



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster Universitario en Métodos de Enseñanza en Educación  
Personalizada

**Propuesta de intervención en estrategias  
metacognitivas para mejorar la producción  
escrita en alumnos de 9-10 años**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Belén Beneito Alemany
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención parcialmente implementada
Tesaurus:	Psicología de la Educación
Director/a:	Dra. Fátima Olivares
Fecha:	26/07/2022

## Resumen

La escritura es un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite al alumnado acceder al conocimiento. Sin embargo, los estudiantes finalizan el sistema educativo con bajos niveles de competencia escrita. Es por ello que el presente trabajo se centra en mejorar la competencia escrita del alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria mediante el empleo de estrategias metacognitivas que faciliten un aprendizaje autorregulado y reflexivo, a la par que promuevan su capacidad crítica y potencien su competencia para aprender a aprender. Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica a través del marco teórico, en el cual se alude a diferentes estrategias metacognitivas como el modelamiento metacognitivo, el análisis y discusión metacognitiva, y la autointerrogación metacognitiva. Estas estrategias se emplean y evalúan en la propuesta de intervención para fomentar un proceso de escritura consciente, en el que el alumno tenga diferentes habilidades que le permitan obtener el éxito en la comunicación.

**Palabras clave:** metacognición, aprendizaje autorregulado, estrategias metacognitivas, escritura, educación primaria.

## Abstract

Writing is an essential element in the teaching-learning process, as it allows students to access knowledge. However, students finish the educational system with low levels of written proficiency. For this reason, this work focuses on improving the writing skills of students in the second cycle of Primary Education through the use of metacognitive strategies that facilitate self-regulated and reflective learning, while promoting their critical capacity and enhancing their ability to learn to learn. For this purpose, a bibliographic review has been carried out through the theoretical framework, which refers to different metacognitive strategies such as metacognitive modeling, metacognitive analysis and discussion, and metacognitive self-interrogation. These strategies are used and evaluated in the intervention proposal to promote a conscious writing process, in which the student has different skills that allow him/her to obtain success in communication.

**Keywords:** metacognition, self-regulated learning, metacognitive strategies, writing, primary education.

## Índice de contenidos

1. Introducción .....	9
1.1. Justificación de la temática .....	10
1.2. Planteamiento del problema .....	12
1.3. Objetivos .....	14
1.3.1. Objetivo general .....	14
1.3.1.1. Objetivos específicos.....	14
2. Marco teórico .....	15
2.1. Escritura .....	15
2.1.1. Definición e importancia de la escritura .....	15
2.1.2. Características básicas de un texto y tipos de texto .....	16
2.1.3. Cualidades de un buen escritor .....	20
2.2. Metacognición y metaescritura .....	22
2.2.1. Diferenciación de los conceptos de metacognición y metaescritura .....	22
2.2.2. El papel de la metaescritura en la calidad de los textos .....	25
2.2.3. Técnicas y estrategias metacognitivas .....	27
2.3. Papel del docente .....	30
2.4. Revisión de intervenciones sobre habilidades metaescritoras .....	33
3. Propuesta de intervención .....	36
3.1. Justificación de la propuesta de intervención .....	36
3.2. Contextualización de la propuesta .....	38
3.3. Diseño de la propuesta .....	42
3.3.1. Objetivos.....	42
3.3.2. Metodología a utilizar en las sesiones de intervención .....	43
3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención .....	51

3.3.4.	Temporalización: cronograma .....	64
3.3.5.	Recursos necesarios para implementar la intervención .....	65
3.4.	Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención .....	66
3.5.	Resultado de la implementación de 3 sesiones de intervención .....	71
4.	Conclusiones.....	75
5.	Limitaciones y prospectiva .....	78
5.1.	Limitaciones .....	78
5.2.	Prospectiva.....	79
6.	Referencias bibliográficas .....	80
7.	Anexos .....	87
7.1.	Anexo 1. Plantilla del cuento .....	87
7.2.	Anexo 2. Rúbrica de expresión escrita.....	88
7.3.	Anexo 3. Lista de control: nivel de reflexión metacognitiva .....	89
7.4.	Anexo 4. Vídeo del cuento .....	89
7.5.	Anexo 5. Muro de <i>padlet</i> con preguntas para la creación de un cuento .....	91
7.6.	Anexo 6. Carteles con preguntas para la creación del cuento .....	92
7.7.	Anexo 7. Escalera de la metacognición.....	93
7.8.	Anexo 8. Diana de evaluación.....	94
7.9.	Anexo 9. Cuaderno de evaluación .....	95
7.10.	Anexo 10. Mano cuenta-historias.....	96
7.11.	Anexo 11. Ruleta metacognitiva .....	97
7.12.	Anexo 12. Guía de escritura .....	98
7.13.	Anexo 13. Preguntas de revisión del texto .....	99
7.14.	Anexo 14. Tickets de salida .....	99
7.15.	Anexo 15. Lista de control de Autoevaluación metacognitiva. ....	101

Propuesta de intervención en estrategias metacognitivas para mejorar la producción escrita en alumnos de 9-10 años

7.16. Anexo 16. Lista de control de Heteroevaluación metacognitiva.....	102
7.17. Anexo 17. Llaves de pensamiento .....	103
7.18. Anexo 18. El flautista de Hamelin .....	104
7.19. Anexo 19. Carteles de las fases de metaescritura .....	105
7.20. Anexo 20. Partes de un cuento .....	106
7.21. Anexo 21. Texto con errores.....	107
7.22. Anexo 22. Cuentos incompletos .....	108
7.23. Anexo 23. Lista de control: Heteroevaluación.....	109
7.24. Anexo 24. Cuentos elaborados por los alumnos .....	110
7.25. Anexo 25. Historias creativas.....	112

## Índice de figuras

Figura 1. El código y la composición escrita. ....	21
Figura 2. Modelo de Hayes y Flower mejorado.....	25
Figura 3. Competencia de Aprender a Aprender .....	32
Figura 4. Fases de la intervención .....	45
Figura 5. Cronograma de las sesiones. ....	65

## Índice de tablas

Tabla 1. Comunicación escrita: escribir.....	40
Tabla 2. Metodología didáctica de las sesiones. ....	46
Tabla 3. Sesión 1: Evaluación inicial .....	51
Tabla 4. Sesión 2: Autointerrogación metacognitiva .....	52
Tabla 5. Sesión 3: Escritura creativa I .....	54
Tabla 6. Sesión 4: Modelamiento metacognitivo .....	55
Tabla 7. Sesión 5: Análisis y discusión metacognitiva .....	57
Tabla 8. Sesión 6: Llaves de pensamiento .....	58
Tabla 9. Sesión 7: Creación de carteles .....	59
Tabla 10. Sesión 8: Corrección de errores.....	61
Tabla 11. Sesión 9: Escritura creativa II .....	62
Tabla 12. Sesión 10: Evaluación final.....	63
Tabla 13. Evaluación de la intervención .....	68

## 1. Introducción

En la actualidad, es especialmente relevante el peso que tiene la escritura como herramienta clave, tanto en posibilitar el acceso a la información como en promover la construcción del conocimiento (Villalón y Mateos, 2009). Por ello, el desarrollo de habilidades de escritura es uno de los principales retos de docentes y discentes (González-Álvarez, 2018).

Gallego (2012) define la escritura como un proceso de comunicación en el que se han de adquirir y organizar las ideas para, posteriormente, desarrollarlas en un determinado contexto y con una intención comunicativa específica. Es por ello que, este autor, hace hincapié en la importancia de que el alumno adquiera primero ciertas habilidades mecánicas (caligrafía, ortografía y recuperación léxica) para que, paulatinamente, pueda ir adquiriendo otras de mayor nivel cognitivo (planificación, edición y revisión textual) para una escritura efectiva.

Gillespie y Graham (2014) y González y Fidalgo (2021) señalan que la adquisición de dichos procesos de alto nivel cognitivo requiere de modelos instruccionales centrados en el uso de estrategias metacognitivas durante el proceso escritor. Pues la metacognición, entendida como el conocimiento y regulación de los procesos cognitivos (Flavell, 1977), aplicada a la escritura implicará la dirección, el control y la regulación de los procesos de escritura.

Pérez y La Cruz (2014) exponen que muchos docentes continúan priorizando los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje; probablemente porque carecen de experiencia en el uso de estrategias metacognitivas y de procesamiento que puedan aplicar a la enseñanza de la escritura. Villalón y Mateos (2009) admiten que los maestros exponen en sus aulas la relevancia de releer, revisar y pasar a limpio el texto escrito, pero olvidan instruir en la estructuración de las ideas, la finalidad o a quién va dirigido. Este hecho lo evidencian autores como Pérez y La Cruz (2014) al declarar que en las aulas se siguen priorizando actividades de escritura como los dictados o las copias extensas de textos, en lugar de incluir el subrayado, la organización esquemática de ideas o la formulación de preguntas, por ejemplo.

Esta forma de enseñanza de la competencia escrita puede ser la causante de las pobres habilidades de escritura que tienen los alumnos a lo largo de toda la escolaridad, evidenciada en la falta de cohesión, estructura y coherencia que tienen los textos que redactan. Además, la necesidad imperiosa de los docentes de impartir una cantidad estipulada de contenidos del currículo en un corto periodo de tiempo suele ocasionar que abandonen la práctica y la

enseñanza de habilidades de pensamiento, reflexión e imaginación, promoviéndose un aprendizaje más repetitivo y mecánico donde el alumno tiene como principal objetivo superar una prueba sin darle importancia a la finalidad de lo que aprende ni para qué le puede servir en su vida cotidiana. De esta forma, se establece la necesidad de que los docentes empleen estrategias de enseñanza-aprendizaje metacognitivas como la toma de conciencia en la atención, la comprensión y la memorización, así como estrategias de repetición, elaboración y organización, imprescindibles para el desarrollo de la escritura (Pérez y La Cruz, 2014).

Por lo expuesto, el presente trabajo se basa en la realización de una propuesta de intervención que tiene como finalidad promover en los alumnos estrategias metacognitivas que les ayuden a crear textos de manera adecuada y significativa, mientras se encuentran motivados en la escritura. Asimismo, con el presente trabajo se pretende dar una respuesta a la dificultad que tienen los estudiantes ante diferentes aspectos propios de la expresión escrita: cómo organizar la información, reflexionar acerca de lo que van a escribir, emplear adecuadamente los elementos discursivos y las normas ortográficas, etc. Para ello, el trabajo se dividirá en dos partes bien diferenciadas. En primer lugar, se estudiarán de manera teórica las diferentes aportaciones de distintos autores sobre aspectos como la escritura, la metacognición y la metaescritura, al mismo tiempo que se reflexionará sobre el papel del docente y las diferentes estrategias empleadas en el aula para favorecer el proceso escritor. En segundo lugar, se presentará una propuesta didáctica con un total de diez sesiones para la enseñanza y aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura de un cuento. Finalmente, se implementarán tres sesiones de dicha propuesta—de las cuales se mostrarán los resultados obtenidos—, se presentarán las conclusiones del trabajo, se identificarán las limitaciones y se establecerán futuras líneas de intervención.

### 1.1. Justificación de la temática

Coincidiendo con Ombuena (2015), en el tiempo y la sociedad actual es prácticamente mayor la cantidad de textos que se escriben que el número de conversaciones orales que se mantienen, pues diariamente se envía una numerosa cantidad de correos electrónicos y mensajes de texto que requieren de habilidades de escritura. Es por ello que aparece la necesidad de cuidar (y enseñar a cuidar) aquello que se escribe, del mismo modo que es menester enseñar a los alumnos a ser efectivos en la comunicación, con el fin de que su interlocutor entienda el mensaje y sea capaz de interpretarlo correctamente.

Pero, a pesar de la incuestionable importancia que tiene este campo en la sociedad, los criterios de evaluación que ofrece el informe PISA evidencian el olvido de la expresión escrita en las aulas, pues se centran en evaluar únicamente la comprensión lectora en lengua y literatura. De hecho, la última evaluación diagnóstica realizada a los estudiantes de la provincia de Valencia en mayo de 2014 reflejó que, tanto los alumnos de Educación Primaria como los de Educación Secundaria Obligatoria, continúan teniendo verdaderas dificultades en la expresión escrita en las tres lenguas evaluadas: castellano, valenciano e inglés (Játiva, 2014).

La escritura es una tarea muy complicada y es considerada la herramienta por medio de la que los alumnos llevan a cabo los procesos cognitivos que les permiten tener una noción del mundo, de los individuos que conviven en la sociedad y de sí mismos, siendo realmente necesaria para la adquisición de cualquier tipo de aprendizaje a lo largo de la vida (Real Decreto 126/2014). Son estos motivos los que invitan a incorporar la escritura en prácticamente todas las materias escolares, a pesar de que sea evaluada de manera más específica en la asignatura de Lengua Castellana. Así pues, se exige al alumnado de Educación Primaria ser capaz de escribir textos narrativos con una longitud, coherencia y cohesión precisas, así como con una estructuración morfosintáctica apropiada y un vocabulario rico (Real Decreto 126/2014).

Sin embargo, tal y como exponen Villalón y Mateos (2009), para lograr que los discentes elaboren una escritura de calidad, es necesaria la reflexión por parte de los docentes con objeto de conseguir estudiantes más estimulados y con capacidad de aprender a aprender en cualquier área. Es por ello que se considera imprescindible favorecer la reflexión metalingüística en los alumnos mientras se presenta la escritura de forma atractiva para que estos conciban la lengua como una herramienta que permita mejorar su competencia comunicativa y su expresión lingüística. De hecho, está demostrado que los sujetos con amplias habilidades en metaescritura –entendida esta como un proceso que permite al escritor ser consciente de lo que escribe y cómo lo escribe, al mismo tiempo que es capaz de reflexionar para corregir los fallos (Jiménez et al., 2015)– conseguirán hacer escritos de una calidad superior, pues carecerán de dificultades para manejar los indicadores más complejos propios de la escritura espontánea (Jiménez et al., 2018).

Por tanto, conocer estrategias metacognitivas y ser capaz de aplicarlas en las diferentes tareas y contextos es uno de los mayores predictores de éxito académico en las escuelas, ya que, tal

y como exponen autores como García y Pérez (2011), la autorregulación es una de las competencias básicas que deben poseer los alumnos por permitirles participar en su propio proceso de aprendizaje metacognitivo de manera activa y motivadora. En este sentido, aquellos alumnos que sean capaces de reflexionar, hacerse preguntas, corregirse a sí mismos y conocer la finalidad de aquello que escriben, serán los mismos que conseguirán elaborar textos de mayor calidad y acordes tanto al objetivo estipulado como al receptor.

Por todo lo mencionado anteriormente, se considera realmente imprescindible la enseñanza de la expresión escrita, ya que esta refleja el nivel de competencia comunicativa de los alumnos y les permite comunicarse de manera apropiada en función de las demandas de la sociedad. Así pues, el objetivo de este trabajo consiste en conseguir en el estudiante una comunicación más eficiente e interpretable que la que poseía antes de iniciarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, gracias al empleo de estrategias metacognitivas que le permitan elaborar su plan de acción, monitorear el desarrollo de la tarea mientras la ejecutan (detección de fallos y aplicación estrategias para resolverlos) y evaluar, tanto los resultados obtenidos como el proceso seguido para llegar a la meta propuesta en un primer momento (Jiménez et al., 2018).

## 1.2. Planteamiento del problema

Aunque la escritura sea considerada una de las habilidades más importantes a enseñar en las escuelas desde edades tempranas, en un extenso número de estudios se manifiesta la elevada cantidad de estudiantes que llegan a la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) con un pésimo dominio de habilidades de escritura básicas (González y Fidalgo, 2021).

Es por ello que lograr que los discentes elaboren una escritura de calidad es uno de los principales retos e intereses del sistema educativo, pues, como exponen las investigaciones de Jiménez et al. (2018), los resultados en las pruebas objetivas realizadas por los alumnos españoles han sido realmente bajos, presentando los estudiantes un nivel muy inferior en esta competencia con respecto a lo que se establece en la Ley Orgánica 3/2020 por la que se Modifica La Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE, 2020).

Por otro lado, un estudio realizado por Sotomayor et al. (2014), a alumnos de 4º curso de Educación Primaria, evidenció que casi la mitad de estos eran incapaces de producir un texto con sentido y acorde a la situación comunicativa. Además, denotó la falta de cohesión en las

producciones debido a una escasez en la utilización de conectores o a la falta de riqueza y variedad en estos. También se obtuvieron resultados deficitarios en el empleo de signos de puntuación, así como una mayor dificultad por parte de los alumnos en la escritura de textos argumentativos o expositivos frente a los narrativos, que les resultan más familiares.

En la misma línea, autores como Suárez y Fernández (2021) realizaron una prueba en alumnos de 3º a 6º de Educación Primaria, donde observaron que en todos los niveles educativos se daban errores y que, a partir del tercer curso, los fallos más frecuentes de escritura continuaban y se agrababan durante los cursos superiores. En lo que respecta al alumnado del segundo ciclo (3º y 4º de EP), estos presentaron unos niveles de caligrafía muy deficitarios, pues más del 80% de los sujetos cometió errores de todo tipo, salvo en el solapamiento de palabras. Por otra parte, únicamente el 30% de los estudiantes de este nivel educativo presentaron errores ortográficos. Estos deslices pueden deberse tanto a un estado de relajación y descuido por parte del alumno a la hora de escribir, como por tener dificultades en la expresión escrita, la ortografía o falta de riqueza de vocabulario. Así pues, reflexionando acerca de los datos obtenidos, es alarmante que los estudiantes acaben la etapa de Educación Primaria sin dominar la escritura, ya que esta es una de las habilidades lingüísticas más significativas del siglo XXI al permitir que los sujetos se comuniquen por medio de mensajes, redactando ideas o plasmando contenidos, entre otros.

Planteada esta problemática y considerando los puntos tratados hasta el momento, se hace indispensable pensar en un cambio en la forma de enseñar y trabajar la escritura en las aulas, pues debe dársele la importancia que le corresponde y, por tanto, dedicarle el tiempo que se merece. En consecuencia, primeramente, se ha de abandonar la enseñanza tradicional de esta competencia, basada en los modelos de escritura repetitivos y mecánicos, para alcanzar un nivel de competencia escrita reflexiva, significativa y en la que el alumno conozca la finalidad de su escritura y sepa adecuarla al objetivo requerido. Es necesario que el estudiante diferencie entre la expresión oral y la escrita, además de que emplee de manera usual técnicas metacognitivas que le hagan consciente de qué quiere escribir, para quién escribe y en qué contexto, así como evaluar qué ha escrito finalmente para realizar los cambios pertinentes y conseguir que el producto se ajuste al objetivo final. Se hace indispensable, pues, que cualquier discente sea capaz de utilizar todas las técnicas y estrategias para adaptarse a diferentes situaciones, además de analizar lo que hace y no llevarlo a cabo de manera

automática e impulsiva. Es por ello que el presente trabajo se focaliza en enseñar a los alumnos de segundo ciclo de Educación Primaria (3º y 4º) a realizar un texto escrito apropiado a partir del desarrollo de habilidades de metaescritura, donde el alumno sea conocedor del propósito de su trabajo, sea crítico con su producto final y escriba de manera eficiente empleando un registro, una coherencia y una adecuación apropiadas.

### 1.3. Objetivos

#### 1.3.1. Objetivo general

- Diseñar e implementar parcialmente una propuesta de intervención que contemple el empleo de estrategias metacognitivas para la mejora de la producción escrita en alumnos de segundo ciclo de educación primaria.

##### 1.3.1.1. Objetivos específicos

- Exponer la importancia de la expresión escrita y las principales características de los textos en función de la tipología textual.
- Identificar las principales cualidades de un buen escritor.
- Revisar el concepto de metacognición y su influencia en la calidad de los textos escritos.
- Identificar técnicas y estrategias metacognitivas para la mejora de la producción escrita en el alumnado de educación primaria.
- Elaborar diez sesiones en las que se empleen de manera paulatina técnicas metacognitivas que fomenten una expresión escrita activa, reflexiva y significativa en el alumnado de educación primaria.
- Esbozar herramientas de evaluación que permitan identificar el grado de cumplimiento de los objetivos de la intervención.

## 2. Marco teórico

A lo largo del siguiente apartado se abordan diferentes cuestiones acerca de la metacognición y su aplicación en las tareas de escritura en la enseñanza primaria. En primer lugar, se define el término de escritura, se exponen los diferentes tipos de texto y de escritura que se pueden llevar a cabo, y se concretan algunas de las cualidades que debe poseer un escritor para poder abordar esta tarea de la mejor manera posible. Una vez familiarizados con el término, se definen los conceptos de metacognición y metaescritura (campo en el que se enmarcará la propuesta de intervención), se expone su importancia para conseguir crear textos de calidad, y se enumeran una serie de técnicas y estrategias metacognitivas para emplear en el aula.

Finalmente, se aborda el papel del docente en la enseñanza de la metaescritura, así como la importancia de su formación permanente.

### 2.1. Escritura

#### 2.1.1. Definición e importancia de la escritura

La escritura ha evolucionado enormemente, pues tal y como explica Torres (2002), el hombre comenzó empleando una escritura pictográfica, a partir de la cual se comunicaba por medio de dibujos simples hasta que, debido a la necesidad inminente de expresar pensamientos más complejos, contar una historia o mandar un mensaje, progresó hacia una escritura ideográfica, en la que cada signo representaba ideas o palabras completas. Esta última es la que se emplea actualmente, estableciéndose como una necesidad y un derecho para todos los ciudadanos.

Cassany (1987) define la escritura como un conjunto de signos (letras) que permiten transcribir el lenguaje oral y construir significados por medio de palabras. Asimismo, Ferreiro (2006) concibe la escritura como una representación del lenguaje, en la que cabe la posibilidad de repetir, reiterar y representar el lenguaje oral. Sin embargo, Cassany (1987) diferencia la comunicación oral de la escrita, haciendo hincapié en la inmediatez de la primera (pues el receptor recibe y entiende el mensaje al mismo tiempo que lo emite el emisor) y caracterizando a la segunda por ser diferida (ya que el texto elaborado por el escritor es leído de manera tardía). Por tanto, se observa cómo la escritura tiene la capacidad de funcionar a pesar de la lejanía de su creador y de las intenciones comunicativas que este tuviera,

presentándose, pues, como una máquina independiente capaz de cobrar sentido por sí misma (Giménez, 2003).

Por su parte, García (2006) expresa la valía de la escritura en la sociedad al considerarla uno de los medios de comunicación básicos que permite a los sujetos expresarse e informarse. Es por este motivo que establece la imperiosa necesidad de que cada persona la adquiera, de manera práctica, empleando los mecanismos de coherencia, claridad y legibilidad para hacerse entender. Además, este autor expone que los alumnos han de lograr interiorizar la expresión escrita hasta conseguir escribir de manera apropiada, pues desarrollar su competencia lingüística les permitirá responder a las necesidades comunicativas de cualquier entorno que frecuenten: escuela, casa y sociedad. En definitiva, los textos escritos son partes del lenguaje contextualizadas según la realidad o necesidad comunicativa (Hernández, 2009).

Tras esta aproximación al concepto de escritura y la relevancia que tiene su uso en la sociedad, se considera oportuno incidir en la necesidad de enseñar a escribir de manera adecuada en las aulas, pues los estudiantes actuales serán el futuro de la sociedad y, por tanto, han de comunicarse y expresarse adecuadamente para emitir juicios y reflexiones que perduren en el tiempo mediante producciones escritas de calidad.

La realización de tareas escritas permite al educando incluirse como miembro en comunidades discursivas que se van ampliando con el tiempo, por lo que se hace indispensable el conocimiento y dominio por parte de este de diferentes prácticas comunicativas para acercarse a usos de la lengua más complejos y formales de manera progresiva (Rodríguez, 2009). De hecho, González y Fidalgo (2021) definen la escritura como un instrumento elemental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, dado que les permite la adquisición y la producción del conocimiento además de otorgarles la posibilidad de difundir y comunicar los aprendizajes adquiridos a lo largo de su escolaridad. Y es que, como comentan estas autoras, el contexto escolar actual requiere conocer y emplear diferentes medios tecnológicos con los que el individuo pueda comunicarse y redactar eficazmente, pues un buen dominio de las habilidades de escritura favorecerá su éxito académico y laboral.

### 2.1.2. Características básicas de un texto y tipos de texto

Tras ser conocedores de la importancia que tiene la escritura en la sociedad actual, se hace indispensable mencionar algunas características básicas que tiene que tener un texto para que

esté escrito correctamente, así como diferenciar las diversas tipologías textuales que se pueden llevar a cabo en el proceso de escritura.

Cardozo et al. (2013), al concebir la expresión escrita como un proceso complejo, muestran la necesidad de que el docente le ofrezca al alumnado situaciones de aprendizaje concretas y repetidas, en las que este sea capaz de automatizar el proceso de redacción adecuándose a ciertos aspectos esenciales: contexto, propiedades del discurso, lector e intencionalidad comunicativa. Estos autores tomaron como referencia la propuesta que hicieron Beaugrande y Dressler en 1997, en la cual propusieron siete criterios interconectados entre sí (coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad) y tres principios comunicativos (eficacia, efectividad y adecuación) que todo escritor debía tener en cuenta para regular la comunicación textual y favorecer esta automatización del proceso de escritura.

Por su parte, Cassany (2009), inspirado en las aportaciones de estos dos autores, concreta unos principios lingüísticos que tienen como objetivo lograr una unidad textual que permita la eficacia en la escritura. Estos criterios son los siguientes:

- » **Corrección.** Engloba aspectos estéticos y de corrección gramatical, ortográfica y léxica. Incluye las reglas lingüísticas esenciales para construir oraciones gramaticales y comprensibles para el resto de sujetos. La corrección hace hincapié en la organización del texto en el papel, el aseo en la disposición de las ideas, la caligrafía legible donde se eviten los tachones y el empleo adecuado de la lengua, en función de la situación comunicativa.
- » **Cohesión.** Pone énfasis en el conjunto de elementos que permiten unificar el texto, conectando las ideas de los diferentes párrafos entre sí y con el contexto extralingüístico. Esto se consigue empleando los signos de puntuación, los conectores y marcadores discursivos, los procesos anafóricos, etc. Por tanto, el fin de la cohesión es interconectar las ideas de un texto de manera lineal, para que este adquiriera unidad temática y comunicativa con sentido completo.
- » **Coherencia.** Se centra en la búsqueda, la selección y la organización de la información de manera estructurada y lineal. Gracias a la coherencia textual, el lector entiende la globalidad del texto al encontrar un equilibrio en la cantidad de información incluida sin que falte ningún dato relevante que impida su comprensión.

- » **Adecuación.** Se concreta en el dominio de la variedad dialectal (estándar nacional, regional o local) y funcional (grado de formalidad/especificidad, canal escrito, nivel de subjetividad, etc.), dependiendo de la situación comunicativa. Esta propiedad textual toma en consideración al lector al que va dirigido la producción escrita, así como el estilo y la forma que se ha de emplear para que el texto responda a su finalidad comunicativa.
- » **Variación.** Tiene en cuenta la riqueza o pobreza lingüística existente en la producción escrita. Presta especial atención a la variedad y precisión léxica, el grado de madurez y diversidad sintáctica con la que se escribe, el riesgo que asume el escritor en la elaboración del texto, la variedad de recursos literarios que emplea en sus producciones, etc.
- » **Presentación.** Engloba los aspectos formales y externos del texto: su disposición en el papel, los márgenes empleados, la tipografía, la limpieza, la utilización de gráficos o esquemas, etc.

Las pautas mencionadas son las que todo escritor debe conocer y emplear para la creación efectiva, coherente y adecuada de un texto (Corbacho, 2006). Por tanto, Muñoz y Valenzuela (2015) exponen que, a la hora de confeccionar un texto, lo primero que debe hacer el autor es poner el foco de atención en aspectos globales y locales del mismo; haciendo referencia los primeros a la organización y estructuración del texto de manera general, mientras que los segundos envuelven aspectos más técnicos, como la relación entre oraciones o las reglas ortográficas.

Una vez analizadas las características esenciales que deben poseer las producciones escritas, es menester diferenciar entre los distintos tipos de texto que pueden confeccionar los autores. Werlich (1979) enumera las cinco tipologías textuales que se explican a continuación y las clasifica según fenómenos contextuales.

- » **Texto narrativo.** Transmite experiencias vividas en relación con la apreciación de los acontecimientos y las modificaciones temporales. Entre este tipo de textos encontramos el cuento, la novela, la biografía, etc.
- » **Texto descriptivo.** Describe por medio de gran variedad de adjetivos los lugares, las personas, los acontecimientos... Entre estos encontramos el folleto turístico, el autorretrato, la declaración de un testigo, etc.

- » **Texto expositivo.** Tiene como objetivo clasificar, explicar y definir los conceptos, así como analizar y sintetizar las ideas. Los ensayos, las definiciones y los resúmenes son ejemplos de textos expositivos.
- » **Texto argumentativo.** Pretende conseguir un vínculo entre las ideas y los conceptos. El autor expresa su opinión, rebate un argumento o pregunta determinadas cuestiones por medio de este tipo de texto. Ejemplos de este son los textos científicos, un comentario, un texto periodístico, etc.
- » **Texto instructivo.** Su finalidad es condicionar la conducta del lector mediante consejos, propuestas, advertencias, obligaciones... Los textos instructivos más comunes son los manuales de instrucciones, las leyes y las recetas de cocina.

Pero, según Cassany (1995), cada tipología textual se asocia con un tipo de escritura: personal, funcional, creativa, expositiva y persuasiva. A continuación, se definen de manera muy concreta y se exponen ejemplos de textos relacionados con cada una de ellas.

- » **Personal.** La lleva a cabo el autor para sí mismo y tiene como objetivo explorar los intereses personales. Se incluyen los diarios personales, cuadernos de trabajo y agendas, entre otros.
- » **Funcional.** La emplea el autor para comunicarse con otras personas, teniendo como objetivo la comunicación, la información y la estandarización de la información. Se incluyen las cartas, los contratos, las invitaciones, etc.
- » **Creativa.** El escritor la utiliza para expresarse, tanto para sí mismo como para los demás, y tiene como fin satisfacer su necesidad de inventar y crear. Los poemas, los cuentos y los chistes se incluyen en este tipo de escritura.
- » **Expositiva.** El autor la emplea con la finalidad de explorar, presentar y explicar una información a un determinado público. Entre los textos más destacados se encuentran las instrucciones, las noticias y las entrevistas.
- » **Persuasiva.** Con este tipo de escritura, el autor pretende influir y cambiar las opiniones de sus lectores, por lo que emplea textos como los artículos de opinión, los carteles publicitarios o los anuncios, entre otros.

Por último, antes de dar por finalizado este apartado, es indispensable mencionar que en este trabajo de fin de máster se profundizará en la escritura creativa por medio de la tipología textual del cuento, pues la propuesta didáctica del trabajo consistirá en que los alumnos sean

capaces de redactar un cuento de manera coherente, cohesionada y adecuada, empleando algunas de las estrategias metacognitivas explicadas en apartados posteriores de este marco teórico. En consecuencia, se considera necesario realizar una pequeña definición del cuento, a partir de las aportaciones de Tzul (2015). Así pues, un cuento es una narración breve, oral o escrita, de un acontecimiento imaginario, que enseña valores cívicos. No tiene una trama compleja y favorece la imaginación, pues está ambientado en un mundo fantástico en el que cualquier suceso es posible.

En definitiva, para conseguir la redacción eficaz de cualquier tipo de texto, el autor debe cumplir con las reglas y principios estipulados por Beaugrande y Dressler (1997) y Cassany (2009), al mismo tiempo que debe conocer el tipo de texto que quiere redactar en función de la situación comunicativa y del lector. Pero, ¿cómo podemos ayudar a los alumnos a redactar de manera eficiente? ¿Qué cualidades ha de tener un buen escritor? En el siguiente apartado, se aborda con detalle.

### 2.1.3. Cualidades de un buen escritor

La sociedad actual, caracterizada por el auge de la tecnología y la dependencia de los usuarios a la información por escrito (correos, *whatsapps*, currículums, informes...), pone de manifiesto la necesidad por parte de los ciudadanos de comunicarse de manera óptima mediante el lenguaje escrito. De esta manera, para sobrevivir en esta colectividad, los sujetos precisan saber leer y escribir en un nivel de desempeño que aumenta diariamente (Morles, 2003). Pero, ¿qué implica escribir correctamente?

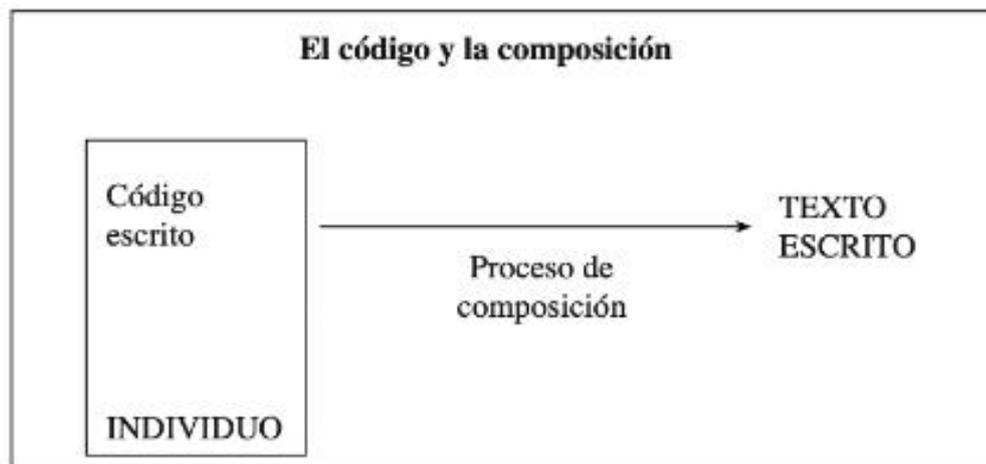
Para este autor, un sujeto escribe correctamente cuando crea textos comprensibles, atractivos, coherentes, armoniosos y elegantes. Además, define al buen escritor como aquel que escribe a un ritmo sensato y eficiente, siendo consciente de sus habilidades para potenciarlas o mejorarlas.

En lo que atañe a Cassany (1987), un escritor competente es aquel capaz de discriminar los procesos más elementales y automáticos (caligrafía legible, dejar los espacios necesarios entre las palabras o aplicar correctamente las reglas ortográficas) de aquellos más complejos e intelectuales (distinción de ideas principales y secundarias u organización esquemática, ordenada y comprensible de ideas). De esta manera, por un lado, el sujeto debe conocer las reglas lingüísticas del idioma en el que se comunica (gramática, conectores, signos de

puntuación, morfosintaxis, ortografía, los márgenes, la estructura, el orden, etc.), al mismo tiempo que ha de dominar una serie de estrategias que le permitan aplicar estos conocimientos según la situación requerida. Para ello, se establecen una serie de pasos que es conveniente que lleve a cabo. En primer lugar, debe conocer el contexto comunicativo al que se enfrenta: tipo de lectores y conocimiento sobre el tema, lugar, etc. Posteriormente, tendrá que producir y organizar sus ideas para crear la estructura global que tendrá el texto, por lo que se precisará que redacte, revise y corrija diversos borradores hasta alcanzar la versión definitiva del escrito. Por último, presentará el producto final. En definitiva, un escritor tiene que conocer y saber utilizar ambos componentes para comunicarse adecuadamente por escrito, es decir, tiene que poseer un amplio conocimiento del código escrito y saber aplicar las estrategias necesarias de redacción acorde al contexto (Figura 1).

**Figura 1.**

*El código y la composición escrita.*



Fuente: Cassany (1987, p.12)

Por otra parte, Medina (2006) establece una relación bidireccional entre la buena escritura y la comunicación eficaz, donde la una no se concibe sin la otra y, por tanto, solo cuando la información textual que el emisor envía llegue al receptor de manera clara, entendible y con el propósito que este se había marcado, se hablará de éxito comunicativo. Es así como para este autor, un correcto escritor es quien tiene la necesidad de comunicar algo y consigue hacerlo mediante el uso manuscrito de la lengua. Por este motivo, se concibe la redacción como el medio por el que transmitir ideas o pensamientos por escrito de manera organizada y clara, al mismo tiempo que se elige a conciencia el tipo de texto y la finalidad del mismo. Se

determina, pues, que el texto es una unidad de sentido organizada que responde al propósito comunicativo del emisor y a la habilidad del receptor para descodificarlo.

Por último, cabe añadir que un escritor competente posee un amplio repertorio de recursos lingüísticos que elige acorde a la situación que se le presenta, así como conoce el momento preciso del registro a utilizar (coloquial, estándar o formal) en función de la persona a quien se dirija o del tema del texto. Finalmente, se concibe como un adecuado redactor quien enlaza oraciones por medio de sinónimos, pronombres o conjunciones y de una manera muy diferente a como lo haría en la comunicación oral y espontánea (Cassany, 1987). En conclusión, un buen escritor toma conciencia sobre el producto que desea crear teniendo en cuenta múltiples factores, ya sean mecánicos como contextuales, y lleva a cabo un proceso de reflexión, evaluación y modificación, que promoverá la eficacia de su escrito.

Como consecuencia de lo anterior, se evidencia que para llegar a un buen nivel de escritura, se necesita, tal y como han mencionado los diversos autores vistos hasta el momento, una reflexión y revisión continua del texto. Esto se puede aprender mediante la metacognición, a través de la cual se accede a la metaescritura. Pero, antes de descubrir cómo enseñar la metaescritura en los alumnos, es preciso abordar y definir claramente los términos mencionados. En consecuencia, los siguientes apartados del marco teórico van destinados a tal fin.

## 2.2. Metacognición y metaescritura

### 2.2.1. Diferenciación de los conceptos de metacognición y metaescritura

La metacognición es un fenómeno psicológico cuyo estudio ha aumentado poderosamente en los últimos años debido a su potencial para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que, tras numerosas investigaciones y reflexiones, se ha incluido el término en la educación (Morles, 2003). Pero, ¿qué es exactamente la metacognición? Flavell (1976) ha sido el primero en utilizar el término y en definirla como la conciencia que poseen los sujetos acerca de sus procesos y productos de pensamiento. En 1978 amplía esta definición y añade que la metacognición hace alusión al conocimiento, a los resultados y a cualquier aspecto relacionado con los procesos cognoscitivos. Papaleontiou-Louca (2003) lo resume de la siguiente manera: Si la cognición implica percibir, comprender, recordar, etc; entonces la metacognición implica pensar sobre la propia percepción, la propia comprensión y el propio

recuerdo. En consecuencia, una persona que hace uso de la metacognición es consciente de que le resulta más sencillo realizar una tarea que otra (Flavell, 1978), por lo que gracias a esta el sujeto toma conciencia sobre sus potencialidades, limitaciones y procesos cognitivos implicados en la realización de una actividad, el logro de un objetivo o la solución de un problema (Guerra, 2003).

Este concepto ha ido evolucionando y, de la misma forma que antes únicamente contemplaba las funciones relacionadas con el conocimiento sobre el propio conocimiento, actualmente la autorregulación que lleva a cabo el sujeto sobre esas funciones adquiere un papel de mayor relevancia (Morles, 2003). Por tanto, la metacognición toma en consideración dos aspectos básicos: el saber acerca del pensamiento –habilidad de una persona para reflexionar sobre sus propios pensamientos—y la regulación de ese pensamiento –uso de estrategias que regulen el conocimiento– (Jiménez et al., 2015). Pero, ¿qué diferencia existe entre ambos conceptos? Se entiende por “saber sobre el conocimiento” el saber sobre las personas, las tareas y las estrategias, mientras que la “regulación del pensamiento” envuelve actividades como la planificación (anticipación a las tareas a realizar), el control (comprobación, revisión y rectificación de las estrategias utilizadas) y la evaluación (analizar la eficacia de las estrategias empleadas y del producto final) (Guerra, 2003). Por lo expuesto, la metacognición se focaliza en la revisión de la actividad mental del individuo y la autorregulación de sus capacidades cognitivas, permitiendo su aprendizaje y la programación de su actuación de manera inteligente (Tesouro, 2005). Guerra (2003) lo ejemplifica de la siguiente manera: el acto de analizar conscientemente el enunciado de un problema matemático para escoger entre multiplicar o dividir para hallar la solución, es un proceso metacognitivo; mientras que el proceso utilizado para buscar la solución (aplicación de la operación de multiplicar o dividir) constituye una actividad cognoscitiva.

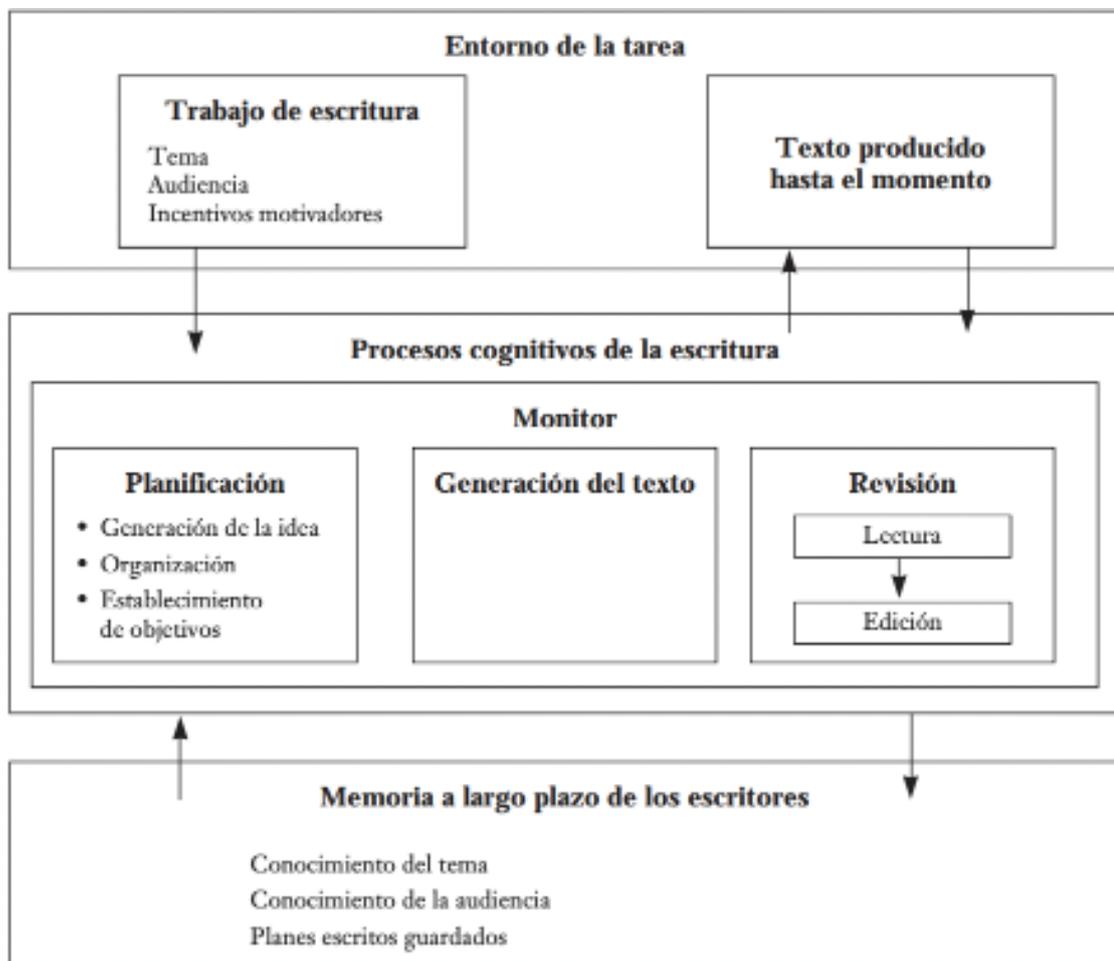
Por consiguiente, se puede distinguir entre conocimiento “saber qué” y habilidades “saber cómo”, ya que uno puede “saber que” debe distinguir la información relevante de la secundaria en un problema, pero puede no “saber cómo” aplicar esto a la práctica por medio de la realización de un esquema, por ejemplo. De la misma manera, uno puede “saber que” se pueden aplicar diferentes estrategias en diferentes problemas y, además, tener la capacidad de “saber cómo” seleccionar la estrategia adecuada, cuando sea necesario, para resolver un problema (Papaleontiou-Louca, 2003). En definitiva, el empleo de habilidades

metacognitivas permite a los individuos obtener la información necesaria en el inicio de la tarea, tomar conciencia de los pasos seguidos durante el proceso de ejecución y evaluar el rendimiento del propio pensamiento (Acedo y Estévez, 2003).

Pero, cuando aplicamos este proceso reflexivo y de toma de conciencia a la tarea específica de escribir, hablamos de metaescritura. Jiménez et al. (2015) definen la metaescritura como un proceso mediante el cual el escritor toma conciencia sobre lo que escribe y cómo lo escribe, al mismo tiempo que es capaz de corregir los fallos empleando estrategias metacognitivas. Burón (1996) presenta la metaescritura como la capacidad de un sujeto para tachar una oración o un párrafo con la finalidad de reescribirlo nuevamente de manera más precisa y correcta. Por tanto, Morles (2003) expone que, una persona aplicará la metaescritura cuando, en el proceso de redacción del texto, primero sea consciente de las etapas del mismo y, posteriormente, monitoree, evalúe y regule la ejecución de su escritura de manera activa.

Hayes y Flower en el modelo de escritura que presentaron en 1980 incluyeron el uso de estrategias metacognitivas para la creación del texto, llegando a hablar, por tanto, de metaescritura (Figura 2). Estos autores, diferenciaron tres procesos metacognitivos que se van produciendo de manera simultánea a lo largo de la redacción del texto:

- a) **Planificación textual:** El individuo decide qué va a escribir, cómo va a hacerlo y a quién va a dirigir el texto. Por tanto, ha de establecer los objetivos que quiere lograr con la escritura pensando en las características del lector, debe recordar todo lo que sabe sobre el tema objeto de escritura y, finalmente, tiene que estructurar las ideas de lo que quiere incluir en el escrito.
- b) **Producción textual:** El individuo inicia la escritura y va supervisando el texto para detectar y corregir errores mientras se asegura de mantener precisión, coherencia y cohesión a lo largo del mismo. En esta fase, también se controla el lenguaje en función de la temática o del lector y se tiene en cuenta el objetivo a lograr en todo momento.
- c) **Revisión:** El sujeto analiza la calidad del texto, su estructura y si ha sido capaz de alcanzar el objetivo inicial mediante el uso de estrategias a pesar de las posibles dificultades presentadas. También, en esta fase, se corrigen los posibles errores semánticos, morfosintácticos, ortográficos y léxicos.

**Figura 2.***Modelo de Hayes y Flower mejorado.*

Fuente: Hayes (1980, p. 2)

En definitiva, se observa que la escritura, además de ser un medio de comunicación, precisa de la revisión y la construcción del conocimiento —metacognición— (Figura 2). Es por ello que escribir implica dominar procesos complejos de planificación, monitoreo y evaluación —metaescritura— que permitan una redacción óptima (Jiménez et al., 2015).

### 2.2.2. El papel de la metaescritura en la calidad de los textos

Como se ha observado a lo largo del trabajo presentado y en sintonía con Valenzuela (2018), la escritura se concibe como una actividad mental compleja, puesto que el literato debe hacer frente a las demandas cognitivas del contenido, del propósito y de la estructura del texto para la producción del mismo. Para ello, los escritores emplean la información metacognitiva con el fin de supervisar su trabajo y poder, de esta forma, organizar y utilizar los recursos

cognitivos que poseen de manera adecuada y eficiente para conseguir el éxito en su producción escrita. Es por ello que, al ser la escritura una de las competencias básicas para relacionarse en cualquier contexto, la metacognición pasa a ser una herramienta esencial al favorecer el desarrollo de ciertas acciones y habilidades necesarias en la escritura, como la autorregulación o el desarrollo de las funciones ejecutivas (Valenzuela, 2018). Allueva (2003) comparte estos pareceres y afirma que los individuos capaces de desarrollar e incluir en la ejecución de las tareas estas habilidades metacognitivas, logran llevar a cabo actividades y aprendizajes más complejos, a la par que actúan de manera más inteligente.

La metacognición aplicada a la escritura se concibe como un proceso de resolución de problemas, puesto que redactar un texto implica realizar un recorrido en el que el autor va comprobando si el producto se adecua al propósito para continuar o cambiar las estrategias empleadas y conseguir una escritura óptima que resuelva el problema inicial y consiga ser algo más que una simple anotación de ideas (Flórez et al., 2003). Por tanto, Parodi (2003) establece la capacidad metacognitiva del sujeto como un eje central en el desarrollo del buen escritor, pues sin desarrollarla, el individuo es incapaz de dominar el proceso de escritura, así como de percibir el problema retórico a solucionar. Por ello, el individuo únicamente podrá hallar la solución a la problemática si se percatara de los recursos disponibles para realizar una tarea buscando y aplicando las estrategias requeridas en función de las demandas del problema.

Flórez et al. (2003), encontraron que la calidad de los textos escritos por los alumnos está estrechamente relacionada con la metacognición, ya que esta última facilita a los alumnos identificar, seleccionar y estructurar la información más relevante a incluir en el texto, al permitir regular las actividades mediante operaciones como la planificación, el monitoreo y la evaluación. A su vez, estos autores corroboran la estrecha relación entre las habilidades de escritura y la metaescritura, ya que la posibilidad de que los escritores regulen su acción y modifiquen su comportamiento les permite construir de manera más óptima el conocimiento y desenvolverse eficazmente a lo largo del proceso de escritura. Además, la metaescritura permite a los autores emplear sus recursos cognitivos por medio de la selección de las estrategias más adecuadas (organizar, manipular, transformar la información...) según el objetivo de escritura. De este modo, Morles (2003) afirma que el empleo de la metaescritura favorece la destreza escrita debido a dos factores: la concienciación de las diferentes etapas del proceso de escritura y la capacidad para regular y monitorear esa conducción. Se

establece, así, el fin último de la metaescritura: conseguir que el escritor sea capaz de generar mecanismos mentales que prueben la eficiencia en la producción escrita.

Valenzuela (2018) también analizó numerosos estudios sobre la relación entre la metaescritura y la producción de textos y pudo concluir que la metaescritura favorece el rendimiento en la expresión escrita y la calidad de los textos, pues la autorregulación y la metacognición potencian la inteligencia conectiva y colectiva. En estos estudios se establece una relación estrecha y significativa entre el rendimiento de la escritura y la utilización de estrategias de escritura, como tomar notas o llevar a cabo borradores; pues estos últimos se contemplan como un proceso de escritura mediante el cual el autor regula y controla tanto sus procesos cognitivos como metacognitivos antes de su producción final, por lo que se establecen como una pieza clave en la mejora de la escritura.

Como consecuencia de lo anterior, y a modo de conclusión, es necesario instruir a los alumnos en la metacognición, al ser una de las herramientas que facilitan el aprendizaje y proporciona a los sujetos conocimientos para enfrentarse de manera exitosa a las demandas de la sociedad y del contexto escolar. De esta forma, las operaciones metaescritoras favorecen al individuo el acceso y la supervisión de los conocimientos adquiridos para aplicarlos, de manera efectiva, al desarrollo de la escritura. En definitiva, se hace indispensable la instrucción de los estudiantes en estrategias metacognitivas, pues actúan como mediadoras del aprendizaje al permitirles arbitrar y regular sus procesos cognitivos para desarrollar de manera óptima las tareas escolares requeridas (Flórez et al., 2003). Vázquez-Chaves (2015) expone que, además, el empleo de estrategias metacognitivas en el aula, facilitan y potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos que presentan discapacidad cognitiva, llegando a compensar o disminuir los problemas que les impiden aprender de manera óptima y eficaz.

Es por ello que, en el siguiente apartado, se explican algunas de las técnicas y estrategias metacognitivas que se pueden emplear en el aula para potenciar en los estudiantes las habilidades mencionadas.

### 2.2.3. Técnicas y estrategias metacognitivas

Como consecuencia del auge que ha tenido la metacognición en el desarrollo del aprendizaje, se han ido iniciando, progresivamente, diferentes técnicas y estrategias metacognitivas para conseguir una mejora en los modelos de enseñanza que se llevan a cabo en las aulas (Chrobak,

2000). Este autor define “estrategia” como el conjunto de procesos cognitivos empleados por un individuo para afrontar exitosamente una tarea de aprendizaje. Weinstein y Mayer (1986) las dividen en cinco grupos:

- a) **Estrategias de repetición:** envuelven las prácticas con un mínimo control cognitivo, como la copia, la repetición, la memorización, etc.
- b) **Estrategias de elaboración:** incluyen técnicas de representación que permiten establecer conexiones entre el antiguo y el nuevo conocimiento. En este estadio se encuentran los esquemas, resúmenes, diagramas, etc.
- c) **Estrategias de organización:** permiten el agrupamiento, la organización y la categorización de los datos. El orden temporal, espacial o procedimental de eventos, la identificación del tipo de texto y la representación de un tema según su contenido son prácticas incluidas en este grupo.
- d) **Estrategias de regulación:** utilizan habilidades metacognitivas donde el control cognitivo es muy alto. Entre este tipo de estrategias se encuentra la meta-atención, la meta-comprensión y la meta-memoria.
- e) **Estrategias afectivo-emocionales:** incluyen el empleo estratégico y consciente de las preferencias cognitivas, instruccionales y ambientales que tiene el estudiante durante el aprendizaje, así como sus posibilidades para controlar las variables que aparezcan. Es por ello que se necesita el máximo control cognitivo para emplear estas estrategias.

En el año 2000, Chrobak añade su propia organización y divide las estrategias en cuatro estadios: atencionales, de codificación (repetición, elaboración, organización y recuperación), metacognitivas (saber sobre el conocimiento y control ejecutivo) y afectivas. Así pues, las estrategias se conciben como maneras de autorregular el aprendizaje a partir de diferentes pasos: conocer el problema, establecer un esquema mental con las diferentes estrategias a aplicar, controlar las diversas operaciones mentales como la atención y concretar los pasos para la solución del problema (Chrobak, 2000). En definitiva, tal y como expone Monereo (1990), estas herramientas tienen como objetivo primordial facilitar que el sujeto asimile la información que llega del exterior, por lo que permiten monitorizar la llegada de la información, su categorización, su almacenamiento y posterior recuperación hasta, finalmente, su aplicación a diferentes contextos.

Por otro lado, Monereo (1990) apuesta por el uso de tres técnicas metacognitivas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos: el modelamiento metacognitivo, el análisis y la discusión metacognitiva y la autointerrogación metacognitiva.

- » **Modelamiento metacognitivo.** El maestro verbaliza los pasos que realiza mientras resuelve una tarea. El alumno es un observador que, posteriormente, imitará las acciones realizadas por el profesor para llevar a cabo la actividad. A modo de ejemplo, en el caso concreto de la escritura, el maestro iría escribiendo en la pizarra una redacción al mismo tiempo que expresa en voz alta el proceso que lleva a cabo para tal fin: concreción de objetivos, organización de la información, búsqueda de sinónimos, revisión y corrección ortográfica, valoración del producto final, etc.
- » **Análisis y discusión metacognitiva.** Este método pretende identificar y valorar los procesos de pensamiento que el alumno emplea hasta llegar al resultado final de la tarea, tratando que este conozca la eficacia de los mecanismos de resolución que emplea para, en caso de necesidad, modificarlos. Este procedimiento consta de dos modalidades: en la primera de ellas, cada alumno de manera individual se va anotando los pasos que sigue para resolver una tarea y después lo expone en gran grupo; en la segunda, los alumnos se dividen por parejas y mientras uno va relatando el proceso cognitivo que sigue para realizar la actividad, el compañero lo va anotando para, posteriormente, comentarlo con el resto de la clase.
- » **La autointerrogación metacognitiva.** Este método consiste en que el sujeto, por medio de interrogantes antes, durante y después de la ejecución de la tarea, consiga autorregular su proceso de pensamiento. Este se divide en tres fases: en la primera de ellas, el maestro propone un modelo de interrogación a modo de ejemplo y que emplea en las diversas tareas que se le presentan; en la segunda fase, cada estudiante aplica el modelo de interrogación presentado por el profesor en diferentes actividades; finalmente, en la última fase el estudiante automatiza el procedimiento empleado y es capaz de utilizarlo en cualquier situación de aprendizaje.

Además, tal y como expone Defaz (2020), el uso de las TIC y las metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, son un método más para desarrollar la metacognición en el alumnado y lograr un mejor aprovechamiento de los contenidos, teniendo en cuenta las diferentes maneras de aprender de cada estudiante. Así, promueven el aprendizaje

significativo, autodirigido y, por tanto, potencian en el discente el desarrollo de habilidades metacognitivas.

En definitiva, tanto las estrategias como las técnicas citadas en este apartado, pretenden conseguir que el alumno aprenda de manera autónoma y tenga a su alcance diversos sistemas de autoanálisis, autorregulación y autooptimización que le permitan conocer y escoger de manera óptima sus estrategias cognitivas cuando se enfrenta a diferentes retos o contextos de aprendizaje (Monereo, 1990). Esta perspectiva, por tanto, apuesta porque el alumno adquiera una autonomía funcional en la construcción del conocimiento gracias a la intervención del docente con este (Monereo, 2003). Es por ello que, a lo largo del siguiente apartado se analizará el papel del maestro en la enseñanza de la escritura, así como se mencionarán algunas de las características básicas que debe tener en cuenta para la incorporación de la metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 2.3. Papel del docente

De acuerdo con Torres (2002), el docente tiene un papel primordial en la enseñanza de la escritura, pues tiene que crear en el aula un ambiente de confianza que proporcione seguridad a sus alumnos en el proceso de expresión escrita. Zayas y Rodríguez (2003) exponen que, en la mayoría de las aulas, se observa la poca planificación por parte de los maestros en las actividades de escritura que proponen, pues suelen confiar en la capacidad de los alumnos para comunicarse de manera efectiva por medio de un texto, aun a pesar de no enseñarles de forma específica en este campo. Esto, según los autores, puede venir justificado porque los profesores delegan su programación y responsabilidad en el libro de texto, donde únicamente contemplan realizar las actividades de escritura que este propone, de acuerdo al planteamiento que indica y dando por hecho que aquello que no aparezca como contenido de aprendizaje, es aquello que el alumno ya ha adquirido con anterioridad y, por tanto, no es necesario recordarlo ni volverlo a explicar. Este hecho muestra la necesidad de llevar a cabo un cambio metodológico en la manera de enseñar la expresión escrita en los alumnos, pues la escritura es un proceso complejo, reflexivo y social, que no puede enseñarse con instrucciones de contenido, únicamente. Por ello, Rodríguez (2009) declara que se debe enseñar a los alumnos a revisar su texto para comprobar la adecuación en cuanto a la estructuración de la información y a las características discursivas del texto.

De esta forma, el maestro debe ser un guía y estimular a los discentes cuando escriban correctamente; de la misma forma que lo hará cuando cometan errores, al considerarlos como la base del aprendizaje (Torres, 2002). Además, esta autora concibe la enseñanza de la escritura como una manera de que el docente incluya valores como la responsabilidad, la limpieza en la realización de las tareas y la tolerancia a las críticas constructivas y a la frustración, entre otros. Por tanto, se evidencia que el maestro, al mismo tiempo que enseña la escritura, debe ofrecer a los alumnos la posibilidad de adquirir ciertas competencias básicas que le ayuden a tener éxito en otras tareas de mayor dificultad. Es por este motivo que las producciones textuales hayan evolucionado de prácticas como la copia mecánica a otras donde la indagación personal tenga un papel esencial para la construcción del conocimiento.

En relación con la adquisición de competencias básicas, se considera necesario que el docente trate de potenciar en los alumnos la competencia de “aprender a aprender”, ya que es la que permite al alumnado continuar con su aprendizaje en situaciones y contextos diferentes, poco conocidos e, incluso, en situaciones adversas. Esta competencia, a su vez, se caracteriza porque permite a los estudiantes ser conscientes de los procesos mentales que llevan a cabo en situaciones y contextos problemáticos al no poder resolverlos de forma automatizada. Por tanto, aquellas metodologías educativas cuyo fin sea potenciar las capacidades metacognitivas de los alumnos en los contenidos y problemas curriculares, potenciarán también las habilidades estratégicas en dichos contenidos y problemas (Monereo, 2003). La Figura 3 resume de manera concreta y gráfica esta competencia.

En consecuencia con lo mencionado, Monereo (1995) defiende la importancia y posibilidad por parte de los docentes de enseñar a que sus alumnos tomen conciencia de las decisiones que toman en la redacción de los textos, de las consecuencias que estas pueden acarrear y de los procedimientos que tienen que llevar a cabo para su efectividad, al mismo tiempo que regulan su ejecución y las ajustan al objetivo establecido. Pero, para lograr tal fin, primero se necesita que los maestros cambien la manera tradicional de enseñar e incluyan planteamientos y herramientas metacognitivas en el aula, mientras monitorean sus propios procesos. Para ello, tal y como indica Allueva (2003), se hace indispensable que el profesorado se forme de manera continua y permanente en las diferentes destrezas metacognitivas para, posteriormente, ser capaces de incluir los cambios pertinentes en las programaciones

Propuesta de intervención en estrategias metacognitivas para mejorar la producción escrita en alumnos de 9-10 años didácticas y conseguir transmitir este tipo de habilidades a sus alumnos. En este caso, en la enseñanza de la composición escrita.

**Figura 3.**

*Competencia de Aprender a Aprender*



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022)

Para Lacón y Ortega (2008), el tutor suele desempeñar una función de mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, transfiere progresivamente a los alumnos el control de cada tarea educativa, gracias a la conciencia que tiene él mismo sobre qué procedimientos son los más adecuados para aprender un contenido y en qué condiciones o situaciones podría aplicarse el mismo. Esto es una tarea metacognitiva y, por tanto, toma especial relevancia que el profesorado practique estas técnicas para poder transmitir las a los alumnos y, de esta forma, hacerlos capaces de aplicar los conocimientos a cualquier tarea, eligiendo de manera óptima la estrategia más adecuada y obteniendo un producto final acorde al objetivo marcado desde un primer momento. Para ello, estas autoras proponen tres principios que todo docente debería llevar a cabo para enseñar mediante la metacognición:

1. **Identidad metacognitiva.** Enseñar a los discentes a reconocer sus habilidades, preferencias y limitaciones en la ejecución de una tarea para que sean conscientes de sus posibilidades de éxito y para que sean capaces de adaptar las actividades requeridas a sus cualidades y necesidades como individuos.
2. **Regulación cognitiva.** Ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre la forma que tienen de aprender, guiarlos para que sopesen las decisiones que toman en la planificación de la tarea y enseñarles a analizar sus actuaciones en el momento de ejecutar una actividad.
3. **Aprendizaje significativo.** Enseñar a los alumnos a conocer la finalidad de lo que aprenden, a identificar las demandas del docente para ajustarse mejor a sus propuestas y a activar los conocimientos previos para establecer conexiones con la nueva información adquirida y ser capaces de emplearla en cualquier situación de su vida cotidiana.

Por tanto, afínmente a lo expuesto por Tesouro (2005), el papel del docente tiene que dirigirse a ayudar a pensar y a aprender a sus pupilos; debe ser capaz de enseñarles estrategias de aprendizaje y ha de conseguir estudiantes que se esfuercen diariamente en la ejecución de las tareas para lograr un aprendizaje permanente y significativo. Es por ello que el maestro debe priorizar la enseñanza de habilidades de pensamiento, en lugar de fomentar la memorización y la simple acumulación de conocimientos. Se espera, por tanto, que el docente apoye continuamente a su alumnado para que este pueda superar las dificultades y poder consolidar un aprendizaje significativo y duradero. Por ello, el aula tiene que ser una fuente de estímulos donde el alumno pueda desarrollar su creatividad hasta erradicar, paulatinamente, las dificultades que encuentre en la expresión escrita (Torres, 2002).

#### 2.4. Revisión de intervenciones sobre habilidades metaescritoras

Este último apartado del marco teórico está destinado a realizar una revisión bibliográfica de los resultados obtenidos en diferentes programas e intervenciones que se han llevado a cabo y que tenían como objetivo la utilización de herramientas metacognitivas para lograr una mejora en la expresión escrita del alumnado objeto de estudio. A continuación, se exponen los programas y resultados más actuales.

El primero de ellos fue realizado por Gutiérrez et al. (2016) a un grupo de alumnos de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, que tenía como objetivo el análisis comparativo de dos programas de carácter estratégico y autorregulado. El primero de ellos se trabajó mediante la instrucción directa para el desarrollo del conocimiento metacognitivo de tipo declarativo, mientras que el otro programa se llevó a cabo por medio del modelado para conseguir en el alumnado un conocimiento metacognitivo de tipo procedimental. Los resultados evidenciaron la efectividad de la instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la escritura del alumnado, tanto en el producto textual como en el proceso de planificación. A su vez, se corroboró que los alumnos que siguieron esta tipología de instrucción redactaron textos con una coherencia, una estructura y una calidad superior. También se consideró el modelado cognitivo a través del pensamiento en voz alta como una técnica realmente eficaz para obtener unos resultados óptimos en la tarea de escritura.

El siguiente estudio a contemplar fue llevado a cabo por Robledo et al. (2016), quienes buscaron conocer la funcionalidad de instruir a los alumnos de 10-12 años en las dos primeras fases (observación y emulación) del programa *Cognitive Model of Sequential Skill Acquisitio*, para conseguir un adecuado desarrollo de la competencia escrita. En la fase de observación se modelaban las estrategias de autorregulación correspondientes a cada momento del proceso de escritura (planificación, monitorización y evaluación), a la par que se empleaba el modelado del proceso de composición para el desarrollo de escritores autorregulados. En la fase de emulación, el alumno imitaba estas estrategias autorreguladas observadas en la fase anterior y recibía una valoración sobre su puesta en práctica. Finalmente, los resultados de la aplicación de estas dos primeras fases del programa *Cognitive Model of Sequential Skill Acquisitio* confirmaron la efectividad de la observación y la emulación para favorecer el proceso de escritura, sosteniéndose con ello que ambos niveles instructivos eran necesarios para adquirir grados óptimos de autorregulación en composición escrita.

Por último, se analiza el estudio puesto en práctica por Limia et al. (2017), cuyo objetivo se centró en mostrar los efectos de un programa de instrucción en escritura que utilizaba la facilitación de la planificación como medio para mejorar las composiciones escritas de los alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria (8-11 años). Tras su aplicación, se corroboró la eficacia del programa de intervención al comprobar que los alumnos con dificultades de aprendizaje en escritura y otras Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Propuesta de intervención en estrategias metacognitivas para mejorar la producción escrita en alumnos de 9-10 años

alcanzaban un funcionamiento igual al grupo control en los aspectos más complejos de la escritura gracias a la planificación cognitiva.

Una vez analizados los beneficios que han tenido diferentes tipos de programas promotores de la metacognición para lograr un desempeño óptimo de la expresión escrita en el alumnado, y por todo expuesto a lo largo del trabajo, se va a desarrollar una propuesta de intervención basada en el empleo de estrategias metacognitivas en el proceso de escritura dirigida al alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria (9-10 años).

### 3. Propuesta de intervención

La propuesta de intervención elegida se desarrolla en el área de Lengua Castellana y va dirigida al alumnado del segundo ciclo de Educación Primaria (3º y 4º de primaria). A lo largo de los diferentes apartados que se presentan, se realizará, en primer lugar, una justificación y una contextualización de la propuesta. Acto seguido, se expondrá la intervención en el aula por medio de la concreción de los objetivos, la metodología y el desarrollo de las diferentes actividades que tendrán lugar a lo largo de las sesiones. Finalmente, se presentará la evaluación, las conclusiones extraídas de la parcial implementación y de la propuesta en general, así como se concretarán las limitaciones y la prospectiva de la misma.

#### 3.1. Justificación de la propuesta de intervención

En la sociedad actual, tal y como manifiestan Osses y Jaramillo (2008), se vuelve imprescindible que los estudiantes mejoren sus potencialidades por medio de las competencias de “aprender a aprender” y “aprender a pensar” para construir un aprendizaje de una calidad superior que se transfiera a diversos contextos y les permita resolver situaciones cotidianas. Es decir, se pretende conseguir que el alumnado aprenda a autodirigir su aprendizaje y extrapolarlo a diferentes ámbitos de su vida, pero para ello es necesario formar a los estudiantes en la adquisición y empleo oportuno de estrategias de aprendizaje cognitivas, en especial aquellas dirigidas al autoaprendizaje y al desarrollo de las habilidades metacognitivas.

Es por ello que el presente trabajo tiene la finalidad de proponer un cambio metodológico en la enseñanza de la escritura, promoviendo la reflexión y toma de conciencia en el alumnado, pues tal y como menciona Jara (2018), para que los estudiantes mejoren la expresión escrita, se les debe enseñar a emplear estrategias metaescritoras con objeto de entrenarles para que sean capaces de hacer frente a las actividades de escritura y resolver los problemas que se les puedan plantear, por medio de la automatización en la activación y la autorregulación de sus conocimientos durante el proceso de composición escrita. En definitiva, se busca crear un “estado de alarma” en los escritores, que les impulse a realizar todos estos actos en la redacción de un texto.

Se pretende, por tanto, dejar de lado las propuestas tradicionales de enseñanza, en las que los estudiantes se centran únicamente en seguir las instrucciones del profesor sin pensar más

allá, para formar alumnos que reflexionen, se hagan preguntas, monitoreen su acción y controlen sus ejecuciones, se conozcan a sí mismos y sean conscientes de su forma de trabajar (capacidades, habilidades, limitaciones) y puedan aplicar aquello que aprenden a diferentes contextos de su vida consiguiendo, de esta manera, un aprendizaje significativo. Consecuentemente, se pretende que los discentes aprendan a redactar de manera adecuada por medio de técnicas metacognitivas que promuevan la toma de conciencia y la autoevaluación del proceso de ejecución, de tal forma que pueden generar una comunicación eficaz con cualquier persona, ajustándose al registro apropiado en cada caso y conociendo los pasos que deben seguir para conseguir tal fin.

Otro de los motivos que justifican esta propuesta de intervención es que este procedimiento permite convertir a los alumnos en protagonistas de la acción capaces de adaptarse a diferentes situaciones y contextos, empleando las habilidades más óptimas para ello. El maestro, en este caso, tal y como expone Delval (2012), no enseña, sino que crea las condiciones para que los alumnos aprendan mediante su práctica diaria en el aula. Por tanto, será el aprendiz quien construya el conocimiento, lo asimile y se acomode en él, mientras el profesor se posiciona como un guía para potenciar este aprendizaje.

Por tanto, en este apartado se diseñan 10 sesiones, ordenadas según la dificultad y la progresión de conocimientos y prácticas metacognitivas, para ayudar a los alumnos a mejorar su competencia escrita. Esta propuesta parte del nivel más bajo de metacognición, pues está diseñada para alumnos que no hayan practicado la reflexión y que hayan vivido sus años de escolaridad bajo metodologías tradicionales, cuyo objetivo era realizar una serie de actividades del libro de texto, concretas y marcadas, sin conocer la finalidad ni la utilidad práctica de las mismas.

Por otra parte, se pretende conseguir estudiantes capaces de adaptarse a la sociedad actual y que sepan trasladar todos los conocimientos aprendidos en el aula a los diferentes contextos. También se busca que sean autónomos en la escritura y que afiancen y mejoren la expresión escrita, tan importante en la sociedad actual, como se ha expuesto a lo largo del marco teórico.

La idea es, por tanto, ofrecer una unidad didáctica de 10 sesiones para aquellos maestros de segundo ciclo de Educación Primaria que quieren comenzar en el uso de la metacognición y cuyos alumnos también presentan dificultades de expresión escrita, necesitando mejorar las

calificaciones y las habilidades en esta área. Además, los alumnos, al ser independientes y gestionarse según sus necesidades y limitaciones, pueden aprovechar las sesiones al máximo, dirigiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la equidad al ofrecerle al alumnado lo que precisa en cada momento en función de su situación individual.

En definitiva, se ha escogido este tipo de propuesta porque promueve la enseñanza personalizada, y la reflexión y el crecimiento, tanto personal como cognitivo, en la enseñanza de la expresión escrita.

### 3.2. Contextualización de la propuesta

La propuesta de intervención se ha elaborado para el alumnado del segundo ciclo de Educación Primaria (3º y 4º), y se ha implantado parcialmente con un grupo de tercero de primaria de un CEIP de la Comunidad Valenciana. Este es un centro público situado en el barrio de Benicalap, a la salida de la ciudad de Valencia, que cuenta con una matriculación alta y estable, con más de 400 alumnos matriculados. En la escuela se imparten las etapas educativas del segundo ciclo de infantil y toda la primaria, contando con un total de 19 unidades: 6 de Educación Infantil, 12 de Educación Primaria y 1 unidad específica de aula CIL. Además, el centro cuenta con personal especializado de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, educadores y una orientadora. La cantidad máxima de alumnos por aula es de 25 niños/as, aunque debido al número de matriculaciones, hay aulas que no cumplen esta ratio.

De acuerdo al nivel socio-cultural y económico del alumnado, se encuentran en un nivel 3 sobre 5, por lo que las familias pertenecen a la clase media. Sin embargo, hay una numerosa cantidad de ellas que tienen grandes problemas económicos o situaciones personales complejas, por lo que el centro cuenta con la ayuda de servicios externos como Servicios Sociales, Aldeas Infantiles, etc. Por otra parte, en el centro existe un porcentaje de alumnos con diversidad funcional, pues algunas de las aulas tienen alumnos con Necesidades Específicas de Soporte Educativo (NESE) de nivel 2-3 y de intensidad media-alta, lo que provoca una reducción de ratio que, en ocasiones, no se respeta. Además, en los últimos años se ha visto incrementada la población del alumnado con necesidades de compensación de desigualdades.

El idioma predominante que se habla en el centro escolar es el castellano, siendo minoritario otros idiomas como el valenciano o el inglés, debido a que la mayoría de los estudiantes

proviene de otros países como Marruecos o India, en su mayoría, y tienen dificultades en la comunicación y el aprendizaje de la lengua. Es por ello que el colegio cuenta con un programa plurilingüe de predominio del valenciano (6 asignaturas impartidas en este idioma) con un incremento del inglés (2 asignaturas impartidas en este idioma). También cabe mencionar que el colegio es centro piloto en TIC y, por tanto, el profesorado suele aprovechar la dotación tecnológica proporcionada por la Conserjería de Educación para la impartición de sus clases.

El aula para la que está diseñada la propuesta está compuesta por un total de 24 alumnos y alumnas de tercero de Educación Primaria; concretamente 13 chicos y 11 chicas. El clima del aula en general es positivo, ya que no hay faltas graves de respeto entre ellos y se ha acogido bien a una alumna nueva. Los alumnos participan activamente, aunque es un grupo muy hablador al que le cuesta concentrarse en el momento de ejecutar una actividad. No obstante, tienen una buena predisposición hacia el trabajo y actitudes colaborativas con los compañeros. Concretamente, el aula objeto de estudio no presenta alumnado con NESE, pero la integran dos alumnos que han repetido diferentes niveles educativos por tener un bajo rendimiento académico y un estudiante proveniente de Rusia que no domina en su totalidad el idioma. Es por ello que el aula suele estar dividida en grupos de trabajo para que los alumnos puedan nutrirse de las aportaciones de los compañeros.

La primera vez que se entró en contacto con el grupo fue en septiembre de 2021, observándose que los estudiantes carecían de habilidades para la expresión escrita al no saber por dónde empezar a redactar sus vacaciones de verano. No tenían ningún tipo de autonomía ni de creatividad, así como tampoco atendían a normas básicas de orden ni estructuración al no haber dedicado ninguno de los años anteriores a la redacción ordenada, coherente y estructurada de un texto. Los alumnos habían sido evaluados por medio de actividades muy concretas y pautadas, donde se les especificaba con exactitud cómo debían contestar a las preguntas y, debido a la pandemia del COVID-19, no habían adquirido esos hábitos de trabajo y aseo propios del primer curso de la Educación Primaria. Este hecho también se observa en la caligrafía de algunos de los estudiantes, la cual es, a veces, inentendible. El grupo, en general, presentaba buenos resultados académicos, pero carecían de estrategias de aprendizaje, autonomía y reflexión para la creación de un texto. Escribían lo primero que se les venía a la mente, sin pensar más allá, sin orden, sin signos de puntuación, sin espacios... Redactaban conforme las ideas aparecían en su cabeza y esto ocasionaba la falta de sentido

del texto, llegando a ser incomprensible. En definitiva, los discentes desconocían la manera de dirigir su propio aprendizaje, puesto que el docente había tenido hasta el momento un papel activo en el aprendizaje. Consecuentemente, no planificaban, monitoreaban ni evaluaban su producto final ni su proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que tampoco eran capaces de reflexionar sobre sus capacidades, limitaciones o potencialidades para elaborar un plan de acción en la redacción del texto.

Por las mencionadas razones y, tras haber cursado en este máster la asignatura de Aplicaciones Didácticas de la Metacognición, se ha confiado en las posibilidades de trabajar por medio de la metacognición para favorecer el aprendizaje de la expresión escrita en el alumnado, ya que pone el énfasis en la competencia de “aprender a aprender” y la educación personalizada, en la reflexión y la regulación de la conducta, y en la elaboración del aprendizaje de manera activa por parte del alumnado para que este sea significativo y tenga una utilidad práctica en su vida diaria.

Para ello, se han tenido en cuenta los contenidos comprendidos en el bloque 3 del Real Decreto 126/2014 “Comunicación escrita: escribir” (Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Comunicación escrita: escribir.*

<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
-Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones.	1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.	1.1. Escribe, en diferentes soportes, textos propios del ámbito de la vida cotidiana: diarios, cartas, correos electrónicos, etc. imitando textos modelo.
-Cohesión del texto: enlaces, sustituciones léxicas, mantenimiento del	2. Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole:	1.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y

tiempo verbal, puntuación.	planificación, textualización, revisión y reescritura,	respetando las normas gramaticales y ortográficas.
-Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, estructura...).	utilizando esquemas y mapas conceptuales, aplicando estrategias de tratamiento de la información, redactando sus textos con claridad, precisión y corrección, revisándolos para mejorarlos y evaluando, con la ayuda de guías, las producciones propias y ajenas.	1.3. Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características del género, siguiendo modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura.
-Revisión y mejora del texto.		2.2. Aplica correctamente los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas.
-Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guion, dos puntos, raya, signos de entonación, paréntesis, comillas).		2.4. Emplea estrategias de búsqueda y selección de la información: tomar notas, elaborar esquemas, guiones, mapas conceptuales.
-Acentuación.	5. Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.	5.1. Pone interés y se esfuerza por escribir correctamente de forma personal.
-Caligrafía.	6. Favorecer a través del lenguaje la formación de un pensamiento crítico que impida discriminaciones y prejuicios.	6.1. Expresa, por escrito, opiniones, reflexiones y valoraciones argumentadas.
-Orden y presentación.		7.1. Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora. Determina con antelación cómo será el texto, su extensión, el tratamiento autor-lector, la presentación, etc.
-Plan de escritura.	7. Llevar a cabo el plan de escritura que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia escritora y fomente la creatividad.	Adapta la expresión a la intención, teniendo en cuenta al

8. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para presentar sus producciones.

interlocutor y el asunto de que se trata. Presenta con limpieza, claridad, precisión y orden los escritos. Reescribe el texto.

7.2. Valora su propia producción escrita, así como la producción escrita de sus compañeros.

8.1. Usa con eficacia las nuevas tecnologías para escribir, presentar los textos y buscar información 8.2. Utiliza Internet y las TIC: reproductor de video, reproductor de DVD, ordenador, reproductor de CD-audio, cámara de fotos digital y grabadora de audio como recursos para la realización de tareas diversas: escribir y modificar un texto, crear tablas y gráficas, etc.

---

Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto 126/2014

### 3.3. Diseño de la propuesta

#### 3.3.1. Objetivos

De acuerdo con lo expuesto anteriormente en el marco teórico, para la implementación de esta propuesta didáctica se plantean los objetivos que se detallan a continuación:

- Conocer el proceso de escritura del alumnado.
- Observar la utilización de estrategias metacognitivas.
- Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.
- Conocer las características, elementos y partes de un cuento.

- Diseñar preguntas para regular el propio aprendizaje.
- Evaluar el proceso de aprendizaje.
- Promover el trabajo en equipo.
- Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fomentar la escritura creativa.
- Identificar las fases del proceso de escritura.
- Conocer y emplear estrategias de resolución de problemas.
- Lograr un pensamiento reflexivo.
- Conocer el proceso de redacción del alumnado tras la propuesta de intervención.

### 3.3.2. Metodología a utilizar en las sesiones de intervención

La metodología que se va a emplear a lo largo de las 10 sesiones de la propuesta de intervención se centra, primordialmente, en el empleo de las técnicas y estrategias metacognitivas planteadas por Weinstein y Mayer (1986) y Monereo (1990) respectivamente y expuestas en el marco teórico de este trabajo fin de máster. Concretamente, se empleará la estrategia de elaboración del resumen (Weinstein y Mayer, 1986), así como el modelamiento metacognitivo, la autointerrogación metacognitiva, y el análisis y discusión metacognitiva (Monereo, 1990). Estas técnicas y estrategias, promotoras de la reflexión y la autorregulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se desarrollarán bajo el modelo de escritura que plantean Hayes y Flower (1980), en el cual se promueve la metaescritura al favorecer el uso de estas estrategias metacognitivas mencionadas anteriormente. Así pues, se distinguirán tres fases en el proceso de redacción de un texto: la planificación, la producción y la revisión textual, en las cuales se incluirá el manejo de estas técnicas y estrategias metacognitivas.

Adicionalmente, se utilizarán otro tipo de metodologías que, a pesar de no emplearse en todas las sesiones como las mencionadas hasta el momento, sí que jugarán un papel relevante en la consecución de un aprendizaje significativo, activo, constructivista y dinámico.

De esta forma, se aplicará la metodología de aprendizaje cooperativo, basada en la construcción conjunta del aprendizaje por medio del trabajo en grupo, en el que cada componente del equipo se convertirá en responsable de su aprendizaje y el de sus compañeros. Este tipo de aprendizaje casa perfectamente con la metacognición, al fomentar que los estudiantes sean positivamente interdependientes, individualmente responsables de su trabajo, colaborativos para asegurar el éxito individual y reflexivos sobre la manera de

mejorar su trabajo (Montoya et al., 2007). Dentro de esta metodología de trabajo conjunto, se hará uso de la técnica simple de “folio giratorio” expuesta por Pujolàs (2008), la cual consiste en realizar una actividad por equipos, que se inicia cuando un alumno del grupo comienza a escribir en el folio que irá rotando entre todos los compañeros. Una vez hecha su aportación, pasará el folio al siguiente compañero, repitiéndose la misma operación hasta que todos los integrantes del equipo hayan escrito en él.

Este tipo de aprendizaje se empleará, principalmente, para que los alumnos se retroalimenten del uso de técnicas metacognitivas, valoren, respeten, comparen y contrasten opiniones y formas de resolver la tarea, así como aprendan a dirigir todas sus capacidades a la consecución de un objetivo común.

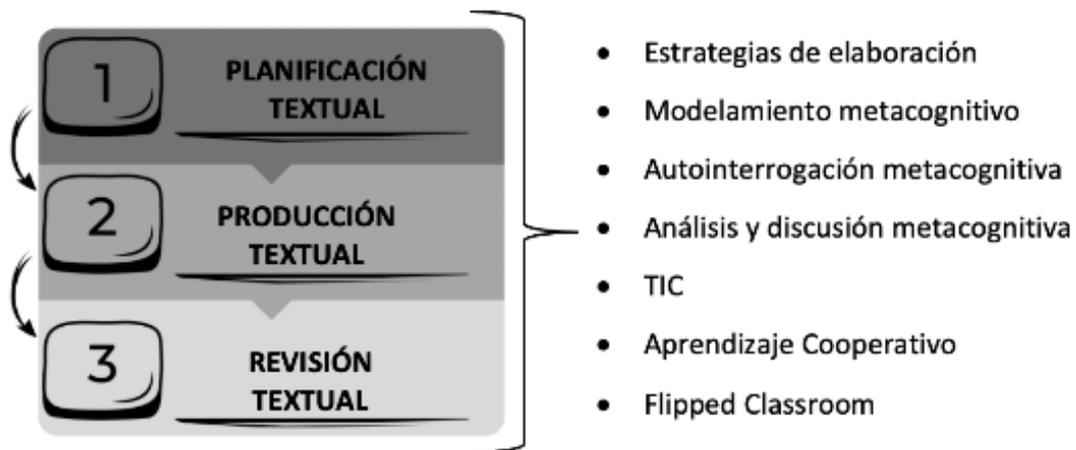
Por otra parte, se empleará el modelo pedagógico de *Flipped Classroom* o clase invertida, el cual consiste en utilizar el tiempo de trabajo en casa para visualizar un contenido teórico y, así, poder emplear el tiempo de trabajo en clase para la práctica de ese contenido con la ayuda del docente (Olaizola, 2014). Así pues, bajo esta técnica, se creará un vídeo sobre el cuento, en el cual se incluirán preguntas que tendrán que contestar los alumnos cuando lo visualicen desde casa. Esta forma de trabajo permite poder aprovechar el tiempo de clase en la resolución concreta de dudas y en la ejecución directa de la actividad, así como apoyar y guiar a los alumnos en su práctica.

Cabe mencionar que, para todas las prácticas metodológicas mencionadas a lo largo de este apartado, se incorporarán las TIC, pues tal y como mencionan Hinojo y Fernández (2012) son herramientas que ofrecen la posibilidad de enriquecer el aprendizaje de los estudiantes al darles la posibilidad de interconectar los conceptos. Además, se hará un uso de ellas puesto que permiten compartir las diferentes reflexiones a las que llegan los pupilos y fomentan la cooperación entre ellos gracias al entorno virtual que crean, en el que los estudiantes se desenvuelven y comparten conjuntamente, creando las “redes de aprendizaje”, entendidas como conjuntos de personas que aprenden de manera conjunta sincronizando el cuándo, el cómo y el dónde se realizan las actividades. De este modo, las TIC se aplicarán a lo largo de las sesiones, ya sea mediante el empleo de tablets o la pizarra digital, como por medio de vídeos, el blog de aula y diferentes aplicaciones como *padlet*, *edpuzzle*, *wordwall* y *canva*. Estas herramientas, por tanto, permitirán trabajar de manera conjunta y dinámica, favoreciendo la reflexión, organización y cooperación de los estudiantes.

En definitiva, la intervención se centrará en desarrollar el modelo de escritura planteado por Hayes y Flower (1980), poniendo en práctica las técnicas y estrategias metacognitivas mencionadas al comienzo del apartado, mientras se aplican otras metodologías propiciadoras de un aprendizaje activo, dinámico y significativo (Figura 4).

**Figura 4.**

*Fases de la intervención*



Fuente: Elaboración propia a partir de Hayes y Flower (1980)

En primer lugar, se llevará a cabo una evaluación inicial (sesión 1), en la que se utilizarán las TIC y el modelamiento metacognitivo para conocer la manera que tiene el alumnado de redactar un cuento y observar si emplean estrategias metacognitivas para tal fin. Tras valorar los resultados y confirmar que los estudiantes carecen de habilidades y destrezas para aprender de manera autorregulada y reflexiva, se decide trabajar con el modelo de escritura planteado por Hayes y Flower (1980), con el objetivo de enseñar a los estudiantes las fases de creación de un texto haciendo énfasis en la reflexión metacognitiva por medio de la autointerrogación metacognitiva, el análisis y discusión metacognitiva (Monereo, 1990) y la técnica de elaboración de Weinstein y Mayer expuesta en 1986. También se emplearán las TIC, el *Flipped Classroom* y el trabajo cooperativo (sesiones 2 a 9). Finalmente, para comprobar el grado de éxito que ha tenido la intervención y comparar las destrezas escritoras y reflexivas del alumnado, se dedicará la última sesión a realizar una evaluación final empleando de nuevo el modelamiento metacognitivo mediante el uso de las TIC (sesión 10).

En lo que respecta a las técnicas de elaboración empleadas, se hará uso del resumen para abordar la fase de planificación del modelo de escritura de Weinstein y Mayer (1986). Esta

técnica permitirá a los alumnos organizar su trabajo, pensar cómo pretenden llevar a cabo la redacción del cuento y qué elementos quieren incluir en él. En definitiva, logrará un aprendizaje autorregulado y consciente.

En relación con el modelamiento metacognitivo, se empleará a lo largo de la intervención para lograr que los alumnos y la docente sean conscientes del proceso que los primeros siguen en la redacción de un texto. Por tanto, mediante esta estrategia se podrá comprobar si contemplan todas las fases del modelo de Hayes y Flower (1980) para escribir un cuento (planificación, producción y revisión textual), al mismo tiempo que se observará cómo enfrentan la aparición de un problema y si tienen estrategias para resolverlo.

En cuanto a la autointerrogación metacognitiva, se llevará a cabo para que los alumnos ejerciten la realización de preguntas a la hora de confeccionar una tarea. Se pretende con esta estrategia que no sean estudiantes impulsivos que escriben lo primero que piensan, sino que sean capaces de reflexionar sobre su práctica, pensar en cómo están llevando a cabo la tarea y discriminar qué datos son necesarios añadir y cuáles, por el contrario, no.

Por último, en lo referente al análisis y la discusión metacognitiva, se pretenderá que los alumnos se retroalimenten entre ellos del uso de estrategias metacognitivas. Por tanto, se compartirán pareceres y formas de abordar la tarea de expresión escrita, así como se reflexionará sobre el propio aprendizaje y el de los compañeros, identificando los procesos de pensamiento y comparando las formas de abordar las tareas y el consecuente éxito en las mismas.

La metodología que se incluye en las sesiones de la presente propuesta queda reflejada en la Tabla 2.

### **Tabla 2.**

#### *Metodología didáctica de las sesiones.*

<b>Sesión</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Metodología</b>
<b>1</b>	-Conocer el proceso de escritura del alumnado. -Observar la utilización de estrategias metacognitivas.	-Creación de historias. -Conocimientos sobre los procesos	-Modelamiento de metacognitivo (Monereo, 1990).

	-Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.	metacognitivos que aplica el alumnado en la redacción de un cuento.	-TIC (Hinojo y Fernández, 2012)
<b>2</b>	-Conocer las características, elementos y partes de un cuento. -Promover el trabajo en equipo. -Diseñar preguntas para regular el propio aprendizaje. -Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos. -Evaluar el proceso de aprendizaje. -Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.	-Identificación de las características de un cuento. -Diseño de preguntas como parte del proceso de autointerrogación.	-Autointerrogación (Monereo, 1990). -Flipped Classroom (Olaizola, 2014). -TIC (Hinojo y Fernández, 2012).
<b>3</b>	-Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos. -Promover el trabajo en equipo. -Fomentar la escritura creativa.	-Creación de historias. -Utilización del esquema para la planificación de la escritura del cuento.	-Aprendizaje cooperativo (Montoya et al., 2007 y Pujolàs, 2008). -Estrategias de elaboración (Weinstein y Mayer, 1986).

---

	-Conocer las características, elementos y partes de un cuento.		
	-Evaluar el proceso de aprendizaje.		
<b>4</b>	-Identificar las fases del proceso de escritura.	-Diseño de preguntas como parte del proceso de autointerrogación.	-Modelamiento metacognitivo (Monereo, 1990).
	-Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.		
	-Conocer y emplear estrategias de resolución de problemas.		
	-Diseñar preguntas para regular el propio aprendizaje.		
	-Evaluar el proceso de aprendizaje.		
<b>5</b>	-Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.	-Creación de historias.	-Análisis y discusión metacognitiva (Monereo, 1990).
	-Lograr un pensamiento reflexivo.	-Utilización del esquema para la planificación de la escritura del cuento.	
	-Promover el trabajo en equipo.	-Argumentación y recogida de información entre los pares.	
	-Observar la utilización de estrategias metacognitivas.		
		-Puesta en común y reflexión grupal.	

---

<b>6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.</li> <li>-Lograr un pensamiento reflexivo.</li> <li>-Observar la utilización de estrategias metacognitivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Análisis de preguntas como parte del proceso de autointerrogación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Autointerrogación como metacognitiva (Monereo, 1990).</li> <li>-Fase de revisión del Modelo de escritura de Hayes y Flower (1980).</li> </ul>
<b>7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.</li> <li>-Lograr un pensamiento reflexivo.</li> <li>-Evaluar el proceso de aprendizaje.</li> <li>-Promover el trabajo en equipo.</li> <li>-Diseñar preguntas para regular el propio aprendizaje.</li> <li>-Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diseño de preguntas como parte del proceso de autointerrogación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Modelo de escritura de Hayes y Flower (1980).</li> <li>-Autointerrogación metacognitiva (Monereo, 1990).</li> <li>TIC (Hinojo y Fernández, 2012).</li> <li>-Aprendizaje Cooperativo (Montoya et al., 2007 y Pujolàs, 2008).</li> </ul>
<b>8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Promover el trabajo en equipo.</li> <li>- Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Creación de historias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Modelo de escritura de Hayes y Flower (1980).</li> <li>-Aprendizaje Cooperativo (Montoya et al., 2007 y Pujolàs, 2008).</li> </ul>

---

	-Lograr un pensamiento reflexivo.		
	-Evaluar el proceso de aprendizaje.		

---

<b>9</b>	-Fomentar la escritura creativa.	-Creación de historias.	-Modelo de escritura de Hayes y Flower (1980).
	-Conocer las características, elementos y partes de un cuento.	-Conocimientos sobre los procesos metacognitivos que aplica el alumnado en la redacción de un cuento.	-TIC (Hinojo y Fernández, 2012).
	-Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.		
	-Lograr un pensamiento reflexivo.		
	-Observar la utilización de estrategias metacognitivas.		
	-Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.		

---

<b>10</b>	-Conocer el proceso de redacción del alumnado tras la propuesta de intervención.	-Creación de historias.	-Modelamiento metacognitivo (Monereo, 1990).
	-Observar la utilización de estrategias metacognitivas.	-Conocimientos sobre los procesos metacognitivos que aplica el alumnado en la redacción de un cuento.	-TIC (Hinojo y Fernández, 2012).
	-Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.		

---

### 3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención se desarrolla a lo largo de 10 sesiones. Una primera sesión de evaluación inicial, ocho sesiones de intervención y una sesión de evaluación final.

En las Tablas 3 a la 12, se expone el desarrollo de cada sesión de intervención.

#### **Tabla 3.**

##### *Sesión 1: Evaluación inicial*

#### **Sesión 1: Evaluación inicial**

##### *Objetivos:*

- Conocer el proceso de escritura del alumnado.
- Observar la utilización de estrategias metacognitivas.
- Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.

##### *Descripción:*

Se le entregará a cada alumno, de manera individual, una plantilla para que creen un cuento y se les pedirá que, por medio de la *Tablet*, se graben verbalizando los pasos que van siguiendo para escribir el cuento. Cabe mencionar que no se les enseñará cómo realizar el modelado metacognitivo, sino que simplemente se les dará la instrucción de lo que tienen que hacer.

##### *Duración:*

45 minutos.

##### *Metodología:*

Modelamiento metacognitivo (Monereo, 1990) y TIC (Hinojo y Fernández, 2012).

##### *Recursos:*

- Plantilla de redacción del cuento (Anexo 1).

---

*-Tablets.*

---

*Evaluación:*

Tanto los escritos como los vídeos servirán como evaluación y se comprobará si los alumnos han empleado herramientas metacognitivas para la redacción, así como el nivel del que parten para ajustar la acción educativa a sus necesidades. En esta sesión, por tanto, se podrá evaluar el nivel de redacción, el empleo de conectores y de frases adecuadas para el escrito, descubrir qué recuerdan de años anteriores, conocer su grado de reflexión y concienciación durante la ejecución de la actividad, etc. Esta evaluación se llevará a cabo por medio de una rúbrica (Anexo 2) para evaluar el nivel de escritura y de una lista de control (Anexo 3) para valorar el nivel de reflexión metacognitiva.

---

**Tabla 4.**

*Sesión 2: Autointerrogación metacognitiva*

**Sesión 2: Autointerrogación metacognitiva**

*Objetivos:*

- Conocer las características, elementos y partes de un cuento.
  - Promover el trabajo en equipo.
  - Diseñar preguntas para regular el propio aprendizaje.
  - Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.
  - Evaluar el proceso de aprendizaje.
  - Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 

*Descripción:*

En primer lugar, los alumnos habrán visualizado y trabajado desde sus casas el cuento mediante un vídeo (Anexo 4), en el que se expondrá qué elementos son necesarios en su escritura y las partes que este tiene. Luego, se dividirá a los alumnos en seis grupos de cuatro componentes y se les pedirá que piensen qué preguntas hace falta que se cuestionen antes

---

---

de la redacción del texto, para la correcta escritura y estructuración del cuento. Para la redacción de estas preguntas se empleará la herramienta digital *padlet*, donde la maestra creará un muro en el que los alumnos irán enviando sus preguntas mediante las *tablets* para que se proyecten en el aula en forma de pos-its de diferentes colores (Anexo 5). Por último, los alumnos realizarán carteles con las preguntas más frecuentes y las consideradas más importantes para la óptima redacción del cuento. Estos carteles se colgarán por la clase para que sirvan de referencia a todos los alumnos a la hora de redactar el texto (Anexo 6).

---

*Duración:*

45 minutos.

---

*Metodología:*

Autointerrogación metacognitiva (Monereo, 1990), Flipped Classroom (Olaizola, 2014) y TIC (Hinojo y Fernández, 2012).

---

*Recursos:*

- Vídeo con la explicación del cuento.
  - Aplicación *Paddlet*.
  - Tablets*.
  - Papeles para diseñar las preguntas.
  - Cartulinas y utensilios para crear los carteles.
- 

*Evaluación:*

El tipo de evaluación que se empleará en esta sesión es la autoevaluación, pues el alumnado evaluará su propio proceso de aprendizaje por medio de la escalera de la metacognición (Anexo 7). Además, autoevaluarán su capacidad de trabajo en grupo y coevaluarán a sus compañeros por medio de una diana de autoevaluación (Anexo 8). Ambos documentos los pegarán en su cuaderno de evaluación (Anexo 9).

---

**Tabla 5.**

*Sesión 3: Escritura creativa I*

**Sesión 3: Escritura creativa I**

*Objetivos:*

- Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.
- Promover el trabajo en equipo.
- Fomentar la escritura creativa.
- Conocer las características, elementos y partes de un cuento.
- Evaluar el proceso de aprendizaje.

*Descripción:*

Esta sesión está dedicada a que los alumnos creen historias locas mediante la técnica de folio giratorio, propia del aprendizaje cooperativo. En primer lugar, se organizará a los alumnos en seis grupos de cuatro componentes cada uno y a todos se les dará un papel en blanco. Por su parte, la maestra realizará una pregunta que deberá contestar cada alumno de manera individual al inicio de la hoja y sin que la lean sus compañeros. Acto seguido, doblarán el papel para ocultar su respuesta y se lo pasarán al compañero de su derecha. Se irá pasando el folio hasta que finalicen las preguntas. Luego, se leerán todas las historias en gran grupo, aprovechando para afianzar las partes que debe tener un cuento y las preguntas que se pueden plantear para redactarlo. La maestra, seguirá el esquema de la mano cuenta-historias (Anexo 10) para la verbalización de las preguntas.

Finalmente, se dedicará la segunda parte de la sesión a crear de manera individual un esquema del cuento que quieren escribir. Para ello, deberán responder las preguntas del cartel que colgaron en la segunda sesión e incluir todos los elementos que han practicado en esta.

*Duración:*

45 minutos.

---

*Metodología:*

Aprendizaje Cooperativo (Montoya et al., 2007 y Pujolàs, 2008) y estrategias de elaboración (Weinstein y Mayer, 1986).

---

*Recursos:*

- Folios para la creación de las historias y la elaboración del esquema.
  - Esquema con preguntas para la creación de las historias.
- 

*Evaluación:*

El alumnado se autoevaluará por medio de una ruleta metacognitiva (Anexo 11). Tendrán que hacerla girar para contestar, en su cuaderno de evaluación, a las tres primeras preguntas que les aparezcan.

---

**Tabla 6.**

*Sesión 4: Modelamiento metacognitivo*

**Sesión 4: Modelamiento metacognitivo**

*Objetivos:*

- Identificar las fases del proceso de escritura.
  - Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.
  - Conocer y emplear estrategias de resolución de problemas.
  - Diseñar preguntas para regular el propio aprendizaje.
  - Evaluar el proceso de aprendizaje.
- 

*Descripción:*

En la primera parte de la sesión, se explicará al alumnado la importancia de seguir la guía de escritura (Anexo 12) para redactar adecuadamente cualquier tipo de texto.

---

A partir de ese momento, la maestra escribirá en la pizarra un cuento inventado mientras va verbalizando todos los pasos que sigue en su redacción, empleando para ello el modelamiento metacognitivo. Esta no interactuará con los estudiantes, sino que simplemente irá contando cómo va escribiendo y los pasos que sigue para la redacción del cuento, así como verbalizará también las dificultades que le van surgiendo y su forma de resolverlas para mostrar a los alumnos estrategias de resolución de problemas. Cuando ya tenga escrito el texto y revisado, se dejará tiempo a los alumnos para que escriban preguntas respecto a la revisión exterior del texto (Anexo 13). Pueden emplear tanto las preguntas que haya hecho previamente la maestra, como otras que se les ocurran. Estas las colocarán al lado de la parte de “Revisión” de la guía de escritura colgada en clase, por medio de papeles de colores. De esta forma, todos los alumnos tendrán acceso a ellas cuando lo necesiten

---

*Duración:*

45 minutos.

---

*Metodología:*

Modelamiento metacognitivo (Monereo, 1990).

---

*Recursos:*

- Guía de escritura.
  - Papeles de colores para redactar las preguntas.
- 

*Evaluación:* Los estudiantes se autoevaluarán por medio de los “tickets de salida” (Anexo 14), a partir de los cuales reflexionarán sobre su propio aprendizaje y la utilidad práctica del mismo.

---

**Tabla 7.***Sesión 5: Análisis y discusión metacognitiva***Sesión 5: Análisis y discusión metacognitiva***Objetivos:*

- Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.
- Lograr un pensamiento reflexivo.
- Promover el trabajo en equipo.
- Observar la utilización de estrategias metacognitivas.

*Descripción:*

Esta sesión se dedicará a que los alumnos redacten un pequeño cuento utilizando el esquema y las preguntas creadas en las sesiones anteriores, a través de la técnica del modelado mostrada en la clase anterior. Para ello, se les dividirá por parejas y mientras uno de los dos va verbalizando la redacción del cuento expresando sus pensamientos, preguntas, dificultades y soluciones, el otro lo va anotando. Luego se cambiarán las tornas y lo realizará el compañero.

La segunda parte de la sesión se dedicará a compartir en gran grupo qué técnicas se han empleado para la redacción del cuento a fin de compararlas, ver qué estrategias son las más empleadas por los alumnos y así también enseñar al alumnado nuevas formas de resolver los posibles problemas que vayan surgiendo en la redacción de las historias. En dicha discusión no solo se expondrán todas las ideas, sino que se compararán y analizarán para ver cuáles son las más apropiadas para los estudiantes. La docente será quien modere el discurso, fomentando la reflexión y participación por parte de todo el alumnado a la hora de dar su opinión.

*Duración:*

45 minutos.

**Metodología:**

Análisis y discusión metacognitiva (Monereo, 1990).

---

**Recursos:**

- Esquema y preguntas creadas en las sesiones anteriores.
  - Folio para la redacción del texto
  - Folio para anotar el proceso de escritura del compañero.
  - Pizarra para anotar las ideas de la puesta en común.
- 

**Evaluación:**

La evaluación se realizará por medio de una lista de control, tanto por parte del alumnado (Anexo 15) como por parte de la maestra (Anexo 16). Para rellenar la de heteroevaluación, se tendrá en cuenta tanto el escrito como las notas del compañero.

---

**Tabla 8.**

*Sesión 6: Llaves de pensamiento*

**Sesión 6: Llaves de pensamiento**

**Objetivos:**

- Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.
  - Lograr un pensamiento reflexivo.
  - Observar la utilización de estrategias metacognitivas.
- 

**Descripción:**

Se le proporcionará a cada grupo un llavero de llaves de pensamiento (Anexo 17) y un texto (Anexo 18). Deberán leer el texto y, una vez leído, responder a las preguntas de las llaves. Luego, a partir de estas preguntas, deberán reescribir el texto o modificar aquellos aspectos que consideren.

---

***Duración:***

45 minutos.

---

***Metodología:***

Autointerrogación metacognitiva (Monereo, 1990) y fase de revisión del Modelo de escritura de Hayes y Flower (1980).

---

***Recursos:***

- Llaves de pensamiento.
  - Texto.
  - Folio donde anotar las respuestas.
- 

***Evaluación:***

Se utiliza la heteroevaluación. El docente observa al alumnado en la reflexión metacognitiva y realiza anotaciones en su cuaderno de observaciones.

---

**Tabla 9.*****Sesión 7: Creación de carteles*****Sesión 7: Creación de carteles*****Objetivos:***

- Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.
  - Lograr un pensamiento reflexivo.
  - Evaluar el proceso de aprendizaje.
  - Promover el trabajo en equipo.
  - Diseñar preguntas para regular el propio aprendizaje.
  - Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.
-

*Descripción:*

Se dividirá a los alumnos en 6 grupos de 4 componentes cada uno, se les dará una Tablet por equipo y una fase de la escritura: antes, durante o después. Deberán crear, cada dos equipos, un cartel metacognitivo para la fase de metaescritura que se les haya asignado, por medio de la técnica del folio giratorio, propia del aprendizaje cooperativo. Cada alumno del equipo, por tanto, deberá aportar una pregunta cuando le llegue el papel. Una vez todos los equipos tengan los borradores con las preguntas, los portavoces de cada grupo se unirán en parejas para comprobar que las preguntas de los carteles con la misma fase no se repiten. Después de verificarlo, volverán con su equipo original y crearán el cartel por medio de *Canva* para colgarlo en la clase (Anexo 19). Además, lo compartirán en el blog de aula para que todos puedan tener acceso desde casa.

---

*Duración:*

45 minutos.

---

*Metodología:*

Modelo de escritura de Hayes y Flower (1980), Autointerrogación metacognitiva (Monereo, 1990), TIC (Hinojo y Fernández, 2012) y Aprendizaje Cooperativo (Montoya et al., 2007 y Pujolàs, 2008).

---

*Recursos:*

- Tablets.
  - Papeles para anotar las preguntas.
- 

*Evaluación:*

El tipo de evaluación que se empleará en esta sesión es la autoevaluación, pues el alumnado evaluará su propio proceso de aprendizaje por medio de la escalera de la metacognición (Anexo 7).

---

**Tabla 10.***Sesión 8: Corrección de errores***Sesión 8: Corrección de errores***Objetivos:*

- Promover el trabajo en equipo.
- Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.
- Lograr un pensamiento reflexivo.
- Evaluar el proceso de aprendizaje.

*Descripción:*

Divididos los alumnos en 6 grupos de 4 componentes, se les dará diferentes partes de un texto y tendrán que ordenarlas conjuntamente para crear un cuento con sentido y coherencia (Anexo 20). Luego, se le proporcionará un texto a cada uno (Anexo 21) y tendrán que corregir los errores y reescribirlos correctamente, de manera individual. Los estudiantes podrán ampliar el contenido, cambiar el final, modificar el orden de los sucesos... y tendrán que corregir tanto faltas de redacción como de estructura, cohesión, ordenación de sucesos, etc.

*Duración:*

45 minutos.

*Metodología:*

Modelo de escritura de Hayes y Flower (1980) y Aprendizaje Cooperativo (Montoya et al., 2007 y Pujolàs, 2008).

*Recursos:*

- Diferentes partes de un texto.
- Texto con errores para corregir.

*Evaluación:*

Los estudiantes se autoevaluarán por medio de los “tickets de salida” (Anexo 14), a partir de los cuales reflexionarán sobre su propio aprendizaje y la utilidad práctica del mismo. Además, se empleará la heteroevaluación, pues la maestra observará la manera de resolver los problemas por parte del equipo, la capacidad de trabajo conjunta, así como las reflexiones que realizan. Todo ello quedará registrado en su cuaderno de observaciones.

**Tabla 11.***Sesión 9: Escritura creativa II***Sesión 9: Escritura creativa II***Objetivos:*

- Fomentar la escritura creativa.
- Conocer las características, elementos y partes de un cuento.
- Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.
- Lograr un pensamiento reflexivo.
- Observar la utilización de estrategias metacognitivas.
- Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Descripción:*

A cada alumno se le dará un código QR con un enlace a un documento de *google classroom* con una parte de un cuento (Anexo 22). Ellos tendrán que completar lo que falta y revisarlo completamente, puesto que la parte que les toque puede contener faltas de ortografía, de puntuación, ausencia de conectores, etc. De esta forma, habrá alumnos que tengan solo el inicio del cuento, otros que tengan la trama y otros que tengan el final. Una vez lo hayan terminado, se les pedirá que se graben en nota de voz explicando cómo lo han llevado a cabo y las reflexiones que han ido realizando, y la adjunten junto al Word del texto modificado. Esta actividad la llevarán a cabo por medio de la Tablet.

**Duración:**

45 minutos.

**Metodología:**

Modelo de escritura de Hayes y Flower (1980) y TIC (Hinojo y Fernández, 2012).

**Recursos:**

-Códigos QR con partes del texto.

-Tablets.

**Evaluación:**

Para evaluar el proceso que ha llevado a cabo el alumnado se ha diseñado una lista de control en la que el docente recoge la información (Anexo 23).

**Tabla 12.***Sesión 10: Evaluación final*

<b>Sesión 10: Evaluación final</b>
------------------------------------

**Objetivos:**

- Conocer el proceso de redacción del alumnado tras la propuesta de intervención.
- Observar la utilización de estrategias metacognitivas.
- Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Descripción:**

Cada alumno, de manera individual, escribirá un cuento empleando el modelamiento metacognitivo mientras se graba con la Tablet.

**Duración:**

45 minutos.

***Metodología:***

Modelamiento metacognitivo (Monereo, 1990) y TIC (Hinojo y Fernández, 2012).

---

***Recursos:***

-Plantilla de redacción del cuento (Anexo 1).

-Tablets.

---

***Evaluación:***

Tanto los escritos como los vídeos servirán como evaluación y se comprobará si los alumnos han empleado herramientas metacognitivas para la redacción, así como si ha mejorado la expresión escrita respecto a los productos realizados en la primera sesión. Esta evaluación se llevará a cabo por medio de una rúbrica (Anexo 2) para evaluar el nivel de escritura y de una lista de control (Anexo 3) para valorar el nivel de reflexión metacognitiva. Una vez obtenidos los resultados, se contrastarán con los obtenidos en la primera sesión y se obtendrán las conclusiones de la efectividad de la propuesta de intervención.

---

**3.3.4. Temporalización: cronograma**

La propuesta de intervención diseñada para el alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria (3º y 4º) se llevará a cabo durante dos semanas a lo largo del mes de octubre, pues se considera un momento adecuado puesto que ya se conoce un poco más al alumnado y, al ser al inicio de curso, se puede afianzar esta forma de trabajo a lo largo de los meses siguientes y en diferentes asignaturas

A continuación, se presenta en la Figura 5 el cronograma de las sesiones de intervención.

**Figura 5.***Cronograma de las sesiones.*

SESIÓN	OCTUBRE									
	17	18	19	20	21	24	25	26	27	28
1. Evaluación inicial										
2. Autointerrogación metacognitiva										
3. Escritura creativa I										
4. Modelamiento metacognitivo										
5. Análisis y discusión metacognitiva										
6. Llaves de pensamiento										
7. Creación de carteles										
8. Corrección de errores										
9. Escritura creativa II										
10. Evaluación final										

Fuente: Elaboración propia

### 3.3.5. Recursos necesarios para implementar la intervención

La puesta en práctica de la propuesta de intervención requiere una serie de recursos que posibiliten lograr los objetivos que se han planteado de la forma más oportuna.

En primer lugar, cabe destacar el papel tan relevante que adquieren los **recursos personales**, pues en esta forma de trabajo el estudiante juega un papel activo en su aprendizaje, convirtiéndose en el protagonista y creador del mismo, y regulándolo por medio del proceso metacognitivo. De igual forma, el docente es quien guía a los estudiantes en este aprendizaje constructivista y reflexivo, a la par que facilita la situación de aprendizaje para que este se dé de la manera más productiva para el alumnado.

En lo que respecta a los **recursos materiales**, se emplean tanto aquellos ofrecidos por el propio centro educativo, como pizarra digital, material de oficina (cartulinas, folios, lápices), conexión a internet, *tablets*, ...; como aquellos didácticos, bien sean realizados por la maestra como por los alumnos: muro en *paddlet*, vídeo con la explicación del cuento, plantilla de redacción del cuento, guía de escritura, esquemas, llaves de pensamiento, textos separados en partes, textos para corregir, códigos QR, etc. También es importante destacar aquellos recursos didácticos destinados a la evaluación, como la escalera de la metacognición, las listas de control, la ruleta metacognitiva, el cuaderno de anotaciones, los *tickets* de salida, etc.

Finalmente, en cuanto a los **recursos espaciales**, se utiliza el aula de referencia al disponer de todos los recursos planteados en los párrafos anteriores. Además, se considera el lugar idóneo para que el alumnado lleve a cabo esta práctica metacognitiva, pues es un espacio seguro, de confianza y en el cual el discente tiene a su alcance cualquier material que necesite para el desempeño óptimo de su práctica.

### 3.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención

La evaluación es un instrumento que permite determinar el grado de aprendizaje adquirido por un individuo después de la realización de una tarea. Esta, tal y como expone Pérez (1997) tiene como principal objetivo retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es obtener datos de profesores y alumnos, que permitan mejorar las carencias presentadas en la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje para poder mejorar la calidad y el rendimiento del mismo.

La evaluación de la propuesta se llevará a cabo durante tres momentos:

- ⇒ **Antes.** Se realizará una evaluación inicial para conocer el punto de partida de los alumnos (conocimientos previos, habilidades, estrategias, intereses, motivaciones, etc.) y poder planificar la intervención. De esta manera, para saber si el alumnado de tercero de Educación Primaria tiene destrezas en la escritura de un cuento y emplea estrategias metacognitivas para tal fin, se llevará a cabo dos tipos de evaluación. En primer lugar, se empleará una evaluación cuantitativa por medio del uso de una rúbrica (Anexo 2), que permitirá concretar el nivel de expresión escrita que tiene adquirido el alumnado. Del mismo modo, se empleará una evaluación cualitativa

mediante la utilización de una lista de control (Anexo 3), que rellenará la maestra teniendo en cuenta la utilización de estrategias metacognitivas por parte del alumnado.

- ⇒ **Durante.** Servirá para conocer la funcionalidad de la propuesta y poder introducir los cambios pertinentes en caso de ser necesario. Permitirá descubrir la progresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrecer una educación personalizada que permita potenciar el aprendizaje de cada alumno. En estas sesiones (2-9) se empleará, principalmente, la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación realizando una evaluación cualitativa en la gran mayoría de ocasiones. Esto se justifica porque la evaluación va destinada a descubrir el grado de reflexión en el alumnado, así como a conocer su capacidad de autorregular el aprendizaje y, por ello, una evaluación reflexiva y cualitativa es considerada la manera más idónea para conocer los resultados. No obstante, también se considera oportuno aplicar una evaluación cuantitativa que permita valorar el aprendizaje y la evolución concreta de la producción escrita. Así pues, para ello, se usarán diferentes recursos –cuantitativos y cualitativos– para la autoevaluación (Anexos 7, 11, 14, y 15), para la coevaluación (Anexo 8) y para la heteroevaluación (Anexos 2, 3, 16 y 23).
- ⇒ **Después.** Tendrá lugar al finalizar la propuesta de intervención y se empleará para conocer si se han conseguido los objetivos delimitados en un primer momento, así como para delimitar los puntos fuertes y débiles de la propuesta y poder modificarla o mantenerla. En esta fase se hará uso de las mismas herramientas y tipo de evaluación que se emplearon en la fase de antes, pues será el mejor modo de conocer el progreso en la escritura y en el uso de estrategias metacognitivas (Anexos 1 y 2).

De igual manera, la evaluación continua formativa tendrá un papel primordial a lo largo del desarrollo de las sesiones, ya que permitirá, tanto a docentes como a discentes, conocer y medir el progreso de cada aprendiz en la adquisición de los contenidos y las habilidades propuestas. Por tanto, se evaluarán las diferentes muestras de trabajo ejecutadas en el aula, así como el producto final, donde quedará reflejado el grado de éxito en la consecución de los objetivos, además de permitir conocer la evolución y el grado de aprendizaje del alumnado desde el inicio hasta el final de la programación didáctica.

Finalmente, cabe mencionar que la maestra supervisará de manera continua las actividades que van realizando los pupilos, para poder guiarlos y ayudarlos cuando encuentren dificultades en el proceso de aprendizaje; así como organizará la progresión del contenido en función de los avances que vayan teniendo los alumnos. No obstante, el objetivo principal se basará en lograr que los estudiantes sean capaces de evaluar su propia práctica educativa y adquieran consciencia de lo que aprenden para encontrarle una utilidad práctica y lograr un aprendizaje significativo. Por ello, las herramientas de autoevaluación adquieren un papel clave a lo largo de la programación, pues se pretende alcanzar un nivel de reflexión en el alumno superior al que tenía al comenzar la propuesta. En definitiva, se trata de conseguir que los alumnos se habitúen a realizarse preguntas y puedan extrapolar estas estrategias a otros ámbitos.

En la tabla 13 queda delimitada de forma visual y gráfica la evaluación a lo largo del desarrollo de las sesiones.

**Tabla 13.**

*Evaluación de la intervención*

<b>Sesión</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Instrumento de evaluación</b>
<b>1</b>	-Conocer el proceso de escritura del alumnado. -Observar la utilización de estrategias metacognitivas. -Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Mixta	-Rúbrica (Anexo 2) -Lista de control (Anexo 3)
<b>2</b>	-Conocer las características, elementos y partes de un cuento. -Promover el trabajo en equipo. -Diseñar preguntas para regular el propio aprendizaje.	Cualitativa	-Escalera de la metacognición (Anexo 7) -Diana de evaluación (Anexo 8)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.</li> <li>-Evaluar el proceso de aprendizaje.</li> <li>-Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>		
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.</li> <li>-Promover el trabajo en equipo.</li> <li>-Fomentar la escritura creativa.</li> <li>-Conocer las características, elementos y partes de un cuento.</li> <li>-Evaluar el proceso de aprendizaje.</li> </ul>	Cualitativa	-Ruleta metacognitiva (Anexo 11)
<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar las fases del proceso de escritura.</li> <li>-Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.</li> <li>-Conocer y emplear estrategias de resolución de problemas.</li> <li>-Diseñar preguntas para regular el propio aprendizaje.</li> <li>-Evaluar el proceso de aprendizaje.</li> </ul>	Cualitativa	-Tickets de salida (Anexo 14)
<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.</li> <li>-Lograr un pensamiento reflexivo.</li> <li>-Promover el trabajo en equipo.</li> </ul>	Cualitativa	-Lista de control (Anexos 15 y 16)

	-Observar la utilización de estrategias metacognitivas.		
<b>6</b>	-Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos. -Lograr un pensamiento reflexivo. -Observar la utilización de estrategias metacognitivas.	Cualitativa	Cuaderno de observaciones
<b>7</b>	-Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos. -Lograr un pensamiento reflexivo. -Evaluar el proceso de aprendizaje. -Promover el trabajo en equipo. -Diseñar preguntas para regular el propio aprendizaje. -Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Cualitativa	-Escalera de la metacognición (Anexo 7)
<b>8</b>	-Promover el trabajo en equipo. -Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos. -Lograr un pensamiento reflexivo. -Evaluar el proceso de aprendizaje.	Cualitativa	-Tickets de salida (Anexo 14) - Cuaderno de observaciones
<b>9</b>	-Fomentar la escritura creativa. -Conocer las características, elementos y partes de un cuento. -Conocer y aplicar técnicas y estrategias metacognitivas para la redacción de textos escritos.	Cualitativa	-Lista de control (Anexo 23)

- 
- Lograr un pensamiento reflexivo.
  - Observar la utilización de estrategias metacognitivas.
  - Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

<b>10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer el proceso de redacción del alumnado tras la propuesta de intervención.</li> <li>-Observar la utilización de estrategias metacognitivas.</li> <li>-Emplear las TIC como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>	Mixta	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lista de control (Anexo 3)</li> <li>-Rúbrica (Anexo 2)</li> </ul>
-----------	--	-------	---

---

### 3.5. Resultado de la implementación de 3 sesiones de intervención

Una vez diseñada la propuesta de intervención se ha iniciado su puesta en práctica a lo largo de 3 sesiones, se procede a exponer los resultados y conclusiones halladas.

En la *Sesión 1: Evaluación inicial* quedó demostrada la dificultad general que tenían los estudiantes para realizar escritos de calidad (Anexo 24), así como para el empleo de técnicas y estrategias metacognitivas en dicho proceso. En primer lugar, a nivel de competencia escrita, se observó que los estudiantes carecían de imaginación para crear sus historias, pues bastantes de ellos tardaron en comenzar a escribir, otros aludían a videojuegos o cuentos ya creados (pero añadiéndoles alguna modificación) y a algunos se les tuvo que ayudar dándoles posibles temas sobre los que redactar. A su vez, la mayoría de los escritos tenían abundantes faltas de ortografía y no se empleaban conectores discursivos. Además, algunos alumnos tendían a agrupar y separar palabras de manera incorrecta, así como a emplear indistintamente los signos de puntuación, sin darles una funcionalidad adecuada. Todo lo

mencionado hasta el momento, dificultaba el seguimiento de la historia y, como consecuencia, su entendimiento y disfrute.

En cuanto al modelamiento metacognitivo, la mayoría de alumnos optaban por justificar por qué escogían ese tema para su historia y esos personajes, así como por contar con una tonalidad de cuento la historia que iban a escribir, pero no verbalizaban el proceso que realizaban para ello. Además, en numerosas ocasiones se les olvidaba seguir narrando lo que hacían y solo cuando se les recordaba a lo largo de la sesión, volvían a interactuar. Otro de los aspectos que llamó la atención, fue que ningún alumno planificó la realización del cuento. Todos ellos, salvo tres alumnos, empezaron escribiendo el título y, a partir de este, iban redactando la historia conforme se les ocurría. Esto provocó, en numerosas ocasiones, que se perdieran en la redacción del cuento, pues se quedaban en blanco pensando qué podían poner para seguir la historia y, por tanto, perdían el hilo de la misma. Este hecho también contribuyó a que muchos de los cuentos carecieran de sentido, ya que los estudiantes no volvían a revisar lo que ya habían escrito previamente para darle un sentido completo a las ideas que iban introduciendo. En definitiva, se comprobó que los discentes no planificaban su acción, ni se generaban preguntas para ello, sino que actuaban de manera impulsiva y sin pensar reflexivamente a la hora de realizar la tarea encomendada.

En la *sesión 2: Autointerrogación metacognitiva*, todos los alumnos accedieron al vídeo desde casa y contestaron a las preguntas del mismo, lo que permitió aprovechar la sesión para resolver algunas dudas respecto al contenido teórico y poder trabajar en la creación de los carteles lo antes posible. Al principio les costó un poco pensar en las preguntas, puesto que no llegaban a entender qué se tenían que preguntar. Por ello, se les volvió a explicar la actividad por medio de diversos ejemplos con otro tipo de texto y, antes de comenzar a pensar en grupos las preguntas, se expuso una pregunta modelo que podían incluir en sus carteles. Esto les ayudó a entender la finalidad de la actividad y aumentó su motivación, llegando a redactar un gran número de preguntas. Además, para evitar que se copiaran entre ellos, no se proyectó el muro en la pizarra digital hasta que todos los grupos habían hecho sus aportaciones. Acto seguido, se escribió en la pizarra las preguntas que más se habían repetido y los alumnos organizaron los materiales y los roles que debían asumir para la creación de los carteles. Finalmente, los resultados obtenidos en cuanto a su autoevaluación fueron positivos, puesto que la mayoría de los alumnos habían comprendido la finalidad de la actividad y cómo

les ayudaba este aprendizaje en su día a día. En cuanto a los resultados del trabajo en grupo, hubo un par de disputas por la elección del material y por la falta de trabajo de uno de los componentes de un grupo. Aun así, los grupos trabajaron eficazmente en la creación de los carteles, mostrando actitudes de ayuda y de organización, así como desarrollando una actitud crítica y reflexiva ante el desarrollo de la tarea.

La última sesión llevada a cabo fue la *sesión 3: Escritura creativa I* y, a pesar del poco tiempo poniendo en práctica la metacognición, sorprendió gratamente cómo los alumnos ya eran capaces de pensar en las posibles preguntas que podían realizarse. De hecho, cuando se les explicó que se formularían algunas cuestiones para que ellos las contestasen en el folio, comenzaron a verbalizar ejemplos de qué se les podía ir preguntando. Esto evidenció que el alumnado comenzaba a motivarse y a implicarse en la tarea, al empezar a sentirse cómodo con el pensamiento reflexivo y la toma de conciencia. En cuanto a la redacción de las historias creativas, los alumnos disfrutaron mucho y estuvieron expectantes de las historias resultantes, las cuales se leyeron en voz alta al terminar de rodar el folio con la última cuestión (Anexo 25). Posteriormente, para la realización del esquema, se comenzó redactando un modelo entre todos en la pizarra. Cabe mencionar que se les observó con soltura en la creación del esquema, el cual lo completaron mediante las preguntas que se habían ido viendo en las sesiones anteriores. De igual forma, se les guio en algunas ocasiones por medio de preguntas como “¿Faltaría algo por incluir?” “¿Con estas preguntas ya estaría completo nuestro cuento?”. Una vez finalizado el esquema, una alumna se percató de que el título que se había puesto en un primer momento, no cuadraba con la historia que se había planificado posteriormente, por lo que se decidió uno nuevo entre todos. Este hecho permitió incidir en la importancia de la revisión del esquema y del texto, así como en el beneficio de escribir el título al final, una vez la historia ya esté decidida y clara.

En conclusión, se ha observado una evolución en la capacidad reflexiva y crítica del alumnado, al empezar a tener el hábito de cuestionarse para lograr el aprendizaje. Además, se ha notado un cambio de actitud respecto a la realización de actividades reflexivas y promotoras del pensamiento, puesto que en las primeras sesiones los alumnos se mostraban perdidos, mientras que, paulatinamente, se han ido sintiendo más cómodos en este tipo de método provocando, como consecuencia, una mayor motivación en el desarrollo de las tareas de este tipo. En definitiva, ha sorprendido cómo en tan poco tiempo se ha podido apreciar un cambio,

lo que hace pensar que la puesta en práctica de la totalidad de las sesiones va a tener una repercusión muy positiva en los alumnos, tanto a nivel académico en la mejora de la escritura, como a nivel personal por la toma de conciencia, al ser conocedores de lo que aprenden, para qué les sirven y cómo pueden emplearlo en otras circunstancias y en contextos cercanos a su realidad.

## 4. Conclusiones

Con la realización del presente Trabajo de Fin de Máster se ha pretendido alcanzar el objetivo general de *diseñar e implementar parcialmente una propuesta de intervención que contemple el empleo de estrategias metacognitivas para la mejora de la producción escrita en alumnos de segundo ciclo de educación primaria*. Con la consecución del mismo, se ha conseguido dar una respuesta ante las dificultades de expresión escrita que tienen los alumnos a lo largo de toda su etapa escolar y que se evidencian en los bajos resultados que alcanzan en las diferentes pruebas de evaluación. Para esta mejora se ha optado por el empleo de la metacognición como herramienta para ofrecer al alumnado estrategias de reflexión y de pensamiento crítico, así como para promover el desarrollo de capacidades de autorregulación, que le permitan organizar su propio aprendizaje y su desarrollo competencial para la consecución de la tarea requerida: la escritura de un cuento.

Para alcanzar este objetivo general, se han perseguido otros objetivos específicos que han permitido la consecución del propósito inicial del trabajo y a los cuales ha dado respuesta, principalmente, el marco teórico.

De esta forma, después de una exhaustiva búsqueda bibliográfica, se ha podido manifestar *la importancia de la expresión escrita y las principales características de los textos en función de la tipología textual*. La escritura es el principal medio de comunicación en la sociedad y, ahora que las TIC han monopolizado los medios de comunicación escrita mediante diferentes aplicaciones (Whatsapp, Telegram, el correo electrónico...), es necesario enseñar a los alumnos a conocer el tipo de texto que tienen que redactar en función del contexto y finalidad comunicativa.

Por lo expuesto, los alumnos han de saber *identificar las principales cualidades de un buen escritor*, pues les permitirá ser eficientes en su comunicación y dar respuesta a las demandas de la sociedad. Gracias a esto, podrán tener consciencia de qué habilidades disponen, además de conocer otras que faciliten su labor de escritura y promuevan su eficiencia.

Por su parte, tras *revisar el concepto de metacognición y su influencia en la calidad de los textos escritos*, se ha evidenciado una mejora notable en el proceso de redacción y en el producto de aquellos individuos que utilizan la metacognición para la expresión escrita. Si el estudiante es consciente de los procesos de pensamiento que emplea al ejecutar una

actividad y es capaz de reflexionar sobre los mismos, incrementará su participación, motivación y capacidad para dirigir y regular su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, aumentando su autonomía y su capacidad de aprender a aprender, además de mejorar la comprensión de los contenidos.

Consecuentemente, se ha llevado a *identificar técnicas y estrategias metacognitivas para la mejora de la producción escrita en el alumnado de educación primaria*, empleándose en la propuesta de intervención estrategias de regulación, a la par que técnicas como el modelamiento metacognitivo, el análisis y la discusión metacognitiva, y la autointerrogación metacognitiva. Estas herramientas promueven el aprendizaje autónomo del alumnado, así como le ofrecen variados sistemas de autoanálisis, autorregulación y autooptimización que le permiten conocer y escoger de manera óptima sus estrategias cognitivas cuando se enfrenta a la tarea de escribir.

Por todo lo mencionado hasta el momento, se ha considerado oportuno *elaborar diez sesiones en las que se empleen de manera paulatina técnicas metacognitivas que fomenten una expresión escrita activa, reflexiva y significativa en el alumnado de educación primaria*. Estas le permitirán plantearse preguntas que regulen su proceso de enseñanza-aprendizaje y reflexionar sobre el mismo, de manera individual y colectiva, para conocer si está alcanzando el objetivo planteado por medio de un buen empleo de estas estrategias y así poder realizar cambios, en caso de necesitarlos. En definitiva, estas estrategias van a permitir que el alumnado conozca qué aprende, cómo lo aprende, para qué lo aprende y cómo puede emplear aquello que aprende de la mejor manera para dar una respuesta ajustada y óptima a las demandas de la tarea requerida.

Por último, la importancia de evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado, ha hecho evidente la necesidad de *esbozar herramientas de evaluación que permitan identificar el grado de cumplimiento de los objetivos de la intervención*. Estas se han plasmado en la propuesta didáctica con el fin de obtener datos relevantes de la labor ejercida por la docente y los discentes, que permitan mejorar las carencias presentadas en la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje para poder mejorar la calidad y el rendimiento del mismo.

En definitiva, se asume la escritura como un proceso competencial que deben alcanzar todos los alumnos para poder comunicarse de manera efectiva en diferentes formatos, contextos y con múltiples finalidades. Para la consecución de este fin, se necesitará instruir a los alumnos

Propuesta de intervención en estrategias metacognitivas para mejorar la producción escrita en alumnos de 9-10 años

en la reflexión continua mediante la realización de preguntas, que promuevan un pensamiento crítico y autodirigido en el que el alumno tenga las habilidades, capacidades y destrezas para dirigir todos sus recursos hacia la consecución de un objetivo claro: la expresión escrita.

## 5. Limitaciones y prospectiva

Para concluir este trabajo de fin de máster resulta necesario exponer las limitaciones que han aparecido durante la realización del marco teórico y de la propuesta de intervención, a la par que se considera importante señalar las futuras líneas de trabajo y de investigación que se abren a partir de este estudio.

### 5.1. Limitaciones

La realización de este trabajo de fin de máster ha supuesto una serie de limitaciones que se considera conveniente exponer.

En primer lugar, cabe destacar la dificultad obtenida para encontrar referencias bibliográficas que contuvieran pruebas españolas de evaluación de la expresión escrita. La mayoría de estudios encontrados que evidenciaban las bajas calificaciones en la escritura y las pobres aptitudes de los educandos en la redacción de un texto, pertenecían a países como Venezuela o Colombia. Por su parte, casi la totalidad de los estudios realizados en España priorizaban la evaluación de la competencia lectora, por lo que había un número muy reducido de pruebas válidas que confirmasen el objeto de estudio y de las que poder extraer argumentos de peso.

Otra de las limitaciones surgidas ha sido la falta de tiempo para implementar la propuesta en su totalidad y, por tanto, se ha echado en falta poder ver la verdadera repercusión que ha tenido este método de trabajo en los alumnos.

En relación con la puesta en práctica de la propuesta, se ha evidenciado la necesidad de contar en el aula con otro docente que pueda observar y analizar también a los alumnos para, así, poder contrastar opiniones y puntos de vista, y tener un registro mucho más profundo, amplio y consciente de los datos obtenidos. Del mismo modo, debido a que los alumnos no estaban acostumbrados a reflexionar sobre su práctica de aprendizaje, las sesiones planteadas de 45 minutos se alargaban un poco en el tiempo, por lo que se contempla la necesidad de ampliar el tiempo estimado en futuras prácticas docentes para los grupos de alumnos que no estén familiarizados con la reflexión metacognitiva.

## 5.2. Prospectiva

Del mismo modo que se han indicado en el apartado anterior las limitaciones surgidas en el desarrollo del trabajo, se evidencian líneas de investigación futura que enriquezcan el objeto de estudio.

En primer lugar, debido a las características del centro en el que se desarrolla la propuesta y contando con la presencia de alumnos con Necesidades Específicas de Soporte Educativo (NESE) en algunos de los cursos del centro, sería conveniente ajustar la propuesta de intervención a este tipo de alumnado para promover una educación inclusiva y ofrecer un aprendizaje personalizado de calidad.

Del mismo modo, se podría adaptar la propuesta a otros cursos de la Educación Primaria, prioritariamente a los más bajos, para que el alumnado tuviera una base reflexiva y de regulación del aprendizaje que pudiera emplear a lo largo de toda la etapa educativa de manera automatizada.

Por otra parte, se podría aplicar este estudio en otros centros educativos para conocer la repercusión que tiene el trabajo de la metaescritura en otro tipo de alumnos con características diversas. De este modo, se podrían obtener evidencias científicas de la situación actual del alumnado en el proceso de expresión escrita y se podría acceder a nuevos recursos y actividades que se ajustasen a un diverso perfil de alumnos.

Por último, sería de especial interés continuar con la enseñanza de técnicas y estrategias metacognitivas en otras asignaturas, ya que este modo de trabajo permite incidir en el desarrollo de competencias clave en el alumnado, tan necesarias para desenvolverse en la sociedad actual.

## 6. Referencias bibliográficas

- Acedo, M.L. y Estévez, L. (2003). Estrategias cognitivas en la enseñanza del inglés técnico-científico: una experiencia. *Revista Anales*, 2(3), 75-94.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4003788>
- Allueva, P. (2003). *Importancia del desarrollo de las habilidades metacognitivas*. *Revista Argentina de Psicopedagogía*, 57.  
[http://www.unizar.es/depfarfi/unidad\\_fisiologia/Docs%20PTutor%2007-08/Docs%20generales%20sobre%20tutorias/02\\_Importancia\\_del\\_desarrollo\\_de\\_las\\_H\\_M.pdf](http://www.unizar.es/depfarfi/unidad_fisiologia/Docs%20PTutor%2007-08/Docs%20generales%20sobre%20tutorias/02_Importancia_del_desarrollo_de_las_H_M.pdf)
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Mensajero.
- Cassany, D. (1987). *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Empúries.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9, 47-66.  
[https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.cassany.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf)
- Cardozo, M. I., Vásquez, A. y Oswaldo, M. (2013). Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 2(1), 44-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521752180007>
- Corbacho, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 24, 77-90.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100070>
- Chrobak, R. (2000). La metacognición y las herramientas didácticas. *Contextos de Educación*, 3, 1-20. <https://es.scribd.com/document/345995134/LA-METACOGNICION-Y-LAS-HERRAMIENTAS-DIDACTICAS-pdf>
- Defaz, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Científico-Educacional de la Provincia Granma*, 16, 463-472.  
<https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/1511/2678>
- Delval, J. (2012). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40, 1-18.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a4.pdf>

- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Flavell, J. (1976). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. Van Nostrand, Princeton.
- Flavell, J. H. (1978). *El desarrollo cognitivo*. Antonio Machado.
- Flavell, J. H. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition*. Van Nostrand, Princeton.
- Flórez, R., Torrado, M.C., Mondragón, S.P. y Pérez, C. (2003). Explorando la metacognición: Evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 85-98.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3246758>
- Gallego, J.L. (2012). Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de educación primaria. *Contextos Educativos*, 15, 9-26.  
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/652/615>
- García, C. (2006). La importancia de la escritura como una forma de comunicación en alumnos de primer grado de educación primaria en la escuela "Hermanos Serdán". Invedu. *Revista de Investigación Educativa*, 18. [https://www.ulsapuebla.mx/wp-content/uploads/2020/05/ULSAB\\_RevInvEdu\\_18.pdf#page=6](https://www.ulsapuebla.mx/wp-content/uploads/2020/05/ULSAB_RevInvEdu_18.pdf#page=6)
- García, R. y Pérez, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/173906/1002-5947-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gillespie, A. y Graham, S. (2014). A meta-análisis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473.  
<https://doi.org/10.1177/0014402914527238>
- Giménez, G. (2003). Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza. [Trabajo de final de carrera] Universidad Nacional de Córdoba.  
<https://docplayer.es/15416152-Gustavo-gimenez-los-textos-explicativos-una-aproximacion-teorica-y-metodologica-para-su-ensenanza.html>
- Guerra, J. (2003). Metacognición: Definición y enfoques teóricos que la explican. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 2(6).

<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol6num2/Metacognicion.html>

- González-Álvarez, P. (2018). Diseño de una plataforma virtual de autoaprendizaje de la escritura académica: fundamentación teórica y decisiones pedagógicas en la Universidad de Chile. *Álabe*, 17, 1-17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.7>
- González, M.V. y Fidalgo, R. (2021). La Instrucción en Procesos Mecánicos y Sustantivos de la Escritura a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Una Revisión Empírica. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 33, 33-40. <https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/16536/14480>
- Gutiérrez, P. (2016). La Adquisición de la Autorregulación en Composición Escrita. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, 1554-1563. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64023>
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). *Cognitive processes in writing* (cap. I, 3-30). Erlbaum.
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban las tesis?. *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf>
- Hinojo, M. A. y Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 159-167. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a09.pdf>
- Jara, P. (2018). *Elaboración de un instrumento para evaluar la escritura espontánea en niños de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años*. [Tesis doctoral, UCM]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/46499/1/T39659.pdf>
- Játiva, J.M. (2014). La expresión escrita, hueso de los escolares valencianos. El País. [https://elpais.com/ccaa/2014/10/22/valencia/1414007469\\_486109.html](https://elpais.com/ccaa/2014/10/22/valencia/1414007469_486109.html)
- Jiménez, V., Alvarado, J.M. y Jara, P. (2018). Metacognitive strategies applied to writing as predictors of spontaneous writing quality. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(45), 301-323. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2095/2653>
- Jiménez, V., Ulate, M.A., Alvarado, J. M. y Puente, A. (2015). EVAPROMES, una escala para evaluar los procesos metacognitivos en escritura. *Electronic Journal of Research in*

*Educational Psychology*, 13(3), 631-656.

<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293142880010.pdf>

Lacon, N. y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255. <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n67/a09.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.

Limia, S. et al. (2017). Eficacia de un programa de escritura orientado metacognitivamente en alumnos de 3º a 6º grado de educación primaria con dificultades de aprendizaje en escritura. *Revista de Psicología*, 3(1), 61-70. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853365007.pdf>

Medina, J. (2006). La comunicación escrita I. *Revista Pueblo cont.*, 17(1), 89-95. <https://docplayer.es/63396074-La-comunicacion-escrita-i.html>

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48347>

Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula de Innovación Educativa*, (34), 74-80. [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_57/nr\\_625/a\\_8477/8477.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_57/nr_625/a_8477/8477.pdf)

Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 32, 71-89.

Montoya, C. et al. (2007). *Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias*. <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/APRENDIZAJE%20COOPERATIVO/Aprendizaje%20cooperativo%20y%20desarrollo%20de%20competencias%20-%20Gil%20y%20otros%20-%20art.pdf>

Morles, A. (2003). Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente. *Lectura y Vida*, 24(3), 28-39. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n3/24\\_03\\_Morles.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n3/24_03_Morles.pdf)

Muñoz, C y Valenzuela, J. (2015). Características Psicométricas de una Rúbrica para Evaluar Expresión Escrita a Nivel Universitario. *Revista de Formación Universitaria*, 6(8), 75-84. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062015000600010](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062015000600010)

- Olaizola, A. (2014). La clase invertida: usar las TIC para "dar vuelta la clase". *Actas X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior, Universidad de Buenos Aires*.  
[https://www.academia.edu/41169288/LA\\_CLASE\\_INVERTIDA\\_USAR\\_LAS\\_TIC\\_PARA\\_DAR\\_VUELTA\\_A\\_LA\\_CLASE](https://www.academia.edu/41169288/LA_CLASE_INVERTIDA_USAR_LAS_TIC_PARA_DAR_VUELTA_A_LA_CLASE)
- Ombuena, A. (2015). El triángulo de McDowell y otros recursos para trabajar la expresión escrita y los marcadores del discurso en el aula de E/LE. *Foro de profesores de E/LE, 11*, 239-248. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7121/9425>
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, (1), 187-197.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000100011](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011)
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development, 1*(7), 1-40.  
[https://www.researchgate.net/publication/259848791\\_The\\_Concept\\_and\\_Development\\_of\\_Metacognition](https://www.researchgate.net/publication/259848791_The_Concept_and_Development_of_Metacognition)
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pérez, L. (1997). *La evaluación dentro del proceso enseñanza- aprendizaje*.  
[http://online.aliat.edu.mx/adistancia/eval\\_prog/s4/lecturas/T3S4\\_FASES%20\\_EVAL\\_APRENDIZAJE.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/eval_prog/s4/lecturas/T3S4_FASES%20_EVAL_APRENDIZAJE.pdf)
- Pérez, V. y La Cruz, A.R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima, 21*, 1-16.  
<https://www.redalyc.org/pdf/853/85332835002.pdf>
- Pujolàs, P. (2008). *Nueve ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado, 52*, de 01 de marzo de 2014.  
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Robledo, P. et al. (2016). Adquisición de Estrategias de Autorregulación de la Escritura a través del Modelado y la Emulación por Pares vs. Individual. *Psicología y Educación: Presente y Futuro, 555-562*. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/63730>

- Rodríguez, C. (2009). La importancia de la planificación de los géneros discursivos en los alumnos de primaria y secundaria y el diseño de tareas de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 52, 97-107.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P. y Dominguez, A.M. (2014). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile. *Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción*, 34, 381-424. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134549291010.pdf>
- Suárez, M. y Fernández, M. (2021). Concepciones docentes y déficits en la escritura entre el alumnado de educación primaria. *Dialogía*, 15, 81-113. <https://journals.uio.no/Dialogia/article/view/9276/7834>
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, 35, 135-144. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130824013>
- Torres, M.E. (2002). La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento. *Agora*, 9. <http://www.revenicyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/agora/v5n9/articulo04.pdf>
- Tzul, M.D. (2015). *Cuento como estrategia para fortalecer el hábito de lectura*. [Tesis de fin de grado]. Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/09/Tzul-Maria.pdf>
- Valenzuela, A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura?. *Lenguaje*, 46(1), 69-93. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v46n1/0120-3479-leng-46-01-00069.pdf>
- Vázquez-Chaves, A.P. (2015). La metacognición: una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 9(3), 117-137. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194140994007/html/>
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009) Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232. <https://doi.org/10.1174/021037009788001761>  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/75587/Concepcion.es.pdf?sequence=1>
- Weinstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies*. McMillan.

Werlich, E. (1979). *Typologie der Texte*. Quelle & Meyer.

Zayas, F. y Rodríguez, C. (2003). Los libros de texto en los tiempos de la Reforma. *Enseñar y Aprender Lenguas*, (330), 25-30.  
[https://www.academia.edu/1073674/Los\\_libros\\_de\\_texto\\_en\\_los\\_tiempos\\_de\\_la\\_Reforma](https://www.academia.edu/1073674/Los_libros_de_texto_en_los_tiempos_de_la_Reforma)

## 7. Anexos

### 7.1. Anexo 1. Plantilla del cuento

Plantilla del cuento con el título "Creamos un cuento..." en la parte superior izquierda. El título está escrito en una caligrafía cursiva y está acompañado por tres estrellas con órbitas. El resto de la página está rodeada por un borde decorativo con volutas y contiene un espacio con líneas horizontales para escribir el cuento.

## 7.2. Anexo 2. Rúbrica de expresión escrita

RÚBRICA EXPRESIÓN ESCRITA	NIVEL 1 (1 punto)	NIVEL 2 (2 puntos)	NIVEL 3 (3 puntos)	NIVEL 4 (4 puntos)
<b>PRESENTACIÓN Y ADECUACIÓN</b>	-La presentación es sucia y no respeta márgenes. -Hay una presencia abundante de tachones. -La letra es inentendible. -El vocabulario es coloquial, pobre y repetitivo.  <b>0.25</b>	-La presentación es sucia y no respeta márgenes. -Existe algún tachón. -La letra es entendible -El vocabulario es adecuado pero básico, ya que no incluye palabras nuevas.  <b>0.5</b>	-La presentación es limpia y respeta márgenes. -No hay presencia de tachones. -El vocabulario es adecuado e incluye alguna palabra nueva.  <b>0.75</b>	-La presentación es limpia y respeta márgenes. -No hay presencia de tachones. -El vocabulario es adecuado e incluye abundantes sinónimos y palabras nuevas que evitan las repeticiones.  <b>1</b>
<b>COHERENCIA</b>	-El texto no tiene sentido global. -La falta de claridad en la expresión dificulta su entendimiento. -Existe una abundante omisión de palabras o frases. -No respeta las características básicas del cuento.  <b>0.25</b>	-El texto tiene sentido global. -La falta de claridad en la expresión dificulta su entendimiento. -Existe alguna omisión de palabras o frases. -Respeta la mayoría de las características básicas del cuento.  <b>0.5</b>	-El texto tiene sentido global. -La claridad en la expresión favorece su entendimiento. -Existe alguna omisión de palabras o frases. -Respeta la mayoría de las características básicas del cuento.  <b>0.75</b>	-El texto tiene sentido global. -La claridad en la expresión favorece su entendimiento. -No existe omisión de palabras o frases. -Respeta la totalidad de las características básicas del cuento.  <b>1</b>
<b>COHESIÓN</b>	-No emplea conectores discursivos. -Comete abundantes fallos de puntuación: no utiliza puntos para separar oraciones, ni comas para las enumeraciones, usa incorrectamente los signos de interrogación y admiración, etc.  <b>0.25</b>	-Utiliza incorrectamente los conectores discursivos. -Comete algunos fallos de puntuación: no utiliza puntos para separar oraciones, ni comas para las enumeraciones, usa incorrectamente los signos de interrogación y admiración, etc.  <b>0.5</b>	-Utiliza correctamente los conectores discursivos, pero no existe variedad en los mismos. -Comete pocos fallos de puntuación: no utiliza puntos para separar algunas oraciones, ni comas para algunas las enumeraciones, usa correctamente los signos de interrogación y admiración, etc.  <b>0.75</b>	-Utiliza correctamente los conectores discursivos y existe variedad en los mismos. -No comete fallos de puntuación: utilización correcta de los puntos para separar oraciones, comas para las enumeraciones, usa correctamente los signos de interrogación y admiración, etc.  <b>1</b>
<b>CORRECCIÓN</b>	-Comete abundantes faltas de ortografía. -Emplea inadecuadamente los tiempos verbales. -Presenta elevados errores de concordancia: género y número. -Las ideas carecen de originalidad.  <b>0.25</b>	-Comete abundantes faltas de ortografía. -Emplea, en ocasiones, inadecuadamente los tiempos verbales. -Presenta algunos errores de concordancia: género y número. -Las ideas carecen de originalidad.  <b>0.5</b>	-Comete pocas faltas de ortografía. -En la mayoría de ocasiones, emplea adecuadamente los tiempos verbales. -No presenta errores de concordancia: género y número. -Las ideas son originales.  <b>0.75</b>	-No comete faltas de ortografía. - Emplea adecuadamente los tiempos verbales. -No presenta errores de concordancia: género y número. -Las ideas son muy originales.  <b>1</b>

\*La puntuación máxima será 4 puntos y la mínima 1 punto. El alumnado que tenga de nota un 0 será aquel que no presente la actividad.

### 7.3. Anexo 3. Lista de control: nivel de reflexión metacognitiva

ÍTEMS	SÍ	NO
Activa conocimientos previos		
Dedica un tiempo a pensar la idea antes de comenzar a escribir		
Realiza un borrador con las ideas a incluir en el texto		
Contempla las 3 partes de un texto: introducción, nudo y desenlace		
Elabora preguntas que le permitan regular el proceso de escritura		
Emplea técnicas o estrategias metacognitivas		
Es capaz de mantener la atención en la tarea y conoce aquello que puede distraerle		
Borra, corrige y reescribe elementos del texto escrito		
Relee el texto varias veces durante su producción		
Al terminar de escribir, revisa la totalidad del texto		
Es consciente de las dificultades que se le presentan		
Sabe cómo resolver las dificultades que se le presentan		
Conoce sus dificultades, potencialidades y capacidades		
Es consciente de la finalidad de lo que escribe		

#### 7.4. Anexo 4. Vídeo del cuento



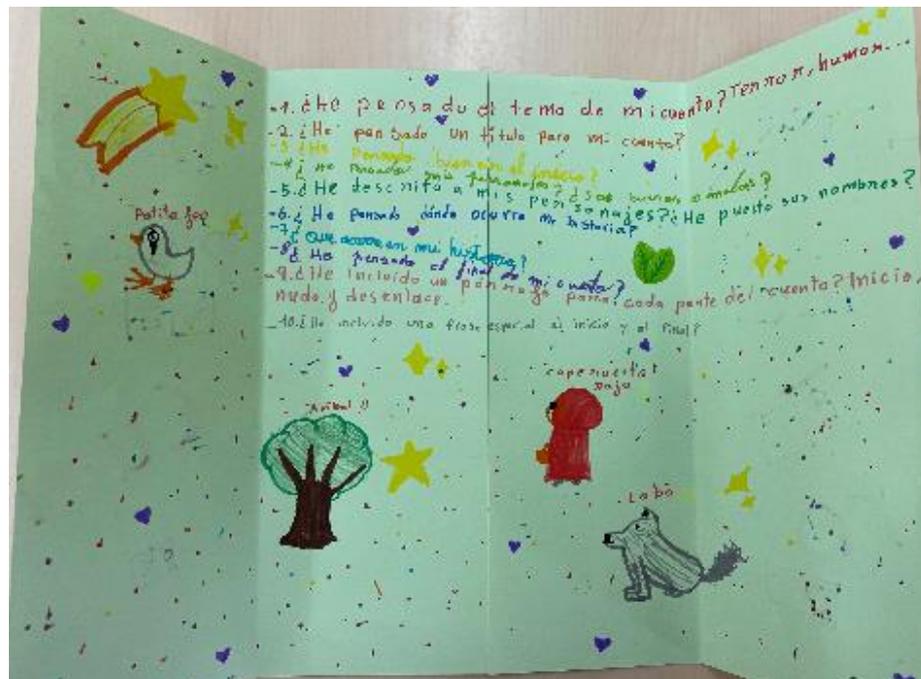
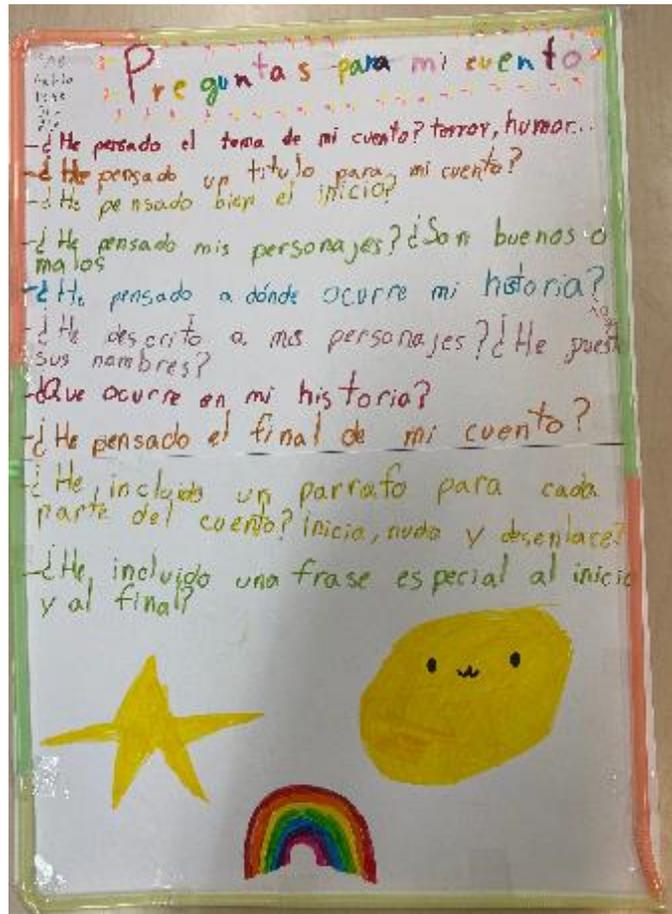
\*Para acceder al vídeo se deberá clicar en el símbolo de "YouTube".

7.5. Anexo 5. Muro de *padlet* con preguntas para la creación de un cuento

The image shows a Padlet board with the title "¿Qué nos preguntamos antes de empezar a escribir un cuento?". The board contains 30 questions, each in a different colored box, with a heart icon and a number indicating the number of likes. The questions are as follows:

- He puesto frases como habia una vez, colorín colorado este cuento se a acabado (1 like)
- ¿he puesto el inicio, el nudo y el desenlace? (1 like)
- Que ha pasado con los personajes? (0 likes)
- ¿Se cuales van a ser mis personajes? (1 like)
- ¿He pensado como será mi cuento? (0 likes)
- ¿He pensado bien en el título? (0 likes)
- ¿He pensado bien en el final? (0 likes)
- ¿He pensado bien en el inicio? (1 like)
- He pensado en el final? (1 like)
- He pensado el inicio? (0 likes)
- He pensado el final? (0 likes)
- ¿Cuántos personajes he pensado para mi cuento? (0 likes)
- ¿Cuáles son los nombres de cada personaje? (1 like)
- ¿He pensado si es de humor, terror, popular...? (1 like)
- ¿Cuantos personajes he pensado para mi cuento? (0 likes)
- ¿He ido teniendo ideas para mi cuento? (0 likes)
- ¿He pensado donde ocurre? (1 like)
- que ocurre? (0 likes)
- He pensado el título para mi cuento? (1 like)
- ¿He pensado de que era la historia? (0 likes)
- He puesto los nombres a los persoanjes? (0 likes)
- ¿Qué ocurre en mi historia? (1 like)
- He pensado un título para mi cuento? (0 likes)
- ¿He pensado en un final? (0 likes)
- He pensado en mis personajes? (0 likes)
- He pensado en el inicio? (0 likes)
- ¿He puesto como es mi personaje? (0 likes)
- ¿He puesto mi desenlace? (0 likes)
- Que ocurre en mi hitoria (0 likes)
- ¿He puesto lo que se sabe o lo que no se sabe de mis personajes? (0 likes)
- ¿He pensado un título para mi cuento? (0 likes)
- ¿He pensado en personajes buenos? (1 like)
- he descrito los personajes? (1 like)
- ¿Que ocurre en mi istoria? (0 likes)
- He pensado un título para mi cuento? (0 likes)
- ¿Me he imaginado la historia? (0 likes)
- ¿Me imaginado que pasaria? (0 likes)
- ¿He pensado un título bueno? (0 likes)

7.6. Anexo 6. Carteles con preguntas para la creación del cuento



Fuente: Alumnado 3º EP

### 7.7. Anexo 7. Escalera de la metacognición

## Escalera de la METACOGNICIÓN

**4** ¿En qué otras ocasiones puedo usarlo?

**3** ¿Para qué me ha servido?

**2** ¿Cómo lo he aprendido?

**1** ¿Qué he aprendido?

**1**

**2**

**3**

**4**

7.8. Anexo 8. Diana de evaluación

**EVALUACIÓN TRABAJO EN EQUIPO:** \_\_\_\_\_

**EQUIPO:**

Nombre y color de cada integrante:

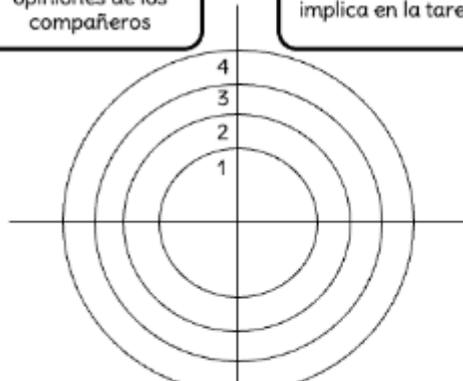
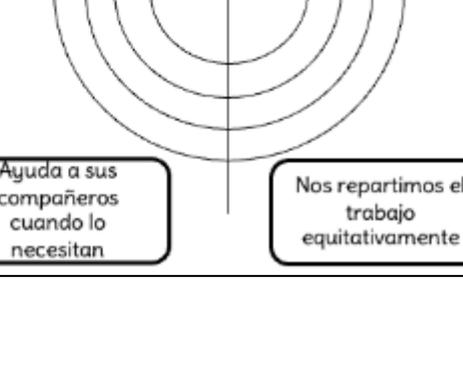
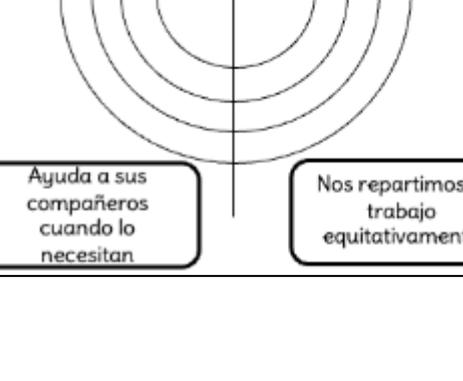


COEVALUACIÓN

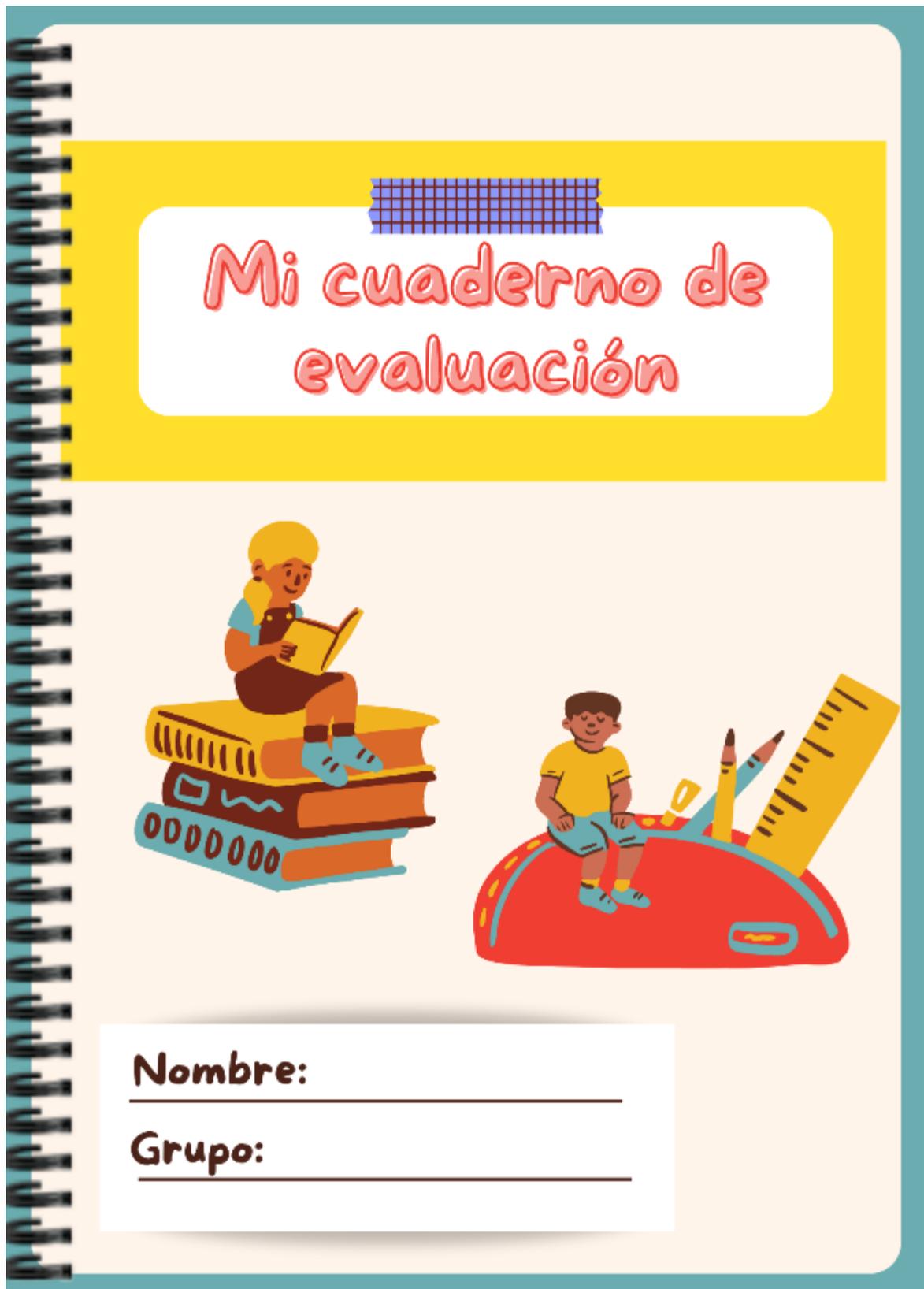
AUTOEVALUACIÓN

**LEYENDA:**

1. Inadecuado (nada o casi nada)
2. Regular (poco)
3. Bueno (casi todo)
4. Excelente (en su totalidad)

<div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Respeto las opiniones de mis compañeros</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Me esfuerzo e implico en la tarea</div> </div> 	<div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Respeto las opiniones de los compañeros</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Se esfuerza e implica en la tarea</div> </div> 
<div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Ayudo a mis compañeros cuando lo necesitan</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Nos repartimos el trabajo equitativamente</div> </div> 	<div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Nos repartimos el trabajo equitativamente</div> </div> 
<div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Respeto las opiniones de los compañeros</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Se esfuerza e implica en la tarea</div> </div> 	<div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Respeto las opiniones de los compañeros</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Se esfuerza e implica en la tarea</div> </div> 
<div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Nos repartimos el trabajo equitativamente</div> </div> 	<div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Nos repartimos el trabajo equitativamente</div> </div> 

7.9. Anexo 9. Cuaderno de evaluación



7.10.Anexo 10. Mano cuenta-historias



### 7.11.Anexo 11. Ruleta metacognitiva



\*Para acceder a la ruleta se deberá clicar en el centro de la misma.

7.12.Anexo 12. Guía de escritura



Fuente: Fondo Social Europeo del Gobierno de Canarias

### 7.13.Anexo 13. Preguntas de revisión del texto

**¿He utilizado conectores?  
¿Cuántos conozco?**

**¿He revisado las faltas de  
ortografía?**

**¿Tiene sentido el texto? ¿Sigue  
el esquema inicial?**

**¿Utilizo un vocabulario variado  
y adecuado?**

**¿Está aseado y respetando los  
márgenes?**

**¿Las ideas están conectadas?**

**¿He empleado correctamente  
los signos de puntuación?**

**¿Repito mucho algunas  
palabras? ¿Puedo buscar algún  
sinónimo?**

**¿Puedo mejorar mi discurso?  
¿Cómo?**

7.14.Anexo 14. Tickets de salida

**TIKETS DE SALIDA**

Observamos nuestros procesos de aprendizaje 

**¿Qué has aprendido hoy?**

**¿Qué parte de la actividad te ha parecido más difícil? ¿Por qué?**

**¿Para qué te sirve lo que has aprendido?**

**¿Cómo te has sentido realizando las actividades?**

     
Feliz Triste Enfadado Decepcionado

    
Sorprendido Enamorado Asustado

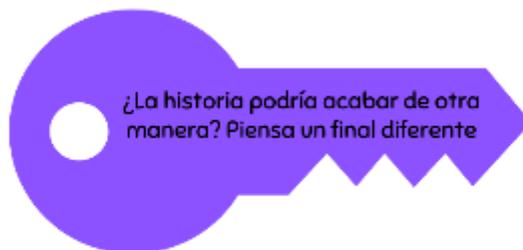
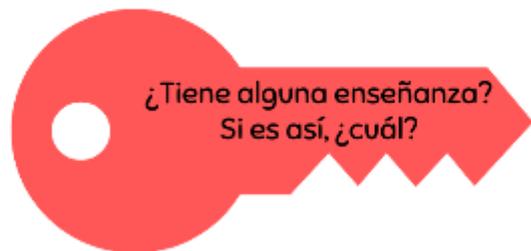
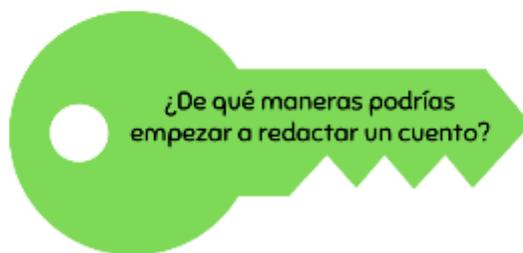
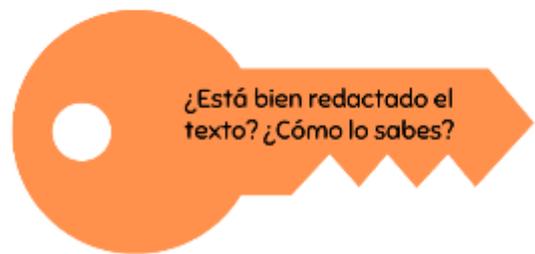
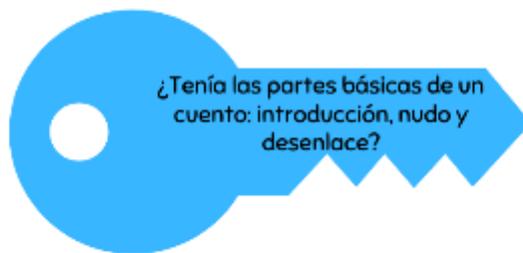
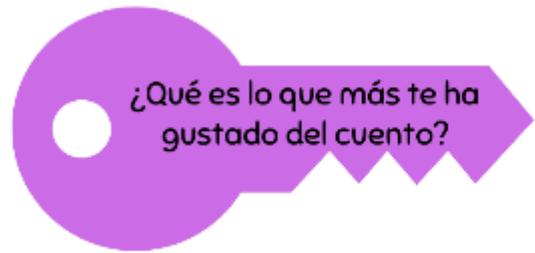
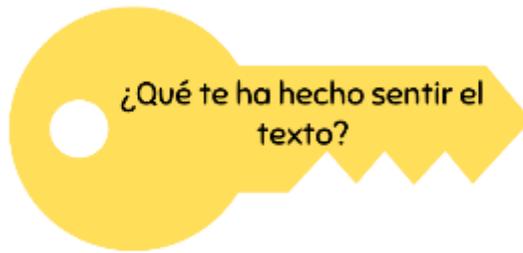
## 7.15.Anexo 15. Lista de control de Autoevaluación metacognitiva.

ÍTEMS PARA LA AUTOEVALUACIÓN	SÍ	NO
Redacto mejor el cuento al realizarme preguntas		
He escrito ciñéndome al esquema realizado anteriormente		
Las preguntas me ayudan a detectar las dificultades que me han surgido		
Busco soluciones para mis errores		
He reescrito o cambiado algo si no me convencía o era erróneo		
He conseguido redactar el cuento		
Me siento seguro/a escribiendo un cuento		
He aprendido nuevas estrategias para mejorar mi escritura		
Sé lo que tengo que mejorar la próxima vez que escriba un cuento		

## 7.16.Anexo 16. Lista de control de Heteroevaluación metacognitiva

ÍTEMS PARA LA HETEROEVALUACIÓN	SÍ	NO
Elabora preguntas que le ayuden a la redacción del cuento		
Escribe ajustándose al esquema realizado previamente		
Detecta dificultades o errores mientras ejecuta la tarea		
Busca soluciones para superar las dificultades		
Reescribe o cambia algo si no le convence		
Regula su proceso de aprendizaje por medio de preguntas		
Redacta el cuento empleando las estrategias conocidas hasta el momento		
Aplica la autointerrogación para el proceso de escritura		
Tiene una actitud activa y resolutiva durante la ejecución de la actividad		

### 7.17.Anexo 17. Llaves de pensamiento



## 7.18.Anexo 18. El flautista de Hamelin

# El flautista de Hamelin

## ADAPTACIÓN DEL CUENTO POPULAR



Hace ya mucho tiempo, en un pueblo llamado Hamelin, todos los habitantes disfrutaban de sus magníficas cosechas y del buen pasto que alimentaba a su ganado.

Una mañana, comenzaron a llegar cientos de ratones al pueblo.



Todo el mundo fue a quejarse al gobernador – ¡Los ratones se comen todo lo que cosechamos!

El gobernador ofreció cien monedas de oro a quien los ayudase a librarse de los ratones.

Ese mismo día, apareció por el pueblo un hombre que llevaba una flauta entre las manos. Fue directo al gobernador y le dijo – yo los ayudaré – y comenzó a tocar una melodía. con su flauta.

Todos los ratones salieron de sus escondites y comenzaron a seguir al flautista y a su melodía.

Hamelin volvía a ser un pueblo libre y feliz.

El flautista regresó al pueblo para cobrar sus cien monedas de oro.

Al verlo, el gobernador le dijo – No pienso pagarte. ¡Márchate con tu música a otra parte!

El flautista pensó – este pueblo es muy desagradecido y les voy a dar una lección. – Entonces, sacó su flauta y comenzó a tocar otra melodía que hizo que todos los niños que jugaban por la calle comenzasen a seguir al flautista.

– ¡Los niños, los niños! ¡El flautista se lleva a los niños! – Grito una mujer que lo vio todo.

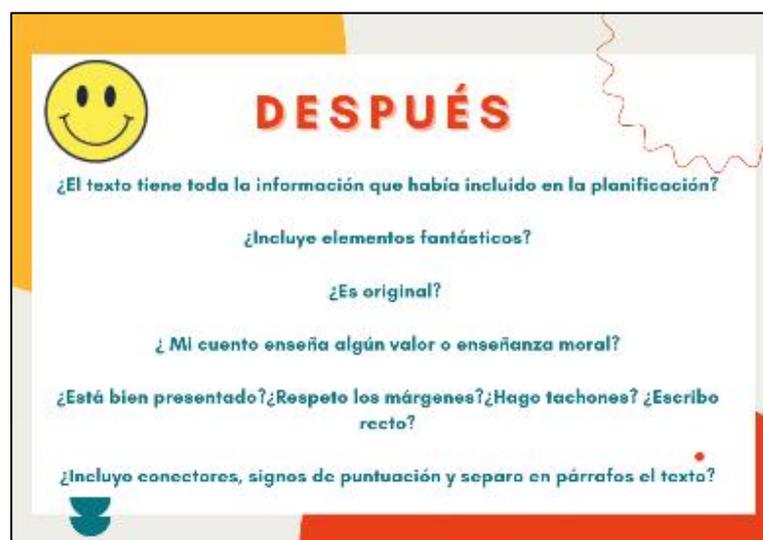
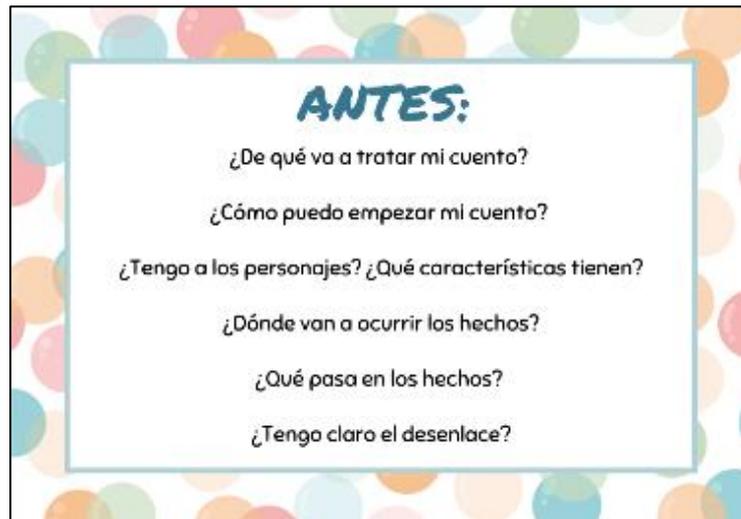
El gobernador entendió que su avaricia había hecho que el flautista se enfadase y fue a buscarlo.

– Por favor señor, acepte mis disculpas y tome su merecido dinero por habernos liberado de los ratones y devuélvanos a nuestros queridos niños.

El flautista aceptó sus disculpas y devolvió a los niños a sus hogares.

# FIN

## 7.19. Anexo 19. Carteles de las fases de metaescritura



## 7.20.Anexo 20. Partes de un cuento

### EL MUÑECO DE NIEVE

Le salió un niño precioso, redondo, con ojos de carbón y un botón rojo por boca. La pequeña estaba entusiasmada con su obra y convirtió al muñeco en su inseparable compañero durante los tristes días de aquel invierno. Le hablaba, le mimaba...

Pero pronto los días empezaron a ser más largos y los rayos de sol más cálidos... El muñeco se fundió sin dejar más rastro de su existencia que un charquito con dos carbones y un botón rojo. La niña lloró con desconsuelo.

Un viejecito, que buscaba en el sol tibieza para su invierno, le dijo dulcemente: Seca tus lágrimas, bonita, por que acabas de recibir una gran lección: ahora ya sabes que no debe ponerse el corazón en cosas perecederas.

Había dejado de nevar y los niños, ansiosos de libertad, salieron de casa y empezaron a corretear por la blanca y mullida alfombra recién formada. La hija del herrero, tomando puñados de nieve con sus manitas hábiles, se entregó a la tarea de moldearla.

- Haré un muñeco como el hermanito que hubiera deseado tener, se dijo.

Fuente: Orientación Andújar

## 7.21.Anexo 21. Texto con errores

**¿A quién alimentas?**

Haze muxo, muxo tiempo, Un chiquillo indio describió a sus amijos sus conflictos interiores:

-Dentro de mí existen dos cachorros. uno de ellos es cruel y malbado, mientras que el otro es bueno i dócil. Los dos están siempre luchando...

Entonces, sus amijos le preguntaron:

-¿Y tú, cuál crees que acabará ganando?

El niño, guardó silencio un instante, pensó la respuesta i respondió:

-Ganará aquel a quien io alimento. es decir, si yo hago caso al cachorro malo, acabaré portándome mal, mientras que si yo decido aser caso al cachoro bueno, conseguiré portarme bien y ser un buen ninio.

## 7.22. Anexo 22. Cuentos incompletos

**una noche de tormenta, mientras estaban en plena charla, alguien llamó a la puerta A todos les extrañó, pues la noche no era la más adecuada para estar a la intemperie.**

**– Quién sera a estas horas? – dijo el príncipe, levantando las cejas y mirando a su madre con extrañeza–. No esperamos visitas. en una noche de truenos y relámpagos.**

**Érase una vez un ombre que tenía dos ijos totalmente distintos Pedro, el mayor, era un chico listo y responsable, pero muy miedoso. en cambio su hermano pequeño, Juan, jamás tenía miedo a nada, así que en la comarca todos le llamaba Juan sin miedo.**

**Rumpelstilzchen, muy enojado y con cara de malhumor, dio un gran salto y salió por la bentana. dejando tras de sí un gran rastro de humo. Se esfumó para siempre. Nunca más volvió a molestar a la reina que vivió siempre felic junto a su ijito y a su esposo, el rei.**

**Se mantubo escondido un rato mientras el ladron rebuscaba su saco y, cuando lo encontró, con mucho cuidado de no hacer ruido, se pegó a él para, sin ser descubierto, aprovechar la luz de la antorcha del bandido. Estaban aproximándose ya a la salida cuando el ladrón se detuvo i escuchó el jaleo que venía de la parte exterior de la cueva i apagó la antorcha**

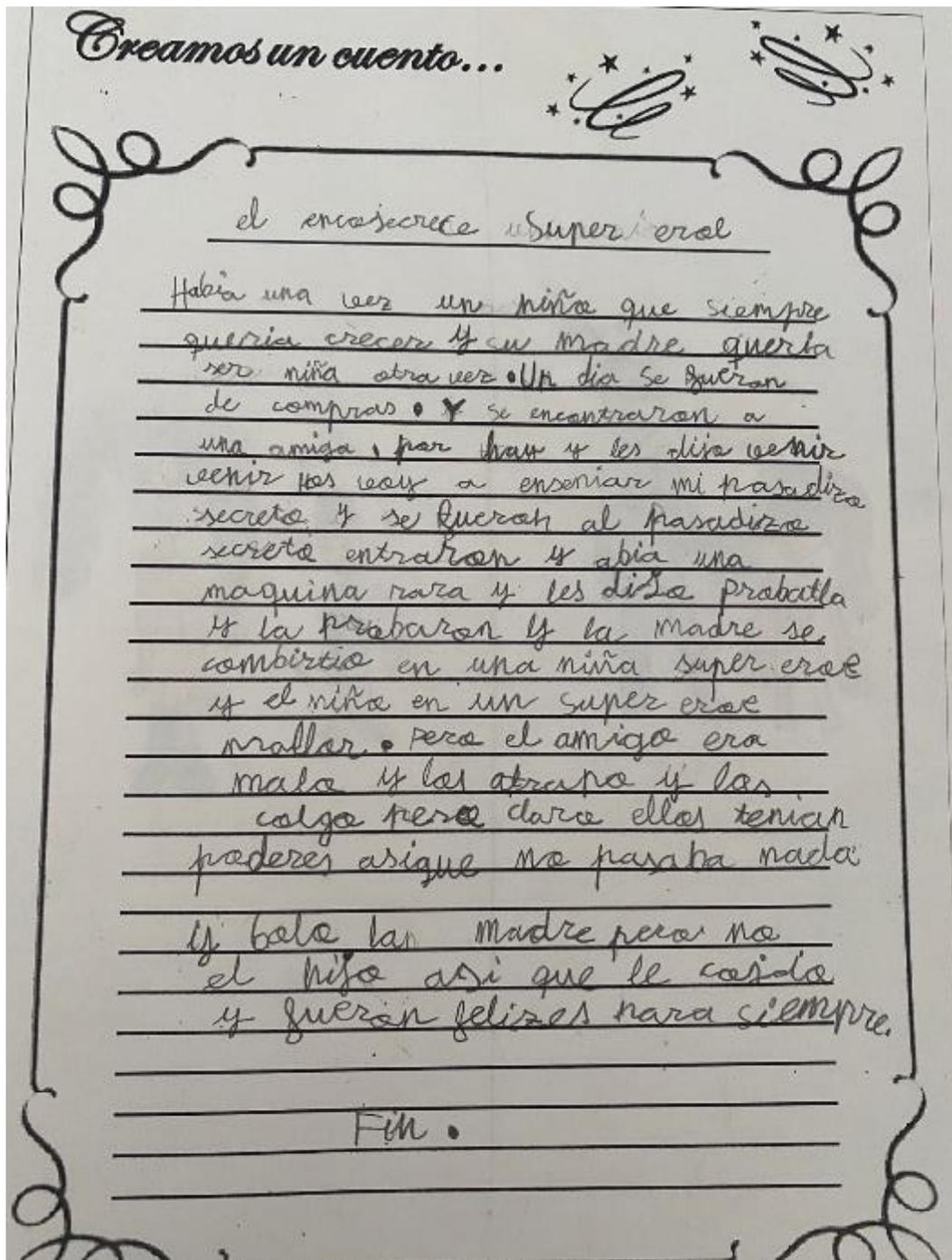
**Hace muchos años, en un lejano país, abía una preciosa muxaxa de ojos verdes y rubia melena. además de bella, era una joven tierna que tratava a todo el mundo con amabilidad y siempre tenía una sonrisa en los labios**

**¡Y desde luego que lo hicieron! a partir de ese día se volvieron más responsables y vivieron felizes y tranquilos para ziempre.**

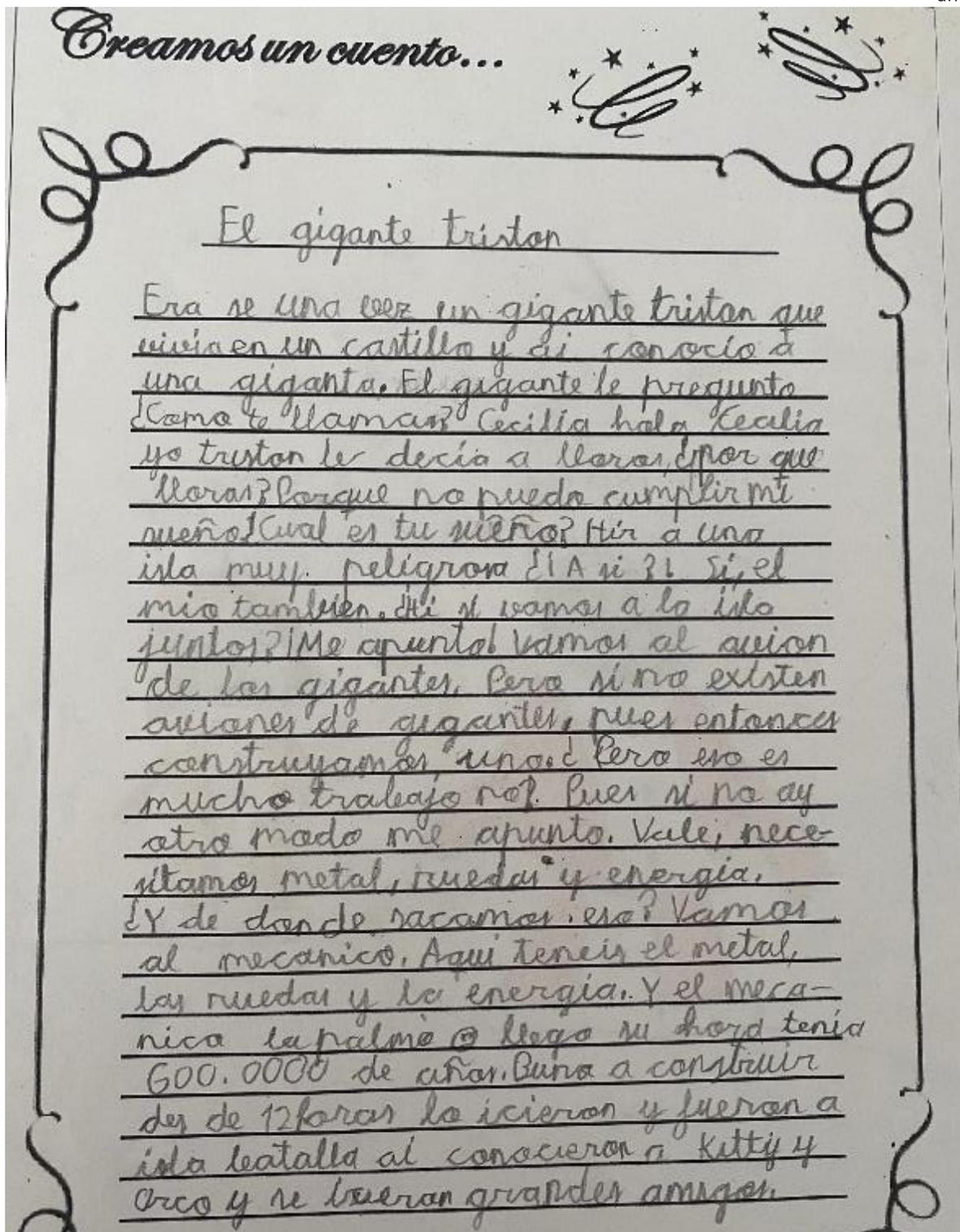
## 7.23.Anexo 23. Lista de control: Heteroevaluación

ÍTEMS PARA LA HETEROEVALUACIÓN	SÍ	NO
Expone las soluciones al grupo de manera clara y concisa		
Respeto la intervención del resto de compañeros		
Valora las aportaciones de otras personas		
Elabora un plan o un esquema para la redacción del cuento		
Se realiza preguntas que le guían en su proceso de escritura		
Localiza errores/problemas en un texto		
Aporta soluciones para la resolución efectiva de los problemas encontrados		
Revisa que el texto sea coherente con respecto a la parte ofrecida y los errores corregidos		
Se siente seguro en el manejo de las TIC, dominándolas		

## 7.24. Anexo 24. Cuentos elaborados por los alumnos

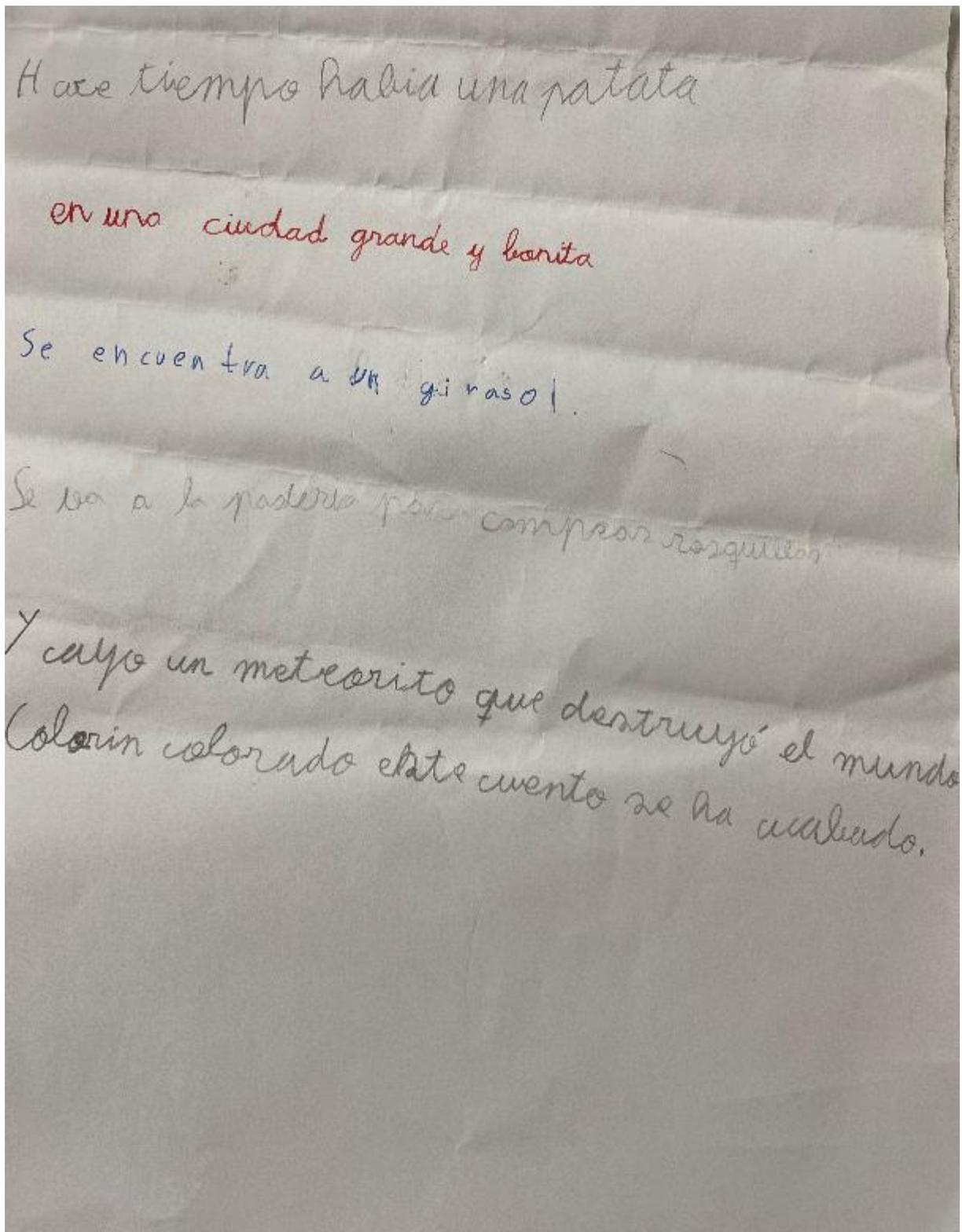


Fuente: Alumnos de 3º EP



Fuente: Alumnos de 3º EP

### 7.25. Anexo 25. Historias creativas



Fuente: Alumnos de 3º EP

Había una vez  
 dos chicas minijas que eran amigas.  
 EN SU CASITA PEQUEÑA y había un cuchillo que  
 estaba en el bosque  
 se encuentra a la Roca  
 y de repente empieza a hacer lava y quemar a mucha  
 gente  
 Y lo que pasa al final es que luchan contra Calmar  
 y lo convierten en un limón submarino mini. Fin y colorín  
 alorado este cuento se a acabeado.

Fuente: Alumnos de 3º EP