

El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto¹

AURA CATALINA QUINTERO SAAVEDRA²

OLGA YAMIRA PEÑA GALEANO³

Resumen

Este artículo presenta los resultados del proyecto homónimo, el cual se fundamenta en la perspectiva sociocultural y el modelo de composición escrita metasociocognitivo, en articulación con la noción de cognición situada. Se parte del problema de investigación sobre la ausencia de la promoción de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales en

-
- 1 Este artículo se deriva de la tesis presentada en julio de 2016, para optar al título de magíster en Pedagogía de la Lengua Materna por parte de ambas autoras, dirigido por María Ivoneth Rodríguez Lozano, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
 - 2 Licenciada en Educación Infantil (UPN). Especialista en Pedagogía Grupal (FUM). Magíster en Pedagogía de Lengua Materna (UD). Docente vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Institución Educativa Distrital La Gaitana. Contacto: auracatalinaq@gmail.com
 - 3 Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial (UPN). Magíster en Pedagogía de Lengua Materna (UD). Docente vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Contacto: molguis2208@gmail.com

la enseñanza de la lengua escrita en grado 2°. La metodología se centra en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, para lo cual se acude al diseño de investigación acción y a la pedagogía por proyectos, cuya propuesta didáctica de intervención es el proyecto de aula como contexto de aprendizaje para promover prácticas situadas de escritura a través del desarrollo de procesos metasociocognitivos de la composición escrita. El estudio da cuenta del desempeño de los niños como escritores auténticos, las acciones mediadoras de las docentes, las prácticas situadas de composición escrita y la cualificación de los textos escritos; aspectos que permiten reconocer la importancia de la contextualización del aprendizaje de la escritura.

Palabras clave: composición escrita, escritura como práctica situada, modelo metasociocognitivo; procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales, pedagogía por proyectos.

Introducción

El presente artículo surge del proyecto de investigación desarrollado en el marco de la maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, el cual se llevó a cabo en los colegios oficiales La Gaitana Institución Educativa Distrital (IED), ubicada en la localidad de Suba y en el Instituto Técnico Industrial (ITI) Francisco José de Caldas, de la localidad de Engativá, correspondientes a estratos dos y tres respectivamente, con ochenta estudiantes en edades comprendidas entre los seis y siete años.

El campo de estudio que aborda esta investigación es la escritura, entendida desde el modelo metasociocognitivo adscrito a la perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1931) como un proceso cognitivo, metacognitivo y discursivo. A nivel cognitivo la escritura va más allá de la apropiación del código; involucra una serie de operaciones mentales que determinan la forma como se genera, se relaciona y se organiza un texto a través de subprocesos como la planificación, la textualización y la revisión. Por otra parte, como proceso discursivo implica pensar en el sentido con el que se compone un texto desde la participación activa e interacción que el escritor establece con otros miembros de una comunidad; es decir, se trata de pensar la escritura en su aspecto funcional y contexto de producción.

Sin embargo, se encuentra que en las instituciones educativas las acciones pedagógicas relacionadas con la producción escrita, en la mayoría de los

casos, son descontextualizadas y alejadas de la realidad de los estudiantes. Se trata de prácticas de carácter repetitivo y mecánico basadas en métodos sintéticos (letra-sílaba-palabra y oración) y analíticos (frase-palabra-sílaba y letra), que dan prioridad al aprendizaje de los signos lingüísticos, reflejan la ausencia de procesos cognitivos y consciencia de la escritura, así como la regulación de la composición escrita y de la construcción de identidad como sujeto escritor.

Por consiguiente, el objetivo central de este estudio es generar acciones pedagógicas que permitan fortalecer la producción escrita como práctica situada, consciente y autorregulada de los niños en grado 2° de primaria, a partir del modelo metasociocognitivo. A partir del cual, se plantean como objetivos específicos: 1) promover el desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales en el aprendizaje de la lengua escrita; 2) fortalecer la producción escrita de los estudiantes, a través de la articulación de los procesos cognitivos y metacognitivos en conjunto con los socioculturales; 3) desarrollar prácticas situadas de composición escrita mediante acciones pedagógicas enmarcadas en el trabajo por proyectos, y 4) generar una propuesta didáctica orientada a la cualificación de la producción escrita de los niños fundamentada en la reflexión constante sobre la propia práctica pedagógica.

En este orden de ideas, este artículo presenta cinco apartados: en primer lugar, los fundamentos teóricos y los antecedentes investigativos, seguido del enfoque metodológico, análisis y sistematización de la experiencia y, para finalizar, las conclusiones del proceso investigativo.

Una mirada reflexiva a los antecedentes investigativos y al contexto educativo

Las investigaciones acerca de la lengua materna y específicamente de la modalidad escrita se han transformado y evolucionado de acuerdo con la perspectiva desde la cual se han abordado. En concordancia con Ferreiro (1982) se pueden reconocer corrientes como la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. La primera perspectiva está centrada específicamente en aspectos relacionados con el texto, la segunda considera la escritura como un proceso cognitivo y la tercera involucra el contexto como aspecto fundamental de la composición escrita reconocida por Cassany (1999) como una práctica social y cultural.

En la línea sociocultural se inscribe el modelo metasociocognitivo propuesto por Arroyo (2009) que se constituye en una propuesta integradora de la composición escrita y que relaciona procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales. Para el caso de esta apuesta investigativa, se acude a la noción de cognición situada (Díaz Barriga, 2003), actividad sociocultural (Rogoff, 1997) y comunidad discursiva (Camps, 2004; Luchetti, 2008; Fons, 2004), para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura como una práctica situada que contempla aspectos contextuales, intencionales y comunitarios.

Con la finalidad de identificar los alcances y los límites de los estudios realizados hasta el momento sobre la escritura en el ciclo uno (grados de preescolar a 3° de la básica primaria), se realiza un análisis documental de tipo descriptivo e interpretativo de trabajos investigativos desarrollados a nivel de maestría y doctorado en Colombia, Argentina, Venezuela, México y España, entre los años 2010 y 2015. En primera instancia, se explicitan los aspectos más relevantes que fueron abordados por cada uno de los estudios en relación con el problema de investigación. En segundo lugar, se realiza un proceso de interpretación y conceptualización para la identificación de aportes y aspectos inexplorados en el campo investigativo con respecto a dos categorías: 1) la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y 2) los procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura.

A partir de la revisión de las investigaciones referenciadas, se concluye la pertinencia de la realización de la presente investigación. En primera instancia en respuesta al vacío investigativo relacionado con el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura en el ciclo uno, dado que en el rastreo de antecedentes se encontraron sólo dos estudios sobre el nivel educativo en mención; en contraste con la existencia de un gran número de trabajos desarrollados en grados superiores y de educación universitaria. En segundo lugar, se encuentra que los trabajos que tratan la escritura como proceso se sustentan en el modelo cognitivo de composición escrita (Cuervo & Flórez, 2000) y desconocen el carácter social de la misma; por consiguiente, la propuesta investigativa, al estar fundamentada en el modelo metasociocognitivo, aporta la relación entre los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales de la composición escrita.

La revisión expuesta, fundamenta la necesidad de realizar una investigación encaminada a fortalecer propuestas relacionadas con procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales para impulsar la producción escrita

en el grado 2°. Es importante aclarar que, en ambos contextos institucionales se encontraron aspectos comunes que van desde el enfoque pedagógico institucional hasta las concepciones y prácticas docentes relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el primer ciclo.

Desde este preámbulo, se pueden reconocer seis grandes hechos que fundamentan la problemática presentada con respecto a los procesos de producción escrita. Los tres primeros hacen referencia a las prácticas pedagógicas desarrolladas en el ciclo uno y los tres siguientes corresponden a la reflexión sobre la propia práctica pedagógica de las docentes investigadoras: 1) contradicción entre los fundamentos pedagógicos expuestos en los documentos políticos e institucionales frente a las propuestas pedagógicas desarrolladas por las docentes; 2) la contradicción entre las concepciones de escritura que expresan los docentes y sus acciones pedagógicas en el aula; 3) el desconocimiento por parte de los docentes acerca de los procesos cognitivos y metacognitivos en relación con la escritura; 4) producciones escritas de los niños que requieren ser fortalecidas y calificadas; 5) el rol docente como instructor que promueve las prácticas de escritura como producto y privilegia la producción textual narrativa, y 6) prácticas de escritura descontextualizadas.

De acuerdo con los seis hechos mencionados, esta investigación es relevante: en primera instancia, como respuesta a la necesidad de la formación de los niños como escritores auténticos con capacidad de realizar procesos metasociocognitivos de la composición escrita; en segunda instancia, con la finalidad de generar prácticas de enseñanza y aprendizaje situadas que aborden la escritura como actividad intencional, situacional y comunitaria; en tercer lugar, para lograr fortalecer la cualificación de los escritos de los estudiantes y, en cuarto lugar, con el propósito de desarrollar una propuesta didáctica sustentada en la transformación de las propias prácticas pedagógicas.

Investigación: un camino de reflexión hacia la transformación

En el ámbito metodológico, desde la perspectiva del paradigma interpretativo (Vasilachis, 1997), el proyecto de investigación asume el enfoque cualitativo (Martínez, 2006), el diseño de investigación acción (Elliot, 2000; Gurdíán, 2007) y su relación con la pedagogía por los proyectos

de aula Jolibert (1995; 1999), Rodríguez (1999; 2001), Rincón Bonilla (2007; 2012) y Aurora De la Cueva (2006). Por lo cual, se da muestra del desarrollo de tres etapas: la preactiva, interactiva y posactiva.

Es así como, en la fase preactiva se realiza la lectura etnográfica del contexto con la finalidad de caracterizar las concepciones, prácticas de enseñanza, desempeños de los niños y mediaciones docentes con respecto a la producción escrita; mediante el uso de técnicas de recolección de información, como: 1) observación participante de las prácticas de enseñanza con respecto a la escritura de las docentes investigadoras; 2) entrevistas cualitativas con preguntas abiertas dirigidas a docentes y estudiantes del ciclo uno, y 3) encuestas a padres de familia. De esta manera, en ambas instituciones educativas distritales se encuentran situaciones comunes relacionadas con el enfoque pedagógico del constructivismo, las concepciones de la escritura como producto, y las prácticas docentes centradas en el método sintético (alfabético-silábico) que pretenden el desarrollo perceptivo motor y manejo del código alfabético.

Con respecto a la fase interactiva, durante esta se realiza la selección y desarrollo de la propuesta de intervención acorde a un cronograma establecido para el proceso investigativo. Entonces, se asume la pedagogía por proyectos como un principio de la investigación acción y al proyecto de aula como propuesta didáctica de intervención para la realización de prácticas situadas de escritura fundamentadas en la promoción de procesos metasociocognitivos de la composición escrita.

En este sentido, en los dos grupos de estudiantes, orientados por las maestras investigadoras, surgen los proyectos de aula: “Pequeños exploradores del Universo” y “Aprendiendo de los animales domésticos”. Es así como cada propuesta didáctica de intervención se desarrolla en cuatro etapas: 1) planificación: “Construyendo una ruta hacia el saber”; 2) realización de actividades propuestas: “Escritores en acción”; 3) culminación del proyecto: “Mis escritos en contexto”, y 4) Evaluación: “¿Qué aprendimos?”.

Finalmente, la etapa posactiva consiste en el tratamiento de la información, sistematización y análisis de la experiencia pedagógica a la luz de las categorías definidas a través de la fundamentación teórica que se realiza en la fase preactiva y que es susceptible de ser reconstruida durante la interactiva; en la medida en que la investigación continúa enriqueciéndose con referentes conceptuales. En este orden de ideas, se incluyen la

divulgación de avances y resultados; dado que el saber pedagógico investigativo implica un “comportamiento reflexivo” (Gurdián Fernández, 2007).

En este sentido, las docentes investigadoras han socializado los hallazgos encontrados en el estudio, a través de su participación como ponentes y la publicación de sus ponencias en el “VIII Coloquio de Perspectivas Metodológicas y Pedagógicas de la Investigación en Lengua Materna” y el “IX Coloquio Pedagogías de la Literatura, la Oralidad y la Escritura”, ámbitos académicos promovidos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Por otra parte, se cuenta con la publicación en 2016 del artículo científico “La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos”, publicado en la revista *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, acerca de los hallazgos más relevantes en cuanto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el ciclo uno desarrolladas en los contextos educativos donde se lleva a cabo la investigación.

Reflexión, análisis y sistematización de las acciones pedagógicas

El proceso de sistematización e interpretación de la experiencia didáctica desarrollada en la presente investigación tiene como objeto central generar acciones pedagógicas que permitan fortalecer la producción escrita de los niños en grado 2º de primaria. En este sentido, el análisis de las etapas del proyecto de aula se realiza a la luz de dos categorías teóricas: el aprendizaje de la escritura como práctica situada y la producción escrita en el modelo metasociocognitivo.

Específicamente, en el momento de las actividades propias de la escritura: “Creando y recreando a través de la escritura”, la composición escrita adquiere un sentido funcional en la vida cotidiana de los niños al convertirse en una acción para dar respuesta a inquietudes o intereses establecidos en la etapa de planificación del proyecto de aula. Así pues, se reconocen como prácticas de escritura situada: la publicación de textos expositivos en la red Textale: “Mis escritos en red”, la elaboración de dedicatoria: “Dedicando mis trabajos”, escritura de una carta al alcalde Mayor de Bogotá: “En búsqueda de respuestas”, composición de situaciones problema: “Creando acertijos”, y elaboración de folletos para socializar proyecto: “Compartiendo mi saber”.

En primera instancia, es importante exponer las situaciones que dan origen a los procesos de escritura de textos y que dan cuenta de la escritura como una actividad contextualizada en el plano situacional, puesto que como se ha dicho, se escribe a partir de una necesidad o interés y en función de un contexto en particular (Rogoff, 1997). Por ejemplo, en el caso de la dedicatoria son los mismos estudiantes quienes expresan que desean hacer un texto para dedicar a sus seres queridos:

E1: *Profe, mira es mi libro*⁴.

E2: *Profe, y ¿no lo podemos llevar para la casa?*

E3: *Y se lo regalamos a nuestros papás.*

E4: *¿Podemos escribirle algo bonito?*

E1: *Siii para darles gracias... ellos nos ayudan.*

M: *Me parece una excelente idea, sería un detalle muy lindo y mucho más si cada uno le escribe algo especial.*

E3: *Dedicarle el libro a alguien que nosotros queramos.*

M: *Entonces vamos a planear entre todos la escritura de una dedicatoria para nuestro libro.*

De otra parte, se evidencia que las actividades de composición escrita hacen parte de prácticas de escritura como una actividad intencional; ya que se establecen los propósitos de la tarea de escritura y se contempla el posible lector del texto antes de iniciar la composición escrita. Es así como las docentes investigadoras enmarcan la acción escritora en contextos de circulación fuera del aula y orientada a otros lectores, como se muestra a continuación en la producción del texto expositivo:

M: *¿Para qué vamos a escribir textos expositivos?*

E1: *Para dar a conocer lo que sabemos de los cuerpos celestes.*

M: *¿Quiénes van a ser los lectores de nuestros escritos?*

E2: *Van a leer nuestros escritos niños de muchas partes del mundo.*

E3: *Sí, como dice el concurso, niños y adultos que hablan español como nosotros.*

4 En los fragmentos de diálogos expuestos, se usa “E” para indicar cuando habla un estudiante y “M” para cuando lo hace la maestra.

Otro punto clave es que las actividades propias de producción textual escrita en el proyecto dan cuenta de la escritura como una actividad comunitaria, es decir, contemplan el plano social de la composición escrita; a través de espacios de construcción de ideas en colectivo que son guiados por preguntas realizadas de las maestras. Acción mediadora que motiva a los estudiantes a compartir y contrastar sus saberes con otros, además de generar dinámicas de interacción basadas en la explicación y apoyo por parte de los niños más avanzados a aquellos que presentan dudas o dificultades.

M: Primero cada uno va a leer lo que escribió sobre el conejo.

E1: Sí, yo escribí que tiene el cuerpo con pelo, come tallos, hierbas...

E2: Yo escribí que son pequeños, peludos y muy rápidos.

E3: Yo escribí que le gusta jugar y cavar en la tierra.

E1: Sarita, antes de decir qué hace y come el conejo. Tú debías escribir cómo es.

E3: Ay sí, se me olvidó.

E1: Yo escribí que come zanahorias y es juguetón.

E2: Uyyyy a mí me faltaban cosas que comen los conejos... hummm comen de toodo.

E1: No todo mira (señala el cuaderno) plantas y vegetales, entonces es un animaaal hummm herbívoro.

Así, se reconoce la importancia de generar la participación de los niños en las actividades de composición escrita comunitarias, en las cuales se evidencia la cualificación de las producciones textuales infantiles, durante la promoción de procesos metasociocognitivos de la composición escrita. Entonces, escribir en conjunto le da la posibilidad a cada niño de ser lector y escritor; es decir, la práctica comunitaria de la escritura trata de generar espacios de construcción de aprendizajes colectivos sobre la composición escrita en los cuales los estudiantes comparten y contrastan sus saberes con otros compañeros; basadas en la explicación y apoyo por parte de los niños más avanzados a aquellos que exponen sus dudas o dificultades.

En cuanto a la producción escrita en el modelo metasociocognitivo, se parte de desarrollarla como una práctica contextualizada, intencional y comunitaria que implica asumir la misma como un proceso en continua

construcción, por lo cual en esta fase las docentes investigadoras diseñan e implementan guías basadas en los procesos cognitivos de la escritura: planificación, textualización, revisión y edición, material que permite a los estudiantes vivir la composición escrita en cada uno de sus momentos.

Con respecto al momento explorando textos: “Aprendiendo sobre un nuevo tipo de texto”, los estudiantes, antes de iniciar la escritura de un texto, llevan a cabo procesos cognitivos como la identificación, comparación, diferenciación y selección de un tipo de texto; que se adecúe a situaciones y propósitos comunicativos específicos que surgen en el desarrollo del proyecto de aula. Por ejemplo, en la guía de exploración de textos expositivos las docentes formulan una serie de interrogantes orientados a que los niños identifiquen el texto en un contexto y se apropien de las características y estructura de esta tipología textual.

Durante el proceso cognitivo de la planificación, correspondiente con el momento planeando un nuevo texto: “Escribiendo mis ideas”, además de definir el tipo de texto, los propósitos del escrito y los posibles lectores, los niños realizan procedimientos lingüísticos y discursivos, tales como: 1) búsqueda y selección de fuentes donde encontrar ideas *voy a buscar en internet qué tan lejos está Marte del Sol*; 2) generar ideas según el tema del texto *mi texto va a responder a las preguntas de cómo es, cuántos años tiene, de qué está hecha y dónde está la Luna*; y 3) ordenar las ideas según la estructura del texto *yo quiero escribir primero cómo es la vaca y luego qué come, dónde vive y por qué es importante*. A su vez, los niños registran sus ideas en un formato de planeación textual, diseñado de manera conjunta con los estudiantes con base en las características y partes del texto a componer.

Con respecto al proceso cognitivo de textualización, este se reconoce en el momento de elaboración del borrador, llamado: “Organizando mis ideas”. Aquí, se evidencian procedimientos lingüísticos y discursivos de: 1) selección de las palabras más adecuadas al estilo del texto *el planeta Venus da vueltas alrededor del Sol, ahhhh..., ese movimiento se llama traslación*; 2) utilización de un vocabulario concreto para el tema del texto *Júpiter tiene 61 satélites, si voy a escribir el tamaño del planeta necesito su diámetro y si voy a escribir dónde está debo registrar su distancia del Sol*; y 3) aplicación de la ortografía y grafía adecuada *profe, órbita ¿se escribe con b o v?, no entiendo lo que escribí en mi plan textual, me das otra hoja por favor, para repetirlo, profe... ¿Cierto que Saturno empieza con mayúscula porque es el nombre de un planeta?*

En cuanto al proceso cognitivo de la revisión que se articula con el momento de revisión de escritos: “La versión final de mi escrito”. Este se desarrolla a partir de la acción pedagógica de la valoración de textos entre pares, la cual se sustenta en instrumentos de evaluación como listas de cotejo y tabla de especificaciones, elaboradas con los niños de acuerdo al tema y el tipo de texto a escribir. De esta manera, se encuentra que los estudiantes realizan acciones como: 1) comparar la producción escrita con el plan textual *se debía poner la descripción del animal y aquí no aparecen sus características, entonces le voy a escribir que le falta mejorar esta parte*; 2) adecuar el texto escrito al texto planificado *profe... en mi plan textual propuse escribir sobre los beneficios del cerdo y aquí no lo hice (señala el borrador) hummm eso me faltó, lo voy a escribir*; y 3) detectar y cambiar las palabras, frases, párrafos que no tienen sentido *-mira, en esta parte escribes que el caballo tiene cuatro patas, después que come pasto y ahora escribes que sus ojos y orejas son grandes, son dos temas diferentes ayyy si voy a empezar por decir todo lo del cuerpo del caballo y cuando ya termine eso, sí escribo lo del alimento*.

Finalmente, el proceso cognitivo de la edición, el cual, en palabras de Cuervo y Flórez (2000), tiene que ver con el perfeccionamiento del texto escrito, mediante la interacción entre el escritor y su texto; se relaciona con el momento de reescritura de textos: “Una posibilidad de mejorar mi escrito” e implica los procedimientos lingüísticos y discursivos de: 1) volver a escribir el texto las veces que se considere necesario *voy a escribirlo de nuevo para el concurso, qué mal se ve mi carta con tachones, voy a volverla a escribir*; 2) dar por terminado el proceso de la producción escrita *ya hice los cambios que me dijeron para mejorar mi folleto*; y 3) realizar la transcripción limpia del texto *Ahora sí, creo que mi texto está listo*.

En definitiva, en los momentos propios de la escritura se aprecia la vivencia de cada uno de los procesos cognitivos de la composición escrita y cómo los estudiantes van asumiendo un rol autónomo como escritores que logran la cualificación de sus escritos, en el ir y venir de su texto, en la medida en que toman conciencia de la superestructura (silueta textual), macroestructura (coherencia) y microestructura (cohesión); durante el control y regulación de su propio proceso escritor con respecto al contexto de producción y adecuación comunicativa. En efecto, se confirma que a la par de la realización de los procesos cognitivos se evidencia el desarrollo de procesos metacognitivos de la composición

escrita en dos niveles: 1) autorregulación de la escritura, y 2) relación del sujeto con la escritura.

En este sentido, cada escrito para los niños está sujeto a posibles cambios y decisiones hasta llegar al texto definitivo, el cual se constituye en una construcción personal que se ha desarrollado en función a unos destinatarios y a un contexto específico. Como se ha dicho, los factores mencionados hacen parte de los procesos cognitivos y metacognitivos de la composición escrita; que a su vez se relacionan con los procesos socio-culturales en dos ámbitos: las condiciones comunitarias en la escritura y la construcción de su identidad.

Finalmente, se encuentra que un logro del proyecto, en cuanto a la composición escrita, fue el impacto de los escritos en contextos familiares, institucionales y digitales. Los textos escritos por los niños pudieron trascender el aula de clase al permear otros contextos de actuación e impactar en diferentes comunidades de lectores, con hechos como: 1) un total de 53/80 textos expositivos están circulando en la web publicados por la Red Textale; 2) la carta obtuvo respuesta de la Subdirección de Medioambiente a través del canal digital para niños de la Alcaldía Mayor de Bogotá; 3) las dedicatorias generaron respuestas escritas de los familiares que contribuyeron con el fortalecimiento de lazos afectivos y emocionales; 4) los problemas de matemáticas se convirtieron en un reto para trabajar las situaciones aditivas de acuerdo con la temática del proyecto de aula; y 5) los folletos dieron a conocer a la comunidad educativa el trabajo realizado en cada proyecto de aula y la vivencia de la escritura como un proceso.

Conclusiones

Tras finalizar la investigación, se puede afirmar que el carácter situado de la escritura está directamente relacionado con el nivel de implicación, apropiación y motivación que tengan los sujetos para la realización de la actividad de escritura. Es así que, se destacan acciones mediadoras de las docentes investigadoras que posibilitaron a los estudiantes: identificar los procesos de composición escrita, tener una visión global de los momentos a seguir para la culminación del texto escrito, asumir el rol de sujetos escritores, y controlar la progresión de sus aprendizajes escriturales.

Es necesario aclarar que las situaciones de escritura mencionadas distan de ser simulaciones de la realidad que convocan a realizar composiciones escritas en el desarrollo de los proyectos de aula. De ahí que, los textos escritos por los estudiantes se caracterizaron por lograr un efecto en diferentes contextos y lectores, como por ejemplo: un 75% de los niños lograron la publicación de sus textos expositivos en la red Textale; la carta colectiva dirigida a la Alcaldía Mayor de Bogotá obtuvo respuesta por parte de la Subdirección del Medio Ambiente; los padres y acudientes elaboraron libros y cartas en respuesta a las dedicatorias, y con los folletos se despertó el interés en la comunidad educativa por realizar proyectos de aula.

En referencia a la articulación de los procesos cognitivos y metacognitivos con los socioculturales para el fortalecimiento de la producción escrita de los estudiantes, esta se alcanza a través de: 1) las mediaciones de los docentes y 2) el reconocimiento de los niños como escritores auténticos. En cuanto a la mediación docente se destaca: el conocimiento sobre la escritura como un proceso metasociocognitivo, el reconocimiento de la diversidad textual y la integración de las actividades del lenguaje (hablar y leer para escribir), por parte de las docentes investigadoras.

En cuanto a los propósitos del fortalecimiento de las producciones escritas y el reconocimiento de los niños como escritores auténticos; estos se logran con la participación como lectores y escritores en espacios de escritura colectiva. De esta manera, es posible que cada niño se sienta parte de una comunidad de escritores en formación, quienes, como integrantes, fueron los primeros evaluadores de sus textos y ayudaron a sus compañeros a mejorar sus producciones escritas con aportes sobre lo escrito. Por lo cual, cabe señalar que la escritura es una práctica comunitaria, es decir, no es una actividad en solitario; sino que, por el contrario, se construye y se significa en las interacciones y relaciones que se establecen con otros sujetos escritores y lectores.

Es importante resaltar el papel que cumplió la reflexión acerca de la propia práctica docente en la orientación del proceso investigativo, que la sitúa en el diseño de investigación acción para cuestionar el quehacer pedagógico en las prácticas de enseñanza de la escritura en el ciclo uno. Es así que se asume el rol de docentes investigadoras como poseedoras y constructoras de saber pedagógico; a través de la fundamentación teórica y metodológica que derivan en la transformación de las concepciones

y prácticas de los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Asimismo, la reflexión sobre la propia práctica pedagógica permitió determinar la necesidad de plantear dentro del proyecto pedagógico investigativo una propuesta didáctica como los proyectos de aula en los cuales se construyeron relaciones horizontales. En las cuales, los estudiantes asumieron un rol activo, protagónico y reflexivo frente a sus procesos de composición escrita; y las docentes fueron mediadoras y facilitadoras de la apropiación de los procesos metasociocognitivos en prácticas situadas de composición escrita.

Agradecimientos

Al Todopoderoso por la fortaleza que nos dio para sacar adelante este hermoso proyecto; a nuestras familias por su apoyo incondicional; a la Secretaría de Educación de Bogotá por su Programa de Formación Docente; a directivas, compañeras docentes, padres de familia y estudiantes de las instituciones educativas La Gaitana IED y Francisco José de Caldas ITI, quienes hicieron posible la realización de esta travesía investigativa.

Referencias

- Arroyo González, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita: interculturalidad y tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Nativola.
- Camps, A. (2004). "Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua". *Revista Lenguaje*. (32), pp. 7-27.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cassany, D. (2001). "Decálogo de la enseñanza y la composición". *Glosas Didácticas, Revista on line de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 4. ISSN 1576-7809.
- Cuervo, C. & Flórez, R. (2000) "La escritura como proceso". En Jurado, F. & Bustamante, G. *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- De la Cueva, A. (2006). "La enseñanza por proyectos ¿mito o realidad?". En Campos Olgún Silvia & García Rivera, Claudia Carolina (Coord.), *Ciencias. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio*. p.15-25. México: Secretaría de Educación Pública.

- Díaz Barriga, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de <https://goo.gl/kLJdSB>
- Elliott, J. (2000). *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ferreiro, E. (1982). "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura". En E. Ferreiro y Gómez Palacio, M. (Eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, pp. 128-154. México: Siglo XXI.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: IDER.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Jolibert, J. (1999). *Interrogar y producir textos auténticos*. Experiencias cotidianas en el aula. Chile: Dolmen.
- Luchetti, E. (2008). *Didáctica de la Lengua: ¿Cómo aprender?, ¿cómo enseñar?* Buenos Aires: Bonum.
- Martínez, M. (2006). "La investigación cualitativa" (síntesis conceptual). *IPSI Revista de Investigación en Psicología*. 9 (1), pp. 123-146. Recuperado de <https://goo.gl/SgB8PG>
- Peña Galeano, O.Y. & Quintero Saavedra, A.C. (2016). "La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), pp. 189-206. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4915>
- Rincón Bonilla, G. (2007). *Los proyectos de aula, la enseñanza del lenguaje escrito*. Colombia: Poemia Casa Editorial.
- Rincón Bonilla, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Rodríguez, M. (1999). "La pedagogía: más allá de la interacción en el aula, hacia la transformación de las prácticas socioculturales". *Cuba Islas*. (112), pp. 128-147.
- Rodríguez, M. (2001). "Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la Pedagogía de Proyectos". *Antología de proyectos pedagógicos*. *Cuadernos de Trabajo No. 2*, (2), pp. 17-41.

- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En J. V. Wertsch, P. Del Rio. & A. Álvarez. (Coord.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. (p. 111-128). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Vasilachis, I. (1997). "El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría". *Revista Estudios Sociológicos*, pp. 79-107. Recuperado de codex.colmex.mx:8991/F/?func=service&doc
- Vygotsky, L. S. (1931). *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*. En L. S. Vygotsky, LS. (1995). *Obras escogidas* (t. III). Madrid: Visor.

Categoría Innovación

