

**CAPACITACIÓN DOCENTE PARA EL USO Y LA
ADAPTACIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO
DE ESCRITURA PARA LA EDUCACIÓN
PRIMARIA BÁSICA**

**TEACHER TRAINING FOR THE USE AND ADAPTATION
OF AN INSTRUCTIONAL MODEL OF WRITING FOR
ELEMENTARY EDUCATION**

Sindy Liseth Ariza Duarte
Liceo Max Planck, Colombia
ydinis5@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6291-5826>

Ruth Ramírez
Universidad de Montemorelos, México
ruthramirez@um.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-6506-5054>

RESUMEN

El propósito del estudio fue capacitar a maestros de una escuela primaria de Colombia para adoptar un modelo de escritura (Flower y Hayes, 1981, 1996). El modelo de escritura se basa en un proceso de planificación, producción, revisión y metacognición. Se siguió el proceso del modelo de capacitación de Joyce y Shower (2002) para capacitar a los maestros.

Un diseño cualitativo de investigación-acción enmarcó el estudio. Entre los hallazgos obtenidos, la evidencia mostró (a) el enriquecimiento de las concepciones y prácticas de los docentes participantes, (b) las oportunidades didácticas que los docentes adaptaron y (c) la necesidad de promover la reflexión metacognitiva sobre la escritura de los estudiantes. Los hallazgos también muestran la importancia de un proceso de capacitación intencional para los maestros y el modelo de escritura de construcción colectiva reflexiva para los estudiantes.

Palabras clave: capacitación docente, escritura como proceso, educación primaria

ABSTRACT

The study aimed to train teachers from an elementary school in Colombia to adopt a writing model (Flower & Hayes, 1981, 1996). The writing model includes planning, production, revision, and metacognition. The Joyce and Shower's Training Model (2002) process was followed to train the teachers.

A qualitative design of practical action research framed the study. Among the findings obtained, the evidence showed (a) the enrichment of

the conceptions and practices of the participating teachers, (b) the instructional opportunities that the teachers adapted, and (c) the need to promote metacognitive reflection in the students' writing. The findings also show the importance of an intentional training process for teachers and the reflective collective construction writing model for students.

Keywords: Teachers' training, writing as a process, elementary education

Introducción

La complejidad de la educación en el siglo XXI se ha incrementado debido a las diferentes teorías e investigaciones sobre el aprendizaje y las prácticas docentes (Ellis y Bond, 2016; Luna Scott, 2015; Schunk; 2012). Por ello, el interés no solo está centrado en transmitir conocimientos, sino en que el estudiante pueda desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo frente al saber.

Los sistemas educativos demandan nuevos desafíos y roles para el docente; entre ellos, un compromiso activo por capacitarse y renovar su práctica (Espinoza Freire et al., 2019).

Asimismo, y en relación con la educación primaria, por una parte, se resalta la escritura como fundamental para la formación del pensamiento crítico de los niños; por otra parte, se observa la necesidad de mayor reflexión en este campo, puesto que se evidencia un vacío en la investigación frente a la práctica de la escritura y su relación con los procesos metacognitivos en los niveles iniciales de escolaridad (Peña Galeano y Quintero Saavedra, 2016). Además, Valenzuela (2019) señala que la metacognición es un campo de investigación educativa en la que todavía hay interrogantes como, por ejemplo, su impacto en las propuestas didácticas, las estrategias de enseñanza y, sobre todo, los mecanismos conductuales que permiten evaluar la actividad me-

tacognitiva en situaciones como lectura o escritura.

Consideraciones pedagógicas

El contexto anterior es importante para comprender los objetivos de la presente investigación centrados en la capacitación docente y la adaptación de un modelo didáctico de escritura para niños de primaria básica. Por tanto, el estudio se sustenta desde una perspectiva sociocultural (Agosto Riera et al., 2015; Vygotsky, 1988), en el que la escritura se construye en el aula como resultado de la interacción entre pares, el maestro y el medio, donde el lenguaje es posibilitador de una escritura colectiva y activa.

Existe una relación recíproca entre la escritura, la metacognición, el rendimiento académico y las actividades asociadas al pensamiento crítico (Arteta Huerta y Huairé Inacio, 2016; Bernal et al., 2019; Campo et al., 2016; Valenzuela, 2019).

Según Flavell (1979), la metacognición es el conocimiento de la propia cognición; es decir, la capacidad del ser humano para desarrollar la conciencia y la reflexión de qué y cómo se aprende. En recientes investigaciones se conocen dos componentes principales de la metacognición: el conocimiento de la cognición (conciencia de limitaciones y posibilidades de sí mismo) y la regulación de la cognición (evaluación y monitoreo

del proceso) (Bernal et al., 2019; Valenzuela, 2019).

El conocimiento condicional, el declarativo y el procedimental son dimensiones de la metacognición, que esencialmente consisten en saber qué, cómo y para qué componer un texto. En los primeros niveles de educación básica, algunos autores proponen que la metacognición se empieza a desarrollar en los niños entre los 7 y los 10 años (Schunk, 2012). De igual forma, la conciencia metacognitiva sobre la escritura se adquiere progresivamente. Los escritores principiantes refinan y autorregulan sus habilidades durante el proceso, llevando sus producciones escritas hacia un mayor nivel de complejidad (Adoumieh, 2011; Lacón de De Lucía y Ortega de Hocevar, 2008; McCormick Calkins, 1993).

Las concepciones y prácticas de enseñanza de los docentes frente a la escritura inciden sobre las concepciones propias de los niños (Ruiz Gómez, 2012). A su vez, las concepciones de los docentes suelen desconocer, contradecir o reducir la escritura como una habilidad perceptivo-motriz (Peña Galeano y Quintero Saavedra, 2016; Ruiz Gómez, 2012) y las prácticas de la escuela en relación con las producciones escritas están más dirigidas hacia la transcripción que hacia la producción (Manzano, 2015).

Modelos de escritura

La escritura en el aula se trabaja desde dos modelos: uno enfocado en el producto (final de la enseñanza) y otro en el proceso (reconocimiento de la complejidad y necesidad de un proceso activo) (Madrigal Abarca, 2015).

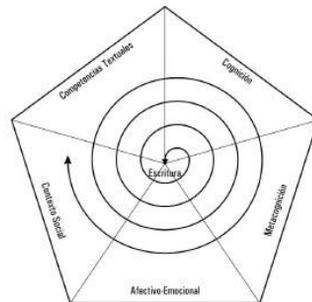
No obstante, la escritura exige modelos de escritura que vayan más allá de solo las competencias textuales y puedan involucrar modelos cognitivos,

sociocognitivos, socioemocionales y psicolingüísticos; es decir, involucra las dimensiones propias del individuo, la cultura y las propiedades del proceso de escritura (Agosto Riera et al., 2015; Arroyo et al., 2009; Hernández Julio et al., 2012; Lacón de De Lucía y Ortega de Hocevar, 2008; Peña Galeano y Quintero Saavedra, 2016).

Del mismo modo, cabe señalar que los modelos didácticos para la producción de conocimiento dentro del aula brindan la posibilidad de generar un ambiente orientado a la consecución de logros académicos, como las relaciones colaborativas y el diálogo colectivo entre estudiantes y docentes (Arroyo González, 2009; Hernández Julio et al., 2012; Lacón de De Lucía y Ortega de Hocevar, 2008; Peña Galeano y Quintero Saavedra, 2016). Esto se refleja en la Figura 1.

Figura 1

Modelo holístico de metaescritura



Nota. Fuente: Hernández Julio et al. (2012), p. 39.

El modelo cognitivo de la escritura más reconocido es el propuesto por Flower y Hayes (1981, 1996). Contempla subprocesos de la escritura, como planeación, producción y revisión, y sigue siendo un referente para el diseño

de propuestas didácticas y pedagógicas enfocadas en la escritura como proceso y en los procesos cognitivos de la escritura (Arroyo et al., 2009; Peña Galeano y Quintero Saavedra, 2016; Valencia Serrano y Caicedo Tamayo, 2015). El anterior modelo basado en el proceso es el que se adapta en el presente estudio, ligado al trabajo con la conciencia y la reflexión del proceso denominado como metacognición.

Esencialmente se contemplan los subprocesos que guían la producción textual de los estudiantes: la planeación, la producción, la revisión y la metacognición (PPRM). La planeación es el momento de organizar las ideas, con una serie de estrategias que se concentran en la conversación y el intercambio de ideas. La producción es el momento en que se transforman y se plasman las ideas planeadas en borradores, notas, mapas conceptuales y versiones iniciales. La revisión consiste en volver a ver las ideas, releer y reescribir para conformar la mejor versión del texto. La metacognición es la reflexión y la autorregulación del proceso escrito.

Arroyo et al. (2009) expresan que la metacognición “es un proceso autorregulador, autocontrolador y creativo de todos los conocimientos, procesos y variables, implicados en la composición de un texto” (p. 104). La metacognición tiene tres componentes que, según Salatas Waters y Schneider (2010), tienen que ver con saber el qué, el cómo, el porqué y el dónde.

El aporte teórico mencionado previamente fue el fundamento pedagógico para la capacitación de los docentes llevada a cabo en este estudio. Se desarrolló siguiendo un modelo de capacitación que se describe a continuación.

Modelo de capacitación

El modelo de Joyce y Shower (2002)

propone una forma de conducir la capacitación y lograr que se aprenda de forma más efectiva, incrementando su transferencia al aula. Sustancialmente, implica la identificación de contenidos y objetivos a conseguir y la selección de las estrategias convenientes para el logro de los resultados.

Algunos de los resultados potenciales de la aplicación de este modelo, según Joyce y Shower (2002), consisten en que “los participantes pueden desarrollar conciencia y puesta en práctica de teorías. Otro de los cambios positivos son la actitud propia, en los contenidos y los participantes, el desarrollo de las habilidades y en la transferencia de capacitación, para generar nuevos aportes de instrucción dentro del aula” (p. 71).

Los pasos que sugiere este modelo abarcan el conocimiento de la teoría, la demostración y el modelado, la práctica, la realimentación y, por último, los grupos de estudio o la capacitación entre pares.

El conocimiento de las teorías consiste en acercarse y explorar las características y elementos que las conforman. Se puede acercar mediante lecturas, conferencias y discusiones que permitan mejorar su comprensión. Joyce y Shower (2002) mencionan que, cuando se adquiere la comprensión de la teoría, se pueden facilitar las prácticas.

El modelado involucra conectar la teoría y la práctica, donde se modelan y demuestran el trabajo, las acciones y los recursos que se usarán. “El modelado facilita la comprensión de las teorías subyacentes al ilustrarlas en acción” (Joyce y Shower, 2002, p. 74).

A su vez, la práctica invita a desarrollar la habilidad de interés en su área de trabajo, para que reciba realimentación por parte del capacitador.

Finalmente, con los docentes que participaron en la capacitación, se organizan grupos de estudio o entrenamiento entre pares, para resolver de forma colaborativa problemas o preguntas que puedan surgir y darle seguimiento a la implementación “Cuanto más se aproxima el entorno de entrenamiento, lugar de trabajo, más se facilita la transferencia” (Joyce y Shower, 2002, p. 74).

En este estudio el trabajo de capacitación se llevó a cabo en forma híbrida, con seis sesiones virtuales y presenciales de aprendizaje de las teorías y cuatro sesiones de implementación con cada uno de los docentes participantes. Por último, se dedicaron cuatro sesiones a la retroalimentación y grupos de estudio para la reflexión y discusión.

Método

Debido a la naturaleza y los objetivos del estudio y con el fin de responder a sus preguntas guadoras, se utilizó un diseño cualitativo con un tipo de investigación-acción-práctica (Merriam y Tisdell, 2016).

La investigación-acción se define, según Sagor (2000), como “un proceso disciplinado de interrogación, conducido por y para las personas, tomando la acción como fin de transformación de actitudes y comportamientos” (p. 3). Además, Creswell y Poth (2016) y Mertler (2017) mencionan que esta se caracteriza por ser una investigación sistemática de la práctica realizada por los propios maestros, con un interés en el proceso o entorno de enseñanza y aprendizaje.

Para desarrollar esta investigación-acción, se siguieron los pasos propuestos por Sagor (2000), los cuales consisten en (a) seleccionar el enfoque,

(b) identificar las teorías relacionadas, (c) definir las preguntas orientadoras del estudio, (d) recolectar los datos, (e) analizar los datos, (f) reportar los hallazgos y (g) tomar una acción informada.

Respondiendo a los ciclos de la investigación-acción, hay una consideración para tener en cuenta y es que la presente investigación estuvo conectada a una experiencia previa, desarrollada por la docente investigadora desde la investigación-acción pedagógica (homológica) propuesta por Álvarez Urrego y Ariza Duarte (2017) en una escuela primaria en Colombia, aunque para este estudio se pretendió conectar la experiencia desarrollada con los niños en un nuevo escenario conformado por docentes de otra institución educativa.

Participantes

Se contó con la participación de tres docentes de educación primaria básica de los grados primero a tercero de una institución educativa en Colombia, seleccionados de forma intencionada, utilizando los siguientes criterios: docentes interesados en participar y que contaran con al menos tres años de experiencia en la enseñanza de la escritura para lograr una mayor contribución al estudio.

Instrumentos

Según Merriam y Tisdell (2016), los instrumentos usados dentro de un proceso de triangulación permiten el encuentro entre dos o tres puntos de información, con el fin de obtener diferentes fuentes de datos relacionadas con el mismo fenómeno, para asegurar la confiabilidad en su recolección. Así, los datos se fortifican en la variedad, llevando a comprender y expresar los hallazgos del estudio y proporcionando mayor rigurosidad y precisión al análisis.

La recolección de los datos se hizo mediante la revisión de la literatura, la observación, las entrevistas, el análisis de documentos (planes de clase y diarios) y el investigador como instrumento (Merriam y Tisdell, 2016). Los diarios

pedagógicos y los planes de clase, según Creswell y Poth (2016), “son los tipos de instrumentos más utilizados en la investigación cualitativa” (p. 141). Esto se observa en la matriz presentada en la Tabla 1.

Tabla 1

Triangulación y relación de preguntas con fuentes de recolección de datos

Preguntas orientadoras	Revisión de literatura	Observación de datos	Entrevista	Análisis de documentos	Investigador como instrumento
1. ¿Cuáles son las concepciones y modelos de enseñanza de los docentes frente a la escritura?	✓	✓	✓		✓
2. ¿Cuál es la percepción del docente al recibir la capacitación del modelo de escritura basado en el proceso PPRM?	✓	✓	✓	✓	✓
3. ¿Cuál es la percepción del docente de primaria básica al adaptar el modelo PPRM a sus estudiantes?	✓	✓		✓	✓
4. ¿Cuáles son los aportes para mi propia práctica profesional como maestra, capacitadora e investigadora al implementar y adaptar este modelo de escritura PPRM con los docentes?	✓	✓	✓		✓

Análisis de datos

La recolección y el análisis son actividades simultáneas en la investigación cualitativa. Merriam y Tisdell (2016) mencionan que “sin un análisis continuo, los datos pueden ser desenfocados, repetitivos y abrumadores” (p. 197). De esta manera, el tratamiento que se da a la información recogida mediante los instrumentos anteriormente descritos es el siguiente:

Paso 1. Transcripción de las entrevistas y observaciones y escritura de los

diarios pedagógicos.

Paso 2. Identificación de los segmentos que corresponden con el estudio y su codificación.

Paso 3. Comparación de cada segmento, buscando regularidades o patrones para adherirlos a una categoría.

Paso 4. Construcción de categorías: se construyen de acuerdo con el patrón recurrente de los datos y su nombre es asignado en congruencia con el propósito del estudio.

MODELO DIDÁCTICO DE ESCRITURA

Paso 5. Clasificación de categorías: este es el proceso de clasificar sistemáticamente las categorías en algún tipo de esquema consistente.

Paso 6. Construcción conceptual: se hacen inferencias sobre los hallazgos.

Resultados

Los hallazgos se resumen en cuatro tablas donde se representan los pasos anteriores esencialmente desde la codificación hacia la construcción de las categorías y sus respectivos análisis. Fundamentalmente, se resaltan las categorías

más relevantes. En la parte superior se indica la categoría general y en la parte inferior los temas específicos que surgieron con sus respectivas fuentes y códigos asignados. Respecto de la primera pregunta, ¿cuáles son las concepciones y modelos de enseñanza de los docentes frente a la escritura?, se puede inferir que las concepciones de los docentes están relacionadas principalmente con la forma de expresión, el énfasis en gramática y ortografía, las estrategias de enseñanza y la escritura como producto, tal como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2
Concepciones de la escritura

Tema	Teoría	Observación de datos	Entrevistas	Interpretación del investigador
Forma de expresión	Las concepciones permiten ser un instrumento de reflexión porque son parte del pensamiento complejo, subjetivo y singular del profesor (Figueroa y Páez, 2008).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muy pocos docentes hablaron de la relación que existe entre la escritura y el desarrollo del pensamiento (O: I3B). 2. En las preguntas que los docentes hicieron a los estudiantes, estos respondieron que la escritura es una forma de educarse, para expresarse y comunicarse (O: I4B). 3. Los docentes consideran la escritura como una forma de expresión mediante el código escrito (O: I5B). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La escritura es la forma de expresarse y poder compartir conocimiento o lo que se piensa de una forma codificada (EI: D1A). 2. Es una forma de expresarse, articulando pensamientos e ideas (EI: D2A). 3. La escritura es el proceso por el cual es posible comunicarse, expresarse y dar ideas propias; también es el arte de comunicarse a través de la palabra escrita (EI: D3A). 4. Es una representación también de cada persona como individuo (EI: D3A). 	Se concibe la escritura como una forma de expresión del pensamiento y la identidad.

Énfasis en gramática y ortografía	<p>1. Se centran en que el estudiante entregue sus escritos de manera que sean de acuerdo con las exigencias gramaticales y ortográficas (O: I1B).</p>	<p>1. Se enfatiza mucho la ortografía, se trabajan mucho los signos de puntuación, las mayúsculas y las minúsculas (EI: D1E).</p> <p>2. Lo que se pretende es que, al salir de este grado (2°), se tenga una noción más acentuada y una expresión más formal (EI: D1E).</p> <p>3. Se identificó qué letras mayúsculas o minúsculas se usan cuando se inicia con nombres propios o dentro de las oraciones (EI: D2E).</p> <p>4. Se indicó cómo se escribe correctamente la oración, si lleva puntos, comas o tildes (EI: D3E).</p> <p>5. Los alumnos se volvieron muy observadores en cuanto a los errores y los aciertos en la redacción y la ortografía (EI: D3E).</p>	<p>Hay un énfasis en los aspectos formales de la escritura, como la presentación de la letra, la ortografía y la gramática de las palabras.</p>	
Estrategias de enseñanza	<p>La escritura en el aula se enseña desde dos modelos enfocados en el producto (final de la enseñanza) y en el proceso (reconocimiento de la complejidad y necesidad de un proceso activo) (Madrigal Abarca, 2015).</p>	<p>1. En la clase se observa que las maestras implementan juegos que pueden ser utilizados en la virtualidad para completar palabras (O: I1C).</p> <p>2. Los docentes manifiestan que es difícil corregir en el momento, pero han encontrado en los juegos oportunidades para mejorar la adquisición de gramática (O: I2C).</p>	<p>1. La investigadora estuvo trabajando a través de imágenes y usando la codificación, al igual que la maestra de tercero y además aplicando juegos interactivos en los que ellos [los estudiantes] pueden formar oraciones (EI: D1F).</p> <p>2. Se tuvo la lectura de imágenes a partir de una opinión recurrente por parte de los estudiantes (EI: D2F).</p>	<p>En la práctica de enseñanza las maestras no refieren un modelo específico, pero sí actividades agrupadas como estrategias que hacen parte de su didáctica desde la utilización de ilustraciones y actividades lúdicas que privilegian la enseñanza de los aspectos formales de la escritura, enfocándose en la enseñanza como producto.</p>

<p>3. Los docentes escriben y se ayudan con dibujos o imágenes que les permiten iniciar sus escritos. También usan algunas vivencias de los niños sobre cómo les fue al final de semana o qué hicieron en cierta ocasión (O: I3C).</p>	<p>3. Para que los niños puedan entender y escribir oraciones coherentes. Se inició esa parte (juegos) para que también pudieran dominar y entender que las oraciones tienen un modelo (EI: D3F).</p>
--	---

Nota 1. Los códigos pertenecen a fragmentos tomados de las transcripciones de observaciones, entrevistas y documentos.

Nota 2. Los códigos que acompañan los fragmentos se pueden interpretar como: *tipo de fuente de información* (O: observación, OI: observación inicial, OF: observación final, EI: entrevista inicial, EF: entrevista final. J1, J2, J3, J4: journal o diario pedagógico, PC: plan de clase, RPC: reflexión plan de clase), *persona que lo menciona* (I: investigador, D1, D2, D3: docente) *numeración de la idea y la letra de la categoría que se asignó* después de la organización y el análisis de los datos.

En relación con la segunda pregunta, ¿cuál es la percepción del docente al recibir la capacitación del modelo de escritura basado en el proceso PPRM?, se aprecia lo siguiente: la capacitación se reconoce como un espacio de intercambio y reflexión, en el que se brindan estrategias centradas en la lectura, el diálogo y la pregunta, tal como se observa en la Tabla 3.

En relación con la tercera pregunta, ¿cuál es la percepción del docente de educación primaria básica al adaptar el modelo PPRM a sus estudiantes?, se resaltan la integración de los subprocesos de la escritura y la importancia de contextualizar la escritura como elementos esenciales para adaptar y aplicar el modelo en las clases. Esto se refleja en la Tabla 4.

En relación con la cuarta pregunta, ¿cuáles son los aportes para mi propia práctica profesional como maestra, capacitadora e investigadora, al implementar y adaptar este modelo de escritura

PPRM con los docentes?, los resultados tienen que ver con la aplicabilidad de conocimientos (teoría-práctica-modelado) y la renovación de las prácticas.

Discusión

En primer lugar, este trabajo observó que el modelo de escritura centrado en el proceso PPRM brinda la posibilidad de que los educadores sean agentes de transformación al interior del aula de clases. En segundo lugar, se concluye que las prácticas pedagógicas favorecen la enseñanza de la escritura. En tercer lugar, este modelo de escritura es un asunto de reflexión colectiva.

De igual manera, se hace necesario generar espacios orientados a la capacitación, donde se posibilite el diálogo y el debate, para así reflexionar y construir colectivamente estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer las necesidades de saber y actuar para enriquecer y renovar las concepciones y prácticas en relación con la escritura.

En la adaptación del modelo hay una flexibilidad que permite comprender las necesidades del docente, del estudiante y de la institución y las implicaciones generadas, por ejemplo, por la contingencia del COVID-19, sin perder de vista que la escritura puede ser reflexiva y contener los subprocesos de planeación, producción, revisión y metacognición.

El proceso de escritura invita a que los docentes trabajen con sus estudiantes en un proceso colectivo, participativo y metacognitivo que los impulse a conectarse con la escritura y a reflexionar desde sus propias experiencias. Este proceso se da paso a paso y la primera decisión deriva del docente, una decisión positiva que incita el estudio, como se aprecia en la integración del modelo en el plan de clase del docente.

Siguiendo el modelo de Joyce y Shower (2002), la capacitación fue una oportunidad para promover un espacio de intercambio y reflexión que enriqueció las concepciones de los docentes. El haber impartido la teoría modelando lo que se esperaba del docente ayudó a que este tuviera una idea clara de su implementación en el aula, haciéndolo con mayor seguridad. La realimenta-

ción tuvo lugar justo después de haber observado cómo el docente llevó a la práctica lo recibido en la capacitación, reforzando su práctica en la implementación en el uso del modelo de escritura. Las sesiones de realimentación con los grupos de estudio y entrenamiento entre pares ayudaron a los participantes a reflexionar y a proponer en conjunto formas para resolver las dificultades, celebrar los aciertos y encontrar posibilidades para mejorar su práctica profesional.

La lectura, la pregunta y el diálogo como estrategias del discurso permiten construir, interrogar, discutir y exteriorizar las ideas y constituyen la clave para la reflexión metacognitiva de la escritura, puesto que se promueve el diálogo y el intercambio entre pares.

La investigación-acción-práctica posibilita crecer en el ámbito de los procesos escriturales, para que no solo se centre en procesos como la entrega de un producto, la dimensión formal o la corrección gramatical de textos, sino que se conciba como un elemento indispensable para la construcción del saber y del pensamiento de los estudiantes de la educación básica primaria.

Tabla 3

Percepciones de la capacitación

Código	Teoría	Observación de datos	Entrevista	Análisis de documentos	Interpretación del investigador
Reconocimiento del espacio y reflexión pedagógica	La capacidad reflexiva es inherente a todo ser humano. Por un lado, está la práctica reflexiva espontánea que surge de un problema que necesita reflexión. Por otro lado, se da una práctica más metódica, personal y colectiva en el ámbito profesional (Muñoz Olivero et al., 2016).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los profesores participan y expresan ideas ligadas a sus experiencias y prácticas pedagógicas. El espacio promueve análisis de situaciones, reflexiones personales y constructivas que invitan a mejorar la práctica (O: I2B). 2. Con respecto a las preguntas planteadas, compartieron sus experiencias y fue un momento interactivo y enriquecedor porque, aunque trabajan en la misma institución, pocas veces intercambian sus propias vivencias (O: I2A). 3. En cuanto a la aceptación de las maestras, se considera que han sido entregadas y puntuales en el trabajo. Había algunas preguntas dentro de sus diarios que se fueron resolviendo durante la sesión y se volvieron a retroalimentar en los aspectos que no habían quedado claros en la sesión anterior (O: I3A). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El espacio tiene una intención que permite aprender y preguntar (EF: D1A). 2. Participar de estas capacitaciones permite expresar necesidades de las clases, de los niños y de cuáles serían las mejores formas de ayudar a mejorar cada día como profesores (EF: D2A). 3. Antes de empezar los temas, se hacían preguntas reflexivas sobre lo que se sabía (EF: D3A). 4. Todos los elementos y el intercambio realizado ofrecieron un amplio panorama con respecto a cómo impulsar a los alumnos a producir textos (EF: D3A). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El espacio de la capacitación ayuda a centrarse en la práctica, aunque a veces fue difícil poder reflexionar en medio del día a día (J3: D1E). 2. Es importante que los docentes se formen en temas como estos, ya que así se puede cambiar la metodología para que los niños escriban textos y enamorarlos de diferentes maneras por la escritura (J3: D3E). 3. La comunicación oral, el trabajo en conjunto con los profesores, los padres de familia, la organización del ambiente escolar que propicie los aprendizajes, la planeación y el establecimiento de propósitos son elementos fundamentales en la reflexión pedagógica (J2: D1E). 	El reconocimiento del espacio de capacitación con el propósito de mejorar la práctica y el intercambio de experiencias y reflexiones permiten la construcción conjunta del proceso de enseñanza-aprendizaje.

<p>Si se contempla el habla como un espacio donde se desarrollan actividades discursivas, diversas e interrelacionadas, se constata que las diferentes habilidades lingüísticas no se producen aisladamente y que su enseñanza implica la confluencia de todos ellos; así, enseñar y aprender a escribir requiere profesores y alumnos que hablen de lo que quieren escribir (Camps, 2005).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se enfatizó mucho la importancia que tienen el diálogo y la pregunta dentro de la planeación (O: I1F). 2. La lectura de un cuento es una buena excusa para que se posibilite la pregunta, el diálogo y la participación de los estudiantes para que vayan enlazando sus ideas y haciendo sus propias preguntas (O: I2F). 3. La estrategia que se presentó a los estudiantes —por ejemplo, si querían escribir un texto narrativo fue que el tipo de pregunta formulada fuera tal que invitara al escritor a contar una experiencia (O: I3F). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando los alumnos traían el libro, se leía entre todos y se hablaba de lo que les parecía; entonces se aplicó lo visto en el taller sobre conversar con los niños respecto de los escritos (EF: D1B). 2. Los elementos que se utilizaron en las clases fueron indagar, hablar sobre los animales en extinción y luego escribir historias de un tema que los niños habían estado trabajando (EF: D2B). 3. Los profesores deben hacer énfasis en que los alumnos elaboren sus propios escritos dándoles un modelo, pero que ellos puedan plasmar sus propias ideas; por ejemplo, del paro nacional se aporta y escribe si está o no de acuerdo y, por ende, produzca un texto con su propio criterio (EF: D3B). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mediante la implementación de estrategias (diálogo, pregunta-lectura, mapa de ideas, etc.) se puede dirigir al niño a que utilice la escritura como instrumento de reflexión y comunicación (J2: D1D). 2. Se utilizaron diferentes estrategias, como el diálogo entre compañeros, preguntas de inferencia de algún texto o tema y mapas mentales, entre otros (J2: D2D). 3. Se realizaron más preguntas acerca de textos y temas específicos, conduciendo a los niños a escribir y transmitir sus conocimientos (J2: D3D). 4. Ver la escritura desde un proceso dialéctico, ya que la adquisición de la escritura implica un avance significativo en el proceso escrito y oral del educando (J4: D1B). 	<p>El reconocimiento del contenido a trabajar, los procesos de la escritura (PPRM) y las estrategias discursivas centradas en la lectura, el diálogo y la pregunta contribuyen a la capacitación docente.</p>
---	---	---	--	---

MODELO DIDÁCTICO DE ESCRITURA

Tabla 4

Integración práctica al aula

Tema	Teoría	Observación de datos	Análisis de documentos	Interpretación del investigador
Subprocesos de la escritura	<p>El modelo basado en el proceso presentado por Flower y Hayes (1981) articula tres procesos cognitivos: planificación, producción y revisión del texto.</p>	<p>Se pudieron ver los diferentes procesos de la escritura, como empezar a preparar la escritura y revisar lo que los niños tenían en los borradores (RPC: D1B1). La maestra combina no solo la parte escrita de algo suelto, sino los subprocesos de la escritura junto con todas las materias, incluyendo la ciencia y la lengua; eso es un trabajo transversal e interdisciplinario de la escritura (OI: I1G). En este plan de clase se trató de integrar todos los elementos que se había visto desde el inicio cuando se planeó la escritura hasta que se escribió y se reflexionó sobre todo el proceso (RPC: D2C1). Los niños hicieron algunos escritos relacionados con los animales extintos y, nuevamente aquí, la escritura se fue elaborando desde un proceso que los llevó hacia diferentes posibilidades de escritura como, en este caso, de textos informativos, pero también narrativos para que los niños pudieran tener elementos de conocimiento con los cuales poder escribir (OI: I4G).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se vio la escritura como un proceso colectivo y cultural, los procesos que la conforman y la importancia de que los niños se involucren en este proceso (J1: D3C). 2. Fue grato poder trabajar y diseñar un modelo para aplicar en esta institución educativa (J1: D2C). 3. Todos los elementos ofrecen un amplio panorama con respecto a cómo impulsar a los alumnos a producir textos, ya que por medio de este proceso se toman en cuenta muchos puntos que en ocasiones se dejan de lado (J3:D1B). 4. El paso a paso que se realiza para poder llegar a un trabajo final completo, como un borrador, incluye tomar un texto de interés para los demás, así como hablar con otras personas sirve de guía para empezar a escribir (J3: D3B). 5. Este modelo fue un gran aporte pedagógico, con el cual se puede trabajar en el aula con los estudiantes (J4: D2A). 6. Es un modelo interesante y resumido que permite comprender mejor todos los elementos que tiene la escritura y que a veces no son tomados en cuenta (J4: D3A). 	<p>En las reflexiones de las docentes, refieren los subprocesos del modelo (PPRM) y los trabajan en el aula cumpliendo con el principal objetivo de promover estos subprocesos de forma activa.</p>

Conceptualizar la escritura	<p>Es necesario activar los mecanismos para la producción y la organización del material antes de escribir; reconocer los posibles destinatarios de los textos, así como las diversas razones por las que se escribe; familiarizar al alumno con los diferentes tipos de textos; desarrollar los mecanismos de organización del discurso y de la corrección (Álvarez Baz y López García, (2010).</p>	<ol style="list-style-type: none"> Contextualizó a los estudiantes sobre lo que iban a trabajar y dio espacio para que sus estudiantes conocieran y preguntaran sobre aspectos o cosas que les llamaba la atención (OI: I1A). Es muy importante cómo la maestra de segundo se enfoca en trabajar con los niños la temática y que ellos puedan indagar. Esto hace parte de la planeación de un texto: saber qué conozco y qué no, sé qué información necesito investigar para profundizar mucho más en los temas (OI: I3A). Las preguntas escogidas por la docente fueron interesantes y variadas. Esto permite que el análisis que estaban haciendo del texto sea enriquecido y les dé a los niños elementos para escribir (OI: I5A). 	<ol style="list-style-type: none"> Indagar conocimientos relacionados con los animales en extinción para escribir textos y exponerlos en la semana de la ciencia (PC: D2O). Dar elementos para que los niños puedan escribir narraciones (PC: D1O). La docente preparó muy bonita la portada y las hojas del libro, esto es muy significativo puesto que ayudó a darle orden y rigor a lo que los niños iban a trabajar (OI: I2A). Conversar con los estudiantes y motivarlos a participar de las preguntas de la lectura y escritura (PC: D3O). 	<p>Las docentes prepararon el momento de escritura introduciendo y capacitando a los estudiantes sobre el tema que desarrollarían. Brindaron elementos que permitieron contextualizarlos y sensibilizarlos hacia la escritura.</p>
-----------------------------	--	--	--	--

Tabla 5
Aportes para la práctica profesional

Temas	Teoría	Observación de datos	Entrevista	Interpretación del investigador
Aplicabilidad de conocimientos	<p>En la relación teoría-práctica el profesor es un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, donde sus pensamientos guían y orientan su conducta, incidiendo en la relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez Álvarez, 2012).</p>	<p>Durante las sesiones se pudo ir viendo la relación teoría-práctica y el modelado de la estrategia, proporcionando los materiales didácticos que permitieron mejorar la comprensión del contenido al trabajar. Un elemento indispensable es la modelación de la estrategia porque une lo teórico y lo práctico y deja claridad respecto al trabajo (OF: I6G).</p>	<ol style="list-style-type: none"> En los ejemplos analizados se pudo ver cómo producir los textos con los niños para que no sea un asunto tedioso (EF:D3: Q1). Los ejemplos mostrados ayudaron a comprender mejor lo que se implementaría (EF D2: Q3). El poder aplicar algunas estrategias dadas fue de ayuda para la labor docente (EF:D1: Q9). 	<p>Poder llegar a comprender cómo producir textos en el aula con los niños refleja la relación entre lo teórico y lo práctico. Esta es una reflexión constante y conjunta de lo que puede funcionar mejor, que a la vez permite hacer una relación positiva entre lo que se enseña y lo que aprenden los estudiantes.</p>

Renovación de las prácticas	A veces la innovación corresponde a un alto reflexivo del docente en el trabajo del aula para entender por qué hace lo que hace. Es un momento de evaluación para descubrir con una mirada crítica qué está mal o qué merece cambiarse radicalmente (Oviedo, 2012).	Se trabaja desde diferentes prácticas y didácticas actualizadas que pueden ser trabajadas de acuerdo con la edad y las necesidades de los niños; se reconocen sus dimensiones y oportunidades. Por eso se seleccionan algunas didácticas enfocadas en el diálogo, la pregunta, el intercambio entre pares y la reflexión del proceso (OF: IGL).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encontrar diferentes formas de desarrollar las estrategias para producir textos centrados en el diálogo y la pregunta (EF:D1: R4). 2. Tener nuevas maneras de trabajar en el aula, puesto que a veces la rutina absorbe (EF: D2 R6). 3. Tomar las ideas que parecen más útiles de aplicar, lo que ofrece un panorama nuevo y diferente (EF D3: R7). 	La innovación de las prácticas necesita procesos reflexivos en los cuales se analicen nuevas formas de enseñar o renovar la práctica y la didáctica de la escritura.
-----------------------------	---	---	--	--

Referencias

- Adoumieh, N. (2011). Las habilidades metacognitivas en el proceso escritural: un estudio de casos. *Investigación y Postgrado*, 26(2), 57-92. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1453>
- Agosto Riera, S., Álvarez Angulo, T., Álvaro García, S., Andueza Correa, A., Arcos Checa, M., Camargo Martínez, Z., Fernández Martínez, P., Hilario Silva, J. P., Mateo Guirón, T., Picó Escalante, R., Serrano Almodóvar, P. y Uribe Álvarez, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_dida.2015.v27.50871
- Álvarez Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>
- Álvarez Urrego, Y. T. y Ariza Duarte, S. L. (2017). *Una propuesta didáctica para enriquecer los procesos de planeación, revisión y edición implicados en la producción textual* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9957>
- Arroyo, R., Beard, R., Olivetti, M., Valpinar, Z. y Silva Rebelo, J. A. (2009). Desarrollo intercultural de la composición escrita. *Educación Inclusiva*, 2(1), 103-121. <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/30/28>
- Arroyo González, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita: interculturalidad y tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Nativola.
- Arteta Huerta, H. A. y Huairé Inacio, E. J. (2016). Estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), 149-158. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.11.236>
- Bernal, M. E., Gómez, M. e Iodice, R. (2019). Interacción conceptual entre el pensamiento crítico y metacognición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 193-217. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/3920>
- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M. y Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-252. <https://doi.org/10.12804/apl34.2.2016.03>
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, 111, 6-10. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablarenclase.pdf>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research: Choosing among five approaches* (3ª ed.). Sage.
- Ellis, A. K. y Bond, J. B. (2016). *Research on educational innovations* (5ª ed.). Routledge.
- Espinoza Freire, E. E., Tinoco Izquierdo, W. E. y Sánchez Barreto, X. R. (2019). Características del docente del siglo XXI. *Revista Científica Olimpia*, 14(43), 39-53. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/1004>
- Figuroa, N. y Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en Humanidades*, 9(18), 111-136. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411970006>

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process: theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto. Lectura y Vida*.
- Hernández Julio, Y. F., Serpas Marimón, Y. O. y Carrascal Torres, S. N. (2012). Modelo holístico de meta escritura. *Educação em Revista*, 28(2), 35-60. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200003>
- Joyce, B. y Shower, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria.
- Lacón de De Lucía, N. y Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>
- Luna Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita para el siglo XXI? Investigación y prospectiva en educación*. UNESCO. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/node/73429>
- Madrigal Abarca, M. (2015). El enfoque al producto y el enfoque al proceso: dos metodologías complementarias para enseñar la expresión escrita en los cursos de una L2. *Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41(E), 204-215. <https://doi.org/10.15517/rfl.v41i1>.
- Manzano, L. (2015). Competencias metacognitivas en la génesis de la escritura. *Arjé*, 10(18), 357-372. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj18/art36.pdf>
- McCormick Calkins, L. (1993). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Aique.
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4ª ed.). Jossey-Bass.
- Mertler, C. A. (2017). *Action research: Improving schools and empowering educators* (5ª ed.). Sage.
- Muñoz Olivero, J. A., Villagra Bravo, C. P. y Sepúlveda Silva, S. E. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, 44, 77-91. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios77.91>
- Oviedo, P. E. (2012). *Investigar para innovar la docencia*. Kimpres.
- Peña Galeano, O. Y. y Quintero Saavedra, A. C. (2016). La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 189-206. <https://doi.org/10.19053/0121053X.4915>
- Ruiz Gómez, A. (2012). Escritura en el primer ciclo: entre concepciones y representaciones sociales. *Enunciación*, 17(2), 90-102. <https://doi.org/10.14483/22486798.4428>
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. ASCD.
- Salatas Waters, H. y Schneider, W. (2010). *Metacognition, strategy use, and instruction*. The Guilford Press.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. Pearson.
- Valencia Serrano, M. y Caicedo Tamayo, A. M. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita: estado de la cuestión. *CES Psicología*, 8(2), 1-30. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3170/2414>
- Valenzuela, M. A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, 45, e187571. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945187571>
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Recibido: 22 de febrero de 2022

Revisado: 18 de abril de 2022

Aceptado: 26 de abril de 2022