarea. Ella es consciente de que a medida que fuera escribiendo había cosas que iban cambiando, por lo que tenía que modificar la planificación.</p> <p>C.3: En este fragmento de la carta metacognitiva la estudiante hace uso de sus conocimientos metacognitivos declarativos de sí mismo como escritora, puesto se dio cuenta que avanzó muy rápido debido a la automotivación que iban generando en ella las actividades, además se</p>
--	--	---	--

		<p><i>a día para salir a delante, y vernos mejor de cómo nos ve la sociedad por en el lugar en el que vivimos, gracias porque se nota que hace su trabajo por vocación no por dinero, le agradezco de corazón”</i></p>	<p>puede decir que realiza un auto monitoreo constante sobre sus avances, puesto se va dando cuenta que avanzó más rápido que el resto. También, en esta misma cita se puede identificar el uso del conocimiento metacognitivo declarativo de lo afectivo puesto mantiene una actitud positiva hacia la escritura, ya que sus niveles de autoeficacia con efectivos dentro de su proceso de aprendizaje de la producción textual, lo anterior queda evidenciado en la siguiente respuesta de la estudiante: <i>“bueno esa parte fue entretenida ya que en la sala se sentía un ambiente de aprendizaje, de concentración, yo estaba tan motivada que me apure demasiado en escribir la reseña, ya que las palabras venían solas y yo solo escribía, me di cuenta que me estaba adelantando mucho y terminé el proyecto muy rápido”</i>. Cabe mencionar que, también hace mención a los factores medioambientales, porque dice que pudo sentir en el ambiente <i>“La concentración”</i> de los estudiantes.</p> <p>C.4: En este fragmento: <i>“Considero que es significativo trabajar con este tipo de proyectos porque uno aprende mucho, yo por ejemplo, amplí mi conocimiento, se expandió mi manera de pensar y de ver las cosas, aprendí más de la argumentación y de la coherencia, pude mejorar mediante a las opiniones de mis compañer@s”</i>, la Alumna 2 demuestra tener conocimientos metacognitivos declarativos de sí misma como escritora porque menciona explícitamente que amplio su conocimiento, la forma de pensar y ver las cosas en torno a la escritura. También manifiesta hacer uso de su conocimiento metacognitivo declarativo de la tarea, puesto conoce mayores estrategias para así poder mejorar la argumentación y coherencia, que son fundamentales para ella, por esa razón las nombra. Al final del fragmento menciona sus percepciones por la forma en la que cree que aprendió y fue mediante a</p>
--	--	--	--

			<p>las opiniones de sus compañeros. Lo anterior denota un conocimiento metacognitivo procedimental.</p> <p>C.5: En este fragmento: <i>“gracias por su dedicación para ayudarnos en nuestros trabajos y motivarnos día a día para salir a delante, y vernos mejor de cómo nos ve la sociedad por en el lugar en el que vivimos, gracias porque se nota que hace su trabajo por vocación no por dinero, le agradezco de corazón”</i>. La Alumna 2 hace uso de su conocimiento metacognitivo declarativo de lo afectivo, ella valora el andamiaje entregado, se siente valorada y agradecida, puesto ahora tiene herramientas que antes no tenía para enfrentarse a este mundo letrado.</p>
Revisión entre pares	Impacto de la estrategia en el aprendizaje	<p>C.1: <i>“fue súper motivante hacer este proyecto, luego hicimos la revisión entre pares, siento que fue una parte más importante ya que aprendimos más del otro, pudimos sacar más ideas para nuestro texto, al momento de escribir mi reseña literaria yo creía que estaba perfecta pero después me revisaron mis compañer@s y me di cuenta que tenía errores, ya que me faltaba información, había partes que me faltaba la coherencia, tenía errores ortográficos, etc.”</i></p> <p>C.2: <i>“Fui aprendiendo de mis compañer@s, eso hizo que la revisión entre pares fuera importante, porque aprendimos del otro, sacamos lo bueno de su texto, eso deja una enseñanza, sacar y copiar lo bueno del otro y no lo malo, no solo sirvió para mi texto si no que para mí día a día”</i></p>	<p>C.1: En este fragmento la Alumna 2 esta mencionando que el uso de la estrategia de revisión entre pares fue importante y motivante en su proceso de aprendizaje. Además, expresa que fue la parte más importante del proyecto, porque pudo aprender mediante la corrección. En esta etapa se dio cuenta que leyendo textos podía sacar ideas para mejorar su propio texto. Puesto antes de la revisión ella pensaba que su texto estaba correcto, pero después pudo visualizar gracias a su experiencia de aprendizaje errores, falta de información, coherencia, entre otros.</p> <p>C.2: La Alumna 2 en este fragmento realiza una interesante reflexión puesto menciona que fue aprendiendo de las cosas positivas de los textos de sus compañeros y luego estas ideas le servirán para complementar y modificar tanto el plan de trabajo como el texto. En palabras de la estudiante: <i>“Fui aprendiendo de mis compañer@s, eso hizo que la revisión entre pares fuera importante, porque aprendimos del otro, sacamos lo bueno de su texto, eso deja una enseñanza, sacar y copiar lo bueno del otro y no lo malo, no solo sirvió para mi texto si no que para mí día a día”</i>. Es enriquecedor analizar que no solo se puede aprender del error del otro en la</p>

		<p>C.3: <i>“Creo que la revisión fue la más importante porque después de eso teníamos que escribir nuestra reseña definitiva, fue como un antes y un después, muchas reseñas después de la revisión cambiaron demasiado ya que los comentarios de nuestros compañeros ayudaron en el mejoramiento de nuestra escritura”</i></p> <p>C.4: <i>“lo que más me impresiono que ninguno tomo mal esos comentarios, nadie se sintió mal por lo que el resto le aconsejaba, sino que lo tomaron y realizaron la escritura como se las recomendó, eso fue algo interesante para mí, mucha gente no reaccionaría así, muchos lo mirarían como una forma de crítica, no en la intención de ayudar si no que, en la intención de desmotivar, pero mis compañer@s lo miraron como ayuda para su texto eso fue impresionante y lindo a la vez”</i></p>	<p>revisión entre pares, sino que también extraer ideas y aciertos en los textos corregidos.</p> <p>C.3: En este fragmento la Alumna 2 realiza una reflexión con respecto a que nuevamente esta etapa del proyecto de escritura fue la más importante en su proceso de aprendizaje de la producción textual. La estudiante hace alusión a un antes y después de las correcciones, porque algunas cambiaron considerablemente al final del proceso, pero cambiaron exitosamente, porque mejoraron. Esta apreciación la estudiante la hace para referirse a la relevancia de esta estrategia.</p> <p>C.4: En este fragmento la estudiante realiza una valoración a la forma en que sus pares y ella misma tomaron los comentarios, puesto lo hicieron de una forma positiva, lo anterior la Alumna 2 lo menciona de la siguiente forma: <i>“lo que más me impresiono que ninguno tomo mal esos comentarios, nadie se sintió mal por lo que el resto le aconsejaba, sino que lo tomaron y realizaron la escritura cómo se las recomendó, eso fue algo interesante para mí, mucha gente no reaccionarían así, muchos lo mirarían como una forma de crítica, no en la intención de ayudar si no que en la intención de desmotivar, pero mis compañer@s lo miraron como ayuda para su texto eso fue impresionante y lindo a la vez”</i> . La estrategia de revisión entre pares al estar inserta dentro de actividades sistemáticas y metacognitivas produce en el estudiante una sensación “positiva” para enfrentarse a la estrategia. La retroalimentación para esta estudiante fue fundamental sobre todo en lo que se refiere a su autorregulación específicamente a las creencias auto motivadoras “ella sabe sus capacidades” y la motivación intrínseca que presenta hacia la escritura. En resumidas cuentas, la estudiante realiza una auto reflexión sobre su proceso y el de sus pares.</p>
--	--	---	---

Planificación	Relevancia de la estrategia dentro del proceso de aprendizaje de la escritura.	<p>C.1: <i>“Bueno empezando primeramente explicando lo de la planificación, fue la parte más difícil desde mi punto de vista, ya que no sabía la estructura de una, fue complicado ya que al momento de escribir mi reseña tenía que poner todo lo que planifique, me paso en derivadas ocasiones que cambie muchas cosas de ella, porque en el transcurso del tiempo se me ocurrían más cosas y mi mente se abría más, fue una parte difícil pero a la vez entretenida porque aprendí mucho</i></p>	<p>C.1: Para la Alumna 2 la planificación fue la parte del proyecto más complejo, puesto nunca se había enfrentado a una tarea de escritura con estas características. Además, habla sus funciones establecer objetivos, jerarquizar y ordenar la información. Además, ejemplifica el uso que le dio a la estrategia, a medida que iba escribiendo debía ir ajustando la maqueta del texto, según las nuevas ideas que se iban construyendo. La califica como compleja pero entretenida a la vez. Se infiere que es debido a lo interpelante y desafiante de esta actividad. En palabras de la estudiante: <i>“Bueno empezando primeramente explicando lo de la planificación, fue la parte más difícil desde mi punto de vista, ya que no sabía la estructura de una, fue complicado ya que al momento de escribir mi reseña tenía que poner todo lo que planifique, me paso en derivadas ocasiones que cambie muchas cosas de ella, porque en el transcurso del tiempo se me ocurrían más cosas y mi mente se abría más, fue una parte difícil pero a la vez entretenida porque aprendí mucho”</i>.</p>
Proyecto de escritura	Metodología de las actividades	<p>C.1: <i>“Me gustaría contarle como viví esta experiencia de escribir mi reseña literaria, conocer ejemplos antes, la planificación, y revisión entre pares”</i></p> <p>C.2: <i>“y de a poco estoy mejorando mi ortografía, aún nos queda mucho por aprender, pero creo que el proyecto fue un excelente comienzo”</i></p> <p>C.3: <i>“lo que más me impresiono que ninguno tomo mal esos comentarios, nadie se sintió mal por lo que el resto le aconsejaba, sino que lo tomaron y realizaron la escritura como se las recomendó, eso fue algo interesante para mi”</i></p>	<p>C.1: En este fragmento la Alumna 2 hace mención a las etapas más importantes para ella del proyecto de escritura: acceso al conocimiento, planificación, escritura, revisión entre pares. Cabe mencionar que no habla sobre reescritura ni publicación. Ella dice que fue una experiencia realizar este tipo de actividades. En sus palabras: <i>“Me gustaría contarle como viví esta experiencia de escribir mi reseña literaria, conocer ejemplos antes, la planificación, y revisión entre pares”</i></p> <p>C.2: La Alumna 2 en este fragmento menciona que poco a poco está mejorando algunos aspectos de la escritura como, por ejemplo: la ortografía, pero siente que aún le falta mucho por aprender. Este proyecto le abrió las puertas al mundo de las letras, se refiere a lo anterior de la siguiente forma: <i>“y de a poco estoy mejorando mi ortografía, aún nos queda mucho por aprender, pero</i></p>

			<p><i>creo que el proyecto fue un excelente comienzo”</i></p> <p>C.3: La Alumna 2 aprecia la forma en la cual están estructuradas las actividades y la metodología que se aplicó, puesto no había ninguna competencia, todos trabajaban con el único propósito de aprender. Además la estudiante hace alusión a que no fue una apreciación solo de ella si no que el sentir general del grupo, lo menciona de la siguiente forma: <i>“lo que más me impresiono que ninguno tomo mal esos comentarios, nadie se sintió mal por lo que el resto le aconsejaba, sino que lo tomaron y realizaron la escritura como se las recomendó, eso fue algo interesante para mi”</i></p>
Acceso al conocimiento	Impacto de la estrategia	<p>C.1: <i>“Lo más fácil para mí fue la escritura ya que tenía una base, investigamos mucho del libro, lo leímos, le dedicamos mucho tiempo para poder llegar al punto de escribir nuestra reseña, bueno esa parte fue entretenida ya que en la sala se sentía un ambiente de aprendizaje, de concentración”</i></p> <p><i>“C.2: “Me gustaría contarle como viví esta experiencia de escribir mi reseña literaria, conocer ejemplos antes, la planificación, y revisión entre pares”</i></p>	<p>C.1: En este fragmento de carta metacognitiva la Alumna 2 menciona que lo más fácil de realizar fue la escritura de la reseña literaria. Puesto, hicieron un trabajo extenso de acceso al conocimiento, lo menciona de la siguiente forma: <i>“Lo más fácil para mí fue la escritura ya que tenía una base, investigamos mucho del libro, lo leímos, le dedicamos mucho tiempo para poder llegar al punto de escribir nuestra reseña, Bueno esa parte fue entretenida ya que en la sala se sentía un ambiente de aprendizaje, de concentración”</i>. Es interesante y enriquecer para la investigación apreciar la relevancia de esta etapa del proceso de composición en la cual se analizan ejemplares, identificar las características del género, entre otros, estas actividades le permitieron leer el mundo al cual tenía que enfrentarse.</p> <p>C.2: La Alumna 2 ubica al acceso al conocimiento dentro de una de las etapas más importantes dentro del proyecto de escritura, en sus palabras: <i>“Me gustaría contarle como viví esta experiencia de escribir mi reseña literaria, conocer ejemplos antes, la planificación, y revisión entre pares”</i></p>

Matriz de análisis carta metacognitiva Alumna 3

Categoría	Subcategoría	Cita	Análisis
Metacognición	Conocimientos metacognitivos	<p>C.1: <i>“Este proyecto fue importante porque aprendí muchas más cosas sobre la escritura como por ejemplo la comprensión lectora, la ortografía, la planificación, entre otros”</i></p> <p>C.2: <i>Las cosas nuevas que pude mejorar para enfrentarme a la escritura de un texto son la coherencia y la redacción, la coherencia la utilizaré para dar a entender de lo que va a tratar el texto, y en cuanto a la redacción la utilizare para expresar conocimientos y sentimientos.</i></p> <p>C.3: <i>“Lo que más me costó del proyecto fue responder las preguntas de auto evaluación, como, por ejemplo, ¿Qué metas te propondrás?, porque en estas era donde me iba midiendo y miraba mi avance, si es que había, pero la mayor parte del tiempo si lo había”</i></p>	<p>C.1: En este fragmento la Alumna 3 se refiere a las cosas que aprendió como escritora durante el transcurso del proyecto, aprendió sobre: comprensión lectora, ortografía, planificación, entre otros. Al referirse a lo anterior hace uso del conocimiento metacognitivo declarativo de sí mismo como escritora, queda expresado de la siguiente forma: <i>“Este proyecto fue importante porque aprendí muchas más cosas sobre la escritura como por ejemplo la comprensión lectora, la ortografía, la planificación, entre otros”</i>. También, destaca lo relevante del proyecto, puesto gracias al desarrollo de este pudo ampliar sus conocimientos como escritora.</p> <p>C.2: En este fragmento la Alumna 3 hace uso del conocimiento metacognitivo procedimental, queda demostrado en el siguiente fragmento: <i>“Las cosas nuevas que pude mejorar para enfrentarme a la escritura de un texto son la coherencia y la redacción, la coherencia la utilizaré para dar a entender de lo que va a tratar el texto, y en cuanto a la redacción la utilizare para expresar conocimientos y sentimientos.”</i>. Utiliza sus conocimientos declarativos para lograr objetivos concretos, es decir sabe en qué casos específicos aplicará lo que aprendió sobre coherencia y redacción. Además, menciona que ahora sabe de qué forma enfrentarse a una tarea de escritura, utilizará la coherencia para dar a entender de lo que trata el texto y la redacción para expresar sus conocimientos.</p> <p>C.3: En este fragmento la Alumna 3, la estudiante usa el conocimiento metacognitivo declarativo de sí misma como escritora para referirse a las actividades más complejas de desarrollar, mencionó: las preguntas de autoevaluación, porque iba midiendo sus avances, la mayoría del tiempo sí lo había, se refiere a esto de la siguiente forma: <i>“Lo que más me</i></p>

			<p><i>costó del proyecto fue responder las preguntas de auto evaluación, como, por ejemplo, ¿Qué metas te propondrás?, porque en estas era donde me iba midiendo y miraba mi avance, si es que había, pero la mayor parte del tiempo si lo había”.</i></p> <p>Cabe mencionar que, la estudiante en esta actividad de auto-evaluación, realiza un auto-monitoreo sobre sus avances respecto al aprendizaje. Lo cual le permite auto- reflexionar sobre sus prácticas de escritura.</p>
Planificación	Relevancia de la estrategia dentro del proceso de aprendizaje de la escritura.	<p>C.1: <i>“También debo reconocer que lo que me costó mucho fue planificar, porque había que hacer algo así como un plan para poder escribir el texto correctamente. Esto lo hice en varias ocasiones, pero tuve que recurrir a su ayuda para que me aclarará las dudas”</i></p> <p>C.2: <i>“Después de eso [Planificación] pude seguir sola y me di cuenta para lo que me servía. En realidad, ahora no solo en lenguaje, siempre planifico lo que voy a escribir para que quede bueno y le guste a quien lo lea, eso es importante igual, quien lo lee”</i></p>	<p>C.1: La Alumna 3 en este fragmento reconoce que otra estrategia compleja a la cual se enfrento fue la planificación, lo dice de la siguiente forma: <i>“También debo reconocer que lo que me costó mucho fue planificar, porque había que hacer algo así como un plan para poder escribir el texto correctamente. Esto lo hice en varias ocasiones, pero tuve que recurrir a su ayuda para que me aclarará las dudas”.</i> Ella nunca había realizado planificaciones y comprender la lógica de un plan de trabajo, la llevó a realizarla repetidas veces y así ir mejorando su maqueta del texto. Además, al tener el apoyo y andamiaje que entrega el docente, genera que la estudiante no se frustré y pueda seguir su avance en el proceso de composición.</p> <p>C.2: La Alumna 3 menciona en este fragmento que luego de haber pasado por varios intentos de planificación, pudo avanzar y seguir sola, porque entendió las funcionalidades de esa estrategia dentro de su proceso de aprendizaje de la producción textual. Agrega que esta estrategia la hizo parte de sus prácticas diarias dentro de la escritura, puesto la utiliza cada vez que la necesita El uso y comprensión de las funcionalidades de la estrategia de planificación estimularon el desarrollo de su conocimiento metacognitivo condicional, sabe dónde, cómo y porque utilizar la estrategia. Agrega que para ella es importante el uso de planificación para mejorar su texto, pero además demuestra que le interesa su audiencia, en palabras de</p>

			la estudiante: <i>“Después de eso [Planificación] pude seguir sola y me di cuenta para lo que me servía. En realidad, ahora no solo en lenguaje, siempre planifico lo que voy a escribir para que quede bueno y le guste a quien lo lea, eso es importante igual, quien lo lee”</i> .
Revisión entre pares	Impacto de la estrategia en el aprendizaje	<p>C.1: <i>“La revisión entre pares me sirvió para corregir errores a medida que iba avanzando en las actividades, por ejemplo, cuando yo fui comentarista y correctora, siento que ahí es donde más aprendí, incluso aprendí más que escribiendo el primer borrador de la reseña”</i>.</p> <p>C.2: <i>“El poder ver como escriben los compañeros, a mí me ayudó, porque había cosas que a mí me gustaban de sus textos para agregarlo al mío”</i>.</p> <p>C.3: <i>“Creo que esta parte fue la mejor del proyecto porque era genial ver los comentarios de los chiquillos y se lo tomaron súper bien nadie se enojó. Es que era muy entretenido, aunque difícil al mismo tiempo”</i>.</p>	<p>C.1: En este fragmento extraído de la carta metacognitiva, la Alumna 3 hace referencia a que la estrategia de revisión entre pares le ayudaba a corregir sus errores a medida que iba progresando en esta. Además, manifiesta que en su rol de comentarista/correctora es en el cual más aprendió, incluso más que cuando realizó el primer borrador de la reseña. Lo menciona de la siguiente forma: <i>“La revisión entre pares me sirvió para corregir errores a medida que iba avanzando en las actividades, por ejemplo, cuando yo fui comentarista y correctora, siento que ahí es donde más aprendí, incluso aprendí más que escribiendo el primer borrador de la reseña”</i>. A medida que la estudiante desarrollaba la estrategia, podía reflexionar y tomar decisiones con respecto al ajuste de su texto. Resulta interesante que en el rol de comentarista/correctora haya aprendido más que en la primera escritura de su texto, lo más probable es que al poder identificar errores en otros textos, puede reflexionar e ir identificando sus propias falencias.</p> <p>C.2: En este fragmento de la carta metacognitiva la Alumna 3 menciona que el poder experimentar el rol de comentarista/correctora le permitió identificar también aspectos positivos de la escritura en textos de sus pares. Además, estos elementos de la escritura que observaba en los textos de sus compañeros que llamaban su atención, luego ajustó su plan de trabajo y agregó estos nuevos componentes, los cuales agregará a su propio texto. Lo deja de manifiesto mediante la siguiente expresión: <i>“El poder ver como escriben los compañeros, a mí me ayudó, porque</i></p>

			<p><i>había cosas que a mí me gustaban de sus textos para agregarlo al mío”.</i></p> <p>C.3: En este fragmento de la entrevista la Alumna 3 menciona la actitud del grupo frente a los comentarios, se sorprendió que tuvieran una constructiva recepción. También reflexiona sobre lo desafiante que era la actividad, pero a la vez entretenida, ella manifiesta tener una percepción positiva en cuanto a los resultados obtenidos tanto en ella como en sus pares, lo dice así: <i>“Creo que esta parte fue la mejor del proyecto porque era genial ver los comentarios de los chiquillos y se lo tomaron súper bien nadie se enojó. Es que era muy entretenido aunque difícil al mismo tiempo”.</i></p>
Proyecto de escritura	Metodología de las actividades	<p>C.1: <i>“Lo que más me costó del proyecto fue responder las preguntas de auto evaluación, como, por ejemplo, ¿Qué metas te propondrás?, porque en estas era donde me iba midiendo y miraba mi avance, si es que había, pero la mayor parte del tiempo si lo había”.</i></p> <p>C.2: <i>“Para finalizar me despido informando lo importante que fue para mí a nivel personal y como estudiante, poder realizar este tipo de proyecto, fue algo que realmente me gusto ya que porque fue el primer proyecto que realice, me sirvió demasiado para distintas materias”</i></p>	<p>C.1: En este fragmento de la entrevista la Alumna 3 se refiere a que lo más complejo dentro de las actividades del proyecto fueron las <i>“Autoevaluaciones”</i>, puesto en esta tenía que reflexionar sobre los avances y monitorea a la vez. Se refiere así: <i>“Lo que más me costó del proyecto fue responder las preguntas de auto evaluación, como, por ejemplo, ¿Qué metas te propondrás?, porque en estas era donde me iba midiendo y miraba mi avance, si es que había, pero la mayor parte del tiempo si lo había”.</i> Las características de las actividades del proyecto es que tienen altas expectativas en los estudiantes por esa razón son desafiantes, pero siempre alineadas con su nivel académico según lo que establece el curriculum nacional.</p> <p>C.2: En el siguiente fragmento extraído de la carta metacognitiva, la Alumna 3 se refiere a lo enriquecedor que fue para su aprendizaje realizar este proyecto de escritura, que a pesar de ser el primero que realiza, la impacto a nivel personal y estudiantil. Reconoce que las estrategias aprendidas en el desarrollo de las actividades le sirvieron no solo para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sino que las utiliza de forma transversal, ya que las aplica</p>

		<p>C.3: <i>“Gracias profesora Luna por ayudarme en las dudas que tuve a medida que fui avanzando en este proyecto, me sirvió mucho todo lo que aprendí con usted, muchas gracias por todo, ahora me siento un poco más segura y preparada para volver a escribir cualquier texto que me pidan o que yo quiera escribir, siento que puedo escribir sin miedos porque aprendí tantas cosas, las que utilizaré siempre no lo pensaré dos veces”</i></p>	<p>en otras asignaturas. Se refiere a esto de la siguiente forma: <i>“Para finalizar me despido informando lo importante que fue para mí a nivel personal y como estudiante, poder realizar este tipo de proyecto, fue algo que realmente me gusto ya que porque fue el primer proyecto que realice, me sirvió demasiado para distintas materias”</i></p> <p>C.3: En este fragmento de la entrevista la Alumna 3 se refiere a lo importante que fue el desarrollar este proyecto de escritura, porque ahora se siente más segura cuando tenga que enfrentarse a próximas tareas de escrituras impuestas por la escuela o a nivel personal. Menciona que aprendió estrategias que utilizara en el momento que sea necesario, se refiere a esto de la siguiente manera: <i>“Gracias profesora Luna por ayudarme en las dudas que tuve a medida que fui avanzando en este proyecto, me sirvió mucho todo lo que aprendí con usted, muchas gracias por todo, ahora me siento un poco más segura y preparada para volver a escribir cualquier texto que me pidan o que yo quiera escribir, siento que puedo escribir sin miedos porque aprendí tantas cosas, las que utilizaré siempre no lo pensaré dos veces”</i></p>
--	--	--	--

UNIDAD N°1 “VOCES DEL ORIGEN”

Cuadernillo de trabajo

Proyecto de escritura

¡A vivir aventuras entre reseñas y libros!



Todos Somos
BookTuber

Nombre estudiante:

Curso: 7° año básico

Profesora: Luna Hinojosa Ceballos

Presentación del proyecto

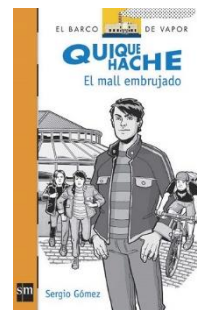
Estimad@s estudiantes, el material que tienen en sus manos es un cuadernillo de trabajo. Nos acompañará en el desarrollo de nuestro proyecto de escritura “A vivir aventuras entre reseñas y libros”. Este tiene como propósito fomentar en ustedes la escritura crítica de reseñas literarias. También, utilizaremos las tecnologías para realizar un “Booktuber”, lo que es aún más entretenido.

Ahora que ya elegiste entre los textos propuestos: **“Matilda”** de Roald Dahl o **“Quique Hache. El mall embrujado y otras historias”** de Sergio Gómez, te invito a vivir una aventura en la que escribirás una reseña literaria, ¡No te preocupes si no sabes lo que es, juntos lo aprenderemos!

Para ello, realizaremos distintas actividades, las que te ayudarán y guiarán durante siete clases. A través, de ellas reflexionaremos constantemente sobre el trabajo, para así mejorar y por supuesto identificar los desafíos que se presentarán en el camino.

La reseña literaria te ayudará a conectarte con el mundo mágico de los libros. Además, realizarás una contribución a la comunidad de lectores, puesto el producto quedará disponible en la red mediante el canal de YouTube.

¡Llego el momento de ser un comentarista literario digital!



Profesora: Luna E. Hinojosa Ceballos.



¡RUTA DE APRENDIZAJE!

Fase N°1 ¡Accedo al conocimiento!

-Leeremos y analizaremos textos de reseñas literarias para conocer sus características.

Fase N°2 ¡A planificar!

- Organizaremos la información recolectada en una matriz.

Fase N°3 ¡Primer escrito y revisión “On line”!

-Escribiremos nuestro texto adaptado al género de “Reseña literaria”. A quién va dirigido y a los objetivos que te has propuesto, de forma coherente con la planificación.

Fase N°4 ¡Revisión diferida!

-Leeremos el borrador para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, audiencia y textualización.
-Reescribiremos el texto.

Fase N°5 ¡A editar y publicar!

Fase N°5 ¡A editar y publicar!

-A grabar y subir a YouTube.



Fase N°1 ¡Accedo al
conocimiento!

CLASE N° 1: Análisis de reseñas literarias

En esta primera clase el gran objetivo que tendremos es: Leer y analizar un ejemplar del género “Reseña Literaria”, para comprender sus principales características.

ANTES DE LA LECTURA:

1-Activación de conocimientos previos: responde cada una de las siguientes preguntas, para esto utiliza los recuadros en blanco.

¿Alguna vez has escuchado hablar sobre una reseña literaria? ¿Dónde?

¿Para qué piensas que se podría utilizar una reseña literaria?

¿Cómo te imaginas las reseñas literarias?

2- Junto a tu compañero de puesto conversen sobre las aseveraciones expuestas. Marca con una “X” si están de acuerdo, en el caso de no llegar a consenso pueden dejar en blanco.

Guía Anticipatoria	De acuerdo	En desacuerdo
1-Podemos encontrar recomendaciones de libros solo en textos escritos.		
2- Solo los escritores expertos pueden escribir reseñas literarias.		
3- Las reseñas literarias no sirven de mucho, puesto son incompletas.		
4-Las reseñas literarias solo son de cuentos.		

DURANTE LA LECTURA:

3- Leamos entre todos, el siguiente texto para comprender las características estructurales del género discursivo.

Reseña: La Última Sirena

¿Qué tal mis queridos lectores? Hoy les traigo lectura para una edad un poco más avanzada. Se trata de “La última Sirena”.

Como les decía, su lectura es recomendable a partir de los 8 – 9 años. Ya que hay mucho texto y pocas ilustraciones, pero eso sí, muy bonitas. Aun así, es muy fácil y entretenida de leer por su vocabulario coloquial y por lo actual en sus menciones y referencias.

Es una historia adolescente llena de situaciones en las que muchas chicas y chicos se podrían ver reflejad@s en algún aspecto.

Este relato tiene una trama llena de intriga, sorpresas y aventura, acompañada de algunos toques de humor.

Y, además, al final del libro hay algo ¡maravilloso!... ¡un abecedario de sirena! Para jugar y escribir lo que quieras, como nuestros nombres. ¡Una idea genial!

Datos Del Libro:

- Título: La última sirena
- Autor (es): Eva Millet,
- Ilustraciones: Romy Berntsen
- Sello: B DE BLOK
- Precio con IVA: 16.99 €
- Fecha publicación: 11/2018
- Idioma: español
- Formato, páginas: E-BOOK EPUB, 176
- Medidas: mm
- ISBN: 9788417424473
- Temáticas: Infantil
- Colección: Escritura Desatada
- Edad recomendada: A partir de 9 años

4-Ahora que leímos el texto, completaremos entre todos, la tabla.

Plantilla para el análisis del género discursivo.

Título del texto:	
Propósito del texto (qué intención tenía el niño cuando escribió este texto)	
Audiencia a la que está dirigido el texto (¿qué personas leerán este texto?)	
Registro del texto (¿está escrito de manera formal, informal?)	
Elementos para textuales (Qué títulos, subtítulos)	
Esquema global del texto (Enumerar las partes del texto y el tipo de información que contiene ejemplo: Presentación-Desarrollo-Conclusión)	

DESPUÉS DE LA LECTURA:

5 ¿Cómo vas?

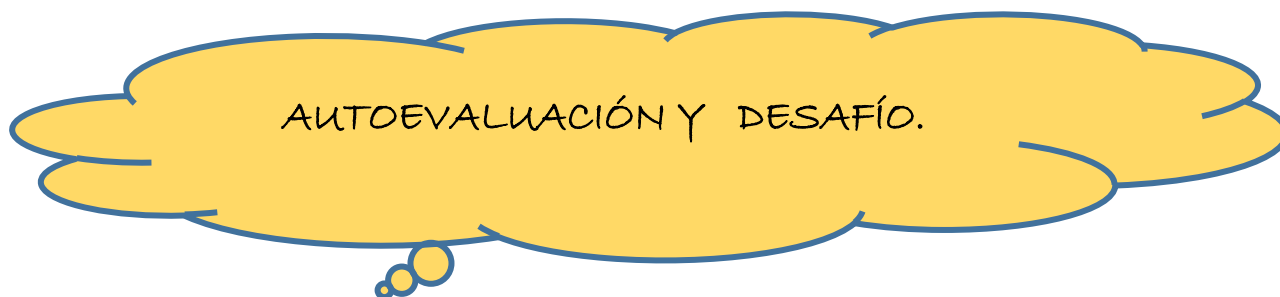
5.1.- Completa la siguiente tabla, esta te ayudará a guiar tu proceso de aprendizaje, es decir te permitirá observar tus logros y avances. Marca con una “x” según corresponda:


En cuanto a:	Logrado	Por Lograr	Necesito ayuda
Las preguntas iniciales ¿Lograste responderlas todas?			

La guía anticipatoria, ¿Lograste comprender las aseveraciones que ahí se proponían?			
La tabla de análisis del género ¿La completas toda?			



6- ¿Tus ideas iniciales sobre la reseña literaria, tienen relación con lo aprendido hoy?
¿Por qué?

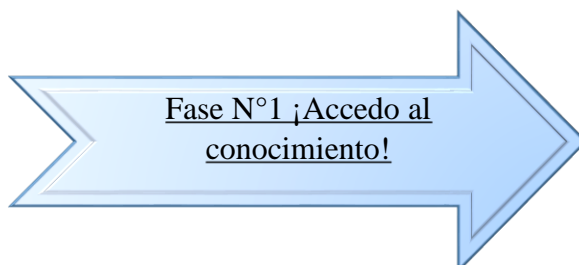


7.- Marca con un  lo que has logrado en esta clase y lo que tienes por lograr, en la siguiente autoevaluación.

Indicadores	Logrado	Por lograr
Desarrollaste todas las actividades propuestas hoy.		
Analizaste el texto “La última sirena”		
Identificaste las características de la reseña literaria.		
Participaste activamente en toda la clase.		

8- Tu desafío para la próxima clase es:

Todas las clases tendrás que desarrollar autoevaluaciones, esto te ayudará a identificar tus próximos desafíos.



CLASE N°2: Análisis de reseñas literarias



En esta clase seguiremos en el proceso de leer otra reseña literaria, para poder comprender e identificar sus características.

ANTES DE LA LECTURA:

1-Activación de conocimientos previos: responde cada una de las siguientes preguntas, para esto utiliza los recuadros en blanco.

¿Cuál es el propósito de nuestro proyecto de escritura?

2- Para que comprendas de mejor forma la reseña literaria digital “Booktuber”, observaremos el siguiente video.

<https://www.youtube.com/watch?v=sRIODCN7lmg>

Después de observar este Booktuber sobre Crónicas Marcianas. ¿Por qué consideras que es motivante para el lector ver este Booktuber?

3- Completa las dos primeras columnas del cuadro de anticipación y luego cuando termines conversa con tu compañero de puesto las respuestas. La tercera columna la debes completar al final de la clase.

Lo que sé de la reseña literaria.	Lo que necesito saber para poder escribir una reseña literaria.	Lo que aprendí hoy de la reseña literaria y que me ayudará a escribir una.

DURANTE LA LECTURA:

4- Leamos entre todos, el siguiente texto para comprender las características estructurales del género discursivo.

Reseña: André Y Olivia. El Secreto Del Orden

¡Buenas mis creativ@s! Hoy les traigo una reseña sobre un libro diferente. Un libro para toda la familia. Realmente es un cuento, pero un cuento práctico. Les traigo la Reseña: André y Olivia. El Secreto del Orden.

Me hace especialmente ilusión traerles este cuento porque lo ha escrito Alicia Iglesias. Seguro que muchos la conocen por las redes, su **Blog**, canal de **You Tube** y ahora su **Podcast**, como **ORDEN Y LIMPIEZA EN CASA**. Yo la descubrí en el Bloggers Day de Madresfera. Pasó fugaz, literalmente, pero nos dio un mensaje contundente de responsabilidad que hizo sentido en mí y quise saber más.

Para quienes no la conocen, Alicia Iglesias, es organizadora profesional e imparte talleres. Además, ya había publicado 2 libros ([21 días para tener tu casa en orden](#) y **Pon tu vida en Orden**) pero éste es su primer cuento.

A través de este cuento, la autora nos da muchos consejos de una forma práctica y visual para integrar el orden dentro de la familia, haciendo responsable a cada uno de los miembros que la compone. Todo ello, gracias también a las ilustraciones coloridas y tiernas de [Ana Gómez](#).

En definitiva, este libro es una guía para facilitar nuestra comunicación con los más pequeños y mostrarles la importancia de recoger, ordenar, de ser responsables y solidarios con sus pertenencias. Y, por otro lado, a los mayores nos muestra cómo ven ellos el mundo y lo que necesitan.

Es una gran herramienta y da muy buenas ideas para poner en práctica y de este modo traer un poco de paz a casa.

5-Ahora que leímos el texto, completaremos entre todos, la tabla.

Plantilla para el análisis del género discursivo.

Título del texto:	
Propósito del texto (qué intención tenía el joven cuando escribió este texto)	
Audiencia a la que está dirigido el texto (¿qué personas leerán este texto?)	
Registro del texto (¿está escrito de manera formal, informal?)	
Elementos para textuales (Qué títulos, subtítulos)	
Esquema global del texto (Enumerar las partes del texto y el tipo de información que contiene, ejemplo: Presentación-Desarrollo-Conclusión)	

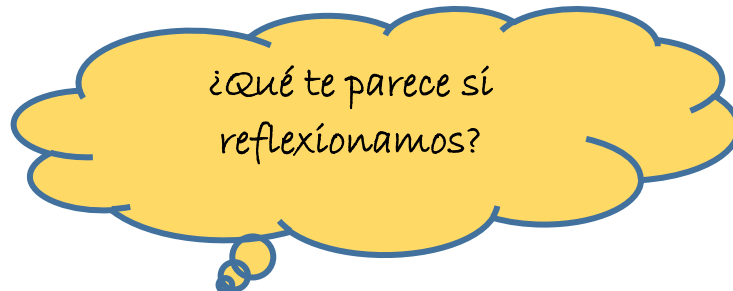
6.- ¿Cómo vas?

Completa la siguiente tabla, esta te ayudará a guiar tu proceso de aprendizaje, es decir te permitirá observar tus logros y avances. Marca con una “x” según corresponda:

En cuanto a:	Logrado	Por Lograr	Necesito ayuda
Las preguntas iniciales ¿Lograste responderlas todas?			
La guía anticipatoria, ¿Lograste comprender las aseveraciones que ahí se proponían?			
La tabla de análisis del género ¿La completas toda?			

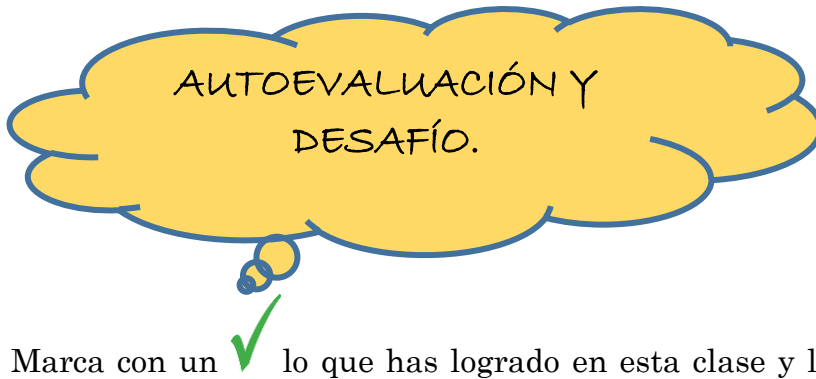
DESPUÉS DE LA LECTURA:


7- Ahora con tus palabras escribe las características de la reseña literaria que aprendiste hoy. Además, explica qué te ayudo hacerlo.



8- Luego de leer la reseña anterior ¿Cuánto interés tienes para desarrollar el proyecto? ¿Por qué?

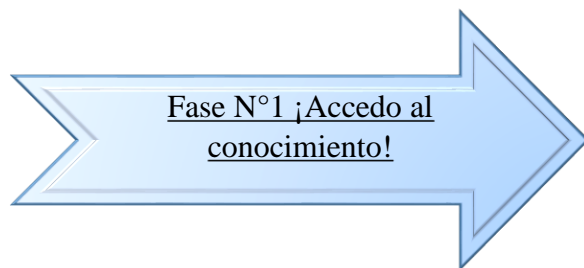
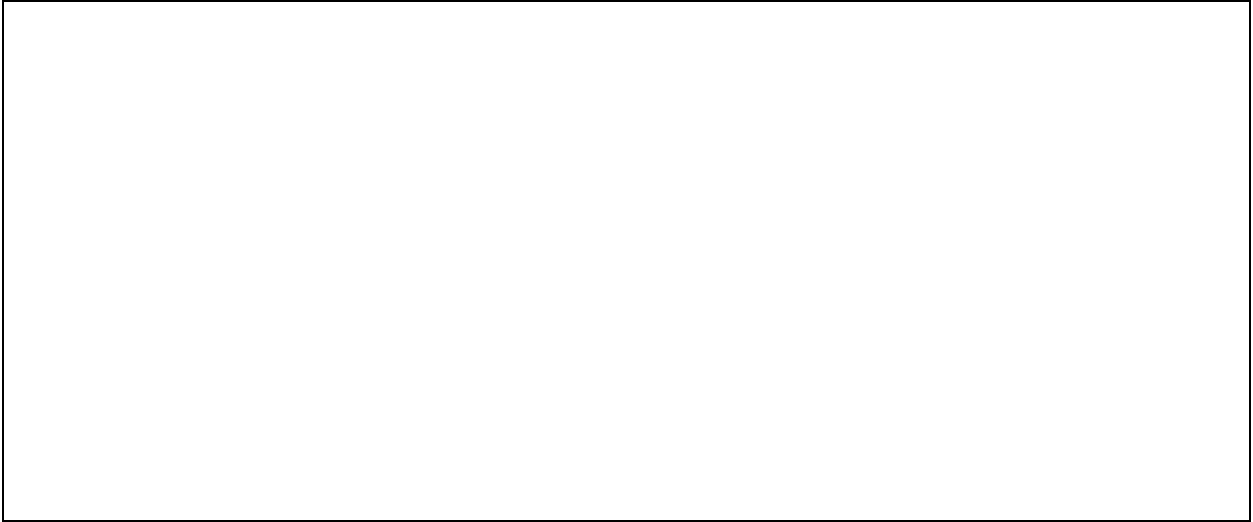
9- Completa la tercera columna de la actividad inicial y comparte la respuesta con el curso.



Marca con un  lo que has logrado en esta clase y lo que tienes por lograr, en la siguiente autoevaluación.

Indicadores	Logrado	Por lograr
Desarrollaste todas las actividades propuestas hoy.		
Analizaste el texto “André y Olivia el secreto del orden”		
Identificaste más características de la reseña literaria.		
Te desafiaste con cada actividad realizada		

10- ¿Cuáles fueron tus mayores fortalezas en esta clase?



CLASE N°3: Delimitar tema de reseña literaria. (En nuestros computadores)

En esta clase delimitaremos y acotaremos el tema de la reseña y los elementos que se utilizarán en ella.

ANTES DE LA LECTURA:

1-Activación de conocimientos previos: responde cada una de las siguientes preguntas, para esto utiliza los recuadros en blanco.

¿Cuál es la mayor motivación que presenta el proyecto de escritura para ti?

--

2- Junto a tu compañero de puesto conversen sobre las aseveraciones expuestas. Marca con una “X” si están de acuerdo, en el caso de no llegar a consenso pueden dejar en blanco.

Guía Anticipatoria	De acuerdo	En desacuerdo
Las reseñas literarias las pueden escribir solo los adultos.		
Las reseñas literarias explican detalladamente los textos.		
Siempre en las reseñas literarias se cuenta el final.		
Las reseñas literarias de un libro son siempre iguales.		

Recordatorio: En el mes anterior leíste dos libros: “**Matilda**” de Roald Dahl o “**Quique Hache. El mall embrujado y otras historias**” de Sergio Gómez. Ahora, tendrás que elegir de cuál de los dos escribirás la reseña literaria. Para seguir avanzando en el proyecto.

3.-En este momento, responderemos preguntas que te ayudarán a delimitar la escritura de la reseña literaria, te puedes ayudar buscando información en internet. Te recomiendo que utilices este sitio web: <http://www.rae.es/> , si tienes dudas con las palabras.

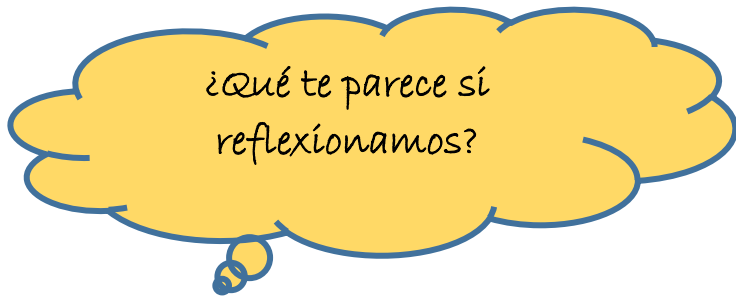
1- ¿Cuál es tu propósito al escribir la reseña literaria?

2- ¿Para quién la escribirás? Es decir, a quién va dirigida.

3- ¿Cuál es la razón, de la elección de tu libro? ¿Crees que será interesante para la audiencia?


4- ¿Qué aspectos del libro que elegiste considerarás en la escritura de la reseña literaria? ¿Por qué esos y no otros?

DESPUÉS DE LA LECTURA:



5- Escribe una frase que refleje “Cómo te sientes después de todo este proceso”



6- Marca con un  lo que has logrado en esta clase y lo que tienes por lograr, en la siguiente autoevaluación.

Indicadores	Logrado	Por lograr
Realizaste todas las actividades hasta el momento		
Elegiste el libro, con el que escribirás la reseña.		
Delimitaste los temas que escribirás en la reseña.		
Usaste el link propuesto: http://www.rae.es/		

7- ¿Qué tema propondrías que sea interesante de abordar la próxima clase, en relación al proyecto de escritura?



Fase N°2 ¡Planificación!

CLASE N°4:

En esta clase ordenaremos las ideas, mediante un plan de escritura, el cual será la guía en todo el proceso.

ANTES DE LA LECTURA:

1-Activación de conocimientos previos: contesta las siguientes preguntas guiadas por el profesor/a.

- ❖ ¿En qué situaciones de aprendizaje has realizado una planificación?
- ❖ ¿Cómo te imaginas que se hace la planificación?
- ❖ ¿Para qué crees que te podría ayudar realizar la planificación antes de escribir?

2- Completa las dos primeras columnas del cuadro de anticipación y luego cuando termines conversa con tu compañero de puesto las respuestas. La tercera columna la debes completar al final de la clase.

Lo que sé sobre planificar la escritura	Lo que me gustaría saber sobre planificar la escritura.	Lo que aprendí hoy sobre la planificación de la escritura.

DURANTE LA LECTURA:

3-Lee las actividades realizadas las clases anteriores, así podrás clarificar tus ideas, toma nota de las ideas más relevantes en este espacio.

IDEAS RELEVANTES A CONSIDERAR EN LA ESCRITURA DE LA RESEÑA.
Idea N°1:
Idea N°2:
Idea N°3:

4- Automotivación: Escribe un listado de las 3 cosas que te motivan para seguir adelante en el proyecto, no las olvides, puesto es fundamental en este proceso, por ejemplo: “Quiero escribirlo bien, para que mis compañeros se sientan motivador por leer el libro que elegí”

5- Recuerda:

¿Cuál es el propósito de la reseña literaria?	
¿A quién va dirigida la reseña literaria?	
¿Qué registro del lenguaje utilizarás en la reseña literaria?	
¿Qué características tiene el género discursivo que escribirás?	

AHORA, YA ESTAS PREPARAD@ PARA ¡PLANIFICAR!

6-Completa el siguiente organizador gráfico, ten presente que siempre lo debes usar a medida que vayas escribiendo tu texto.

<p>Ideas e información que incluirás en la presentación o introducción:</p> <p>¿Por qué las incluirás?</p>	<p>Ideas e información que incluirás en el desarrollo:</p> <p>¿Por qué las incluirás?</p>
<p>RESEÑA LITERARIA</p>	
<p>Ideas e información que incluirás en el desarrollo:</p> <p>¿Por qué las incluirás?</p>	<p>Ideas e información que incluirás en la conclusión y cierre de la reseña:</p> <p>¿Por qué las incluirás?</p>

7- Redacta la idea principal de la reseña literaria del libro elegido, para luego escribir un esbozo, el cual te ayudará en la primera escritura.

Tips para el esbozo:

- ✓ Prioriza las ideas que incluirás en la reseña, recuerda que después esto se irá al Booktuber.
- ✓ En el proceso te darás cuenta de que quizás no utilizarás toda la información que recopilaste, esto no es negativo, al contrario, ayudará a enfocarte.
- ✓ Siempre debes ser creativo y motivante, recuerda a la audiencia.
- ✓ Recuerda los ejemplares que leímos del género, en cuanto a su estructura: Título, entrada (información autor, editorial, etc.), Desarrollo (narras las cosas positivas y negativas del libro, escribes sobre los personajes, sus características, mencionas el ambiente y como comienza la trama, entre otras cosas), conclusión (La recomendación que le harás a tus lectores con argumentos sólidos de la obra)
- ✓ No olvides que la finalidad de una reseña literaria es informar al lector si vale la pena, o no, leer un libro. Por supuesto, esto depende de lo que escribirás sobre ella, para esto utiliza argumentos que respalden la valoración que harás.

8- Escribe un esbozo o estructura sobre la reseña literaria del libro que seleccionaste.
(¿Qué tema abordarás en la introducción, desarrollo y conclusión?)

TÍTULO:

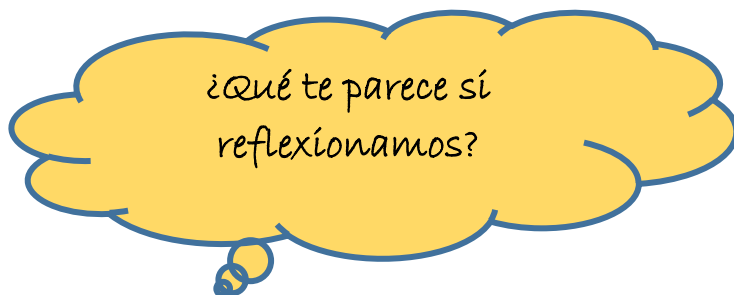
AUTOR DE LA RESEÑA:

PRESENTACIÓN:

DESARROLLO:

CONCLUSIÓN:

DESPUÉS DE LA LECTURA:




9- Como escritor ¿Qué sientes después del arduo trabajo realizado hoy?

--

10- Completa la tercera columna de la actividad inicial y comparte la respuesta con el curso.

AUTOEVALUACIÓN Y
DESAFÍO.

10- Marca con un  lo que has logrado en esta clase y lo que tienes por lograr, en la siguiente autoevaluación.

Indicadores	Logrado	Por lograr
Completaste todas las actividades propuestas.		
Escribiste la planificación con todas las partes de la reseña literaria.		
Identificas claramente las partes de la reseña y lo que en ella debe ir escrito.		
Diste lo mejor de ti para lograr todo lo propuesto en el día de hoy.		

11- ¿Crees que has cambiado como escritor? ¿Por qué?

12- ¿Qué opinas sobre la relevancia de la escritura, en tu proceso de aprendizaje?

La próxima clase debes traer el notebook que recibiste este año. Ya que, redactarás en Word la primera escritura de la reseña.



Fase N°3; Escritura y revisión
On line!

CLASE N°5: Escritura de la reseña literaria.

En esta clase escribirás la reseña literaria, te guiarás constantemente con la planificación.

ANTES DE LA LECTURA:

1-Activación de conocimientos previos: contesta las siguientes preguntas guiadas por el profesor/a. Recuerda escribir en las tablas o rectángulos.

¿Cómo te sientes para enfrentar la escritura de la reseña literaria?

--

¿Cuáles han sido tus mayores fortalezas en el proyecto?

--

¿Cuáles han sido las cosas que más te han costado, por qué crees que sucedió eso?

--

2- Junto a tu compañero de puesto conversen sobre las aseveraciones expuestas. Marca con una “X” si están de acuerdo, en el caso de no llegar a consenso pueden dejar en blanco.

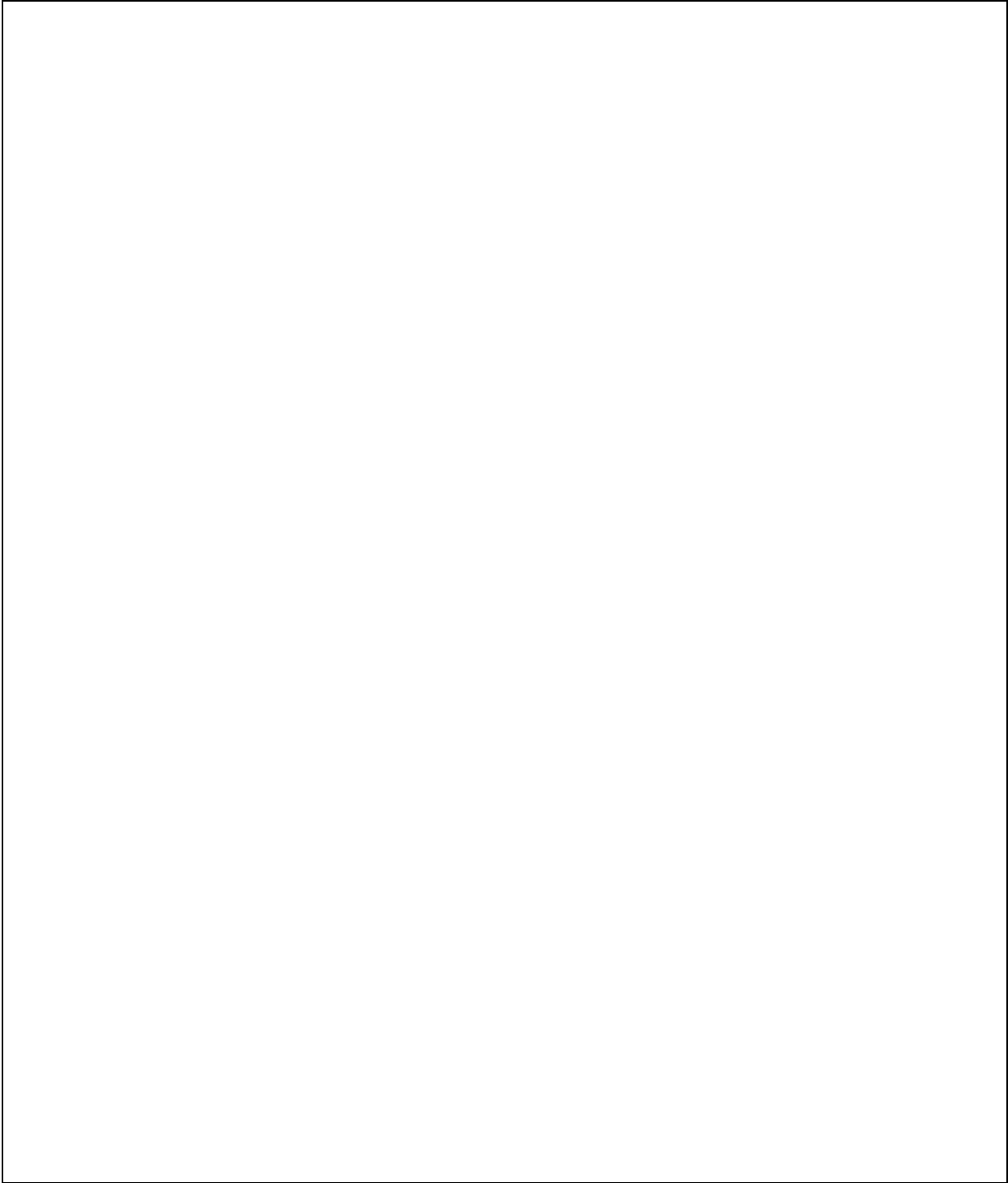
Guía Anticipatoria	De acuerdo	En desacuerdo
Las reseñas literarias son fáciles de escribir.		
No siempre es necesario planificar la escritura de una reseña literaria.		
Solo los escritores novatos planifican su escritura.		
La escritura es fácil de enfrentar.		

DURANTE LA LECTURA:

Considera los siguientes tips en la escritura de la reseña literaria

<p>3- Considera todos los aspectos del análisis del género discursivo: Propósito, audiencia, registro del habla, estructura global del texto y la planificación en el escrito. Iremos deteniéndonos cada 20 minutos, para que puedas verificar si la escritura que llevas se ajusta al plan de escritura que te planteaste la clase anterior.</p>
<p>4- Pregúntate ¿Las ideas se conectan entre sí?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se comprende lo que quieres expresar? -Ayúdate con el corrector ortográfico de Word, puesto irá marcando en rojo las palabras mal escritas. -Si tienes dudas con las palabras consulta: www.rae.es
<p>5.- Deberás escribir la reseña en esta tabla:</p>

La reseña que tu escribiste es:

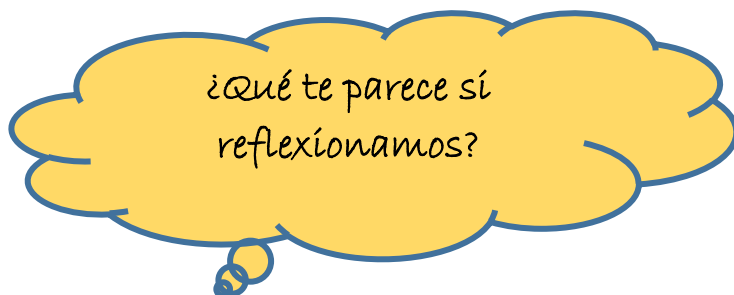


6- Recuerda que te avisaré, para que vayas revisando tus avances y el plan de escritura.

<p>Ya pasaron 20 minutos, revisa el plan de escritura ¿Lo vas siguiendo? ¿Qué modificaste? Revisa lo que llevas escrito hasta el momento.</p> <p>Si necesitas ayuda docente, pídelo de inmediato.</p>	
<p>Ya pasaron 20 minutos, revisa el plan de escritura ¿Cómo vas? ¿Lo estás siguiendo igual?</p> <p>Recuerda si modificaste la reseña debes modificar la planificación.</p> <p>Si necesitas ayuda docente, pídelo de inmediato.</p>	
<p>Ya pasaron 20 minutos, revisa el plan de escritura ¿Hiciste algún cambio? ¿Cuál? ¿En qué parte?</p> <p>Si necesitas ayuda docente, pídelo de inmediato.</p>	

Ya pasaron 20 minutos, revisa el plan de escritura ¿Cómo vas? ¿Alguna dificultad en la escritura del texto?	
--	--


DESPUÉS DE LA LECTURA:



7- ¿Cuáles han sido tus mayores fortalezas en la escritura?

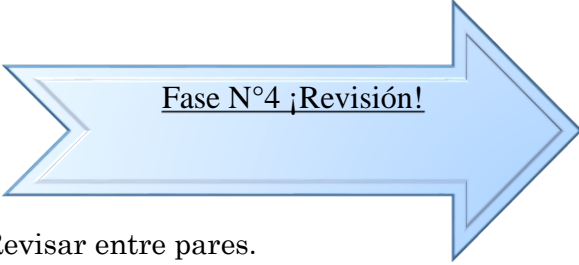
--



8- Marca con un  lo que has logrado en esta clase y lo que tienes por lograr, en la siguiente autoevaluación.

Indicadores	Logrado	Por lograr
Lograste estructurar tus ideas.		
Verificaste cada 20 minutos la planificación y tus avances.		
Usaste el corrector ortográfico o el sitio www.rae.es		
La reseña escrita contiene todas sus partes: título, presentación, desarrollo y conclusión.		

9- ¿Cómo te sientes al observar los avances del proyecto de escritura? ¿Por qué?



Fase N°4 ¡Revisión!

CLASE N°6: Revisar entre pares.



En esta clase desarrollaremos la revisión. Serás retroalimentado por dos compañeros.

ANTES DE LA LECTURA:

Durante el proceso del proyecto ya has pasado por el rol de escritor, puesto que ya escribiste el borrador de tu texto. Ahora es el momento de ser lector y corrector/comentarista.

El propósito de esta actividad, es que, al leer los textos de dos compañeros, puedas ir aprendiendo tanto de los errores como de las cosas positivas que hacen tus compañer@s al escribir sus textos. Lo anterior además te servirá para mejorar tus propios textos y adquirir más herramientas para enfrentar cualquier nuevo proceso de escritura.

¡Creo que es el momento de explicar los roles que te mencioné más arriba!

Escritor: en el momento que desarrollaste la primera escritura la clase anterior, eres escritor de reseñas literarias.

1. Lector: leerás el texto de dos compañer@s, recuerda que en este proceso debes estar muy atento, puesto que debes identificar posibles mejoras para el texto de tu compañer@ y detectar la mayor cantidad de errores posible, sobre todo aquellos asociados a la coherencia de la reseña que es fundamental para que el texto pueda ser entendido por el lector.

2. Comentarista/instructor: luego de leer debes entregar comentarios, para que tus compañer@s puedan mejorar el escrito final. Debes ser muy sincero con los errores y comentarlos de manera constructiva para que ayude al compañero

a mejorar lo que ya tiene, pero también deberás entregar comentarios positivos para que el compañero pueda saber cuáles son las fortalezas de su texto.

Para hacer esto, te guiarás con una pauta de evaluación que se encuentra más abajo. En esta clase revisarás el texto de un compañero y en la siguiente el del otro compañero. La clase subsiguiente tú recibirás los comentarios y las evaluaciones de los dos compañeros que te evaluaron a ti, con estos comentarios podrás reescribir el texto y mejorarlo sustancialmente.

RECUERDA QUE, EN ESTA REVISIÓN, DEBERÁS DAR LO MEJOR DE TI PARA AYUDAR A TUS COMPAÑER@S Y MEJORAR ASÍ TUS PROPIOS ESCRITOS.

¡MANOS A LA OBRA, TENEMOS MUCHO QUE HACER! ¡TÚ PUEDES!

3-Activación de conocimientos y experiencias previas: contesta las siguientes preguntas guiadas por el profesor/a.

- ❖ ¿Has revisado alguna vez algún trabajo de un compañero o compañera? ¿Para qué hiciste eso?
- ❖ ¿Crees que revisar el trabajo de algún compañero puede ser útil para él?, ¿por qué sí o por qué no?
- ❖ ¿En qué situaciones crees que es útil revisar entre pares?

2- Completa las dos primeras columnas del cuadro de anticipación y, cuando termines, conversa con tu compañero de puesto las respuestas. La tercera columna la debes completar al final de la clase.

Lo que sé sobre revisión entre pares.	Lo que me gustaría saber sobre revisión entre pares	Lo que aprendí hoy sobre revisión entre pares.

DURANTE LA LECTURA:

-Debes intercambiar el computador con tu compañero de puesto, para que vaya haciendo la revisión del escrito.

TIPS PARA EL CORRECTOR

- ✓ Debes seguir la pauta que se encuentra bajo los tips, para guiar la corrección.
- ✓ En la pauta debes leer el indicador y ver si está presente en el texto de tu compañero/a.
- ✓ Siempre debes incluir comentarios de forma crítica, tratando de ayudar en la mejora del escrito.
- ✓ Es importante que seas totalmente sincero en los comentarios.
- ✓ Puedes dejar mensajes en el texto, mediante la opción comentarios (posicionas el mouse en la parte que quieres marcar, clic derecho, opción comentarios)

3- NOMBRE DEL CORRECTOR N1:

R.L: Reseña literaria

Indicador	Si	No	Comentario
DOMINIO DEL GÉNERO DISCURSIVO.			
LA R.L que escribió tu compañero presenta el título del libro leído. Este título es presentado de forma interesante para el lector.			
La R.L tiene una introducción completa, es decir, se presenta el tema de la reseña de forma motivante al lector. Para esto, entrega datos relevantes sobre la vida y carrera del autor, algún otro libro importante que tenga el autor, algún premio que haya obtenido, entre otros datos.			
La R.L tiene un desarrollo, en el cual se narran aspectos importantes del libro leído, por ejemplo, sobre los personajes y sus características, tipos de ambientes, trama, entre otros. Además, el escritor de la reseña incluye comentarios significativos para motivar la lectura del libro leído en el lector.			
La R.L presenta una conclusión interesante y completa, es decir existe una síntesis de la información que presenta la reseña. Además, el escritor presenta opiniones argumentadas para sostener su punto de vista. Incluye argumentos críticos positivos o negativos sobre la obra elegida.			
COHERENCIA	Si	No	Comentario
La R.L presenta ideas claras, es decir se comprende sin dificultades lo que trata de expresar el escritor. A medida que va avanzando el escritor en su texto, se observan las características de la introducción, desarrollo y conclusión. El escritor tiene una continuidad en el escrito, en otras palabras, no pierde el hilo conductor de la idea. La R. L se presenta sin ambigüedades, es decir cualquier persona podría comprender este texto.			
COMPRENSIÓN DEL TEXTO LEÍDO	Si	No	Comentario
El texto del compañero que estás corrigiendo, demuestra que él realizó una lectura profunda del libro que eligió para escribir la R.L. Es decir, entrega detalles relevantes que no encontramos comúnmente en un resumen.			

ASPECTOS MECÁNICOS	Si	No	Comentario
La R.L presenta una buena ortografía literal en el uso de las palabras, por ejemplo no confunde el uso de la v-b			
La R.L presenta en las palabras usos correctos de los tildes, según las reglas de la ortografía acentual (agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas)			
La R.L presenta puntuación adecuada en el escrito. Según las reglas de la ortografía puntual (comas, puntos, signos de interrogación, signos de exclamación, puntos suspensivos, etc.)			

Comentario general del corrector, recomendaciones varias.	
--	--

4. Ahora compara mentalmente el texto que escribiste tú con el de tu compañero. ¿Qué problemas que detectaste en el texto de tu compañero que también podrían estar presentes en tu texto?

Anota más abajo las observaciones


5. Ahora devuelve el texto al compañero que lo escribió y tú recibirás el tuyo.

6. Lee detenidamente la corrección que te hizo el compañero ¿Qué necesitas cambiar?

DESPUÉS DE LA LECTURA:

7- ¿Por qué crees que es necesario realizar cambios en la Reseña literaria escrita?



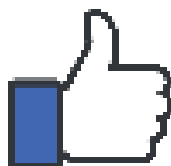
8- Marca con un  lo que has logrado en esta clase y lo que tienes por lograr, en la siguiente autoevaluación.

Indicadores	Logrado	Por lograr
Revisaste con la pauta el escrito del compañer@.		
Realizaste comentarios significativos, para que el compañer@ pueda mejorar su escrito final.		
Identificaste algunos aspectos que debes cambiar en tu propio texto, a partir de la revisión que tú mismo hiciste en el texto de tu compañero		

9- ¿Por qué fue importante en tu aprendizaje el haber revisado los trabajos de los compañeros/as?

10- ¿Cuáles serían los errores que podrías haber cometido, si solo tú revisas el escrito y no pasa por las manos de un corrector par?

PARA QUE EL TEXTO QUEDÉ MEJOR, LA PRÓXIMA CLASE OTRO COMPAÑERO LO REVISARÁ.





Fase N°4 ¡Revisión!

CLASE N°7: Revisar entre pares

En esta clase desarrollaremos la revisión. Serás retroalimentado por un segundo compañero.

ANTES DE LA LECTURA:

1-Activación de conocimientos previos: contesta las siguientes preguntas guiadas por el profesor/a.

- ❖ ¿Para qué consideras que es necesario efectuar la revisión entre pares, para tú propio aprendizaje?
- ❖ Después de realizar la primera revisión entre pares ¿Cómo te sientes para efectuar una nueva corrección en otro texto de otro compañero?
- ❖ ¿De qué forma crees que esto te ayudará para mejorar tú escrito final?

2- Junto a tu compañero de puesto conversen sobre las aseveraciones expuestas. Marca con una “X” si están de acuerdo, en el caso de no llegar a consenso pueden dejar en blanco. Recuerda que debes mencionar todas las razones que te llevan a tomar esta decisión.

Guía Anticipatoria	De acuerdo	En desacuerdo	Argumenta la respuesta.
Consideras que son relevantes los comentarios del corrector, para mejorar el escrito final.			
Solo en la escritura de reseñas literarias es necesario efectuar una corrección entre pares.			

Se aprende más sobre la reseña literaria leyendo los textos de otros.			
Se aprende más escribiendo reseñas literarias que corrigiéndolas.			

DURANTE LA LECTURA:

-Debes intercambiar el computador con tu compañero, para que vaya haciendo la revisión del escrito.

-Para esto te ayudarás con la siguiente pauta. En esta debes leer el indicador y ver si está presente en el trabajo. En el caso de no estarlo, debes dejarlo marcado y además escribir un comentario

3- NOMBRE DEL CORRECTOR N2:

R.L: Reseña literaria

Indicador	Si	No	Comentario
DOMINIO DEL GÉNERO DISCURSIVO.			
LA R.L que escribió tu compañero, se encuentra presente el título del libro leído. Este título es presentado de forma interesante para el lector.			
La R.L tiene una introducción completa, es decir, se presenta el tema de la reseña de forma motivante al lector. Para esto, entrega datos relevantes sobre la vida y carrera del autor, algún otro libro importante que tenga el autor, algún premio que haya obtenido, entre otros datos.			
La R.L tiene un desarrollo, en el cual se narren aspectos importantes del libro leído, por ejemplo, sobre los personajes y sus características, tipos de ambientes, trama, entre otros. Además, el escritor de la reseña incluye comentarios significativos para motivar la lectura del libro leído en el lector.			
La R.L presenta una conclusión interesante y completa, es decir existe una síntesis de la información que presenta la reseña. Además, el escritor presenta opiniones argumentadas para sostener su punto de vista. Incluye argumentos críticos positivos o negativos sobre la obra elegida.			

COHERENCIA	Si	No	Comentario
La R.L presenta ideas claras, es decir se comprende sin dificultades lo que trata de expresar el escritor. A medida que va avanzando el escritor en su texto, se observan las características de la introducción, desarrollo y conclusión. El escritor tiene una continuidad en el escrito, en otras palabras, no pierde el hilo conductor de la idea. La R. L se presenta sin ambigüedades, es decir cualquier persona podría comprender este texto.			
COMPRENSIÓN DEL TEXTO LEÍDO	Si	No	Comentario
El texto del compañero que estas corrigiendo, demuestra que él realizo una lectura profunda del libro que eligió para escribir la R.L. Es decir, entrega detalles relevantes que no encontramos comúnmente en un resumen.			
ASPECTOS MECÁNICOS	Si	No	Comentario
La R.L presenta una buena ortografía literal en el uso de las palabras, por ejemplo no confunde el uso de la v-b			
La R.L presenta en las palabras usos correctos de los tildes, según las reglas de la ortografía acentual (agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas)			
La R.L presenta puntuación adecuada en el escrito. Según las reglas de la ortografía puntual (comas, puntos, signos de interrogación, signos de exclamación, puntos suspensivos, etc.)			
Comentario general del corrector N°2, recomendaciones varias.			

DESPUÉS DE LA LECTURA:

4-Ahora que tienes dos correcciones realizadas por compañeros distintos, léelas y analiza qué comentarios se repiten y cuáles no. Apunta en el siguiente espacio.

6- ¿En qué aspectos seguirás los consejos de los correctores?

7-Cómo crees que puedes mejorar el texto a partir de esos comentarios.

8- En cuál de todos los roles efectuados: escritor inicial de tu texto, lector de textos de compañeros y comentarista de los textos leídos, crees que aprendiste más sobre la escritura de la reseña literaria ¿Por qué?

Autorreflexión

9- Completa la tabla

En mi rol de....	Aprendí que...	¿Cómo crees que lograste este aprendizaje?
Escritor de reseñas literarias		
Lector de textos de mis compañeros		
Comentarista sobre los textos de mis compañeros		



Fase N°5 ¡Reescribir!

CLASE N°8: Reescribir la reseña.

En esta clase escribiremos la versión final de la reseña literaria.

ANTES DE LA LECTURA:



1-Activación de conocimientos previos: contesta las siguientes preguntas guiadas por el profesor/a. Recuerda escribir tus respuestas en la tabla o rectángulo que corresponda.

¿Por qué consideras importante reescribir los textos?

¿Qué aspectos o elementos tomarás en cuenta para la reescritura de la reseña? Explica.

DURANTE LA LECTURA:

2- En este espacio debes reescribir tu reseña literaria, recuerda modificarla según los comentarios de los correctores y todo lo que aprendiste durante las clases

de revisión. ¡Recuerda: esta es la versión final!   TE DEJARÉ UNOS TIPS QUE PUEDEN AYUDAR EN LA CORRECCIÓN FINAL.

✓ Si tienes que cambiar de posición los párrafos, puedes cortarlos y pegarlos (clic en el botón derecho del mouse y seleccionar copiar y luego lo ubicas en el lugar deseado, haces el mismo proceso, pero seleccionas la opción copiar.

✓ Utiliza el sitio www.rae.es, en el caso que quieras verificar la escritura de palabras o saber significados correctos.

✓ En la barra de herramientas de Word encontrarás la opción de “Revisar”, debes hacer clic y seleccionar la opción “Ortografía y gramática”. En esta misma opción de revisar puedes encontrar la opción de definir, sinónimos, contar palabras, entre otros ¡Investiga esta barra para que aprendas los beneficios que tiene en el proceso de reescritura!

✓ En este sitio web <http://www.estilector.com/> puedes revisar la redacción del escrito, copiando y pegando en el recuadro que corresponda.

✓ Si consideras que te falta algún dato relevante sobre el libro de la reseña que estas reescribiendo, puedes investigar en este sitio web <https://scholar.google.com/>

3.-AHORA ESCRIBE LA VERSIÓN FINAL DEL TEXTO (Para esto recuerda que debes integrar lo que aprendiste revisando a tus pares, además de las sugerencias y comentarios que recibiste de los correctores).

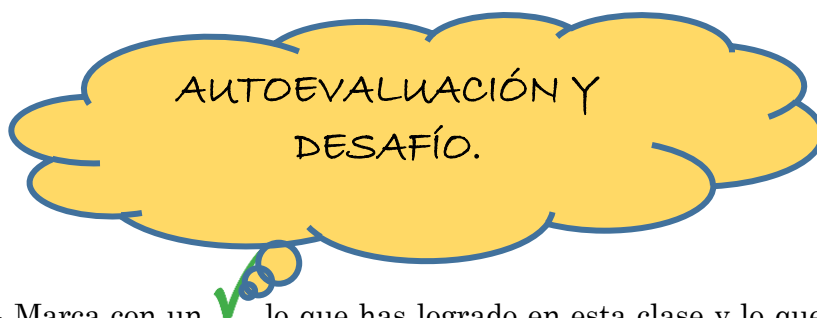
4.- Actividad de auto monitoreo: lee cada una de los siguientes indicadores que se encuentran en la tabla. Marca con una “x” la alternativa que identifique más tus avances. En observaciones debes escribir lo qué harás para seguir avanzando.

Indicador	Logrado	Por lograr	Observación
Estoy tomando en cuenta los comentarios de los correctores.			
Incorporé en mi reseña “todas las sugerencias que me dieron los correctores”			
Incluí en la reescritura aspectos positivos que vi en otros textos.			

Considero que la reescritura de mi texto demuestra todo lo que he aprendido en el proceso de revisión.			
--	--	--	--

DESPUÉS DE LA LECTURA:

5- ¿En qué aspectos estas satisfecho con la escritura de la versión final de la reseña?



6- Marca con un lo que has logrado en esta clase y lo que tienes por lograr, en la siguiente autoevaluación.

Indicadores	Logrado	Por lograr
Utilizaste los comentarios de los o las correctores/as.		
Integraste en la versión final de la reseña las cosas que aprendiste cuando fuiste corrector de textos.		
Utilizaste los recursos tecnológicos para mejorar la versión final del escrito.		



Fase N°5 ¡Publicar!

CLASE N°9:

En esta clase escribiremos la versión final de la reseña literaria.

ANTES DE LA LECTURA:

1-Activación de conocimientos previos: contesta las siguientes preguntas guiadas por el profesor/a. Recuerda responder de forma escrita.

¿Alguna vez realizaste canales de YouTube?

¿Crees que la reseña literaria, cuando ya esté en la red, será interesante para quienes la vean? ¿Por qué?

¿De qué forma la reseña literaria que estas apunto de publicar refleja el esfuerzo y compromiso que tuviste en su escritura? Explica.

¿Qué actitud crees que tendrá la audiencia frente a la reseña literaria que publicarás?

DURANTE LA LECTURA:

2- Veamos los siguientes videos explicativos sobre cómo hacer el Booktuber.

[http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/fomento-lector/Que es un Booktuber.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/fomento-lector/Que%20es%20un%20Booktuber.pdf) (Cómo subir el video)

<https://www.youtube.com/watch?v=UYPLtFmR6Ok> (Consejo para Booktuber)

<https://eligeeducar.cl/los-alumnos-esta-profesora-se-convirtieron-booktubers-asi-vivieron-la-gran-experiencia> (Historias de niños que han realizado Booktuber)

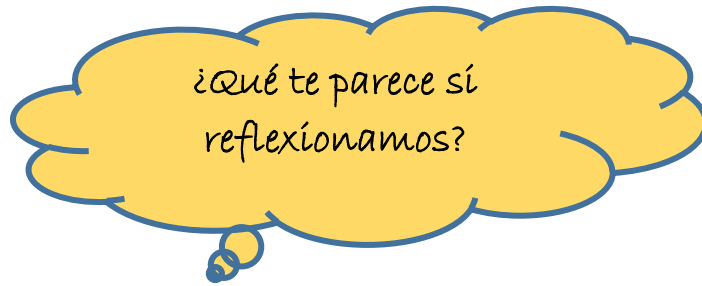
3- Después de observar y analizar todos estos videos, estamos listos para grabar:

Tips para grabar:

<ul style="list-style-type: none">▪ Elige un lugar silencioso de la escuela.
<ul style="list-style-type: none">▪ Asegúrate que funcione bien la cámara y audio del celular con el que te grabarás. Además, puedes tener la reseña a mano para que la puedas mirar, sino la aprendiste de memoria o se te olvidó algo.
<ul style="list-style-type: none">▪ Recuerda que este Booktuber, estará disponible para todos.
<ul style="list-style-type: none">▪ Recuerda que se difundirá en el boletín escolar de la escuela
<ul style="list-style-type: none">▪ (Los estudiantes que conformar el centro de alumnos, se acercarán a ustedes para que les den su dirección en YouTube. En la próxima entrega a efectuarse diciembre 2019, se publicará a la comunidad escolar)
<ul style="list-style-type: none">▪ Es decir, una vez que estén los Booktuber en la plataforma de YouTube. Escribiremos un aviso en el boletín escolar de la escuela, para que todos los integrantes de la comunidad educativa, puedan aprender y divertirse junto a los libros y las tecnologías.
<ul style="list-style-type: none">▪ Una vez tengas el video grabado en el celular, debes subirlo de inmediato al canal de YouTube. Sigue las instrucciones del siguiente tutorial: https://support.google.com/youtube/answer/57407?co=GENIE.Platform%3DDesktop&hl=es-419

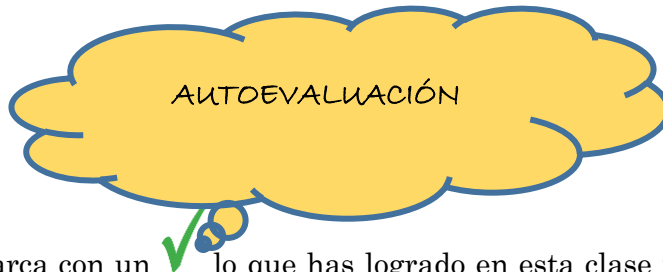
Promocionalo en tus redes sociales.


DESPUÉS DE LA LECTURA:



4- Escribe una pequeña carta reflexiva, en la cual te escribas a ti mismo respondiendo la siguiente pregunta ¿Cómo has vivido este proceso de escritura?

5-Si tuvieras que volver hacer un proyecto de escritura ¿Cómo lo harías?



6- Marca con un  lo que has logrado en esta clase y lo que tienes por lograr, en la siguiente autoevaluación.

Indicadores	Logrado	Por lograr
Hiciste las últimas modificaciones a la reseña.		
Grabaste en condiciones óptimas el video.		
Lo subiste al canal de YouTube siguiendo las instrucciones.		
Realizaste todas las fases del proyecto de escritura.		