

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

Aura Catalina Quintero Saavedra

Olga Yamira Peña Galeano

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D. C.

2016

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

Aura Catalina Quintero Saavedra

Olga Yamira Peña Galeano

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Lengua
Materna

Directora

María Ivoneth Lozano Rodríguez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2016

Agradecimientos

Al Todopoderoso y Eterno que nos dio sabiduría para lograr trabajar a diario con esfuerzo y dedicación en este proyecto. A Él por mantener en nuestro corazón la esperanza y la certeza que con su ayuda algún día llegaríamos a la meta propuesta.

A nuestras familias y a las personas que nos acompañaron en este proceso, por su apoyo constante e incondicional para continuar en los momentos difíciles presentes durante nuestra formación. A ellos les agradecemos su comprensión cuando estuvimos ausentes en los momentos especiales, y no obstante nos acompañaron con su afecto y sus consejos.

A nuestra tutora Ivoneth Lozano Rodríguez por el compromiso, apoyo y dedicación que siempre mostró con esta propuesta de investigación. A ella, por promover la construcción de conocimiento a partir de la reflexión constante sobre nuestra práctica pedagógica.

A mi compañera de maestría, por su responsabilidad y compromiso que hicieron de este proceso de formación un camino de aprendizaje recíproco. A ella, por contagiarme de su perseverancia y optimismo a lo largo de esta travesía investigativa.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
RAE MPLM No. 098/2016

Aspectos formales

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de Investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Computador
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación Sede Postgrados MPLM 098/2016
TÍTULO	El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto
AUTOR	Aura Catalina Quintero Saavedra Olga Yamira Peña Galeano
DIRECTOR	María Ivoneth Lozano Rodríguez

Aspectos de la Investigación

PALABRAS CLAVE	Composición escrita, escritura como práctica situada, modelo metasociocognitivo, procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales, pedagogía por proyectos, proyecto de aula.
DESCRIPCIÓN	Trabajo de investigación fundamentado en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y diseño de investigación acción, realizado en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. La apuesta investigativa se desarrolla en dos instituciones educativas de Bogotá y se centra en la reflexión y análisis acerca de la ausencia de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales en la enseñanza de la composición escrita. Por lo cual, se plantea la necesidad de desarrollar prácticas de escritura situada que propicien la cualificación de la escritura.
FUENTES	Perspectiva sociocultural: Vigotsky (1931); actividad sociocultural: Rogoff (1997); cognición situada: Díaz Barriga (2003); aprendizaje situado: Díaz Barriga (2005);

	<p>comunidad discursiva: Camps (1996, 1997, 2003, 2004), Luchetti (2008) y Fons (2004); escuela como comunidad de escritores: Lerner (2001); relación texto y contexto: Jolibert & Sraiki (2009); modelo metasociocognitivo -procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales de la composición escrita-: Arroyo (2009); procesos cognitivos de la escritura: Flower & Hayes (1981, 1984) y Cassany (1999a, 199b, 2001, 2003); condiciones contextuales y afectivas de la escritura: Hayes (1996), Flower & Hayes (1996) y Salvador (2005); metacognición: Cuervo & Flórez (2000), Monereo (1995) y Lacón & Ortega (2008); Evaluación formativa: Rodríguez & Pinilla (2006); estructura textual y niveles de producción textual: Van Dijk (1980) y Jolibert (1995a); pedagogía por proyectos y proyecto de aula: Jolibert (1995b, 1999), Rodríguez (1999, 2001), Rincón Bonilla (2007, 2012) y Aurora De la Cueva (2006); paradigma de investigación: Vasilachis, (1997), Martínez, (2006); enfoque cualitativo: Gurdián Fernández (2007); investigación acción: Elliot (2000) y Gurdián Fernández (2007).</p>
<p>CONTENIDOS</p>	<p>El trabajo investigativo consta de cinco apartados: El primer capítulo hace referencia al problema de investigación en el que se presentan los antecedentes de investigación, los hechos del contexto, las preguntas y objetivos que dan lugar a la apuesta investigativa. El segundo capítulo corresponde al marco teórico que da cuenta de la perspectiva sociocultural de la escritura, el aprendizaje de la escritura como práctica situada, el modelo metasociocognitivo, la relación entre el modelo metasociocognitivo y la cognición situada, y de los niveles de análisis de los escritos de los niños.</p> <p>El tercer capítulo expone los referentes metodológicos en cuanto al paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y diseño de investigación acción con respecto a etapas, instrumentos de recolección, triangulación, organización y categorización de la información. Además se abordan las categorías teóricas y el proyecto de aula como propuesta didáctica de intervención.</p> <p>En el cuarto capítulo se presenta la descripción, análisis y sistematización de la experiencia investigativa a partir de las categorías teóricas, subcategorías y unidades de análisis expuestas en el apartado anterior. En este orden de ideas, se dan a conocer los principales hallazgos en relación el aprendizaje de la escritura como práctica situada fundamentada en la promoción de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales en el marco del modelo</p>

	<p>metasociocognitivo.</p> <p>Para finalizar con la presentación de las conclusiones que dan cuenta de la relevancia de la apuesta investigativa y sus aportes al campo de estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita de los niños del ciclo uno.</p>
METODOLOGÍA	<p>La presente investigación se orienta por el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y el diseño de investigación acción propuesto en tres fases la preactiva, interactiva y posactiva. Desde esta perspectiva, las docentes investigadoras a partir de la continua reflexión sobre sus propias acciones pedagógicas contribuyen para contextualizar y transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de escritura. En este sentido, 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.</p>
CONCLUSIONES	<p>El proceso investigativo da cuenta de la realización de un proyecto pedagógico en el cual se reconoce la importancia de la pedagogía por proyectos para la realización de las prácticas situadas de escritura, a partir de intereses y necesidades que se manifiestan en los proyectos de aula. Se destaca la promoción de la composición escrita como una actividad contextualizada, intencional y comunitaria en los proyectos específicos por competencias de escritura. La experiencia investigativa es el resultado de la transformación de las concepciones y las propias prácticas pedagógicas por parte de las docentes investigadoras. El estudio se evidencia el desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales de los niños durante la composición escrita; así como las acciones mediadoras de las docentes en las prácticas situadas de escritura, y da muestra de cualificación de los escritos en seis niveles de producción textual.</p>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

ANALITIC SUMMARY IN EDUCATION
RAE MPLM No. 098/2016

FORMAL ASPECTS

KIND OF FILE	Grade paper. Research work
PRINT TYPE	Computer
ACCESS TO THE FILE	Francisco José de Caldas District University Documentation Centre Masters Head Office MPLM 098/2016
TITLE	The metasociocognitive model: An alternative to situate writing in context
AUTHOR	Aura Catalina Quintero Saavedra Olga Yamira Peña Galeano
DIRECTOR	María Ivoneth Lozano Rodríguez

RESEARCH ASPECTS

KEY WORDS	Written composition, writing as a situated practice, metasociocognitive model, metacognitive, cognitive, and sociocultural processes, pedagogy projects, classroom project.
DESCRIPTION	An investigation project based on the interpretative paradigm, with a qualitative focus and action-oriented investigation design; conceived under the framework of the Master's Degree on Pedagogy of the Mother Tongue. The investigation was undertaken in two educative insitutions at Bogota, and is centered on reflection and analysis of the absence of cognitive, metacognitive, and sociocultural processes in the teaching of writing composition. Given this, it is suggested that there is a need to develop situated writing practices to achieve appropriate qualification in writing.
SOURCES	Sociocultural perspective: Vygotsky (1931); Sociocultural activity: Rogoff (1997); Metasociocognitive model & cognitive, metacognitive, and sociocultural models of composition: Arroyo (2009); School as a writer's community:

	<p>Lerner (2001); Discursive community: Camps (1996, 1997, 2003, 2004), Luchetti (2008) & Fons (2004); Situated cognition: Díaz Barriga (2003); Situated learning: Díaz Barriga (2005); Text-context relationship: Jolibert & Sraiki (2009), Cognitive processes of writing: Flower & Hayes (1981, 1984) and Cassany (1999a, 1999b, 2001, 2003); Contextual and emotional conditions of writing: Hayes (1996), Flower & Hayes (1996) and Salvador (2005); Metacognition: Cuervo & Flórez (2000), Monereo (1995) and Lacón & Ortega (2008); formative evaluation: Rodríguez & Pinilla (2006); text structure and text production levels: Van Dijk (1980) and Jolibert (1995a); Classroom projects: Jolibert (1995b, 1999), Rodríguez (1999, 2001), Rincón Bonilla (2007, 2012) and Aurora De la Cueva (2006); Investigation paradigm: Vasilachis, (1997) and Martínez (2006); Qualitative focus: Gurdían Fernández (2007); Action - Investigation: Elliot (2000) and Gurdían Fernández (2007).</p>
<p>CONTENTS</p>	<p>The investigation project has five sections: the first chapter verses about the investigation issue along with its background, contextual facts, questions, and objectives for the investigation. The second chapter focuses on the theoretical background: the sociocultural perspective on writing; learning of writing as a situated practice; the metasociocognitive model —in its relation with situated cognition; and the analysis levels of children’s written tasks. The third chapter showcases methodological references under the interpretative paradigm, a qualitative focus, and action-investigation design. This is applied to stages of development, collection devices, triangulation, organization, and categorization of information. It also highlights theoretical categories and the classroom project as a didactic intervention proposal. The fourth chapter presents the description, analysis and systematization of the investigative experience, based on the theoretical categories, subcategories and analysis units proposed in the previous section. As such, the main findings are revealed in their relationship to writing as a situated practice in turn based upon the promotion of cognitive, metacognitive, and sociocultural processes in the framework of the metasociocognitive model. This is all wrapped up in the presentation of the conclusions, which emphasize in the relevance of this investigative endeavor, and its contributions to the field of study; i.e. teaching and learning processes of written production in children of cycle one.</p>

METHODOLOGY	The present investigation is oriented by the interpretative paradigm with qualitative focus. It is also based upon an investigation-action design proposed in three phases: preactive, interactive, and post-active. In this way, investigating teachers contribute to contextualize and transform teaching and learning practices in writing, through continuous reflection about their own pedagogic practices. In this way, project pedagogy is assumed as a principle for investigation-action, as is the classroom project a didactic intervention proposal; which in turn spark situated writing practices, based upon the promotion of metasociocognitive processes of writing composition.
CONCLUSIONS	The research presented a pedagogical project, which recognizes the importance of situated writing practices based on the interests and needs that emerge from classroom projects. Writing composition is highlighted as a contextualized, intentional, and community-based activity in specific projects by writing competences” The investigation is the result of a transformation process in the conceptions and pedagogical practices of the researching teachers who participated in it. This research shows the development of cognitive, metacognitive, and sociocultural processes during writing composition. It also evidences the mediating actions of the teachers in situated writing practices. Finally, it shows the qualification of written in six levels of textual production.

Resumen

Este trabajo de investigación presenta los resultados del proyecto “El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto” 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 la enseñanza de la lengua escrita en grado segundo.

La metodología de la presente investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, para lo cual se acude al diseño de investigación acción y a la pedagogía por proyectos. Se elige como propuesta didáctica de intervención el proyecto de aula que se constituye en un contexto de aprendizaje para promover prácticas situadas de escritura a través del desarrollo de procesos metasociocognitivos de la composición escrita.

La presente investigación permitió reconocer la importancia de la contextualización del aprendizaje de la escritura como factor fundamental para la promoción de proceso cognitivos, metacognitivos y socioculturales. 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.

Abstract

This research work presents the results of the project: “The metasociocognitive model. An alternative to situate writing in context”, which is based upon a sociocultural perspective and the metasociocognitive writing composition model, itself assembled with the notion of situated cognition. The investigation issue is proposed in its relation to decontextualized writing practices and the discouragement of cognitive, metacognitive, and sociocultural processes when teaching written language in second grade.

This investigation’s method is based on the interpretative paradigm, with a qualitative focus. Hence, the Investigation-Action design is employed, and the classroom project is chosen as didactic intervention proposal. This was done in a learning context that promotes situated writing practices through metasociocognitive processes which mediate written composition.

This investigation elucidated the importance of contextualization in the learning of writing as a fundamental element when promoting cognitive, metacognitive, and sociocultural processes. Said processes spark the development of situated, conscious, and self-regulated writing composition processes, which entail the qualification of written texts produced by the children.

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	16
1. Problemática de la investigación	20
1.1. Planteamiento del problema	20
1.2. Antecedentes de investigación	22
1.3. Antecedentes relacionados con el contexto donde se desarrolla la Investigación	33
1.4. Pregunta de investigación	51
1.4.1. Subpreguntas de investigación	51
1.5. Objetivos	52
1.5.1. Objetivo general	52
1.5.2. Objetivos específicos	52
1.6. Justificación	53
2. Referentes teóricos	56
2.1. Perspectiva sociocultural y escritura	56
2.2. Aprendizaje de la escritura como práctica situada	57
2.2.1. Escritura como actividad intencional (plano personal)	57
2.2.2. Escritura como actividad contextualizada (plano situacional)	58
2.2.3. Escritura como actividad comunitaria (plano social)	59
2.3. El modelo metasociocognitivo: articulación entre el cognitivismo y lo sociocultural.	60
2.3.1. Antecedentes del modelo metasociocognitivo	61
2.3.2. Relación entre los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales.	62

2.4.	El modelo metasociocognitivo y la cognición situada	67
2.5.	Niveles de análisis de los escritos de los niños	69
3.	Referentes metodológicos	72
3.1.	Paradigma, enfoque y diseño de la investigación	72
3.2.	Descripción de la población sujeto de estudio	74
3.3.	Etapas de la investigación	75
3.3.1.	La fase preactiva	75
3.3.2.	La fase interactiva	77
3.3.2.1.	La propuesta de intervención en el marco de la pedagogía por proyectos	79
3.3.2.2.	Características y fases de los proyectos de aula	81
3.3.2.3.	La producción escrita en los proyectos de aula	87
3.3.3.	La fase posactiva	89
4.	Análisis y discusión de resultados	94
4.1.	Niveles de análisis del proceso de sistematización	94
4.2.	El proyecto de aula y sus etapas	95
4.3.	Planificación: Construyendo una ruta hacia el saber	96
4.4.	Segunda etapa: Realización de actividades propuestas “Escritores en acción”	103
4.4.1.	Aprendizaje de la escritura como práctica situada	106
4.4.2.	Producción escrita en el modelo metasociocognitivo	110
4.5.	Tercera etapa: Culminación del proyecto “mis escritos en contexto”	118
4.6.	Cuarta etapa: Evaluación	119
4.7.	Análisis de los escritos de los niños	121
5.	Conclusiones	128
	Bibliografía	135

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Apartados de planeación del área de lengua castellana para grados primero y segundo	36
Tabla 2. Síntesis de las fortalezas y debilidades en la producción escrita de los niños	43
Tabla 3. Síntesis de planeación de proyectos de aula	84
Tabla 4. Categorías de análisis	89
Tabla 5. Descripción de la etapa I: Construyendo una ruta hacia el saber	96
Tabla 6. Reflexión en la acción durante la etapa de planificación de los proyectos de aula	97
Tabla 7. Acciones propuestas para el desarrollo de los proyectos de aula	102
Tabla 8. Descripción de la etapa II: Creando y recreando a través de la escritura y otras áreas del saber	103
Tabla 9. Reflexión en la acción durante la etapa de realización de actividades en los proyectos de aula	105
Tabla 10. Desarrollo de criterios del aprendizaje de la escritura como práctica situada	106
Tabla 11. Descripción de la composición escrita acorde al modelo metasociocognitivo	110
Tabla 12. Evidencias del desarrollo de procesos metacognitivos	113
Tabla 13. Evidencias del desarrollo de procesos socioculturales en la composición escrita	116
Tabla 14. Evaluación de los proyectos de aula	120
Tabla 15. Niveles de cualificación de las producciones textuales	122

Lista de figuras

Pág.

Figura 1. Imágenes del trabajo de escritura en clase	39
Figura 2. Cuento escrito por un niño	45
Figura 3. Estructura de los proyectos de aula desarrollados en la intervención	81
Figura 4. Proceso de escritura como práctica situada en el marco de los proyectos de aula	88

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1. Prueba lectora tipo test.	145
Anexo 2. Muestra de guías y evaluaciones.	146
Anexo 3. Texto descriptivo y narrativo escrito en clase.	147
Anexo 4. Muestra de encuesta realizada a docentes.	149
Anexo 5. Planeación de prácticas de escritura situada.	150
Anexo 6. Proceso de composición escrita de texto expositivo.	164
Anexo 7. Proceso de composición escrita de la dedicatoria.	167
Anexo 8. Proceso de composición escrita de la carta.	169
Anexo 9. Proceso de composición escrita de problemas matemáticos.	177
Anexo 10. Proceso de composición escrita del folleto.	181
Anexo 11. Ejemplo de guía de exploración de textos expositivos.	189
Anexo 12. Ejemplo de guías basadas en procesos cognitivos de la composición escrita.	191
Anexo 13. Ejemplo de tabla de especificaciones y lista de cotejo.	194
Anexo 14. Ejemplo de publicación de textos expositivos en la red Textale.	196
Anexo 15. Evidencia de respuesta a la carta enviada a la Alcaldía Mayor de Bogotá.	198
Anexo 16. Evidencias de respuestas a las dedicatorias.	201
Anexo 17. Evidencias de socialización del proyecto de aula a la comunidad educativa.	207
Anexo 18. Ejemplo planilla de valoración ponderada.	208

INTRODUCCIÓN

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 (1999a) 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 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 y Fons, 2004), para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura como una práctica situada que contempla aspectos contextuales, intencionales y comunitarios.

Desde esta perspectiva, se constituye en el objetivo central del presente estudio fortalecer la producción escrita como práctica situada, consciente y autorregulada de los niños en grado segundo de primaria. Para lo cual, se expone la relevancia de desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita que contemplen la promoción de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales que respondan a situaciones, necesidades e intereses de los sujetos escritores.

De esta manera, la investigación se presenta en cinco capítulos que dan cuenta del proceso investigativo realizado. El primero da cuenta de la definición del problema de investigación, el segundo capítulo se constituye en el sustento teórico de la apuesta investigativa. El tercero plantea los referentes metodológicos, en correspondencia con el cuarto apartado de sistematización y análisis de la experiencia; para finalizar el documento con las conclusiones que se derivan del proceso investigativo realizado.

Con respecto al primer capítulo se plantea como problema de investigación la presencia de procesos de enseñanza y aprendizaje descontextualizados, de carácter repetitivo y mecánico basados en métodos sintéticos (letra - sílaba - palabra y oración) y analíticos (frase - palabra - sílaba y letra), que dan prioridad al aprendizaje de los signos lingüísticos y reflejan la ausencia de actividades de tipo cognitivo, metacognitivo y sociolingüístico. La delimitación del problema parte de la lectura etnográfica del contexto, la categorización y triangulación de documentos políticos, institucionales e in situ; involucra el rastreo de trabajos investigativos desarrollados en cuanto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, y del abordaje de los procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura en el ciclo uno.

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico que sustenta la apuesta investigativa, en este caso en la perspectiva sociocultural de la escritura planteada por Vigostky (1931) y Lerner (2001). A su vez asume la escritura como práctica situada acorde con los postulados de Rogoff (1997), Camps (2004) Luchetti (2008) y Fons (2004), y del modelo metasociocognitivo de Arroyo (2009) para tratar la relación entre los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales de la composición escrita.

Por otra parte, se acude a los postulados de Flower & Hayes (1981, 1984) en lo relacionado con los proceso cognitivos; Hayes (1996), Flower & Hayes (1996) y Salvador (2005) en cuanto a las condiciones contextuales y afectivas de la

escritura; y a Cuervo & Flórez (2000), Monereo (1995), Lacón & Ortega (2008) para abordar los procesos metacognitivos. A continuación, se expone la relación entre el modelo metasociocognitivo (Arroyo, 2009) y la noción de cognición situada (Díaz Barriga, 2003) para dar sustento a la concepción de escritura como práctica situada; y finalmente se acude a Van Dijk (1980) y Jolibert (1995a) para abordar los niveles de composición escrita, a partir de los cuales se realiza el análisis de las producciones textuales de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, es posible comprender la producción escrita como una práctica social situada que involucra procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales; por lo cual implica contemplar la interacción entre el sujeto y el contexto, con énfasis en el reconocimiento de las dinámicas de relación que surgen a partir de las diferentes actividades en las cuales participa un sujeto como escritor.

El tercer capítulo se refiere a los referentes metodológicos. 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 y Gurdián, 2007) y su relación con la pedagogía por proyectos. Este apartado da muestra del desarrollo de tres etapas: la preactiva que da cuenta del planteamiento del problema, la Interactiva que explicita las etapas y planeación de los proyectos de aula realizados; y finaliza con la posactiva para lo cual da cuenta de las categorías, subcategorías y unidades de análisis a contemplar en la sistematización de la experiencia pedagógica.

El cuarto capítulo corresponde a la descripción, análisis y sistematización de la experiencia investigativa del proyecto pedagógico realizado en el ámbito de la pedagogía por proyectos, para favorecer la producción situada de textos mediante los proyectos de aula; en la medida que éstos se constituyen en un contexto propicio para aprender a escribir en situaciones espontáneas que surgen de los intereses y necesidades de aprendizaje. En este orden de ideas, se expone la

reflexión acerca de las acciones pedagógicas desarrolladas en los proyectos de aula “Pequeños exploradores del Universo” y “Aprendiendo de los animales domésticos” para generar prácticas de escritura situadas y procesos metasociocognitivos en la composición escrita.

Entonces, se presenta el análisis de la experiencia en cada una de las etapas del proyecto de aula (planificación, realización de tareas, culminación del proyecto y evaluación) a la luz de las categorías teóricas, subcategorías y unidades de análisis que sustentan la investigación. De igual manera, se exponen los hallazgos en relación con el desarrollo de prácticas de escritura situada; la promoción de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales, y la forma como éstos se articulan y se complementan para la cualificación de las producciones escritas de los niños de grado segundo.

Por último, el quinto capítulo expone las conclusiones que dan cuenta de deducciones en relación con los objetivos propuestos para el desarrollo de la puesta investigativa. En este sentido, se da relevancia a los resultados con respecto al fomento de prácticas situadas de escritura; y la promoción de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales de la composición escrita.

Por ende, la presente investigación resulta pertinente ante la necesidad de relacionar en la composición escrita, los procesos cognitivos y metacognitivos con los socioculturales; con lo cual a su vez se atiende al vacío investigativo existente sobre la promoción de la escritura como una práctica situada, consciente y autorregulada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el ciclo uno. Por lo cual, resulta relevante reconocer la importancia de la pedagogía por proyectos para la promoción de procesos metasociocognitivos de la escritura con carácter situado, los cuales a su vez aportan significativamente a la cualificación de las producciones escritas.

1. Problema de investigación

1.1. Planteamiento del problema

El campo de estudio que aborda esta investigación es la escritura, entendida desde el modelo metasociocognitivo adscrito a la perspectiva sociocultural 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.

Entendido de esta manera, el proceso escritor requiere contemplar una serie de elementos que van a determinar su significatividad como la selección de un tipo de texto, el reconocimiento de un destinatario determinado y la identificación de una intencionalidad comunicativa. Entonces se pone de manifiesto la importancia de que el sujeto escritor tome decisiones sobre la composición escrita, sea consciente de su propio proceso escritor, le controle y autorregule; en otras palabras, que lleve a cabo actividades de tipo metacognitivo.

A partir de lo expuesto anteriormente, es importante decir que el presente proyecto parte de una concepción de escritura que se centra en el concepto de cognición situada desde la perspectiva sociocultural, el cual plantea que, “[...] el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2003, p. 2). En esta medida, escribir es considerada como una práctica social y una construcción cultural que contempla una serie de procesos cognitivos que no se dan de forma abstracta o aislada del contexto; por el contrario, las operaciones mentales están ligadas a las

acciones e interacciones que los sujetos llevan a cabo dentro de comunidades discursivas particulares.

De esta manera, se concibe a cada niño como un escritor que lleva a cabo procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales con posibilidades de relación e interacción con otros escritores en una comunidad discursiva específica; cuyos escritos se derivan y adquieren sentido en las relaciones dialógicas que establece con su entorno social y cultural. Es importante aclarar que desde esta perspectiva, los procesos metacognitivos de la escritura resultan necesarios para generar prácticas reales de composición escrita en las que los niños sean escritores con conciencia y capacidad para regular sus propios procesos; como lo expresan Florez Romero, Torrado Pachón, Mondragón Bohórquez & Pérez Vanegas:

Se encontró que existe una correlación directa entre las variables de metacognición en escritura con producción escrita. Cox (1994) encontró la existencia de una relación destacable entre la metacognición y la calidad de los textos escritos por los niños, ya que al ser la metacognición un proceso de control y monitoreo activo, permite regular las acciones por medio de operaciones como la planeación, el monitoreo y la evaluación, las cuales facilitan la identificación, selección y organización de la información que debe ser transmitida en el texto para cumplir con éxito la tarea. (2003, p. 99)

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; y reflejan la ausencia de procesos cognitivos y conciencia de la escritura, regulación de la composición escrita y de la construcción de identidad como sujeto escritor.

1.2. Antecedentes de investigación

Este apartado presenta 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 el año 2010 y 2015, con la finalidad de identificar los alcances y los límites de los estudios realizados hasta el momento sobre la escritura en el ciclo uno. 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 las dos categorías mencionadas, se identifican cinco subcategorías que dan cuenta de los intereses y objetivos investigativos abordados en los trabajos rastreados: 1) investigaciones referidas a las concepciones teóricas y metodológicas de los docentes, 2) investigaciones centradas en aspectos convencionales del texto escrito, 3) investigaciones centradas en el proceso de aprendizaje de la escritura, 4) investigaciones que evalúan el impacto de propuestas pedagógicas para el desarrollo del proceso de escritura, y 5) investigaciones que abordan de manera explícita la relación entre escritura y metacognición.

1) Investigaciones referidas a las concepciones teóricas y metodológicas de los docentes sobre la escritura.

En esta categoría de trabajos investigativos se encuentran cinco estudios que se caracterizan por centrar su interés en el pensamiento de los maestros y las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la escritura. Es decir, se enfocan en la exploración y análisis de las concepciones teórico metodológicas

que tienen los docentes de preescolar y primaria sobre el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua escrita.

En este grupo se encuentra en primera instancia la investigación titulada *“Pervivencias y transformaciones en torno a las concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura”* tesis de Maestría de la Universidad Francisco José de Caldas de Bogotá, abordada por Diana Carolina Hernández Machuca (2012); presenta la permanencia de las prácticas y concepciones tradicionales de la enseñanza del código escrito como las creencias que se instauran y arraigan en el pensamiento de los docentes y generan resistencia al cambio. Por lo cual, el estudio invita a los docentes a transformar la enseñanza de la escritura en la escuela; hacia la concepción del estudiante como productor de textos, más allá de la reproducción de los mismos.

En segundo lugar, el estudio *“La construcción de la escritura en el primer ciclo: entre las concepciones de los docentes y las representaciones sociales de los niños”* tesis de Maestría de la Universidad Francisco José de Caldas de Bogotá, propuesta por Andrea Ruíz Gómez (2012) analiza la influencia de las concepciones de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ciclo uno; en contraste con las representaciones sociales de los estudiantes acerca de la escritura. Ante lo cual, evidencia que los docentes desconocen las representaciones sociales que poseen los niños sobre la producción escrita y que los estudiantes asumen la escritura de manera diferente dentro y fuera de la escuela. Es así como, el trabajo investigativo apunta al reconocimiento de los niños como partícipes de la cultura escrita en el contexto escolar.

El tercer trabajo *“Concepción teórica y metodológica de las docentes de preescolar sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectura y escritura en niños de 4 y 5 años”* tesis de Maestría de la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas, realizada por Mónica Monró Hernández (2010); demuestra la importancia de conocer las concepciones constructivistas de las docentes sobre el

proceso de adquisición del lenguaje escrito con la finalidad de desarrollar estrategias pedagógicas orientadas a la cualificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de escritura con sentido social.

En cuarto lugar, el proyecto *“Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura: contraste de los saberes y prácticas de profesores de preescolar y primero en cinco instituciones educativas (privadas y públicas) de Bogotá”*, tesis de Maestría de la Universidad Nacional de Colombia de Bogotá, propuesta por Diana Paola Gómez Muñoz (2010), responde a la coexistencia de la diversidad de saberes, creencias y concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura, las cuales dan cuenta del carácter heterogéneo de las prácticas y su contradicción con los postulados pedagógicos de la institución. Es así como este trabajo investigativo aporta evidencias de la influencia directa de las concepciones en las prácticas pedagógicas en el aula, y a su vez plantea la necesidad de que los docentes desarrollen acciones reflexivas frente a su quehacer en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en los primeros años escolares.

Finalmente, la quinta investigación *“La escritura en el grado primero: un análisis desde los cuadernos en instituciones educativas de la localidad de Usme”*, tesis de Maestría de la Universidad Nacional de Bogotá, realizada por Dora Inés Carvajal Jojoa (2010) evidencia las prácticas de enseñanza de la escritura en grado primero a través del análisis de los cuadernos, pertenecientes a estudiantes de colegios públicos de la localidad de Usme, los cuales muestran el enfoque perceptivo-motor en correspondencia con las prácticas docentes. Por el contrario, las entrevistas a los docentes dan cuenta de las teorías del aprendizaje constructivista y el enfoque comunicativo, relacionado con las prácticas reales de escritura. El aporte del proyecto consiste reflejar a la contradicción entre el discurso y las prácticas de enseñanza de los docentes, como impedimento para generar transformación de las prácticas educativas relacionadas con la producción escrita.

A partir de la revisión de las investigaciones referidas sobre las concepciones teóricas y metodológicas docentes, se plantea la necesidad de orientar el presente estudio hacia el desarrollo de prácticas situadas de escritura en la escuela basadas en procesos de composición consciente y contextualizada. De esta manera, se pretende que los niños desde el ciclo uno se reconozcan como sujetos activos capaces de establecer relaciones dialógicas con los pares, el entorno y otros textos, a través de sus propios procesos de composición escrita.

2) Investigaciones centradas en aspectos convencionales del texto escrito.

Este grupo de estudios se encuentra enfocado al desarrollo de investigaciones orientadas a la comprensión de las etapas de la escritura con respecto a aspectos particulares del texto escrito. Es así como se encuentran tres propuestas que pertenecen a la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad de la Plata en Argentina que se fundamentan en la perspectiva Psicolingüística, a partir de la cual centran su interés investigativo en la descripción y el análisis de la apropiación de elementos convencionales y gramaticales del texto escrito.

Dentro de esta categoría de investigaciones el primer el proyecto se titula *“Evolución en la segmentación de la escritura: el uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización”* tesis de Maestría realizada por Marta Inés Alegría Ugarte (2014), estudio que contribuye a la comprensión del proceso de aprendizaje de la segmentación convencional de las palabras mediante el análisis del tipo de palabras separadas y los criterios que usan los niños para tomar decisiones sobre las letras que constituyen palabras gráficas y los espacios en blanco en la escritura. En este sentido, se aporta la concepción de la segmentación en el ciclo uno como un proceso racional que realizan los niños para entender la naturaleza de las palabras como unidades que la escritura separa.

El segundo trabajo investigativo *“Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes”* tesis de Maestría desarrollada por Yamila Wallace (2012) toma como objeto de estudio la lógica de los niños de primer ciclo de educación primaria, quienes escriben alfabéticamente o con proximidad alfabética, para abordar la solución de problemas sobre indicaciones al lector mediante el uso de la puntuación en la producción y revisión de epígrafes. De esta manera, aporta el análisis de las condiciones generadas en el aula que favorecen a los niños en sus aproximaciones sucesivas al sistema de puntuación en situaciones de producción y revisión de textos.

Por último, el tercer proyecto *“La palabra escrita y la palabra oral al final de la sala de 5 años: Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas”* tesis de Maestría propuesta por Diana Grunfeld (2012) dirigida por Emilia Ferreiro, es un estudio sobre las posibilidades de los niños de cinco años para trabajar con unidades inferiores a la palabra oral y escrita; en contraste con dos tipos de prácticas de enseñanza: una basada en el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices y graduación de letras y otras dos en acciones pedagógicas constructivistas. El aporte de esta investigación es la confirmación de la concepción de los niños como sujetos que reconstruyen su proceso escritor, mediante la elaboración de hipótesis para comprender qué y cómo se representa lo que desean comunicar con la escritura en su contexto cultural.

Dichos estudios aportan conocimientos sobre los modos de construcción y apropiación de aspectos convencionales de la escritura desde la lógica de los niños durante la alfabetización inicial, en cuanto a la semejanza del proceso de aprendizaje escritor del niño con la evolución de la escritura en la historia de la humanidad. Si bien estas propuestas contemplan los procesos cognitivos en las producciones escritas de los niños en prácticas escolares contextualizadas, desconocen la promoción de procesos metacognitivos desde el reconocimiento del niño como un sujeto escritor que logra regular los procesos cognitivos de la composición escrita en la medida en que es consciente de los mismos.

3) Investigaciones centradas en el proceso de aprendizaje de la escritura.

Este grupo de investigaciones se caracteriza por enfocarse en la descripción, análisis y valoración de los aprendizajes alcanzados por los niños en la escritura en el nivel de jardín y en los primeros tres grados de primaria. El primer estudio hace énfasis en la apropiación del código escrito y la evaluación del mismo con un carácter social acorde a la propuesta de trabajo por proyectos. En los dos siguientes trabajos se evidencian las acciones de los niños durante la composición escrita, a partir del establecimiento de grupos comparativos con respecto a variables de género, edad, grado escolar y estrato socioeconómico.

La primera investigación que se titula *“La evaluación de la escritura en el ciclo uno”*, tesis de Maestría de la Universidad Francisco José de Caldas de Bogotá, desarrollada por Ingrid Consuelo Arias López (2012); es un estudio de caso, que analiza la escritura y la evaluación de la misma en un contexto específico cumpliendo tres funciones: cognitiva, interactiva y recreativa. Se resalta la importancia de trabajar con sentido la producción escrita en el ámbito escolar desde los Proyectos Integrados de Aula que dan respuesta a los intereses, diferentes ritmos de trabajo y estilos de aprendizaje de los estudiantes. A manera de aporte, la investigación plantea que la escritura adquiere un carácter social en situaciones pedagógicas del trabajo por proyectos y muestra la pertinencia de la evaluación en función de la cualificación de las producciones textuales de los niños.

Como segunda instancia, se encuentra el trabajo *“Escritura emergente en niños de 3 a 6 años: una perspectiva de desarrollo”*, tesis de Maestría de la Universidad Nacional de Colombia, desarrollada por Luisa Fernanda Benítez Camargo (2011) quien aborda la perspectiva teórica del alfabetismo emergente para concebir la escritura como un proceso que va más allá del manejo del código lingüístico y que contempla la influencia de las comunidades discursivas en la producción escrita; por lo cual se centra en la descripción de la evolución de la escritura como modo

de notación, producción y estilo de discurso. El estudio aporta la importancia de generar acciones pedagógicas que le permitan a los niños en edades iniciales hacerse partícipes y protagonistas de sus propios procesos escritores, de modo que el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos en la producción escrita son fundamentales para el desempeño de los niños como escritores auténticos en un contexto específico.

Por otra parte, el tercer estudio investigativo *“El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura”*, tesis de Doctorado de la Universidad de Barcelona España realizada por Luz Angélica Sepúlveda Castillo (2011) se ubica en la perspectiva psicolingüística orientada a la comprensión del proceso escritor en la alfabetización inicial, mediante el seguimiento de las producciones escritas de un grupo de 10 niños durante los tres primeros años de escolarización, cuyos escritos se producían a partir de la estrategia de reescritura de textos de libros de literatura infantil y de comentarios sobre éstos. La investigación aporta la comprobación de la hipótesis de la reescritura como la posibilidad para escribir por segunda vez, retomar una actividad escrita, reproducir algo escrito por otro y transformar un texto escrito para mejorarlo con el uso de la citación, paráfrasis, reformulación y realización de comentarios para la producción textual de autoría propia. Es así como en el caso de la presente apuesta investigativa, la reescritura se referencia como práctica valiosa que cualifica la producción escrita.

Estas investigaciones aportan construcciones teóricas que reconocen a los niños como escritores en formación y a la escritura como un proceso de aprendizaje continuo. La primera investigación aporta el reconocimiento del carácter social y cultural de la escritura y la segunda el potencial de la reescritura para mejorar el texto desde los cambios que el escritor lo considere necesario. Por consiguiente, si bien ambas investigaciones sólo contemplan los procesos cognitivos de la escritura; al presentar a los niños como actores de los textos, éstas otorgan pertinencia al abordaje investigativo de los procesos metacognitivos

con respecto a la toma de decisiones y resolución de problemas durante la composición escrita.

4) Investigaciones que evalúan el impacto de propuestas pedagógicas en los procesos de aprendizaje de la escritura.

Esta categoría consta de seis investigaciones las cuales evidencian la preocupación de los docentes investigadores por cualificar los procesos escriturales de los estudiantes a través del diseño, implementación y posterior evaluación del impacto de diferentes propuestas didácticas. En primer lugar, se encuentra la investigación realizada por Lancy Cázares Herrera (2010); tesis de Maestría de la Universidad Veracruzana de México, titulada *“Aprendizaje de la escritura en preescolares: diseño, aplicación y seguimiento de situaciones didácticas”* que consistió en evaluar el impacto de tres situaciones didácticas (lectura de cuentos, invención de cuentos y escritura de palabras) en el aprendizaje de la lectura y escritura.

El segundo trabajo de esta categoría es la investigación realizada por Magda Inés Medina Manrique (2011), tesis de Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, titulada *“Uso de los contrarios en la emergencia del lenguaje escrito, experiencia en primer grado de la educación pública de Bogotá”*. Consistió en indagar el efecto del uso de contrarios, entendidos como unidades lingüísticas con significado opuesto aplicados en una secuencia didáctica. A través de la aplicación de esta estrategia pedagógica se logra el desarrollo de habilidades de producción escrita de palabras y la reconstrucción de definiciones, además del aumento de vocabulario.

En esta misma línea de trabajo se encuentra la investigación de Paola Andrea Ortega Ortiz (2011), tesis de Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, titulada *“El Proyecto de aula y su relación con la construcción de la lengua escrita”* cuyo objetivo es evaluar el impacto del proyecto de aula como

estrategia pedagógica orientada al desarrollo de procesos de aprendizaje significativo en la reconstrucción de la lengua escrita. En este estudio evidencia el impacto de la pedagogía por proyectos en la generación de espacios escolares de composición escrita contextualizada y con función social.

Otra investigación es la realizada por Isabel Martínez Álvarez (2012), tesis de Doctorado en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación. Perspectiva contemporánea, de la Universidad Autónoma de Madrid, titulada *“Enseñar a leer y escribir para aprender en la educación primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos”* basada en el diseño y evaluación de la eficacia de un programa de intervención integrada del uso de la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje para la realización de resúmenes escritos a partir de la lectura de fuentes que hacen los estudiantes de primaria. Esta investigación demuestra que en el proceso de la escritura son de vital importancia los procesos metacognitivos, en la medida en que generan procedimientos conscientes de mayor complejidad, producción de textos con calidad y facilidad de aprendizaje de los contenidos.

Se encuentra también la investigación desarrollada por Kissy Guzmán Tinajero (2012), tesis de Doctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México, titulada *“Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modo social de aprender juntos”* la cual se centró en el análisis de los efectos de un Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos (hti) en alumnos de primaria; el cual consistió en la adaptación de un espacio de aprendizaje organizado en mesas modulares para fomentar el trabajo en equipos con computadoras conectadas a Internet y una pequeña biblioteca con diferentes tipos de textos. Los resultados mostraron que los estudiantes del grupo experimental que participaron en diversas actividades del programa de escritura colaborativa, a diferencia del grupo control, se fueron apropiando de habilidades para escribir textos coherentes, informativos y organizados.

Para cerrar esta categoría se expone el trabajo de Yolanda Abril Sarmiento Pech (2012), tesis de Maestría en Educación de la Universidad Mesoamericana de San Agustín, Yucatán México, Titulada “*La lectoescritura. Un desafío para la educación preescolar pública*” la cual se centró en el desarrollo de habilidades de la lectura y la escritura como manera de acercamiento a los procesos lectores y escritores desde preescolar. Esta investigación hace un aporte al demostrar que el uso y la integración de diversas experiencias narrativas favorece el gusto por la lectura y la escritura de diferentes textos en los primeros años de escolaridad.

Se destaca de este grupo de investigaciones el reconocimiento que se hace de los procesos que llevan a cabo los niños en la adquisición de la lengua escrita y cómo éstos se convierten en un aspecto fundamental en el diseño de propuestas pedagógicas orientadas hacia la cualificación de la producción escrita en los primeros años escolares. Además de lo anterior, estos trabajos dan cuenta de aspectos comunes en la mayoría de las propuestas pedagógicas llevadas a cabo; las cuales dan cuenta del desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje más significativos y contextualizados referidos a la producción escrita. Dichos aspectos en general hacen alusión a la importancia de partir de los intereses y necesidades de los estudiantes, desarrollar acciones pedagógicas que fomenten el trabajo colaborativo y promover ambientes de aprendizaje de uso funcional de la escritura.

5) Investigaciones que abordan de manera explícita la relación entre escritura y metacognición.

Dentro de esta categoría se encuentran dos investigaciones, las cuales conciben la escritura como un proceso y al estudiante como un sujeto activo; capaz de reconocer, controlar y regular sus procesos cognitivos de composición escrita.

La primera investigación fue realizada por Edilis Del Carmen Palomo Llorente & Clelia Lucía Pico Manjarrez (2013), tesis de Maestría de la Universidad de

Córdoba titulada “*Estrategias metacognitivas para el desarrollo y la promoción de la escritura en niños y niñas de grado cero*” la cual tuvo como objetivo determinar la influencia de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de los procesos de escritura inicial, a través de la aplicación de un programa llamado “Aprendiendo a aprender, aprendiendo a escribir”. Este estudio muestra que los niños desde edades muy tempranas están en capacidad de utilizar estrategias metacognitivas en las actividades relacionadas con la escritura; de igual manera permitió que los niños comprendieran la escritura como un proceso social que va más allá de la adquisición y uso del código convencional.

La segunda investigación en este campo fue desarrollada por Aida Luz Chavarrío Contreras y Sandra Yamile Toro Rátiva (2012), tesis de Maestría de la Universidad de la Sabana titulada “*Escritura y desarrollo de habilidades de pensamiento*” la cual se centró en la caracterización de los avances que tuvieron los estudiantes (de 8 y 9 años) en el pensamiento reflexivo durante la composición de textos expositivos con la utilización de matrices que contemplan los procesos antes y durante la acción escritora. Esta investigación hace un aporte significativo al demostrar que las tareas de escritura planteadas como proceso cognitivo (planear, transcribir, revisar y editar) permiten que los estudiantes desarrollen la capacidad de controlar, regular y monitorear sus propios procesos, además de asumir un rol activo y consciente en la revisión de sus escritos.

A partir de la revisión de las investigaciones referenciadas se concluye que para lograr el desarrollo de prácticas que promuevan la producción escrita auténtica, es necesario en primer lugar reconocer que la escritura comprende procesos cognitivos, comunicativos y discursivos. En segunda instancia, evidenciar el vacío investigativo relacionado con el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos en la producción escrita en el ciclo uno, dado que en el rastreo de antecedentes se encontraron dos estudios en contraste con la existencia de un gran número de trabajos desarrollados en grados superiores y de educación universitaria que se sustentan en el modelo cognitivo de composición

escrita y desconocen el carácter social de la misma. Por consiguiente, resulta pertinente la realización de la presente investigación sustentada en el Modelo Metasociocognitivo el cual integra los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales de la composición escrita.

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 dos estudios en 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 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.

1.3. Antecedentes relacionados con el contexto donde se desarrolla la investigación

La revisión expuesta anteriormente fundamenta la necesidad de realizar una investigación encaminada a fortalecer propuestas relacionadas con procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales para el fomento de la producción escrita en el grado segundo en el marco de situaciones contextualizadas. La presente propuesta investigativa se llevó a cabo en las instituciones educativas: el Colegio Distrital 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 2 y 3 respectivamente, con estudiantes en edades comprendidas entre 6 y 7 años. 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 cualificadas.
- 5) El rol docente como instructor que promueve las prácticas de escritura como producto y privilegia de la producción textual narrativa.
- 6) Prácticas de escritura descontextualizadas.

En lo referente al primer hecho, **la contradicción entre los fundamentos pedagógicos expuestos en los documentos políticos e institucionales frente a las propuestas pedagógicas desarrolladas por las docentes**, se constató que las acciones pedagógicas para la enseñanza de la lengua no se corresponden con el enfoque y modelo pedagógico planteado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Institucional de lectura, escritura y oralidad (PILEO), Propuesta Curricular ciclo uno, Plan de estudios y boletines de grado primero y segundo del Colegio Distrital La Gaitana IED y el ITI Francisco José de Caldas. Igualmente, las propuestas pedagógicas se alejan de los principios rectores para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita expuestos en los Estándares

Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006), Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (MEN, 1998), Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo (SED, 2010) y Lineamientos Primer Ciclo de Educación Formal en Bogotá (SED, 2006).

Se destaca que en los documentos políticos mencionados se reconocen los procesos cognitivos de la escritura, tales como: planeación, textualización y revisión; y los respectivos subprocesos como abstracción, análisis, síntesis, inferencia, inducción, deducción, comparación y asociación (MEN, 2006), los cuales se orientan hacia la configuración y construcción de significado en contexto.

Es claro que el niño aprende a escribir más bien pensando, que ejercitando su mano. Para ser más claros, el niño aprende a escribir reflexionando sobre el sistema escrito, a partir de sus propias escrituras y de las de otros. Se formulará esas explicaciones e hipótesis que irá ajustando en función de los desequilibrios que se generen en las dinámicas de interacción con la escritura, y con los demás. (SED, 2010, p. 33)

Se encuentra que los procesos metacognitivos entendidos como la reflexión, el control y la autorregulación acerca de lo escrito sólo se contemplan en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Al respecto se afirma “[...] que está referido a la toma de distancia y a la regulación consciente de los sistemas de significación con finalidades comunicativas y significativas determinadas” (MEN, 1998, p.51).

En lo referente a los documentos institucionales, si bien el PEI de los centros educativos se fundamenta en el modelo pedagógico del constructivismo y aprendizaje significativo en correspondencia con los documentos políticos, éste presenta ausencia de conceptualizaciones teóricas, pedagógicas y didácticas con respecto a la escritura. En cuanto al Plan del área de humanidades, a nivel teórico aunque se plantea el desarrollo de habilidades comunicativas tales como leer, escribir, hablar y escuchar; se evidencia que la escritura y oralidad se desplazan por el interés de preparar a los estudiantes para las pruebas saber de tercero y

quinto (Véase Anexo 1), en tanto la lectura se reduce a la aplicación pruebas de selección múltiple con una sola respuesta. Ahora bien, el PILEO del área de humanidades plantea la lectura oral por parte del maestro y el desarrollo de talleres de lectura de textos narrativos; propuestas que hacen evidentes la ausencia de actividades relacionadas con la composición escrita.

En el ámbito específico de la lengua escrita, la propuesta curricular para el ciclo uno plantea como competencia promocional: *“Produzco, leo y comprendo correctamente textos orales y escritos que responden a distintos propósitos comunicativos, para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica”*. Ante lo cual, los planes de estudio presentan discrepancia con este propósito; puesto que en las actividades propuestas desde el área contemplan el aprendizaje de la escritura como una sumatoria de contenidos que se deben conocer y manejar, desde lo particular a lo general, como se presenta a continuación:

Tabla 1

Apartados de planeación del área de lengua castellana para grados primero y segundo

Logros	Contenidos	Actividades en el aula/estudiantes	Criterios de evaluación
1. Maneja las palabras con los sonidos m, p, s, n, d, l, t, ñ y c.	Consonantes m, p, s, n, d, l, t. Artículos	Muestras de planas. Lectura y escritura de palabras y oraciones.	Observa y decodifica algunas palabras.
2. Identifica los artículos dentro de una oración.	Sílabas inversas con s, l, n.		
3. Pronuncia y escribir palabras con la sílabas inversas s, n, l.			
1. Manejo de las combinaciones.	Combinaciones pl, bl, cl, fl, pr, br, cr y fr.	Elaboración de listado de palabras con cada combinación.	Toma dictado de palabras con las combinaciones trabajadas.
2. Uso de mayúsculas.			
3. Descomposición de palabras por sílabas.	Regla ortográfica: el punto. Descomposición silábica.	Lectura y escritura de palabras y oraciones.	Realiza descomposición de palabras en sílabas. Utiliza las mayúsculas según la regla ortográfica.

Fuente: Plan de estudios institucional.

En concordancia con lo anterior, los boletines de grado primero exponen como desempeños la escritura como un recorrido que parte de las sílabas para

componer palabras y luego llegar a escribir oraciones. De manera textual se consideran los siguientes desempeños para cada periodo *“Primer periodo: Lee y escribe las vocales y sílabas con las letras aprendidas; segundo periodo: Lee y escribe palabras y frases con las letras aprendidas; y tercer periodo: Lee y escribe frases y textos cortos con las palabras aprendidas”*

De igual manera, en el grado segundo se presenta continuidad en la secuencia de enseñanza: palabras, oraciones y párrafos con énfasis en la identificación de conceptos gramaticales como tipos de palabras (sustantivos, sinónimos, antónimos y verbos), el uso de la coma y el punto. Lo cual se refleja en los desempeños de escritura, tales como: *“Primer periodo: Lee y escribe palabras en mayúsculas y minúsculas con las combinaciones aprendidas; segundo periodo: Reconoce la estructura de la oración y utiliza correctamente los sustantivos comunes y propios; y tercer periodo: Elabora párrafos con sentido para describir personas, animales y objetos de su entorno”*.

En conclusión la revisión documental muestra que mientras la legislación educativa conceptualiza la escritura como un proceso cognitivo y comunicativo, a nivel institucional sólo el plan de estudios de humanidades hace alusión a la escritura como una habilidad comunicativa. En cuanto al enfoque pedagógico, tanto en lo político como en lo institucional, se plantea el constructivismo como teoría de aprendizaje de la lengua; en tanto la planeación de las acciones pedagógicas se caracteriza por proponer actividades repetitivas y mecánicas orientadas a la adquisición del código alfabético centrado en el desarrollo perceptivo motor; propuesta docente que corresponde con el enfoque tradicional de la enseñanza de la escritura que se invita a ser superado por los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (MEN, 1998) para lograr una pedagogía basada en lo discursivo.

El segundo hecho muestra **la contradicción entre las concepciones de escritura que expresan los docentes y sus acciones pedagógicas en el aula**. Esto se sustenta desde el análisis de las encuestas realizadas a las maestras en

torno a la escritura en contraste con las evidencias del trabajo pedagógico en el aula presente en cuadernos, guías, evaluaciones y las voces de los niños en cuanto a las acciones educativas de las docentes.

En primer lugar, se analizaron las concepciones de las maestras en torno a la escritura a través de una encuesta basada en las siguientes preguntas: ¿Qué es escribir?, ¿Qué significado tiene para usted la escritura?, ¿Cómo considera que aprenden los niños a escribir?, ¿Qué escriben sus estudiantes? y ¿Cuál cree que es la mejor forma de enseñar a escribir? (Véase Anexo 2). Los resultados de estas encuestas permiten determinar que las docentes conciben la escritura como un proceso o habilidad que les posibilita a los niños expresar sus ideas y comunicarse con otros, algunas de estas respuestas son:

D1: Es un proceso que se da en los niños desde muy corta edad, se inicia con los rayones hasta llegar a la producción de textos. Es representar ideas con letras o signos de manera ordenada y entendible para otros.

D2: Escribir es una forma de expresar lo que pensamos, es una forma de comunicarnos con otras personas.

En cuanto a la enseñanza de la escritura, las docentes hacen referencia a los intereses de los estudiantes, la motivación y la utilización de la escritura como medio de comunicación, lo cual se demuestra a continuación:

D1: La mejor forma de enseñar a escribir es por medio de la motivación, generando una necesidad e interés en los estudiantes en la utilización de la escritura como medio de comunicación, relación e interacción con el mundo que los rodea.

D2: Pienso que los niños deben disfrutar el aprender a leer y escribir a través de experiencias significativas, ya que desde que nacen la cultura y la escritura están presentes.

D3: Escriben lo que ven, lo que escuchan, lo que les gusta y lo que les interesa. Escriben palabras, frases, textos cortos y gradualmente largos. Inventan historietas, cuentos y recrean situaciones cotidianas por escrito.

A continuación, se tomaron muestras de cuadernos, guías y evaluaciones con el fin de identificar las características de las prácticas de las maestras en relación

con la escritura y las concepciones que subyacen a ellas. Con respecto a las guías y evaluaciones (Véase Anexo 3) se hace énfasis en la legibilidad de los trazos de las grafías, composición de palabras a partir de sílabas, dictados de palabras y escritura de oraciones. En el caso de los cuadernos de preescolar (transición) y primero, se observa la presencia de sellos de letras, planas de combinaciones silábicas y de palabras.

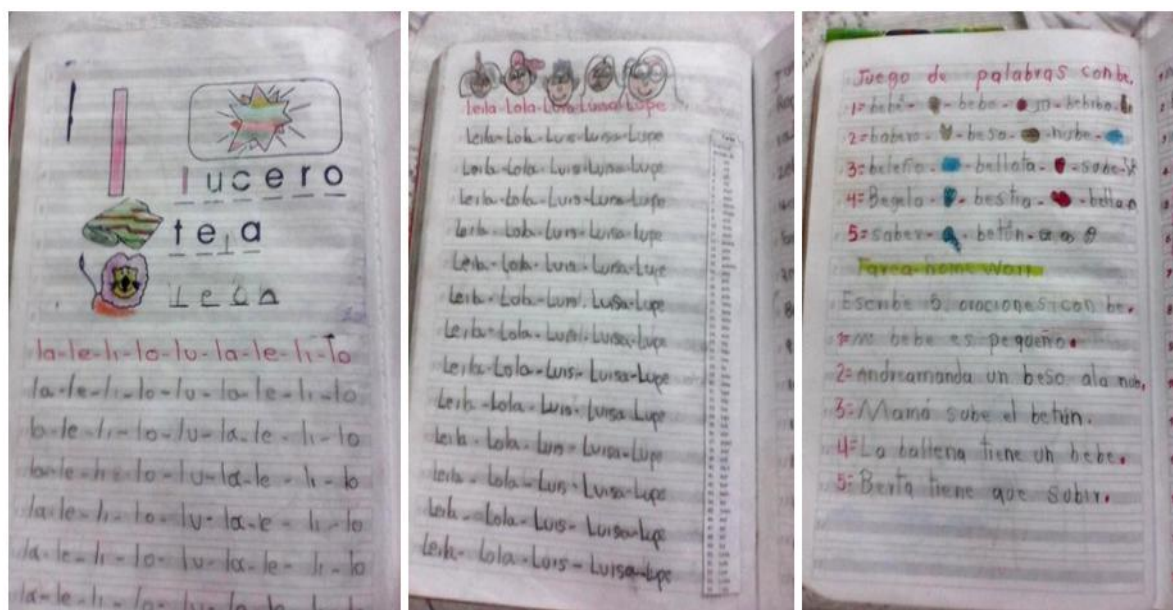


Figura 1: Imágenes del trabajo de escritura en clase

Fuente: Cuadernos de los niños.

En tercer lugar, se realizaron algunas entrevistas a los niños de grado primero y segundo, estas contenían las siguientes preguntas: ¿Qué es escribir?, ¿Cómo aprendiste a escribir? y ¿Para qué escribes? Con sus propias palabras los estudiantes dieron a conocer las actividades que realizan con sus maestras y con las cuales han aprendido a escribir; de tal manera que sus respuestas reflejan las prácticas de escritura desarrolladas en las aulas de clase. A continuación se muestran algunas de las opiniones expresadas por los niños:

1. ¿Qué es escribir?

E1: *Escribir es lo que escribe la profesora en el tablero.*

E2: *Escribir es lo que dice la profe que está en la cartilla Nacho.*

E3: *Escribir es usar el lápiz, el borrador, el cuaderno y hojas.*

2. ¿Cómo aprendiste a escribir?

E1: *Yo aprendí coloreando renglones.*

E2: *Recortando y pegando palabras.*

E3: *Yo aprendí con dictados.*

E4: *Haciendo oraciones, planas y evaluaciones.*

3. ¿Para qué escribes?

E1: *Escribir para pasar el año.*

E2: *Escribimos para trabajar en clase.*

E3: *Escribimos para que la profe no esté brava.*

Las nociones que brindan los estudiantes en las primeras voces de las entrevistas en relación con la escritura permiten determinar que las concepciones han sido construidas sobre las experiencias de enseñanza tradicional, lo cual se corresponde con las prácticas pedagógicas de las docentes; las segundas voces de los niños se refieren al aprendizaje de la escritura, y éstas denotan la ausencia del desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Con respecto a las últimas respuestas, éstas evidencian la falta del sentido social y comunicativo de la escritura; y por ende la necesidad de abordar el proceso escritor desde la perspectiva sociocultural.

En conclusión, se encontró incoherencia entre las concepciones expresadas por las maestras y sus prácticas pedagógicas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura realizados en el aula; ya que las maestras expresan una concepción de escritura constructivista que sustenta la producción del texto a partir de los intereses y necesidades comunicativas de los estudiantes. Mientras en sus prácticas predominan actividades con énfasis en la memorización, repetición y reproducción de sílabas y palabras, siendo común la utilización de los sellos, la ejecución de planas y realización de dictados; actividades corroboradas con las afirmaciones de los niños en las entrevistas.

El tercer hecho se refiere al desconocimiento por parte de las docentes acerca de los procesos cognitivos y metacognitivos y su relación con la escritura. Los procesos metacognitivos hacen referencia a la conciencia y el

control que tienen las personas sobre sus propios procesos cognitivos; comprenden dos componentes, el primero de ellos tiene que ver con la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos, es decir cómo, cuándo y por qué realizar diferentes actividades cognitivas. El segundo componente es el relacionado con la regulación metacognitiva de procesos cognitivos como la planificación, la verificación y la evaluación de las operaciones mentales en función de una tarea específica como lo es en este caso la composición escrita.

Las entrevistas fueron realizadas teniendo en cuenta tres preguntas ¿Cómo se relaciona la escritura con los procesos cognitivos de los estudiantes?, ¿Qué diferencia hay entre lo cognitivo y metacognitivo? y ¿Qué estrategias metacognitivas utiliza en el aula para la enseñanza de la escritura? Para sustentar este hecho a continuación se presentan algunas voces de las maestras que dejan ver sus concepciones acerca del tema. En relación con los procesos cognitivos las docentes manifestaron lo siguiente:

D1: Se me hace fundamental porque tal como el niño escriba, como interprete su grafía, como pueda va desarrollando todo su proceso lector y escritor.

D2: Pues yo pienso según mi experiencia que la escritura se relaciona con el ambiente social que le rodea al niño para que el niño pueda aprender de una forma más autónoma, de lo contrario no habría conocimiento.

D3: De forma directa, se relaciona la escritura con los procesos cognitivos de forma directa porque el niño representa todo el conocimiento a través del dibujo y de la escritura de los códigos establecidos.

Se puede ver en las respuestas dadas por los docentes la falta de claridad acerca del concepto de procesos cognitivos, los cuales se relacionan con las operaciones mentales que llevamos a cabo en el aprendizaje y la solución de problemas, la atención, la memoria, las relaciones que se establecen entre la información y la aplicación de conocimientos, entre otras. Debido a este vacío conceptual hay una imposibilidad para explicar el concepto de procesos cognitivos y metacognitivos, y por ende para diferenciarlos como se evidencia a continuación:

D1: Pues lo cognitivo es lo del conocimiento, lo que el niño va aprendiendo, a través del tiempo con sus padres, su familia y cuando llega a la escuela lo que se le puede seguir enseñando a partir de lo que él sabe, eso es lo cognitivo, pero lo metacognitivo sinceramente no sé expresarme sobre lo metacognitivo. Pues metacognitivo yo lo entiendo como la metodología que yo tengo para enseñar, no sé si sea eso. Son las diferentes metodologías y estrategias que yo hago para conseguir que el niño aprenda a leer y a escribir, y aprenda a comprender lo que se le explica. Para mí sería eso.

D2: La diferencia entre lo cognitivo y lo metacognitivo es que la metacognición requiere de una interiorización del concepto, de que el niño entienda qué se le está diciendo, por qué se le está diciendo y para qué se le está diciendo.

D3: Pues a mí se me hace que eso va como muy junto si, que tal como el niño desarrolla se tiene que tener en cuenta el mejorarle, el ir mejorando el proceso de escritura, el proceso de la letra, el proceso de manejo de espacios. Pues prácticamente eso va como relacionado.

Debido al desconocimiento que muestran las docentes acerca de los procesos metacognitivos, se encontró que éstos no se promueven en las actividades relacionadas con la producción escrita; por otra parte, las docentes asocian de manera errónea el concepto de estrategias metacognitivas con algunas acciones de tipo metodológico que llevan a cabo con sus estudiantes. Al respecto, las docentes respondieron lo siguiente:

D1: Utilizo los gustos, lo que más le gusta comer, lo que más les gusta hacer, lo que más les interesa. Utilizo canciones, poesías, actividades muy lúdicas llevando al niño siempre a que interiorice un poquito lo que estamos haciendo, por qué lo estamos haciendo y para qué lo estamos haciendo. Todo el tiempo yo trabajo así.

D2: Sobre todo la evaluación, la evaluación en el tablero, en el cuaderno, individual porque la evaluación individual me parece como le dijera, la evaluación individual me parece muy diciente para calificar la escritura del niño.

D3: Emmm, el manejo de la mano en todos los sentidos, en líneas, en dibujos, en seguimiento de puntos, en imitando cosas y en llevarlos sobre todo en un paso a paso, desarrollando el paso a paso.

Ante la persistencia de prácticas tradicionales como la transcripción y el dictado, se hace evidente la ausencia de actividades que propicien procesos cognitivos y metacognitivos; los cuales se deriven en acciones de autorregulación y control de la actividad propia del proceso escritor. Esto supone una transformación en torno a las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la escritura para hacer posible la

participación activa, responsable y consciente de los niños en sus procesos de aprendizaje de la lengua materna en la modalidad escrita.

El cuarto hecho corresponde a **producciones escritas de los niños que requieren ser fortalecidas y cualificadas**. Se realizó el análisis de las producciones escritas de los estudiantes y se encontraron debilidades en los niveles de producción textual, tales como: 1) contexto de producción, 2) adecuación a la situación comunicativa, 3) superestructura, 4) macroestructura, 5) microestructura y 6) elementos lingüísticos. Acción pedagógica e investigativa que se sustenta en la necesidad de promover el desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales de la escritura; que además favorezcan la cualificación de la producción escrita de los niños.

Tabla 2

Síntesis de las fortalezas y debilidades en la producción escrita de los niños

Niveles	Fortalezas	Debilidades
Contexto de producción	Se hace énfasis en la producción de textos narrativos	Se escribe una única versión del texto. La escritura se realiza como una actividad solitaria. Los textos escritos una vez producidos son archivados. Ausencia de escritura de otras tipologías textuales diferentes a la narrativa. Se carece de espacios de revisiones y reflexiones sobre lo escrito. La escritura es ajena a un contexto de circulación diferente al aula.
Adecuación a la situación comunicativa	Utiliza vocabulario que pertenece al léxico del género. El escrito corresponde al tipo de texto solicitado en la consigna. El escrito contempla la temática establecida en la consigna	Se escribe para el maestro como destinatario o único lector. Se escribe un tipo de texto únicamente a partir de la solicitud del docente. La escritura responde al alcance de logros académicos.

Superestructura	Se expone una situación problemática que corresponde al nudo.	El escrito no presenta una silueta textual completa acorde al texto solicitado (planteamiento, desarrollo, nudo y desenlace).
	Los textos presentan ilustraciones.	En algunos casos los textos carecen de un título.
Macroestructura Coherencia	En algunos casos se mantiene el tema general a lo largo del escrito.	Inclusión arbitraria de hechos y personajes en el escrito.
	Organización de ideas en diferentes oraciones.	Falta la inclusión de elementos de la secuencia narrativa como espacio y tiempo. Texto como bloque compacto sin partes diferenciadas. Escritos con estructura de un único párrafo. En los párrafos no presentan oraciones delimitadas, por lo tanto se dificulta establecer diferencia entre la idea principal y las secundarias. Falta de desarrollo de ideas expresadas a lo largo del texto
Microestructura Cohesión	Utiliza algunos elementos de enlace como “y” “entonces” “después”.	Usa de manera reiterada de los mismos conectores. Repetición innecesaria de palabras, debido a la ausencia de procedimientos de cohesión gramatical (relaciones léxicas y referenciales).
Elementos lingüísticos	Presencia de algunas mayúsculas y tildes.	El uso arbitrario de algunos signos de puntuación. Omisión o sustitución de grafemas en algunas palabras. Uso inadecuado de tiempos verbales. Errores de concordancia entre género y número. Falta de uso de espacio entre palabras.

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, en la muestra de texto que se presenta a continuación se evidencia las debilidades de composición escrita mencionadas. Aunque cabe señalar que el texto se adecúa a la situación comunicativa de escribir una historia sobre el animal trabajado en clase.



El cocodrilo estaba muy triste porque no en
 con traba asu madre y después se en
 controcon un canguro y después se
 peliaros y después sumamá lobio peliando
 y sumamá canguro labiopeliando y las
 mamás se peliaron parasiemper y los
 niños fin.

Figura 2: Cuento escrito por un niño.
 Fuente: Trabajo en clase de español.

Con respecto a la coherencia, el niño expresa diferentes ideas sin desarrollo a lo largo del escrito. Se trata de hechos mencionados como un listado de acontecimientos fuera de un contexto, temporal y espacial; lo cual genera dificultad para la comprensión del escrito. Por otra parte, el texto presenta vacíos de información sin explicar cómo se llega a los acontecimientos; lo cual genera una ruptura en la progresión temática y confusiones en el sujeto lector.

En lo referente a la cohesión, es evidente el uso reiterado del conector aditivo “y”, el adverbio “después” y el sustantivo “cocodrilo” como mecanismo de apoyo para dar continuidad a su escrito; que a su vez evidencia el desconocimiento de otros conectores lógicos y de referentes textuales. Por otra parte, este escrito carece de signos de puntuación y de espacios entre palabras; además de presentar omisión y sustitución de grafemas.

El quinto hecho **trata del rol docente como instructor que promueve las prácticas de escritura como producto y privilegia de la producción textual narrativa**. Se deriva del análisis de los registros de clase que dan cuenta de las propias prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras en relación con la producción escrita en el grado segundo de primaria. Se contemplaron tres aspectos generales: 1) mediación del docente para el favorecimiento de procesos cognitivos y metacognitivos, 2) tipo de producción escrita que se privilegia y 3) concepción de la escritura como producto, como se evidencia a continuación.

M: bueno entonces el día de hoy vamos a hacer una actividad muy fácil y divertida, vamos primero a recordar que hicimos el fin de semana.

E1: yo jugué con mis primos...yyyyy también hice tareas

E2: yo le ayudé a mi mamá en la casa

M: niñooooos bajamos el tono de voz...así nos podemos escuchar, levantan la manito para pedir la palabra...dime Juli

E3: yo, yo ehheh practiqué lectura y Salí de paseo con mi mamá...

M: muy bien veo que hicieron muchas cosas, ahora tu Fabián

Fabián: yo me levanté yyyyy jugué en el computador...

M: pero además después de que se cuenten unos a otros todo lo que hicieron el fin de semana, entonces le voy a entregar a cada uno de ustedes una hoja en blanco, la van a marcar con el nombre y el apellido y van a escribir las actividades que hicieron en sus casas el fin de semana...

E4: profe y ¿cuántas cosas hay que escribir?

E5: yyy ¿cuántos renglones profe?

M: niños eso depende de lo que cada uno haya hecho...empiezan a pensar en un día desde que se despertaron, después que hicieron....

E6: hummm después me bañe y después desayuné...

M: es así como lo está haciendo Cristian,

E7: ¿Y se puede poquito?

M: pues mi vida yo voy a leer lo que ustedes escriban para saber qué hacen y si no escriben pues no voy a saber, pues toodos no alcanzamos a decir lo que hicimos en el fin de semana, por eso es importante escribir pues no me los puedo llevar a todos para la casa para que me cuenten...

En lo referente a la mediación del docente con respecto a la escritura de los niños, se encuentra la producción escrita como un ejercicio que se desarrolla a partir de las instrucciones generales de las docentes, de modo que hay ausencia de procesos cognitivos y metacognitivos. Con respecto a los cognitivos, la producción escrita carece de planificación, textualización, revisión y edición; en cuanto a los metacognitivos falta promover la reflexión acerca del tipo de texto,

estructura y características del mismo; así como es necesario fomentar la consciencia sobre cómo se escribe y generar la autorregulación de lo escrito mediante la toma de decisiones, formulación de soluciones y realización de cambios necesarios durante la composición escrita.

De esta manera, se reconoce el rol del maestro como “instructor”, cuyas acciones pedagógicas de relación vertical se basan en la repetición y reproducción de conocimientos, que desencadenan en la realización de propuestas de escritura rutinarias que se mantienen por la ausencia de reflexión y cuestionamiento sobre sus propias prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Ante lo cual, es necesario que el docente asuma el rol de mediador en los procesos de aprendizaje de la lengua escrita y de esta manera “[...] genere una atmósfera de trabajo cooperativo, en la cual cada personalidad pueda encontrar su equilibrio, evitando las tensiones de un aula tradicional, creadas por “actividades” impuestas y sin significación directa para los estudiantes” (Rincón Bonilla, 2012, p. 78)

Por otra parte, durante el acompañamiento a la composición escrita de los niños, si bien las docentes dan respuesta a preguntas de los niños que aclaran a la actividad propuesta y supervisan su escritura, se destaca la falta de aportes del docente a los textos de los estudiantes y del trabajo cooperativo entre pares. Entonces, es evidente la necesidad de realizar un monitoreo y retroalimentación orientados a que el niño reconozca sus propios procesos en la composición de los textos y la realización de ajustes o correcciones a medida que se avanza en la tarea de narrar o describir un suceso con la finalidad de reconocer a los niños como escritores capaces de tomar decisiones frente a lo escrito.

En segunda instancia, se encuentra que las docentes privilegian la composición textual de escritos de tipo narrativo y descriptivo, tales como: cuentos, anécdotas de situaciones de la cotidianidad, comentarios sobre programas de televisión y descripción de objetos, animales, personas y lugares. Es así como en las acciones pedagógicas encaminadas a la producción escrita en el ciclo uno; se desconoce el

trabajo de otros géneros textuales diferentes al narrativo, aspecto que limita la expresión escrita de los estudiantes a un sólo género textual.

El reto de la escuela es desarrollar la autonomía de los niños para la producción de diferentes tipos de texto; en palabras de Jolibert y Sraïke (2009, p. 13) se busca que los niños “sean todos capaces de actuar, de reaccionar o hacer actuar a partir de todo tipo de escritos”. Lo cual sólo se logra en la medida que el docente propicie la lectura y escritura de diversos géneros textuales, factor que favorece el acceso y la participación de los niños en diversas comunidades discursivas.

Como tercer aspecto, se evidencia la concepción de escritura como producto que subyace en las docentes, en la medida que los escritos tienen como único propósito cumplir con actividades académicas articuladas al desarrollo de ejes temáticos contemplados en el plan de estudios; dado que los niños realizan la escritura del texto narrativo solo una vez, sin contemplar la elaboración de planes textuales y borradores que promueven los procesos cognitivos de la composición escrita. Estas prácticas van en contravía de lo planteado por Cassany quien afirma que “Prestar atención a las producciones intermedias (listas, esquemas, borradores, etc.) fomenta la concepción de que la escritura es mucho más que el producto final, que abarca todo el proceso de elaboración y textualización del significado. (2001, p. 3)

Lo anterior se corrobora con la realización de entrevistas a los niños de grado segundo, a partir de las siguientes preguntas: ¿sobre qué escribes en clase?, Cuéntanos, paso a paso ¿Qué haces cuándo escribes? y ¿Qué sucede con los textos que escribes?. En este sentido, los niños expresan con sus palabras las dinámicas que se generan alrededor de las prácticas escriturales propuestas por las docentes y evidencian el sentido de su producción textual en la escuela. A continuación, algunas de sus respuestas:

1. ¿Sobre qué escribes en clase?

E1: eeeh en el salón yo escribo cuentos que me gustan.

E2: pues también cosas que hago, como cuando me fui para donde mi abuelita yyy escribí eso.

E3: Yo escribo cosas del salón o lo que la profe diga.

2. Cuéntanos, paso a paso ¿Qué haces cuándo escribes?

E1: Yo escribo y dibujo.

E2: Me siento y escribo de mis juguetes.

E3: pues...pienso lo que diga la profe, escribo y cuando termino la profe lo recoge y ya...

3. ¿Qué sucede con los textos que escribes?

E1: La profesora lee mi cuento en el cuaderno.

E2: La profe me guarda mis trabajos en una carpeta y yo la entrego a mi mamá el fin de semana

E3: La profesora califica lo que escribí.

En concordancia con lo expuesto hasta el momento, las respuestas de los niños reafirman que el rol del docente se centra en el desarrollo de actividades de escritura de la clase y para la clase; mediante instrucciones dadas del escrito a realizar, carentes de reflexión sobre para qué y por qué escribir. Por otra parte, los registros de clase de enseñanza de la escritura; evidencian que las docentes distan sus prácticas de promover procesos cognitivos (planificación, textualización, revisión y edición) y metacognitivos (autorregulación de la escritura, motivación hacia la escritura, creatividad en la escritura, toma decisiones y solución de problemas) que contribuyan a que los niños conozcan y evalúen su escritura.

Como sexto hecho, se encuentran las **prácticas de escritura descontextualizadas**, en la medida que la composición escrita se realiza sin intención comunicativa y se escribe sin pensar en un posible lector. Dichos escritos tienen como único propósito cumplir con actividades académicas articuladas con el desarrollo de ejes temáticos como el cuento y la descripción (Véase Anexo 4) contemplados en el plan de estudios, razón por la cual, las producciones escritas de los niños tienen como único espacio de circulación el aula y al docente como único lector.

En contraste con las prácticas de producción escrita descontextualizadas, desde la perspectiva del modelo metasociocognitivo se propone comprender la

producción escrita como una práctica sociocultural situada que involucra procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales. Así, ésta adquiere significado y sentido dentro de comunidades discursivas reales como lo expone Barbara Rogoff (1997), quien plantea que se deben tener en cuenta tres planos en el análisis de la actividad considerada sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje; estos tres planos se relacionan con procesos personales, interpersonales y comunitarios.

En todos los casos, será necesario que las tareas de escritura estén encuadradas en una situación comunicativa concreta y tengan un propósito determinado, a fin de que el alumno sea consciente de la pertinencia e importancia de emitir su mensaje en un contexto sociocultural específico. Ello puede darse, con mayor eficacia, si encuadramos la enseñanza de la escritura en un proyecto interdisciplinario (Lacón & Ortega, 2008, p. 250)

Es decir, “[...] en la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta” (Díaz Barriga, 2003, p. 5) Entonces, se contempla además de la interacción entre el sujeto y el contexto; las dinámicas de relación que surgen a partir de actividades, en las cuales los niños como escritores auténticos se proyectan a otras comunidades discursivas fuera del aula.

Finalmente, de acuerdo con los seis hechos mencionados, resulta relevante la presente investigación sobre procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales en la producción escrita de los estudiantes de grado segundo: 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. En este orden de ideas, el presente estudio contempla las siguientes preguntas y objetivos de investigación.

1.4. Pregunta de investigación

¿De qué manera fortalecer la producción escrita como práctica situada, consciente y autorregulada de los niños en grado segundo de primaria de dos instituciones educativas distritales, a partir del modelo Metasociocognitivo?

1.4.1. Subpreguntas de investigación

- ¿Cómo promover el desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales en el aprendizaje de la lengua escrita?
- ¿Cómo articular procesos cognitivos y metacognitivos con los socioculturales en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita?
- ¿Cómo propiciar prácticas situadas de la composición escrita mediante acciones pedagógicas enmarcadas en el trabajo por proyectos?
- ¿Cómo generar una propuesta didáctica fundamentada en la reflexión sobre la propia práctica pedagógica orientada a la cualificación de la producción escrita de los niños?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Generar acciones pedagógicas que permitan fortalecer la producción escrita como práctica situada, consciente y autorregulada de los niños en grado segundo de primaria, a partir del modelo Metasociocognitivo.

1.5.2. Objetivos específicos

- Promover el desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales en el aprendizaje de la lengua escrita.
- Fortalecer la producción escrita de los estudiantes, a través de la articulación de los procesos cognitivos y metacognitivos en conjunto con los socioculturales.
- Desarrollar prácticas situadas de composición escrita mediante acciones pedagógicas enmarcadas en el trabajo por proyectos.
- 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.

1.6. Justificación

El proyecto de investigación “El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto” que se desarrolla en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, se articula a la línea de investigación *Pedagogía de las Actividades Discursivas de la Lengua*; la cual se enfoca en los procesos investigativos de la escritura y la oralidad y sus correspondientes actividades: leer, escribir, hablar y escuchar en diferentes planos de la interacción social (UD, 2014). Esto debido a que el proyecto en mención, tiene como finalidad la reflexión pedagógica e investigativa en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la modalidad escrita de la lengua en el primer ciclo; y por lo tanto se encuentra en correspondencia con los propósitos de la línea.

A su vez, con respecto a la línea de investigación, el proyecto responde al énfasis "Actividades discursivas de la lengua", dado que parte de las necesidades investigativas de las prácticas pedagógicas relacionadas con la lengua, en específico para el caso de este estudio sobre la escritura (UD, 2014). Por lo cual, cuestiona la función de la modalidad escrita de la lengua como acto perceptivo y mecánico en el ciclo uno de dos colegios distritales; cuyas prácticas de enseñanza se basan en el método sintético (alfabético y silábico).

Por esta razón, se propone como alternativa desarrollar prácticas pedagógicas contextualizadas desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje de la lengua, en las cuales los estudiantes sean escritores auténticos con autonomía, conciencia y capacidad para regular sus propios procesos de escritura. "Esto implica dar relevancia al carácter social y cultural de estas actividades y al papel que cumple el docente como constructor de un sistema de apoyo para la adquisición y cualificación de nuevos aprendizajes lingüísticos." (UD, 2014, p. 2)

En este sentido, en primer lugar en el contexto educativo la investigación tiene como una de sus finalidades transformar y cualificar las prácticas docentes en

torno a la escritura como resultado de la LEC (Lectura Etnográfica del Contexto) y reflexión de la propia práctica pedagógica. De ahí que, las acciones que se llevan a cabo en el proceso investigativo cumplen una doble función: aportar a la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita en el primer ciclo, y hacer un aporte significativo a la consolidación de saber pedagógico relacionado con la línea de investigación.

En segunda instancia, el proyecto de investigación realiza aportes a nivel teórico disciplinar de la modalidad escrita de la lengua; al cuestionar una única mirada de la escritura como campo de estudio en el enfoque procesual centrado en la perspectiva cognitiva o de la composición escrita en el enfoque funcional fundamentado en la perspectiva sociocultural. De esta manera se fundamenta en la idea de trascender de la contradicción entre lo cognitivo y lo social, hacia la comprensión de la articulación e interacción entre estas posturas.

De este modo, se convierte en un elemento novedoso y diferenciador que contribuye a enriquecer a nivel conceptual la línea de investigación en la medida que amplía el concepto de “perspectiva dialógica e interaccionista” que le sustenta, al plantear la relación e interacción entre dos enfoques pedagógicos; mediante el modelo metasociocognitivo de escritura (Arroyo, 2009) que expone la complementariedad entre teorías de corte cognitivista y sociocultural que tradicionalmente han sido concebidas como opuestas.

En tercer lugar, el aporte significativo del proyecto a nivel investigativo radica en la promoción de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales en la producción escrita del grado segundo de primaria; como respuesta al rastreo y análisis de trabajos investigativos que demuestran como inexplorado este campo de estudio en niveles iniciales de enseñanza. En el ámbito pedagógico, la perspectiva sociocultural del proyecto aporta al reconocimiento del niño en el ciclo uno como un sujeto que construye su identidad como escritor y se relaciona con la escritura a través de experiencias reales. Por ende, reconoce la “escritura como

proceso metasociocognitivo” articulado a la noción de cognición situada con el propósito de otorgarle un carácter social y cultural.

En el ámbito didáctico como cuarta instancia, el estudio apuesta por la pedagogía por proyectos que contribuye a la enseñanza y aprendizaje de la escritura como práctica situada enfocada a la promoción de los procesos metasociocognitivos; en tanto aporta a la reflexión y formación de las docentes investigadoras. Desde esta perspectiva, se plantea el proyecto de aula como una propuesta didáctica de intervención que propicia la producción textual en las relaciones dialógicas que se establecen con el entorno social y cultural (Jolibert & Sraïki, 2009) de los niños. Entonces, la pedagogía por proyectos, se reconoce como una atractiva oportunidad interdisciplinar (Tolchinsky & Simó, 2001) para abordar los procesos auténticos de producción textual.

En suma, el proyecto “El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto” adscrito a la Línea de Investigación Pedagogía de las Actividades Discursivas de la Lengua, en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna es importante por los aportes que realiza a nivel disciplinar, teórico, pedagógico y didáctico (UD, 2014); en relación con la formación del docente como sujeto investigador y transformador del contexto educativo de la lengua materna en el país.

2. Referentes teóricos

2.1. Perspectiva sociocultural y escritura

Esta investigación toma los aportes del enfoque sociocultural de Vigotsky, para lo cual se parte de reconocer que el pensamiento se genera y se desarrolla en el contexto cultural y social a través de los procesos de interacción con los demás; en la medida que se establece relación e interacción con otros se adquiere la conciencia de uno mismo, se aprende el uso de los símbolos y se desarrollan procesos de pensamiento cada vez más complejos. Esta perspectiva reconoce la relación que existe entre lenguaje y pensamiento, ya que inicialmente se usa como medio de comunicación e interacción que progresivamente se convierte en una herramienta con la cual los sujetos desarrollan su pensamiento y controlan su propio comportamiento; entonces es posible decir que una persona conoce, desarrolla y crea su realidad a través del lenguaje.

El niño aprende la lengua por medio de su participación en las prácticas sociales y culturales desarrolladas en interacción con otros antes de ingresar a la escuela. El sistema de enseñanza ha de garantizar el aprendizaje de la escritura en función de promover la participación de los estudiantes en contextos sociales y culturales auténticos, motivo por el cual se hace necesario:

Hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideren valiosas para convencerlos de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír. (Lerner, 2001, p. 26)

En este sentido, la escritura como práctica sociocultural implica el reconocimiento de la funcionalidad y el uso del sistema escrito en contextos determinados; en los cuales por medio de la lengua escrita se desarrollan prácticas comunicativas que posibilitan la vinculación del sujeto con su cotidianidad y su incursión en dinámicas reales de participación. Se trata de

involucrar en las prácticas de enseñanza el uso social de la escritura al considerar posibles lectores y una función comunicativa específica frente a la composición escrita.

En concordancia con esta perspectiva disciplinar de la modalidad escrita de la lengua, en este trabajo de investigación se entiende como una práctica sociocultural; una acción que se genera en función de un sentido, un contexto específico y una intención en relación con los demás. Por ende, la escritura desde la perspectiva sociocultural se concibe como un proceso cognitivo y discursivo de construcción de significados compartidos en una comunidad escritora.

2.2. Aprendizaje de la escritura como práctica situada

En concordancia con la perspectiva sociocultural el proyecto de investigación comprende el aprendizaje de la escritura como una práctica situada que se concibe como la construcción de significados mediados por factores individuales, situacionales y sociales del sujeto escritor. De ahí que, la escritura se propone como actividad intencional, contextualizada y comunitaria; en función de tres planos de acción el personal, situacional y social.

2.2.1. Escritura como actividad intencional (plano personal)

Se trata de aprender a escribir a partir del cuestionamiento del propósito de la tarea de escritura y destinatario, es decir implica descubrir ¿para qué se escribe? y ¿para quién se escribe?, interrogantes que dan sentido a la producción textual y le asignan un carácter sociocultural. A su vez, la intención con que se escribe se relaciona con el tipo de texto; y por ende determina su estructura y adecuación del discurso de acuerdo al tipo de lector a quién va dirigido.

Así, se parte de la concepción de escritura como actividad compleja que se deriva de un motivo; el cual se constituye en la razón de ser de la producción textual, e implica una serie de acciones para lograr el propósito o la intención

comunicativa propuesta (Camps, 1997). De esta manera, cada escritor puede hacer uso del conocimiento adquirido en la realización de las diversas acciones y aplicarlo a una nueva situación de escritura o conseguir la apropiación; como lo plantea Rogoff “La idea básica de la apropiación es que, a través de la participación, las personas cambian y, en tal medida, se preparan para tomar parte en otras actividades semejantes” (1997, p. 119).

Es así como, el carácter intencional de la escritura compromete e implica al sujeto en la realización de actividades cotidianas reales y necesarias para cumplir con el propósito establecido para su escrito. Estas dinámicas de actuación le permiten ir adquiriendo conocimientos como la intención comunicativa, el destinatario, componentes de la macro y microestructura textual; los cuales pueden ser transferidos a otros contextos situacionales.

2.2.2 Escritura como actividad contextualizada (plano situacional)

Comprender la escritura como actividad contextualizada implica entender la acción de escribir en contextos reales y auténticos de aprendizaje, es decir, que los procesos de producción escrita respondan a las necesidades que surgen del contexto. Escribir como práctica contextualizada hace referencia al reconocimiento de las situaciones que convocan a la escritura, de manera que adquiere mayor relevancia el plano situacional ya que se compone de los hechos y acontecimientos de la vida cotidiana en función de una actividad de aprendizaje de la lengua (Rogoff, 1997) que en este caso es la escritura.

Entonces, escribir como actividad contextualizada implica contemplar la necesidad o interés que propicia la producción de un texto escrito, reconocer su función y la circulación de éste en comunidades discursivas que se convierten en contextos compartidos que posibilitan la construcción de sentido y la interpretación de textos. De ahí que cobra importancia “El conocimiento de los destinatarios, de los contextos de uso de la lengua escrita en un entorno sociocultural dado, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, de las necesidades de

información de determinados lectores, etc. son fundamentales para el éxito de la comunicación escrita (Camps, 2004, p. 3).

En este orden de ideas, se hace necesario que las acciones pedagógicas se orienten a la planificación y desarrollo de actividades auténticas de composición escrita proyectadas a destinatarios o audiencias reales. Dicho de otra manera, se trata de trascender la simulación de situaciones comunicativas en el aula hacia la práctica de escritura como una actividad social; con la finalidad de hacer a los niños partícipes de su comunidad discursiva, de tal forma que, puedan reconocerse como escritores dentro de ella.

2.2.3 Escritura como actividad comunitaria (plano social)

Se trata de que los niños se reconozcan como sujetos escritores en la escuela y ésta como una comunidad discursiva (Camps, 2003) o contexto compartido, en cuyas dinámicas de intercambio, interpretación y aportes a los escritos fortalecen de modo recíproco sus propios procesos de aprendizaje de la lengua escrita. Entonces, “Para formar a los alumnos como escritores, es imprescindible ofrecerles múltiples oportunidades de escribir con otros y discutir acerca del texto que están produciendo. Esto significa que no solo se aprende a escribir escribiendo, también se aprende a escribir hablando sobre el texto que se va a producir, se está produciendo o se produjo”. (Luchetti, 2008, p. 16)

La escritura como actividad comunitaria hace énfasis en el papel preponderante que tiene la interacción y los procesos de andamiaje que se dan a través del trabajo cooperativo entre pares y en el acompañamiento del maestro durante la producción textual; pero además reconoce que la producción escrita debe procurar el acceso y la participación real de los estudiantes dentro de sus comunidades discursivas y fomentar la construcción de su identidad como escritores. Es así como “La producción en pequeños grupos hace posible que verbalicen sus reflexiones mientras planifican, escriben y revisan sus textos-reflexiones que no se explicitarán en un trabajo solitario de escritura” (Luchetti,

2008, p. 17). Es decir, la actividad escritora se cualifica y autorregula en el intercambio comunicativo entre pares.

En este sentido, al comprender la escritura como una actividad comunitaria “Se propone una forma de trabajar en clase que favorece la interacción entre profesor y alumnos o entre los propios alumnos. Estas situaciones interactivas son las que permiten que la evaluación formativa pueda desarrollarse durante el proceso de aprendizaje.” (Rincón Bonilla, 2007, p. 69). Por lo cual, el docente además de planificar, orientar y retroalimentar, será quien promueva espacios de dialogo y construcción conjunta de saberes en torno a la composición escrita, en tanto monitorea los aprendizajes y desempeños de sus estudiantes.

En suma, la concepción de escritura como práctica situada posibilita centrar la atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita, de ahí que, “En todos los casos, será necesario que las tareas de escritura estén encuadradas en una situación comunicativa concreta y tengan un propósito determinado, a fin de que el alumno sea consciente de la pertinencia e importancia de emitir su mensaje en un contexto sociocultural específico.” (Lacón & Ortega, 2008, p. 250). Por ende, se invita a que la escritura en la escuela sea para y con otros, parta del contexto y se desarrolle en torno a un propósito comunicativo.

2.3. El modelo metasociocognitivo: articulación entre el cognitivismo y lo sociocultural.

El proyecto de investigación que se desarrolla en la Maestría de Pedagogía en Lengua Materna “El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto”, se fundamenta en el modelo de composición escrita metasociocognitivo que se circunscribe a la perspectiva sociocultural.

2.3.1. Antecedentes del modelo metasociocognitivo

En concordancia con la perspectiva sociocultural, aunque los postulados de Vigotsky se reconocen como la base fundamental de este enfoque, es importante decir que se destacan los aportes de algunos autores como Camps, Fons y Cassany, entre otros, cuyos planteamientos sobre la producción escrita reflejan la transición de la perspectiva psicolingüística a la sociocultural; los cuales han permitido el surgimiento de modelos que evidencian complementariedad teórica entre ellos. De igual manera, se retoman los aportes de Rogoff cuya propuesta de actividad sociocultural posibilita comprender la escritura como práctica que se desarrolla como actividad intencional, situacional y comunitaria.

Se puede señalar que dentro de la misma línea sociocultural han surgido los modelos sociocognitivo y metasociocognitivo, los cuales toman los aportes de investigadores cognitivos como Flower & Hayes (1981); y sus posteriores replanteamientos (Flower & Hayes, 1996), que se caracterizan por incluir aspectos relacionados con el contexto y la motivación dentro del proceso escritor. Según Camps:

Las investigaciones sociocognitivas sobre el aprendizaje de la composición no se interesan sólo por la situación inmediata de la producción, sino por los aspectos sociales y culturales en los que se desarrolla la comunicación y que conforman las formas de usar el lenguaje. En este enfoque los textos no son independientes del contexto, sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman. (2004, p. 6).

Es decir, las investigaciones de corte sociocognitivo abordan la relación entre los procesos cognitivos y los sociales, con la finalidad de dar cuenta del carácter sociocultural de la composición escrita que adquiere sentido para cada escritor según el contexto e intención comunicativa. De ahí que, cobra importancia la noción de contexto en las comunidades escritas, pues se “parte de la idea que los entornos de uso del lenguaje escrito, las comunidades discursivas, constituyen contextos compartidos que permiten dar sentido e interpretar los textos” (Camps, 2004, p. 6.); en palabras de Jolibert & Sraiki (2009), todo texto depende de un

contexto tanto para su producción como para la apropiación del mismo a través de la lectura.

2.3.2. Relación entre los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales.

En este orden de ideas, se encuentran los aportes de Rosario Arroyo González (2009) quien propone el modelo metasociocognitivo, el cual consiste en una perspectiva teórica del desarrollo escritor que contempla las perspectivas cognitivas y socioculturales de la escritura. En este modelo, la escritura es concebida como un proceso complejo que implica procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales.

En relación con los **procesos cognitivos**, la autora toma los aportes de Flower & Hayes (1981, 1984), para lo cual presenta el desarrollo de la producción escrita a partir de un conjunto de procesos cognitivos, como: planificación, textualización y revisión. A su vez, aclara que cada proceso cognitivo contempla a una serie de operaciones lingüístico discursivas, por lo cual: la planificación conlleva a generar ideas, fijar objetivos y organizar el texto; la textualización a convertir lo planificado en lenguaje escrito; y la revisión a la evaluación y autocorrección del texto (Arroyo, 2009).

A su vez, la propuesta de composición escrita del modelo metasociocognitivo de Arroyo (2009) tiene puntos de encuentro con los postulados de Cassany (2003) sobre composición escrita; puesto que ambos autores parten de los postulados de Hayes & Flower (1981, 1984) para proponer procesos cognitivos como: interpretación (leer para comprender el texto, la tarea y para evaluar), planificación (formular objetivo, generar y organizar ideas), textualización (conexión, cohesión y modalización), y revisión (comparar, diagnosticar y operar). Además, se encuentra que los procesos cognitivos para estos teóricos involucran conocimientos lingüísticos y discursivos, llamados por Cassany (1999a) subprocesos y por Arroyo (2009) operaciones lingüístico discursivas.

De igual manera, es importante destacar que Cassany (2003) hace referencia a un proceso cognitivo adicional llamado reflexión, el cual hace parte de la planificación y para esta investigación este proceso se considerará parte de todos los procesos cognitivos y metacognitivos en concordancia con los planteamientos del modelo metasociocognitivo propuesto por Arroyo. Entonces, la reflexión es inherente a los procesos metacognitivos, tales como: la solución de problemas, toma de decisiones e inferencias. Por su parte Arroyo (2009), hace alusión a la edición como un proceso cognitivo inherente al de la revisión, el cual consiste en dar por terminado el proceso de escritura.

De ahí que, el modelo metasociocognitivo retoma las reformulaciones propuestas por Hayes (1996), Flower & Hayes (1996) y Salvador (2005), quienes plantean que la escritura además de presentar procesos cognitivos tiene en cuenta variables contextuales y afectivas (Arroyo, 2009). Es así como se comienza a considerar los factores socioculturales en la composición escrita, los cuales son reconocidos como **procesos socioculturales** que junto con los cognitivos son regulados por los procesos metacognitivos.

Así, pues, se destacó: a) un contexto social (audiencia y colaboradores), b) un contexto físico (el texto, el medio) en interacción con la motivación y el afecto (metas, actitudes, pensamientos...), c) la memoria (a corto y largo plazo) y d) los procesos de la composición escrita (interpretación, reflexión y producción), todo lo anterior controlado por los procesos metacognitivos definidos como el conocimiento y ejecución autorregulada del proceso escritor. (Arroyo, 2009, p. 20)

En este sentido, la escritura contempla un contexto social cuando el escritor piensa en unos posibles lectores y durante su composición escrita cuenta con la ayuda de otros (pares o maestros) para cualificar su texto, es decir se desarrollan prácticas de escritura comunitaria. En tanto el contexto físico, se considera cuando el texto es proyectado por quien escribe a un espacio circulación específico.

En cuanto al componente afectivo, éste se refiere a las actitudes y los pensamientos del sujeto frente a la escritura, los cuales están determinados por

los intereses y necesidades que le motivan a escribir. Es así como se destaca el establecimiento de unas metas y objetivos presentes desde la fase de planificación hasta la culminación de la composición escrita, que se a su vez generan la motivación necesaria para el alcance de sus propósitos escriturales y orientan el proceso de composición escrita.

Se puede decir que las variables contextuales y afectivas de la escritura se constituyen en la base fundamental para el reconocimiento de los procesos socioculturales expuestos por Arroyo (2009), en la medida que contemplan las condiciones comunitarias de la escritura y construcción de la identidad como escritor. Ante lo cual, expone que cada proceso contempla el desarrollo de conocimientos lingüísticos y discursivos específicos.

En primer lugar, las condiciones comunitarias en la escritura hacen referencia a: a) usar la escritura en contextos cotidianos y/o escolares, b) acceder a contextos diferentes al aula a través de la escritura, c) movilizar intereses comunitarios y/o escolares en los usos cotidianos de la propia escritura y d) construir la escritura en colaboración con otros. En segunda instancia, la construcción de la identidad en la escritura contempla: a) usar la escritura para expresar experiencias o ideas propias , b) lograr intereses propios en los usos de la escritura, c) identificar el impacto de sus producciones escritas en los demás y d) auto reconocerse como sujeto escritor.

Con respecto a los **procesos metacognitivos**, Arroyo (2009) expone que éstos hacen referencia a la autorregulación del proceso escritor que consiste en desarrollar la capacidad de concentrarse en qué y cómo se escribe, en la medida que “ La persona que tiene metacognición reúne tres condiciones: sabe cuáles son sus procesos mentales, ejerce control voluntario sobre ellos, y puede hablar sobre ellos” (Cuervo, C. & Flórez, R. 2000, p.131). Entonces, por medio de la metacognición es posible la coordinación y regulación de los procesos cognitivos (interpretación textual, planeación, textualización, revisión y edición) y socioculturales de la escritura (condiciones comunitarias y construcción de la

identidad) que requieren contemplar propósitos, destinatarios y función comunicativa de la composición escrita.

Se encuentran como procesos metacognitivos de la composición escrita la autorregulación de la escritura y la relación del sujeto con la misma, los cuales en concordancia con el modelo metasociocognitivo (Arroyo, 2009), se desarrollan de forma recursiva y simultánea con los procesos cognitivos y socioculturales. Es así como los procesos metacognitivos contribuyen a la regulación de la composición escrita; a medida en que el sujeto escritor se hace cada vez más consciente, controla las acciones que realiza y establece vínculos afectivos con la escritura: 1) en la vivencia de procesos cognitivos de interpretación, textualización, revisión y edición; en función de un lector, intencionalidad y contexto (operaciones lingüístico discursivas) durante la composición escrita, y 2) mediante procesos socioculturales de construcción de la identidad como sujeto escritor y la participación en prácticas comunitaria de escritura (las cuales se explicarán más adelante).

El proceso metacognitivo de la **autorregulación de la escritura** consiste en el conocimiento de los procesos cognitivos y socioculturales con la finalidad de monitorearlos para dar cuenta de éstos, evaluarlos y realizar los cambios que se consideren necesarios en la composición escrita; dado que “se pretende que el propio alumno sea consciente de lo que piensa y de cómo lo piensa, para que a largo plazo el mismo pueda analizarlo y modificarlo, de manera autónoma, según sus necesidades” (Monereo, 1995, p. 74). Según Arroyo (2009), la autorregulación de la escritura contempla operaciones lingüístico discursivas como: la expresión de las acciones realizadas en la escritura, la toma de decisiones durante la producción escrita, la reflexión sobre las propias competencias escritoras y la resolución de situaciones frente a la composición escrita.

En cuanto a la **relación del sujeto con la escritura**, éste proceso metacognitivo trata de la toma de conciencia por parte del sujeto frente a su

proceso escritor y del compromiso activo que va adquiriendo con su composición escrita con respecto a la claridad del texto escrito y a la cualificación progresiva de la producción escrita en consideración a un lector, “[...] a fin de que los escritores principiantes sean capaces de poner en marcha procesos de producción cada vez más complejos” (Lacon & Ortega , 2008, p. 250). Es así como Arroyo (2009), en el proceso metacognitivo de la relación del sujeto con la escritura hace referencia a operaciones lingüístico discursivas como: la construcción de un autoconcepto positivo en las tareas de la escritura, la identificación de los recursos que se requieren para la producción escrita y el desarrollo de estilos de expresión escrita propios.

Es así como, Rosario Arroyo González (2009) expone relaciones de articulación entre los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales de la producción escrita que dan origen al modelo llamado “metasociocognitivo”, el cual asume escribir como un producto social que se desarrolla en la “interconexión recursiva y simultánea” entre tres procesos: cognitivos (planificación o diseño de texto, la textualización y/o transcripción, la revisión del escrito y/o autocorrección), metacognitivos (autorregulación de la escritura y relación del sujeto con la escritura), y socioculturales (condiciones comunitarias de la escritura y construcción de la identidad en la escritura); siendo los procesos metacognitivos los que regulan los cognitivos y socioculturales.

Por ende, “los procesos metacognitivos potencian la acción escritora, es decir, son necesarios para hacer conscientes y ejercitar, de forma guiada lo procesos cognitivos escritores” (Arroyo, 2009, p.116). A su vez, cada proceso conlleva a la realización de operaciones lingüístico discursivas con la finalidad de escribir un texto con sentido y en función de un contexto determinado.

2.4. El modelo metasociocognitivo y la cognición situada

Desde el modelo metasociocognitivo, las prácticas de enseñanza de la escritura abordan la relación entre procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales (Arroyo, 2009), orientados a desarrollar la práctica escritora de los niños como una actividad contextualizada, de manera que sea prioridad “[...] hacer participar al niño de este uso de la lengua escrita de manera real, para que con su implicación y la ayuda del adulto pueda ir apropiándose de su conocimiento” (Fons, 2004, p. 181), con la finalidad de que el sujeto se puede reconocer como escritor dentro de una comunidad discursiva.

Ahora bien, desde la perspectiva sociocultural y el modelo metasociocognitivo, es importante tener en cuenta el carácter situado del proceso escritor como un aprendizaje que se complejiza y se enriquece junto con otros, entre pares y maestros, quienes aportan en la cualificación de la producción escrita. Se trata de pensar y propiciar la escritura como un acto individual y a la vez colectivo (Díaz Barriga, 2003) que adquiere sentido en las acciones reales y cotidianas de los sujetos escritores en función de sus interacciones comunicativas con los miembros de su comunidad discursiva.

De esta manera, el modelo metasociocognitivo surge como la posibilidad de superar la visión de la escritura como una práctica meramente cognitiva y metacognitiva, a partir de la necesidad de reconocer el proceso escritor inmerso en una visión situada que da cuenta del ser y el hacer del sujeto como escritor en prácticas sociales. En este orden de ideas, es pertinente establecer la relación entre el modelo metasociocognitivo y la noción de cognición situada, en la medida que “[...] en esta perspectiva la unidad básica de análisis no es el individuo en singular ni los procesos cognitivos o el aprendizaje “en frío”, sino la acción recíproca, es decir, la actividad de las personas que actúan en contextos determinados.” (Díaz Barriga, 2003, p. 5); por lo cual implica considerar que las operaciones mentales no se limitan únicamente a lo propio del sujeto, sino que

adquieren sentido en función de las acciones y dinámicas que se llevan a cabo en un contexto.

Es decir, comprender la producción escrita como una práctica sociocultural situada que involucra procesos cognitivos y metacognitivos, consiste en contemplar la interacción entre el sujeto y el contexto, con énfasis en el reconocimiento de las dinámicas de relación que surgen a partir de las diferentes actividades en las cuales el escritor es partícipe. Es así como, cobra relevancia la consideración del aprendizaje de la escritura como actividad sociocultural que tiene en cuenta el sujeto a través de su accionar en su contexto, explicado por Rogoff consiste en:

La apropiación se da en la participación, al tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación, y esta participación contribuye tanto a la dirección que toma el acontecimiento como a la preparación del individuo para otros acontecimientos similares. En mi opinión, la apropiación es un proceso de transformación y no un pre-requisito para la transformación. Por eso uso el término apropiación para referirme al cambio que resulta de la propia participación de una persona en una actividad, y no para referirme a la internalización por parte de una persona de acontecimientos o técnicas 'externos'. (1997, p. 121)

Desde estos planteamientos, la producción escrita adquiere una dimensión más amplia y significativa, puesto que “La idea básica de la apropiación es que, a través de la participación, las personas cambian y, en tal medida, se preparan para tomar parte en otras actividades semejantes” (Rogoff,1997, p. 119). Entonces, se reconoce que sólo a través de la apropiación de los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales de escritura, es posible para el sujeto escritor realizar la transferencia del aprendizaje a nuevas situaciones de composición escrita.

En conclusión, el modelo metasociocognitivo se fundamenta en la perspectiva sociocultural y retoma los aportes del cognitivismo, de modo que, establece relaciones de complementariedad e interrelación para considerar la escritura como un proceso cognitivo, metacognitivo y sociocultural. A partir del origen de dicha propuesta se puede reflexionar que las perspectivas y modelos no se constituyen

en paradigmas estáticos y rígidos, sino que representan formas particulares de abordar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura; por lo cual son susceptibles de integrarse y comprender otras formas de abordar las prácticas pedagógicas de composición escrita en la escuela.

2. 5. Niveles de análisis de los escritos de los niños

Acorde al campo de estudio de la escritura que aborda la presente investigación y en correspondencia con las falencias encontradas en los escritos iniciales elaborados por los estudiantes, resulta pertinente exponer los fundamentos teóricos desde los cuales se realiza el análisis e interpretación de los textos que resultan del proceso de composición escrita como práctica situada. Para lo cual, se acude a los postulados de Van Dijk (1980) para abordar la estructura del discurso escrito y a Jolibert (1995a) para reconocer la cualificación de la composición escrita situada en seis niveles de producción textual: 1) contexto de producción, 2) adecuación a la situación comunicativa, 3) superestructura, 4) macroestructura, 5) microestructura, y 6) elementos Lingüísticos.

En el primer nivel denominado **contexto de producción escrita** se “[...] dan testimonio del contexto de la situación y del contexto textual en el cual se inserta el texto que se lee” (Jolibert, 1995a, p. 86), es decir, hace referencia a las necesidades e intereses que involucran la motivación y compromiso frente a la tarea escritora que se constituye en el punto de partida para las acciones escritas. Además, involucra la exploración de diversas tipologías textuales y la identificación de éstas en la vida cotidiana, así como la proyección de los escritos de los niños a contextos y destinatarios auténticos.

La **adecuación a la situación comunicativa** como segundo nivel de producción escrita trata “[...] los principales parámetros de la situación de producción de ese texto (¿Quién lo escribió? ¿Para quién? ¿Por qué lo escribió? ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? ¿Dónde?)” (Jolibert, 1995a, p. 86), consiste

en la adaptación del discurso escrito a una situación comunicativa en particular, lo cual implica el uso de términos adecuados acorde al contexto y al destinatario. Por otra parte, se proyecta al aprendizaje de la escritura en su función social, logro de intereses propios y el efecto del texto escrito en otros.

El tercer nivel denominado **superestructura**, según Van Dijk (1980) hace referencia a la forma global de un discurso, a su organización y a las relaciones jerárquicas que se establecen entre cada una de sus partes; es decir corresponde a “Las características que permiten identificar el tipo de texto y justificar esta identificación (del contexto a la diagramación y a la silueta)” (Jolibert, 1995a, p. 86). Se relaciona con el reconocimiento de diferentes tipologías de textos y sus correspondientes siluetas textuales con respecto a sus partes, características y secuencias escriturales.

Con respecto a la **macroestructura** como cuarto nivel de producción textual, ésta se define como “Las manifestaciones observables de la superestructura del texto: ¿tiene una silueta característica? ¿una lógica interna funcional, cronológica, narrativa, otra? ¿un inicio y un cierre específicos?” (Jolibert, 1995a, p. 86), por ende aborda la coherencia global. Consiste en el establecimiento de una relación lógica, la cual a su vez da muestra de partes diferenciadas en el texto. En palabras de Van Dijk (1980) la macroestructura textual representa el esquema organizacional de un discurso que corresponde a su estructura semántica, desarrollada en macroproposiciones (ideas principales) y microproposiciones (ideas secundarias).

El quinto nivel analiza la **microestructura** como “Las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel conjunto del texto.” y al “[...] funcionamiento lingüístico en el nivel de las frases.” (Jolibert, 1995a, p. 86), por lo cual se evidencia en la organización local o en la disposición de los elementos de cohesión que permiten comprender el texto. Según Van Dijk se refiere a “[...] la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas.” (1980, p.45), por lo cual,

demanda el uso adecuado de diferentes categorías gramaticales y de las conexiones que se establecen para el desarrollo y la jerarquización de ideas dentro de un texto.

El último nivel de referido a los elementos lingüísticos se centra en “delimitar los diversos modos de reconocimiento de palabras.” y “detectar los grafemas (minúsculas y mayúsculas) que se sabe aislar y nombrar, su entorno, y las combinaciones de grafemas más frecuentes.” (Jolibert, 1995a, p. 87). Se trata de la apropiación y comprensión del uso de los procesos microlingüísticos como: 1) el uso de las mayúsculas y signos de puntuación, 2) escritura y separación adecuada de palabras, 3) manejo de tiempos verbales y 4) concordancia entre género y número.

3. Referentes metodológicos de la investigación

3.1. Paradigma, enfoque y diseño de la investigación

El presente proyecto parte de la concepción de los paradigmas como “[...] marcos teóricos-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una sociedad determinada” (Vasilachis, 1997, p. 30); con la particularidad de orientar el proceso investigativo en el acercamiento, interpretación e intervención de la realidad educativa en la cual se reconoce el problema de investigación.

En el caso en particular del proyecto “El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto”, se acoge al paradigma interpretativo porque los hechos objeto de estudio se analizan e interpretan en contextos reales como construcciones sociales, en directa relación con las características propias de los sujetos, quienes hacen parte de la realidad investigada, incluido el investigador, quien se encuentra inmerso en esta. (Vasilachis, 1992).

En otras palabras, se trata de comprender que el docente está directamente relacionado con el proceso investigativo; puesto que es él quien escucha, observa, explora, interpreta, construye significados y toma decisiones mediado por su subjetividad. De esta manera, las docentes investigadoras, a través de la continua reflexión sobre sus propias prácticas; contribuyen a contextualizar y transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de escritura en relación con los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales.

Desde la perspectiva del paradigma interpretativo, el proyecto de investigación asume el enfoque cualitativo; ya que este “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006, p. 128). Es decir, implica comprender la escuela como espacio de reconstrucción de significados por medio de la reflexión y estructuración de acciones sistemáticas que deriven en el

reconocimiento, comprensión y transformación de las acciones pedagógicas; a partir del análisis de las dinámicas que se establecen entre los elementos y actores involucrados en los procesos educativos.

De acuerdo con Alicia Gurdián Fernández (2007), desde el enfoque cualitativo se comprenden las relaciones de saber y poder en la escuela mediante la subjetividad, participación e interacción del investigador con la comunidad educativa; por lo cual los actos humanos de maestros y estudiantes cobran significado para el proceso investigativo. Motivo por el cual, en el caso del proyecto de investigación las docentes desde su identidad y subjetividad como investigadoras indagan, interpretan e intervienen sobre la necesidad de abordar los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales en la composición escrita en el ciclo uno.

A su vez, el proyecto de investigación opta por el diseño de Investigación Acción, puesto que aborda el plano del ser y el hacer de los sujetos inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un contexto escolar específico. Es decir, este diseño ubica la investigación en los problemas prácticos cotidianos vivenciados por las docentes investigadores (Gurdián Fernández, 2007). Ante lo cual, el docente como investigador es el más acertado en la construcción de conocimiento pedagógico en aras de la transformación de su práctica educativa.

Por consiguiente, el diseño de la investigación acción permite dar sentido a la presente investigación a través del análisis de "las acciones humanas" como problemáticas, susceptibles de cambio y que requieren una respuesta práctica (Elliot, 2000, p. 24). En consecuencia, se reconoce la importancia de desarrollar acciones que permitan la transformación de las prácticas cotidianas de las docentes; lo cual incluye la reflexión de la propia práctica pedagógica, y el papel de cada participante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita en grado segundo.

En concordancia con lo anterior, la postura del docente investigador en la investigación acción requiere además de cuestionar y pensar en la práctica pedagógica, desarrollar acciones que permitan intervenir y sistematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la continua reflexión (Gurdián Fernández, 2007). Se parte de reconocer al docente como un sujeto poseedor y constructor del saber pedagógico, con la responsabilidad de transformar la realidad del contexto educativo e innovar las prácticas pedagógicas en un campo disciplinar como lo es en este caso la lengua materna.

3.2. Descripción de la población sujeto de estudio

Este proyecto de investigación se desarrolla con un grupo de 80 niños con edades comprendidas entre los 7 y 8 años que cursan grado segundo, en la jornada tarde, en dos centros oficiales: Colegio Distrital La Gaitana (IED) y (ITI) Francisco José de Caldas, ubicados en los barrios Villamaría y Bellavista de las localidades de Suba y Engativá al noroccidente de Bogotá. Cuya población se caracteriza por ser de estrato socioeconómico 1, 2 y 3 con acceso a servicios públicos e internet, en lo que además los niños demuestran dominio de dispositivos tecnológicos como el computador, la tablet y el celular que son usados por ellos para realizar consultas, frecuentar redes sociales y participar en videojuegos.

La estructura familiar de los estudiantes en su mayoría está conformada por familias monoparentales con padre o madre como jefes del hogar, tíos o abuelos en el rol de acudientes. En las dinámicas familiares predominan actividades como ver televisión, escuchar música, salidas a parques cercanos, visitas a familiares y participación en torneos de fútbol organizados en los barrios; en contraste con una minoría que realiza salidas a bibliotecas, museos y centros de recreación.

A nivel de formación académica de los acudientes, una de las instituciones se caracteriza en un 60% por haber culminado estudios de básica secundaria, 15 % por realizar estudios en cosmetología y estética, 25% sin lograr finalizar básica

primaria, y de este último grupo 7 acudientes no saben leer y escribir. A diferencia de los acudientes del otro centro educativo quienes se encuentran en un 30% con formación profesional y el restante con estudios de secundaria finalizados.

En correspondencia con lo anterior, se encuentran diferencias en el mercado laboral dado en tanto los acudientes de una de las institución realizan actividades de aseo, reciclaje, vigilancia, ventas ambulantes, atención y servicio al cliente; en la otra, los acudientes trabajan en el sector administrativo y comercial.

3.3. Etapas de la investigación

La investigación “El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto” en concordancia con el diseño Investigación Acción plantea para su desarrollo tres fases: la preactiva, interactiva y posactiva; las cuales en correspondencia con la elección del método investigativo y la perspectiva teórica del investigador, le implican definir un tipo de intervención en la realidad educativa (secuencia didáctica, proyecto de aula, talleres...), recursos y tiempo. Puesto que es el docente quien se encuentra directamente vinculado al contexto escolar, por lo cual su función como investigador consiste en transformar la realidad (Elliott, 2000), aparte de cuestionarla.

3.3.1. La fase preactiva

Consiste en reconocer, reflexionar y analizar las concepciones, los desempeños de los niños y las prácticas docente durante la Lectura Etnográfica del Contexto (LEC); y asimismo construir fundamentos de la investigación a nivel ontológico - axiológico, epistemológico y metodológico. Para el caso particular del proyecto pedagógico “El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto” adquiere sentido investigativo la función de **cuestionar la práctica educativa y en sí la propia labor pedagógica**, con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el grado segundo realizados en dos instituciones distritales.

Es así como, la LEC se realiza con la finalidad de caracterizar las concepciones, prácticas de enseñanza, desempeños de los niños y mediaciones docente 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.

Para efectos del presente estudio, resulta pertinente aclarar que las situaciones encontradas en la LEC se denominan “hechos” (Elliott, 2000), los cuales se refieren a las interpretaciones de las acciones y transacciones humanas del docente investigador en la escuela. En este sentido, se desarrolló un proceso de codificación, categorización y triangulación de los corpus recogidos como documentos institucionales, entrevistas, cuadernos, guías y escritos de los niños.

A partir de la información recolectada, se da paso a interpretar "lo que ocurre" desde quienes actúan e interactúan en la situación problema que valida la transcripción de los relatos del docente investigador y los diálogos de los participantes (Elliott,2000); para así, identificar una ausencia, interés o particularidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje que sean susceptibles de ser investigados en el contexto escolar al que el docente investigador es partícipe. De esta manera, en el caso particular de este proyecto se realiza el análisis y la triangulación del corpus recogido a partir de tres categorías: concepciones, prácticas pedagógicas y desempeños de los niños en relación con la producción escrita.

3.3.2. La fase interactiva

Hace referencia a la selección y desarrollo de la propuesta de intervención acorde a un cronograma establecido para el proceso investigativo. Es así como, en esta etapa se hace más plausible la representatividad de los actores involucrados en la investigación, como “coinvestigadores” (Martínez, 2006); en la medida en que son sus voces, experiencias y acciones las que dan sentido y orientan el proyecto investigativo.

En el marco de los enfoques pedagógicos que fundamentan la necesidad de recuperar y visibilizar los vínculos existentes entre el contexto escolar y la vida, se encuentra la pedagogía por proyectos; que según Jolibert (1995b) es una propuesta de formación contraria a los postulados de la escuela tradicional. Perspectiva, en la cual, las docentes y los estudiantes se constituyen en agentes activos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que de forma conjunta son partícipes en la planeación, desarrollo y evaluación de las acciones, aprendizajes y construcción de conocimientos que se derivan en procesos constantes de reflexión.

En otras palabras, la pedagogía por proyectos se trata de una "estrategia de trabajo que facilita la inserción de la escuela en la vida; permitiendo el desarrollo personal, la adquisición de saberes y la formación de individuos partícipes y autónomos" (Rodríguez, 2001, p. 17). Entonces, desde esta perspectiva surgen y encuentran su sentido los proyectos pedagógicos y de aula como una forma de reflexionar sobre la propia práctica pedagógica y de contextualizar los aprendizajes.

Por consiguiente, se encuentra que en el enfoque de la pedagogía por proyectos, el estudio sustentado en un proceso investigativo se constituye en un proyecto pedagógico; a partir del cual el docente investigador realiza una mirada crítica a la propia práctica con la finalidad de transformarla en concordancia con el

diseño metodológico de la Investigación Acción que promueve procesos de reflexión y actuación en torno a una problemática reconocida como campo de estudio (Rodríguez, 1999). Es así como, a partir del interés investigativo de comprender el contexto escolar y aportar al conocimiento pedagógico; emergen los proyectos de aula como una experiencia pedagógica de construcción colectiva entre estudiantes y maestros.

De esta manera, el proyecto de aula como una de las propuestas didácticas de la pedagogía por proyectos, plantea el cambio en relaciones e interacciones entre el maestro con los estudiantes entorno a la construcción de conocimiento acerca de la lengua escrita (Jolibert, 1995b), en coherencia con el enfoque interaccionista y social del aprendizaje centrado en procesos de negociación que involucra intereses, decisiones y consensos que conforman un contexto que da sentido a las prácticas de escritura en el trabajo escolar en relación con la vida cotidiana.

Resulta que en el proyecto de investigación "El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto", las acciones de las docentes investigadoras fundamentadas en la pedagogía por proyectos y en la Investigación Acción cumplen una doble función: contribuir a la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita en el primer ciclo, y aportar en la consolidación de saber pedagógico relacionado con el campo de estudio de la escritura como proceso metasociocognitivo.

En este sentido, el proyecto de aula se desarrolla como una tarea conjunta entre estudiantes y docentes en la medida que los niños son partícipes activos en el aprendizaje de la escritura; en tanto el maestro es el mediador quien acompaña y orienta la construcción de saberes sobre la composición escrita (Jolibert & Sraïki, 2009). Por ende, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en situaciones contextualizadas propuestas en la pedagogía por proyectos implican dos tipos de relación dialógica, dadas entre: 1) el saber escolar y el saber social

de la escritura y 2) los intereses de los niños y necesidades de formación evidenciadas para el uso de la lengua escrita.

Por último, la Investigación Acción se articula con la pedagogía por proyectos para: 1) promover la actividad de escritura como práctica situada, 2) generar transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, 3) responder al desarrollo de competencias específicas de escritura en la diversidad de producción textual, 4) promover procesos metasociocognitivos en la composición escrita, 5) abordar una mirada global del aprendizaje, y 6) realizar la sistematización de la experiencia pedagógica sustentada en la reflexión en y sobre la acción de las docentes investigadoras.

3.3.2.1. La propuesta de intervención en el marco de la pedagogía por proyectos

La pedagogía por proyectos surge de la concepción de la construcción del conocimiento en relación con la acción humana, a partir de los postulados de teóricos de Kilpatrick (1918), Dewey (1967) y con Bruner (1989), quien retoma los postulados de Vigostky (1931). Desde esta perspectiva, para Dewey el proyecto nace de un interés libre que se desarrolla para la solución de una tarea, según Kilpatrick el proyecto es una manera de buscar solución a una situación problema; en tanto Bruner los asume como metodología. Esta perspectiva toma fuerza en los años 80 con la revolución cognitiva y tecnológica; y se articula con la propuesta de construcción de conocimiento para contemplar el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, la presente apuesta investigativa se fundamenta en los supuestos teóricos de la pedagogía por proyectos propuesta por Jolibert (1995b, 1999) y Rodríguez (1999, 2001) desde la cual, las autoras concuerdan en afirmar que ésta consiste en una tarea conjunta entre estudiantes y docentes. Asimismo, se toman los aportes de Rincón Bonilla (2007, 2012) y Aurora De la Cueva (2006),

quienes son contextualizadoras de estos postulados, para abordar al proyecto de aula como una propuesta didáctica de la pedagogía por proyectos.

La pedagogía por proyectos según Jolibert (1999), es una propuesta pedagógica que se instaura en el enfoque comunicativo, constructivista y textual que tiene como uno de sus principios la investigación acción. De ahí que, Rodríguez (2001) plantea en correspondencia con esta perspectiva; la formación del docente investigador y a la transformación de las prácticas educativas dirigidas al aprendizaje de la lengua escrita centrada en el trabajo cooperativo entre estudiantes y maestros.

Dado que, el estudiante es partícipe activo de su proceso de aprendizaje, en tanto el maestro es el mediador que acompaña y orienta los procesos de enseñanza; a través de la interacción entre los intereses de los niños y necesidades de formación evidenciadas en pro del uso de la lengua escrita en función a situaciones contextualizadas. De igual manera, en las prácticas educativas propuestas, se dan valores democráticos como: la negociación, toma de decisiones, conformación y repartición de roles en función de un interés común vigente en la planeación, desarrollo y culminación del proyecto.

En consecuencia, se encuentra que los proyectos de aula son una propuesta didáctica para el aprendizaje de nuevos saberes que se relacionan con los conocimientos previos en correspondencia con la teoría del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, quien a su vez es citado por Díaz Barriga (2005) para desarrollar una perspectiva experiencial y situada de la enseñanza a través del trabajo por proyecto. De esta manera, se contemplan algunos de los componentes de los proyectos de aula como los intereses, saberes y experiencias previas de los niños, la indagación, construcción de conocimientos, integración de diversos saberes disciplinares, trabajo autónomo, aprendizaje colaborativo y el desarrollo de procesos metacognitivos en el proceso de la composición escrita.

3.3.2.2. Características y fases de los proyectos de aula

Con respecto a las etapas de desarrollo del proyecto de aula se asumen los planteamientos de Rincón Bonilla (2012), quien a su vez se fundamenta en Jolibert (1999) para establecer la siguiente estructura: 1) Planificación del proyecto, 2) Realización de las actividades propuestas, 3) Culminación del proyecto, 4) Evaluación del proyecto mismo, y 5) Evaluación y sistematización de los aprendizajes. Para el caso específico de los proyectos de aula a desarrollar en la presente investigación, se plantea las tres primeras etapas, en tanto se unifica la cuarta y quinta en reconocimiento de la evaluación como un eje transversal presente en el desarrollo de la propuesta didáctica de intervención.

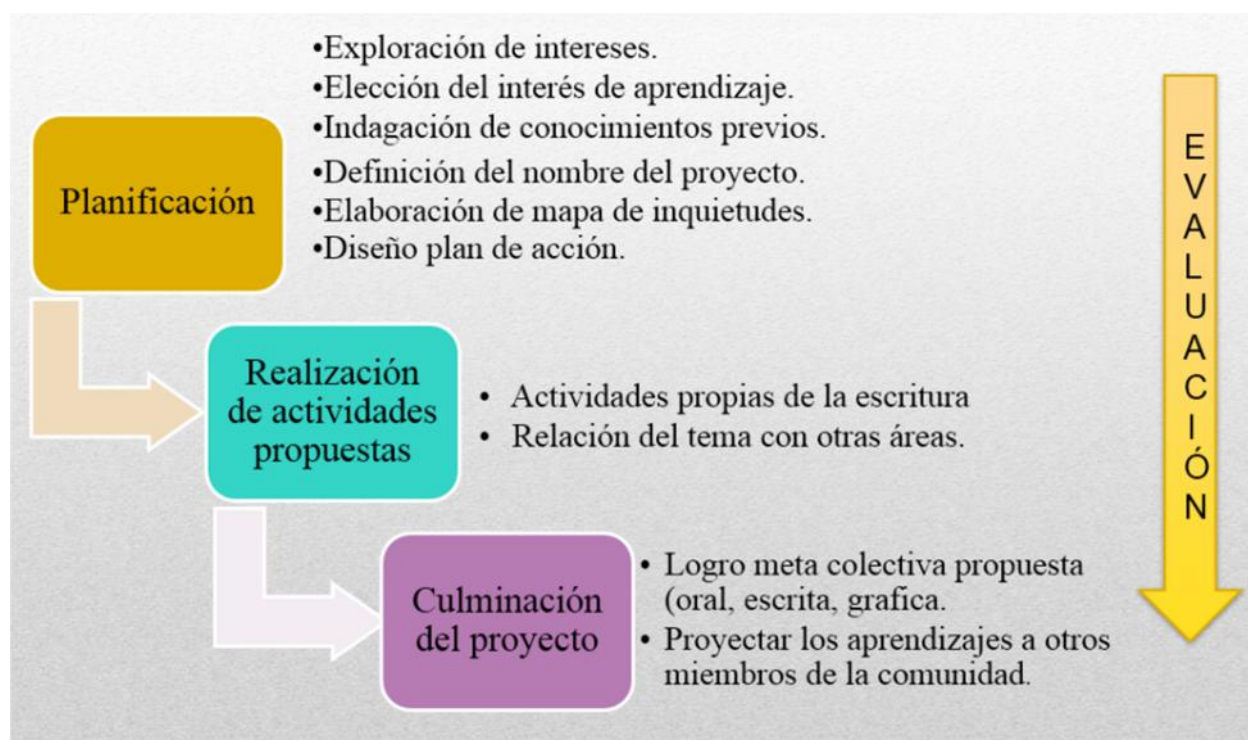


Figura 3: Estructura de los proyectos de aula desarrollados en la intervención
Fuente: Elaboración propia.

La planificación como primera etapa, es el espacio en el que surge y se define el proyecto; a partir de la formulación de acciones conjuntas entre el docente y los estudiantes, de manera que sea posible la proyección del proceso a seguir en

etapas y el tanteo de los resultados esperados (Jolibert, 1999). Es así como se plantean subetapas, tales como: 1) exploración de intereses, 2) elección del interés de aprendizaje, 3) indagación de conocimientos previos, 4) definición del nombre para el proyecto, 5) elaboración de mapa de inquietudes, y 6) diseño de plan de acción.

La planificación del proyecto se lleva a cabo con los estudiantes como primer punto del proyecto, pero también cada vez que se considera conveniente en el desarrollo del mismo. Este es un momento muy importante porque permite hacer explícitos tanto los intereses, como las inquietudes, los procedimientos y, sobre todo, llegar a compromisos. Lógicamente, también implica la negociación y la búsqueda de consenso, de tal forma que se pueda construir un plan conjunto. Dado que se pretende que se viva un proceso significativo, es fundamental lograr la participación de todos desde la preparación de los proyectos, hacer posible que los estudiantes hagan 'suyo' el proyecto para que no se convierta en una imposición y pueda desarrollarse hasta su culminación. (Rincón Bonilla, 2012, p. 31)

Esta etapa, tiene como eje central el planteamiento de preguntas formuladas por los estudiantes de acuerdo con necesidades e intereses de aprendizaje que se constituyen en problemas que requieren ser solucionados. De esta manera, estos interrogantes responden a plantear el trabajo cooperativo (De la Cueva, 2006); con respecto a: 1) tema o problema de aprendizaje elegido por el colectivo, 2) nombre del proyecto de aula, y 3) objetivos, metas, formas, recursos, tiempos y espacios de realización del mismo.

La realización de actividades propuestas es el momento pedagógico en el que se pone en marcha la planeación conjunta, entre los niños y las docentes. Se plantean acciones y roles orientados a tomar decisiones frente a la ruta de aprendizaje trazada, la cual involucra las nuevas inquietudes que surgen en el camino, objetivos y metas establecidas inicialmente. A su vez esta etapa contempla como subetapas: 1) actividades propias de la escritura, y 2) relación del tema con otras áreas.

La última etapa, de culminación del proyecto es aquella en la que se logra la meta colectiva propuesta y se alcanza su materialización con respecto a la producción oral, escrita y/o gráfica en concordancia con la modalidad de la lengua

que se quiera abordar; esto con la finalidad de proyectar a otros integrantes de la comunidad educativa el trabajo y los aprendizajes adquiridos por parte del colectivo de niños en el proyecto de aula. Es así como, se propician espacios de socialización de los aprendizajes adquiridos en relación con los procesos de producción escrita y se favorece la construcción de la identidad de los niños como escritores.

Con respecto al proceso de evaluación, este se lleva a cabo en dos sentidos de aprendizaje: uno relacionado con las actividades propias de producción escrita, y el otro hace referencia al trabajo realizado en el proyecto aula. De esta manera, se establecen en conjunto con los estudiantes criterios claros de evaluación y se diseñan instrumentos que posibilitan el desarrollo de un proceso formativo hacia: 1) el aprendizaje de la composición escrita como proceso cognitivo, metacognitivo y sociocultural, 2) aprendizajes construidos en relación con lo planteado, 3) metas individuales y colectivas alcanzadas, y 4) fortalezas y dificultades presentadas en la realización de las actividades propuestas.

De acuerdo con Aurora De la Cueva (2006), los proyectos de aula exigen el dominio de diversos saberes (lengua castellana, matemáticas, ciencias, sociales, entre otros) y una adecuada planeación del trabajo. De esta manera, los proyectos de aula responden a una mirada interdisciplinaria del aprendizaje; ya que las diferentes áreas del saber aportan a la construcción del conocimiento de un tema interés definido. En este sentido, Gloria Rincón Bonilla propone:

[...] se trata de poner en relación sólo las áreas que sean pertinentes y además, dar a cada una el lugar e importancia que de acuerdo con el eje del proyecto sean los necesarios. Es muy importante comprender que un área participa no porque se haga una actividad utilizando sus aportes, sino porque se aborda como objeto de estudio. (2012, p. 47).

Por consiguiente, la pedagogía por proyectos se convierten en un reto de los profesores hacia el desarrollo de currículos interdisciplinarios que superen la división y fragmentación de los saberes escolares, para contrarrestar la asignaturización y favorecer los procesos de aprendizaje sustentados en intereses

o problemáticas del contexto escolar (Rodríguez, 1999). Que además, propician la continua construcción de conocimientos en dinámicas de toma de decisiones y pesquisas de nuevas inquietudes, por lo cual un proyecto de aula nunca se concluye, por el contrario de éste pueden surgir otros. En correspondencia con lo anteriormente expuesto, a continuación se presenta una síntesis de la planeación general de los proyectos de aula propuestos:

Tabla 3
Síntesis de planeación de proyectos de aula

Pequeños Exploradores del Universo (PEU) y Aprendiendo sobre animales domésticos (AAD)	
Etapa I Planificación: Construyendo una ruta hacia el saber	
Momentos	Propósitos de Aprendizaje
1. Explorando intereses.	Propone diferentes temáticas al interior de grupos de trabajo con la finalidad de ser puestas en consideración de sus compañeros.
2. Elección de interés de aprendizaje: ¿Qué queremos aprender?	Examina con detenimiento las propuestas de sus compañeros para llegar a un acuerdo a través de la votación.
3. Indagación de conocimientos previos: ¿Qué sabemos?	Expresa los conocimientos del tema propuesto para el proyecto de aula.
4. Definición del nombre para el proyecto: Bautizamos a nuestro proyecto	Expone ideas, argumenta y llega a acuerdos con respecto al nombre del proyecto.
5. Elaboración mapa de inquietudes: Organizando nuestro saber	Formula, selecciona y clasifica preguntas para construir una ruta de aprendizaje colectiva.
6. Plan de acción: Asumiendo responsabilidades (lista de tareas, conformación y repartición de roles)	Plantea y asume actividades para la realización del proyecto de aula. Define de manera colectiva el proyecto de aula y su plan de acción.
Etapa II Realización de Actividades propuestas: Creando y recreando a través de la escritura y otras áreas del saber	
Proyectos por competencias específicas de escritura	Propósitos de Aprendizaje
Publicación de textos expositivos en red Textale: Mis escritos en Red. (PEU) (AAD)	Desarrolla la escritura como un proceso consciente y autorregulado que contempla un plan textual, borrador, revisiones y reescritura en correspondencia con un propósito, contexto determinado y unos destinatarios auténticos.
Elaboración de dedicatoria: dedicando mis trabajos (AAD)	Realiza el proceso de composición escrita de diversos tipos de texto, teniendo en cuenta sus características, estructura y función
Carta al Alcalde Bogotá: en búsqueda	

de respuestas. (PEU) (AAD)	comunicativa.
Escritura de Situaciones problema: creando acertijos. (PEU)	Establece conjuntamente el tipo de texto a componer, la intención comunicativa, posibles lectores y el contexto de circulación.
Elaboración de folletos para socializar proyecto: compartiendo mi saber. (PEU) (AAD)	Amplía el conocimiento acerca del Universo y los animales de la granja a través de la realización del proceso de composición escrita de diferentes tipos de textos que surgen a partir de sus intereses y necesidades.

Momentos en la composición escrita: Escritores en acción (PEU) (AAD)	Propósitos de Aprendizaje
Planteamiento tarea auténtica.	Participa como escritor auténtico de las situaciones de escritura que surgen en el proyecto de aula.
Elaboración de tabla de especificaciones.	Plantea conjuntamente los conceptos y procesos a desarrollar durante la composición escrita de los diferentes tipos de textos.
Explorando textos: aprendiendo sobre un nuevo tipo de texto.	Identifica y se apropia de las características, estructura y función comunicativa de diferentes tipos de texto.
Planeando un nuevo texto: Escribiendo mis ideas.	Elabora un listado inicial de ideas que se pretenden plasmar a través de la composición escrita de un tipo de texto específico.
Elaboración del borrador: organizando mis ideas.	Organiza las ideas iniciales en oraciones y párrafos diferenciados que den cuenta del texto como una unidad.
Revisión de escritos: la versión final de mi escrito.	Identifica y da a conocer elementos que son susceptibles de mejorar en los escritos propios y de los compañeros.
Reescritura de textos: una posibilidad de mejorar mi escrito.	Realiza la reescritura final de los textos a partir de la toma de decisiones y cambios necesario acorde con las sugerencias en el ejercicio de revisión de pares y maestra.
Evaluación del proceso de composición escrita: 1.Tabla de especificaciones, 2. Planilla de valoración ponderada y 3. Listas de cotejo	Aprende a evaluar, contrastar y hacer control del proceso de escritura a partir de los criterios establecidos que corresponden a las características, estructura y función propia de cada tipo de texto a componer.

Relación del tema con otras áreas: **conectando saberes** (PEU) (AAD)

Proyecto Global de aprendizaje	Propósitos de Aprendizaje
Ciencias naturales: Mundo natural (AAD) – Mundo físico (PEU)	<p>Entorno físico: Identifica las características, ubicación, tamaños, clasificación, tipos y duración de movimientos de los cuerpos celestes para lograr establecer semejanzas y diferencias entre los mismos.</p> <p>Entorno vivo: Describe las características de seres vivos, ciclo de vida y clasificación con respecto a su alimentación, reproducción, desplazamiento y adaptaciones al ambiente.</p>
Informática: consultas, publicación de textos y envío en línea.	Hace uso del internet como medio de consulta que pone en juego el espíritu de investigador para indagar y construir

nuevos saberes acerca del Universo y la granja.

Identifica y utiliza canales de comunicación virtual como espacios de circulación de los textos, para lo cual aprende a: 1) digitar nuestro texto final, 2) leer y seguir las instrucciones de envío en línea, 3) Consultar los textos que fueron seleccionados, y 4) hacer seguimiento al número de lectores de nuestros textos.

Matemáticas: pensamiento numérico, geométrico, métrico, espacial y aleatorio.

Pensamiento numérico:

Reconoce el uso del número en diferentes contextos y situaciones: medición, conteo, comparación, localización entre otros.

Formula y resuelve problemas de situaciones aditivas.

Pensamiento espacial y sistemas geométricos:

Dibuja cuerpos o figuras bidimensionales en diferentes tamaños.

Pensamiento métrico y sistemas de medida:

Utiliza patrones arbitrarios de medidas y realiza estimaciones de medida.

Pensamiento aleatorio y sistemas de datos:

Interpreta, registra y representa información en tablas y diagramas de barras.

Artes: recreación del Sistema Solar (PEU) y lo animales domésticos (AAD)

Construye vista panorámica del Sistema Solar en el techo en el salón y elabora un rincón de exposición de los animales domésticos, a partir del uso de diversos materiales y técnicas de modelado de objetos bidimensionales

Etapa III Culminación del proyecto: **Mis escritos en contexto**

Momentos	Propósitos de Aprendizaje
Circulación de textos: dando a conocer nuestro saber.	Realiza el envío o la entrega de los textos construidos a los lectores o contextos de circulación establecidos inicialmente.
Socialización del proyecto a la comunidad educativa: cumpliendo ideales	Expone los conocimientos y productos elaborados durante el proyecto de aula.

Evaluación del proyecto de aula	Propósitos de Aprendizaje
Aprendizajes construidos en relación con los propuestos.	Expresa de forma oral los aprendizajes alcanzados en el proyecto de aula.
Metas individuales y colectivas alcanzadas.	Compara las metas establecidas y los logros alcanzados.
Fortalezas y dificultades del proyecto.	Da a conocer las fortalezas y dificultades que se presentaron en el proyecto de aula.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.2.3. La producción escrita en los proyectos de aula

Los proyectos en lengua, en palabras de Camps (1996) se conciben como una propuesta de producción integral con una intención comunicativa que tiene en cuenta las dos modalidades (oral y escrita) y contemplan los parámetros de las situaciones discursivas en que se desarrollan las acciones escritoras. Que a su vez, se articula con objetivos de aprendizaje específicos que pueden llegar a constituirse en los criterios de producción y evaluación de los textos que se producen.

La realización de los proyectos de aula no es un asunto banal ni “para pasarlo mejor”. Por lo menos en el área del lenguaje es una configuración, que requiere un complejo entramado en el que se practica una didáctica del lenguaje, la lectura y la escritura en la que la selección de los contenidos que se van a enseñar, su secuenciación y organización (cuándo se van a enseñar, en qué orden), y el modo como se presentarán (cómo) está definida por las necesidades comunicativas reales que surgen en los proyectos. (Rincón Bonilla, 2007, p. 75)

Es importante decir que, la pedagogía por proyectos hace un aporte muy importante a esta investigación en la medida en que sitúa los procesos de producción escrita desde una mirada discursiva, es decir, reconoce la escritura como actividad que surge a partir de situaciones reales y que posibilita el accionar y el reconocimiento de los sujetos dentro de entornos sociales y culturales específicos; puesto que: “El uso de la lengua es una actividad intencional y es la intención que se constituye en motor de las actividades discursivas” (Camps, 1996, p. 49). Así pues, los sujetos encuentran que los procesos de producción escrita tienen sentido cuando se usa la lengua en situaciones verdaderas y con consciencia de los propósitos comunicativos que implica la acción escritora.

En este orden de ideas, los proyectos de aula expuestos dan la razón a la escritura como práctica situada; en la medida que parten de los intereses o necesidades de los estudiantes para organizar una secuencia de acciones orientadas al desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales para la composición escrita. De ahí que, las actividades propias de escritura por parte del docente implican el planteamiento de tarea auténtica y la elaboración de

tabla de especificaciones; acciones pedagógicas que se proyectan al desarrollo de fases, como: 1) exploración de diferentes tipos de textos, 2) planeación de texto a componer, 3) elaboración de borrador de texto, 4) revisión conjunta de escritos, 5) reescritura de textos, y 6) circulación o proyección del texto a otros contextos.



Figura 4: Proceso de escritura como práctica situada en el marco de los proyectos de aula
Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia, los proyectos de aula proporcionan la visión de escritura como actividad social que se compone de un serie de acciones y operaciones lingüístico discursivas; las cuales comprenden por una parte: la intencionalidad, los propósitos y posibles lectores dentro de un contexto de circulación; y por otra se constituyen parte de los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales de la escritura. Entonces, la escritura concebida en el plano social tiene en cuenta una serie de dinámicas e interacciones entre pares que favorece el aprendizaje en dos sentidos: el primero relacionado con la propia competencia escritora y el otro con sus aspectos discursivos, como lo plantea Camps:

El aprendizaje puede tener lugar durante el proceso de producción y es durante dicho proceso que se pueden dar una gran diversidad de situaciones interactivas que, por un lado, son instrumentos de ayuda a la composición y comprensión de textos y, por el otro, inciden en el aprendizaje de los diferentes tipos de discurso y de los elementos que los conforman. (1996, p. 49)

En suma, los proyectos de aula son una propuesta didáctica que se deriva de proyectos pedagógicos con carácter investigativo, que posibilita el desarrollo de procesos de producción escrita enmarcados en situaciones discursivas con la proyección de que los estudiantes se apropian del uso funcional de la lengua en su contexto. Por ende, se llevan a cabo acciones articuladas a objetivos de aprendizaje establecidos y conocidos previamente, de manera que, los niños son sujetos activos en prácticas de escritura situada, que se caracterizan por ser actividades intencionales, contextualizadas y comunitarias.

3.3.3. La fase 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 que la investigación continúa enriqueciéndose con referentes conceptuales. En este orden de ideas, se muestran las categorías, subcategorías y unidades de análisis constituidas en la presente apuesta investigativa:

Tabla 4
Categorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISIS
Aprendizaje de la escritura como práctica situada	Escritura como actividad intencional (plano individual)	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar los propósitos de la tarea ¿para qué se escribe? ● Reconocer el posible lector del texto ¿a quién?
	Escritura como actividad contextualizada (plano situacional)	<ul style="list-style-type: none"> ● Expresar la necesidad o interés que motiva la escritura. ● Reconocer la función de lo escrito en un contexto particular.

Producción escrita en el modelo metasociocognitivo	Escritura como actividad comunitaria (plano social)	<ul style="list-style-type: none"> ● Construir los textos a partir de los aportes de otros (pares y maestros). ● Leer a otros sus producciones textuales. ● Aportar a las producciones de textuales de los compañeros. ● Cualificar las producciones textuales a partir de las observaciones de otros. ● Participar en producciones textuales colectivas. ● Ser leído por otros en un contexto de circulación.
	Procesos (operaciones discursivas) 1. Interpretación textual: 2. Planificación: 2. Textualización: 3. Revisión 3. Edición	cognitivos lingüístico 1. Interpretación textual: <ul style="list-style-type: none"> ● Leer para comprender el texto. ● Leer para comprender la tarea. ● Leer para evaluar el texto. 2. Planificación: <ul style="list-style-type: none"> ● Definir el tema del texto. ● Identificar el tipo de texto (formato o silueta). ● Proyectar los posibles lectores del texto. ● Definir en los objetivos del escrito. ● Buscar y seleccionar fuentes donde encontrar ideas. ● Generar ideas según el tema del texto. ● Utilizar estrategia para registrar ideas (plan textual). ● Seleccionar las ideas más adecuadas al tema. ● Ordenar las ideas según la estructura del texto. 2. Textualización: <ul style="list-style-type: none"> ● Elaborar borradores de acuerdo con el tema y tipo de texto seleccionado. ● Seleccionar las palabras más adecuadas al estilo del texto. ● Utilizar un vocabulario concreto para el tema del texto. ● Aplicar la ortografía y grafía adecuada. ● Realizar transcripción limpia del texto. 3. Revisión <ul style="list-style-type: none"> ● Comparar la producción escrita con el plan textual. ● Adecuar el texto escrito al texto planificado. ● Detectar y cambiar las palabras, frases, párrafos que no tienen sentido ● Modificar signos de puntuación, ortografía y caligrafía ● Aplicar estrategias de revisión por otros. ● Aplicar estrategias de revisión por uno mismo. 3. Edición <ul style="list-style-type: none"> ● Reescribir el texto cuantas veces sea necesario. ● Dar por terminado el proceso de producción escrita.

Procesos metacognitivos**1. Autorregulación de la escritura****2. Relación del sujeto con la escritura****Procesos metacognitivos****1. Autorregulación de la escritura**

- Expresar las estrategias utilizadas para la producción escrita.
- Tomar decisiones sobre su producción escrita.
- Reflexionar sobre las propias competencias escritoras.
- Resolver situaciones de la composición escrita.

2. Relación del sujeto con la escritura

- Desarrollar un autoconcepto positivo en las tareas de la escritura.
- Identificar los recursos que se requieren para la producción escrita.
- Desarrollar estilos de expresión escrita propios.

Procesos socioculturales**1. Condiciones comunitarias en la escritura****2. Construcción de la identidad en la escritura****Procesos socioculturales****1. Condiciones comunitarias en la escritura**

- Usar la escritura en contextos cotidianos y/o escolares.
- Acceder a contextos diferentes al aula a través de la escritura.
- Movilizar intereses comunitarios y/o escolares en los usos cotidianos de la propia escritura.
- Construir la escritura en colaboración con otros.

2. Construcción de la identidad en la escritura

- Usar la escritura para expresar experiencias o ideas propias.
- Lograr intereses propios en los usos de la escritura.
- Identificar el impacto de sus producciones escritas en los demás.
- Expresar la percepción que tiene de sí mismo como sujeto escritor.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la fase posactiva incluye también la divulgación de avances y resultados, que es posible durante y al finalizar la investigación; dado que el saber pedagógico investigativo implica un “comportamiento reflexivo” (Gurdián Fernández, 2007). Además, de la toma de decisiones justificadas en la responsabilidad directa que tiene el docente investigador con el contexto educativo y en particular con los hallazgos encontrados en el estudio realizado.

De manera que, esta fase se relaciona con la función de **divulgar los resultados obtenidos en la investigación**. Ante lo cual, Alicia Gurdían Fernández (2007) propone tener presente los siguientes criterios: 1) la credibilidad que asegura que el objeto fue exhaustivamente identificado y descrito, 2) la dependibilidad que valida lo interpretativo de la realidad educativa desde la subjetividad del investigador, 3) la transferibilidad que se refiere a la generalización o aplicabilidad del método investigativo a las características particulares del contexto educativo, y 4) la confirmabilidad de los resultados cuya validez y confiabilidad se da en la retroalimentación directa de los sujetos actuantes en el proceso investigativo. Por consiguiente, la información recolectada, analizada y expuesta en el documento del proyecto investigativo es veraz, además de contar con el consentimiento de cada instancia y garantizar a los partícipes del proceso investigativo (administrativos, maestros, padres de familia y estudiantes) la protección de su confidencialidad de los datos personales e información suministrada.

A manera de conclusión, es importante que el maestro asuma el rol de docente investigador auto-reconociéndose como sujeto poseedor y constructor de saber pedagógico; lo cual posibilita la realización de procesos investigativos con sentido y fundamento teórico. Entonces, ser docente investigador implica un cambio de la concepción de sí mismo a través del cuestionamiento sobre el quehacer propio para enriquecer el saber pedagógico; que exige además exponer, compartir y debatir en colectivo los hallazgos y construcciones del proceso investigativo para contribuir a mejorar y transformar las prácticas educativas del país y favorecer el desarrollo y transformación de la sociedad.

A manera de conclusión, es importante que el maestro asuma el rol de docente investigador auto-reconociéndose como sujeto poseedor y constructor de saber pedagógico; lo cual posibilita la realización de procesos investigativos con sentido y fundamento teórico. Entonces, ser docente investigador implica un cambio de la concepción de sí mismo a través del cuestionamiento sobre el quehacer propio

para enriquecer el saber pedagógico; que exige además exponer, compartir y debatir en colectivo los hallazgos y construcciones del proceso investigativo para contribuir a mejorar y transformar las prácticas educativas del país y favorecer el desarrollo y transformación de la sociedad.

4. Análisis y discusión de resultados

El propósito de este capítulo es dar a conocer el proceso de sistematización e interpretación de la experiencia didáctica desarrollada en la presente investigación, la cual tiene como objeto central generar acciones pedagógicas que permitan fortalecer la producción escrita de los niños en grado segundo de primaria. En este sentido, en primer lugar se presentan los niveles de reflexión que orientan la construcción de este apartado, y en segunda instancia el análisis de las etapas del proyecto de aula a la luz de dos categorías teóricas: el aprendizaje de la escritura como práctica situada y la producción escrita en el modelo metasociocognitivo.

4.1. Niveles de análisis del proceso de sistematización

Ahora bien, resulta pertinente aclarar que este apartado en correspondencia con el diseño de investigación acción, presenta los procesos de reflexión que realizan las docentes hacia la transformación de su propia práctica pedagógica en dos niveles de análisis: reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, los cuales son propuestos por Griffiths y Tann (1992), citados por (Camps, 2004), como eje transversal del conocimiento didáctico necesarios para comprender las dinámicas inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. De esta manera, se comprende por:

a. Reflexión en la acción, a aquella meditación que surge en la práctica inmediata durante la realización de diferentes actividades y acciones, lo que da lugar a algunas variaciones en el desarrollo de una determinada acción pedagógica. Este proceso consta a la vez de dos niveles: el *de reacción inmediata* frente a una situación imprevista o problemática y el de *readaptación de planes* que implica un reajuste de las acciones propuestas inicialmente, debido a una situación o interés particular que se presenta en la práctica pedagógica.

b. Reflexión sobre la acción, a la deliberación que se da después del desarrollo de las acciones pedagógicas y como lo expone Camps (2004) “implica distancia entre el momento de la práctica y el de la reflexión; puede abocar a la modificación de los planes de enseñanza y no a un simple cambio durante el proceso de realización” (p.13). Este ejercicio reflexivo incluye además un nivel de *observación* que contempla un proceso sistemático de recolección, interpretación y evaluación de datos; y un subnivel más alto cuya finalidad es la lectura e interpretación crítica de la acción pedagógica a la luz de las categorías teóricas, subcategorías y las unidades de análisis establecidas en concordancia con los objetivos que orientan la presente investigación.

Si bien se van a mostrar situaciones específicas de la intervención en las cuales se reconocen los procesos de reflexión mencionados, cabe aclarar que con respecto al nivel de reflexión sobre la acción, éste se reconoce en el análisis que se expone a lo largo del presente capítulo; dado que este apartado surge del proceso de sistematización e interpretación de las acciones pedagógicas, a la luz de las categorías teóricas que orientan la apuesta investigativa.

4.2. El proyecto de aula y sus etapas

Las docentes investigadoras eligen el proyecto de aula como una propuesta didáctica de intervención metodológica que favorece la producción situada de textos. En la medida que esta perspectiva de trabajo en el aula se constituye en un contexto propicio para aprender a escribir en situaciones espontáneas que surgen de los intereses y necesidades de aprendizaje expuestas por lo niños.

En este sentido, en dos grupos de estudiantes que son 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*.

4.3. Planificación: *Construyendo una ruta hacia el saber*

La planificación del proyecto como primera etapa, se constituye en el espacio en el que surge y se define el eje temático a desarrollar. Se trata de la construcción de un contexto para la realización de prácticas de escritura situada, a partir del desarrollo de acciones conjuntas entre el docente y los estudiantes, de manera que sea posible la proyección general del proyecto y de los momentos que se contemplan dentro de cada etapa. A continuación se muestra la etapa de planificación y sus momentos correspondientes:

Tabla 5
Descripción de la etapa I: Construyendo una ruta hacia el saber

Momentos	Acciones pedagógicas	Hallazgos
1. Explorando intereses.	Observación de sus juegos libres, conversaciones, escritos y dibujos. El diálogo como acción que propicia el establecimiento de normas y la toma de decisiones.	Intereses sobre animales, deportes, personajes favoritos, viajes espaciales, astros, insectos y superhéroes.
2. Elección de interés de aprendizaje: ¿Qué queremos aprender?	La pregunta como acción que orienta la exploración de intereses. Ejercicio democrático y argumentado de elección de interés de aprendizaje a través de votaciones.	Discusión y elección de los temas de los animales domésticos y el Universo.
3. Indagación de conocimientos previos: ¿Qué sabemos?	Diálogo como acción que posibilita conocer y compartir saberes en grupos de trabajo.	Conocimientos previos sobre los cuerpos celestes y animales domésticos, para lo cual hacen referencia a noticias y documentales.
4. Definición del nombre para el proyecto: Bautizamos a nuestro proyecto	Las preguntas de los niños reorientan o delimitan el nombre del proyecto.	A partir de argumentos los niños llegaron al consenso de llamar a sus proyectos: “Pequeños exploradores del Universo” y “Aprendiendo sobre los animales de la granja”
5. Elaboración mapa de inquietudes: Organizando nuestro saber	La agrupación, clasificación y selección de preguntas elaboradas en momentos anteriores para definir el orden en el cual se abordan.	Formulación de preguntas sobre: El origen del Universo y del Sistema Solar, características de cuerpos celestes mayores y menores (edad, color, tamaño, ubicación), misiones

6. Plan de acción: Asumiendo responsabilidades (lista de actividades, conformación y repartición de roles)	Conformar grupos de trabajo. Hacer listado general de tareas propuestas por los niños. Definir roles específicos en conjunto con los niños.	espaciales (PEU). Características físicas, alimentación, reproducción y cuidados de los animales domésticos (AAD). Establecen actividades de investigación, producción escrita, ambientación del salón, socialización y evaluación del proyecto. Algunos de los roles establecidos son: moderador de la palabra, vocero de grupo, coordinador de recursos, asesor de escritura, monitor de toma de notas e ideas importantes y repartidor de materiales, entre otros.
---	---	--

Fuente: Elaboración propia

En relación con lo expuesto anteriormente, se presentan los momentos de la planeación en los cuales se da la reflexión en la acción, en la medida que se realizan reajustes sobre la marcha del proyecto de aula en función de los intereses y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Estos espacios fomentan la participación y compromiso de los actores durante todo el proceso del proyecto.

Tabla 6

Reflexión en la acción durante la etapa de planificación de los proyectos de aula

Momentos de la Planificación	Situación que generó el cambio	Cambio realizado
2. Elección de interés de aprendizaje: ¿Qué queremos aprender?	El tema establecido inicialmente fue considerado por los niños como muy amplio.	Se delimitó el tema de los animales por animales domésticos.
4. Definición del nombre para el proyecto: Bautizamos a nuestro proyecto.	Generación de preguntas por parte de los niños sobre la existencia de otros cuerpos celestes fuera del Sistema Solar.	El proyecto el cual al comienzo se llamó “Pequeños exploradores del espacio solar” y luego pasó a llamarse “Pequeños exploradores del Universo”

Fuente: Elaboración propia.

Los cambios expuestos anteriormente hacen parte del ejercicio reflexivo en la acción por parte de las docentes investigadoras que “[...] hace posible la formación democrática de los estudiantes. Puesto que las docentes promueven la construcción de acuerdos, el trabajo colaborativo, la argumentación para la toma de decisiones, el respeto por la diferencia, la participación comprometida, el diálogo.”(Rincón Bonilla, 2012, p. 18).

En este orden de ideas, el momento de la **exploración de intereses** se caracteriza por el diálogo (entre el docente y sus estudiantes) y el uso de la pregunta (por parte del docente) como acciones mediadoras constantes que contribuyen a la definición y desarrollo del proyecto de aula. La pregunta del docente tiene un papel preponderante que posibilita a los estudiantes: en primera instancia, expresar y compartir con sus compañeros sus intereses de aprendizaje; y en segunda medida, poner en juego sus saberes y formular posibles soluciones. Por su parte, el diálogo propicia la interacción que genera un proceso democrático de aprendizaje basado en la construcción de normas para podernos comunicar y tomar decisiones frente a lo que se quiere aprender.

M: *Para esto como decidimos Jean David será el monitor del turno de la palabra. Jean recuérdanos tus funciones, por favor.*

E1: *Yo voy a mirar quiénes levantan la mano para hablar y les digo de uno a tres el orden para hacerlo.*

M: *¿Quién me recuerda las normas que decidimos para participar?*

Sabrina: *Nosotros tenemos que escuchar al compañero que está hablando.*

E2: *Para hablar hay que levantar la mano, y Jean nos dice quién habla.*

E3: *No, Jean da el número, y ese número es el turno de la palabra, y cuando llegue ese número a mi yo puedo hablar, antes no.*

M: *Como lo habíamos planeado hoy vamos a hablar sobre ¿qué sabemos sobre el Universo?*

De igual manera, se evidencia el trabajo cooperativo como otra acción que fomenta la interacción, el diálogo y la participación de todos los estudiantes en la expresión de su sentir en cuanto a lo que consideran valioso e interesante aprender. Además de contrastar sus saberes con los de sus compañeros y establecer mecanismos para llegar a acuerdos, que permitan descubrir lo que es significativo desarrollar para cada grupo; en equilibrio con el interés particular de cada uno.

De modo que, “Se propone una forma de trabajar en clase que favorece la interacción entre profesor y alumnos o entre los propios alumnos. Estas situaciones interactivas son las que permiten que la evaluación formativa pueda desarrollarse durante el proceso de aprendizaje.” (Rincón Bonilla, 2007, p. 69)

M: *Ahora, cada uno de los grupos escoja un vocero para que nos cuente ¿sobre qué quieren trabajar?*

E1: *¿profe podemos hablar de lo que comen los animales?*

E2: *¿y también de cuántos bebés tienen?*

E3: *sobre cómo es el cuerpo de los animales y los bebés de los animales*

En el momento de la **elección del interés de aprendizaje**, el desarrollo de un ejercicio democrático como las votaciones se convierte en una acción mediadora del docente para delimitar el tema general del proyecto del aula, en la cual los estudiantes asumen la responsabilidad de elegir de forma consciente y autónoma la categoría temática que desean trabajar; esto a partir de los conocimientos construidos en las actividades de clasificación de los intereses y los argumentos expresados en las exposiciones grupales. Es así, como la realización de un ejercicio democrático posibilita que los niños se reconozcan como sujetos activos, protagonistas y responsables de su aprendizaje.

M: En este papel cada uno va a escribir el tema que ha elegido y luego lo deposita en la caja.

E1: Yo me pido sacar los votos de la caja.

E2: Yo ayudo a contarlos.

M: Recuerden que vamos a construir un histograma en el tablero, entonces necesitamos tres niños que vayan pegando los votos en las columnas correspondientes.

A su vez, durante el momento de planeación en los dos proyectos de aula; se evidencia el nivel de reflexión en la acción: en “Aprendiendo sobre los animales domésticos” éste se da en cuanto a la determinación del tema del proyecto, dado que inicialmente los niños expresaron su interés de trabajar el tema de los animales. Se evidencia en el registro siguiente un nivel inicial de los procesos metacognitivos, en la medida en que los estudiantes realizan una reflexión acerca del tema que se pretende abordar en el proyecto de aula en relación con el tiempo y el contexto más adecuado para su desarrollo. Entonces, al reflexionar sobre la amplitud del tema se acuerda de manera conjunta mediante una votación trabajar los animales domésticos.

A su vez, durante el momento de planeación en los dos proyectos de aula; se evidencia el nivel de reflexión en la acción: en “Aprendiendo sobre los animales domésticos” éste se da en cuanto a la determinación del tema del proyecto, dado que inicialmente los niños expresaron su interés de trabajar el tema de los animales. Asimismo, se evidencia un nivel inicial de los procesos metacognitivos, en la medida en que los estudiantes realizan una reflexión acerca la amplitud del tema que se pretende abordar en el proyecto de aula; en relación con el tiempo más adecuado para su desarrollo, por lo cual se acuerda mediante una votación trabajar los animales domésticos.

E1: *pues yo creo que podemos solo coger un grupo porque todos no podemos estudiarlos...el que más nos guste a todos.*

E2: *uy siiii no alcanzamos todos los animales.*

M: *escuchen la propuesta ¿qué opinan?*

E3: *pues votemos por el grupo que más nos guste (señala los grupos del tablero)*

En relación con “Pequeños exploradores del Universo”, en el momento de la **definición del nombre para el proyecto** se evidencia el nivel de reflexión en la acción cuando los niños expresan nuevas preguntas referidas a la existencia de otros cuerpos celestes fuera del Sistema Solar, como las estrellas y planetas similares a la Tierra existentes en otros sistemas planetarios. Situación que conlleva a cambiar el título del proyecto de “Pequeños exploradores del espacio solar” por “Pequeños exploradores del Universo”.

M: A ver, voy a leer cada uno de los nombres para nuestro proyecto y ustedes me van a decir si da cuenta o no de todas nuestras preguntas sobre lo que queremos aprender.

E1: Mejor, “Pequeños exploradores del Universo” porque en el espacio es lo que hay fuera de nuestro planeta y en el Universo están todos los planetas, y también los que están fuera del Sistema Solar.

E2: Siiiiii, en este nombre están todas las preguntas, las de la Luna, Sol, estrellas, cometas, y planetas...

Por lo que se refiere al momento de **indagación de los conocimientos previos**, el diálogo continúa presente como acción mediadora del docente,

presente en conversatorios sobre qué se sabe del proyecto; con la finalidad de compartir saberes e hipótesis que más adelante se consolidarán o cambian, por las consultas realizadas en enciclopedias, páginas web y periódicos. En otras palabras, las docentes investigadoras pretenden que los niños construyan de nuevos conocimientos; sustentados en sus saberes y vivencias previas, para lo cual resulta importante:

Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos un diálogo consciente cuando aprenden, ayudándoles a ser propositivos, a entrar en las intenciones de los demás para ajustarse mejor a sus expectativas y demandas, a activar sus conocimientos previos sobre los contenidos tratados, de forma que consigan elaborar relaciones sustanciales con la nueva información, logrando un aprendizaje más significativo (Monereo, 1995, p. 80)

Acerca del momento de **elaboración de un mapa de inquietudes**, las preguntas de los niños toman un papel importante en el rumbo que toma el proyecto; dado que al seleccionar, descartar y agrupar las preguntas, se toman decisiones sobre cuáles son las primeras que se van a resolver. Ante lo cual, se realiza el seguimiento y monitoreo de los conceptos que se han abordado y los que faltan por trabajar. En este sentido, se hace control y se toma conciencia de las acciones que realizadas por cada uno de los integrantes del grupo, es decir se desarrollan procesos metacognitivos.

M: Vamos a conformar tres equipos de niños con las siguientes funciones: 1) grupo a cargo de leer y excluir las preguntas repetidas, 2) grupo con la función de leer y agrupar preguntas según los temas a indagar sobre el Universo, y 3) grupo con la labor de elaborar agrupaciones de preguntas para el mapa de inquietudes a trabajar sobre el Universo.

Finalmente, en el momento del **mapa de acciones**, se evidencia cómo sus intereses y preguntas con respecto a lo qué quieren aprender les otorga el reconocimiento como protagonistas de sus propios aprendizajes; puesto que se proyectan las inquietudes a resolver, las tareas a realizar, los roles a desempeñar, y la relación entre saberes del conocimiento. De esta manera, se establece una

relación horizontal entre lo que los estudiantes quieren aprender y lo que el docente considera relevante enseñar; decisiones tomadas entre los niños y las docentes investigadoras que determinan el desarrollo de las tareas de cada proyecto de aula.

Tabla 7

Acciones propuestas para el desarrollo de los proyectos de aula

Actividades propuestas (PEU) (AAD)	¿Cómo lo vamos a lograr?
Investigación acerca del tema elegido.	Consultas en textos y páginas web. Lectura y selección de información. Participar en cineforos.
Elaboración de textos escritos.	Seleccionar el cuerpo celeste/ animal sobre el cual escribir Retomar el mapa de inquietudes Definir el tipo de texto a escribir. Selección de ideas iniciales del escrito. Escritura de borrador del texto. Revisión y evaluación conjunta de escritos. Escritura de texto final.
Ambientar el salón de clases.	Elaboración de materiales o elementos relacionados con el tema del proyecto.
Socialización del proyecto.	Selección de tipo de evento a realizar. Definición de tipo de texto divulgativo.
Evaluación del proyecto.	Aprendizajes construidos Alcance de metas individuales y colectivas Registro de fortalezas y dificultades.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que cada uno de los momentos desarrollados en la planeación del proyecto aporta la construcción conjunta de un ambiente de aprendizaje caracterizado por el diálogo, el ejercicio democrático, la pregunta y el trabajo en grupo. Acciones mediadoras que otorgan un papel protagónico a los estudiantes y les genera el sentido de identidad con el proyecto aula; el cual resulta ser el contexto propicio para el desarrollo de prácticas situadas de escritura, puesto que surgen de situaciones o necesidades auténticas.

4.4. Segunda etapa: Realización de actividades propuestas “Escritores en acción”

Esta segunda fase tiene como finalidad el desarrollo de la ruta de aprendizaje, es decir, se parte de la planeación para proyectar los roles a desempeñar y las acciones a seguir hacia el desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales en la composición escrita. En palabras de Rodríguez & Pinilla:

[...] se trata de lograr el encuentro del estudiante con el texto y el contexto, promoviendo el desarrollo de competencias para la vida. Esto implica que el aprendiz encuentre placer en interrogar y producir textos lo que contribuye al desarrollo auténtico de la comunicación y la realización personal. En el mismo sentido, es fundamental tener en cuenta la necesidad de hacerlo consciente de la utilidad, el poder y el placer de la escritura, como medio para combatir el fracaso y el aburrimiento en la tarea de escribir. (2006, p. 17)

De esta manera, el sentido de esta etapa se halla en la participación de los estudiantes en acciones de producción escrita que respondan de manera efectiva a sus intereses y necesidades de aprendizaje. Por esta razón, el estudiante se reconoce como protagonista de su aprendizaje de escritura en función de destinatarios y propósitos generados en contextos reales de uso.

Tabla 8

Descripción de la etapa II: Creando y recreando a través de la escritura y otras áreas del saber

Momento 1 Actividades propias de la escritura	El texto en contexto
Publicación de textos expositivos en red Textale: Mis escritos en Red. (PEU) (AAD)	24 (PEU) y 29 (AAD) textos de 40 niños obtienen publicación en la sección de conocimiento en la categorías de astronomía y ciencias. Se reconocen como escritores en un contexto virtual al visualizar el número de lecturas y comentarios de lectores sobre su texto.
Elaboración de dedicatoria: dedicando mis trabajos (AAD)	Los padres de familia respondieron las dedicatorias a través de cartas de agradecimiento, e historias en las que plasman sus sentimientos hacia sus hijos. Los niños reconocen el impacto que tienen sus escritos en sus seres queridos.
Carta al Alcalde Bogotá: en búsqueda de respuestas. (PEU) (AAD)	Los niños reciben respuesta de la contribución al cuidado del planeta del día sin carro en la ciudad y el respeto por las reservas naturales, por parte de la subdirectora de políticas y planes ambientales a través

del canal digital de la Alcaldía de Bogotá.

Se destaca que la respuesta recibida genera en los niños nuevas inquietudes y expresan que no hay coherencia entre las políticas ambientales y las acciones que se llevan a cabo de parte del Alcalde.

Escritura de situaciones problema: **creando acertijos.** (PEU) Se dan comentarios sobre el nivel de facilidad o dificultades presentadas en la solución de los problemas escritos.

Elaboración de folletos para socializar proyecto: **compartiendo mi saber.** (PEU) (AAD) Se realiza socialización de los proyectos de aula a la comunidad educativa y se hace uso del folleto como un texto en el cual se presenta de manera organizada y resumida el trabajo realizado.

Momento 2	Trabajo interdisciplinar
Relación del tema con otras áreas: conectando saberes	
Ciencias naturales: Mundo natural (AAD) – Mundo físico (PEU)	Se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje de manera interdisciplinaria, ya que se aborda las temáticas de los proyectos de aula desde las diferentes áreas del conocimiento
Informática: consultas, publicación de textos y envió en línea.	Se alcanzan aprendizajes específicos en Matemáticas, Informática, Artes, Ciencias Naturales.
Matemáticas: pensamiento numérico, geométrico, métrico espacial y aleatorio.	Se utilizan conocimientos para plantear situaciones aditivas y a la vez desarrollar comprensión frente a las mismas.
Artes: ambientación del salón (recreación del Sistema Solar y la granja)	Se logra la participación y vinculación de los docentes de informática y Artes en los Proyectos de Aula.

Fuente: Elaboración propia.

En esta etapa se desarrollan unas actividades propias de la escritura que tienen un carácter situado e interdisciplinar, se puede reconocer el proceso de reflexión en la acción que da cuenta de la corresponsabilidad entre las docentes investigadoras y los estudiantes frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en cada uno de los proyectos de aula (Jolibert, 1995), es así como, los procesos de negociación y toma de decisiones en determinado momento reorientan la planeación y organización del trabajo establecido inicialmente. Como se evidencia a continuación:

Tabla 9
Reflexión en la acción durante la etapa de realización de actividades en los proyectos de aula

Escritores en acción / Conectando saberes	Situación que generó el cambio	Cambio realizado
Carta al Alcalde Bogotá: en búsqueda de respuestas. (PEU)	Preguntas en común sobre el planeta Tierra en relación con el cuidado del medio ambiente de Bogotá y viabilidad de obtener una respuesta del mismo destinatario.	Se establece de común acuerdo realizar la composición colectiva de una carta.
Ciencias naturales: Mundo físico (PEU)	Descubrir que los datos de los cuerpos celestes están basados en unidades de medida que tienen como referencia a nuestro planeta.	Se decide empezar por dar respuesta a las preguntas planteadas sobre el planeta Tierra, en vez de guiarse por el planeta más cercano al Sol.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede constatar, el proceso de reflexión en la acción deriva en la elaboración de un texto colectivo en lugar de uno individual, esto en la medida en que en el proceso de elaboración de la carta se encuentra que las inquietudes de los niños son muy similares; y por lo tanto se decide hacer un cambio durante la actividad de escritura. Por otra parte, cuando los niños comprenden que los datos de los cuerpos celestes toman como referencia las unidades de medida del planeta Tierra, ellos redefinen la ruta de aprendizaje con respecto al Sistema Solar.

Es así como en el momento de **actividades propias de la escritura: creando y recreando a través de la escritura** (Véase anexo 5), 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 red Textale (Véase anexo 6): **mis escritos en Red**, la elaboración de dedicatoria (Véase anexo 7): **dedicando mis trabajos**, escritura de una carta al alcalde Bogotá (Véase anexo 8): **en búsqueda de respuestas**, composición de situaciones problema (Véase anexo 9): **creando acertijos** y elaboración de folletos para socializar proyecto (Véase anexo 10): **compartiendo mi saber**.

Por otra parte, con respecto al momento de **relación del tema con otras áreas: conectando saberes** resulta relevante dar a conocer que los proyectos de aula abordan el aprendizaje de manera global, es decir establece nexos entre los saberes del conocimiento por lo cual se desarrolla el currículo interdisciplinar en torno a una temática de interés; en respuesta a la superación de la división y fragmentación de los saberes escolares. De esta manera, algunas de las áreas que contribuyeron a comprender los proyectos de aula, fueron: ciencias naturales con el abordaje del mundo natural de los animales y el mundo físico de los cuerpos celestes, informática en el uso de la web para consultas y como plataforma de circulación de los textos en línea, matemáticas en cuanto al uso de los sistemas numéricos en la escritura, y artes como sistema de significación para representar una parte de los aprendizajes construidos sobre la granja y el Sistema Solar.

4.4.1. Aprendizaje de la escritura como práctica situada

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). En este sentido se reconocen las siguientes situaciones que dan origen a **prácticas de escritura situada**:

Tabla 10

Desarrollo de criterios del aprendizaje de la escritura como práctica situada

Actividades propias de la escritura	La escritura como...		
	Una actividad contextualizada	Una actividad intencional	Una actividad comunitaria
	Situaciones que dan origen a la escritura y contexto de circulación.	Propósitos de la tarea de escritura y posibles lectores de los textos	Escribir con otros. Revisión y evaluación conjunta.
Publicación de textos expositivos en red Textale: mis	Interés despertado por la convocatoria de publicación de textos en la Red textale en la	La publicación de textos expositivos en la web que ayuden al lector a comprender y ampliar	Actividad de intercambio de saberes sobre animales domésticos y el universo. Intercambio y revisión de

escritos en Red. (PEU) (AAD)	categoría de astronomía y ciencias. Red Textale	conocimiento sobre un tema en particular. Niños y adultos hispanoamericanos.	borradores de textos entre pares.
Elaboración de dedicatoria: dedicando mis trabajos (AAD)	Necesidad de expresar sentimientos a sus familiares. Contexto familiar	Realizar un reconocimiento y homenaje a una persona especial que inspiró su trabajo. Padres de familia, acudientes y/o seres queridos.	Lectura de primera versión de texto escrito ante grupo de compañeros (dinámica silla del lector)
Carta al Alcalde Bogotá: en búsqueda de respuestas. (PEU) (AAD)	Necesidad de dar respuesta a interrogantes sobre el cuidado del ambiente de Bogotá y su influencia sobre el planeta Tierra. Canal digital de la Alcaldía Mayor de Bogotá	Hacer un requerimiento formal de aclaración de inquietudes con respecto a noticias ambientales. Subdirección de medioambiente.	Plantear y seleccionar las preguntas pertinentes para incluir en la carta. Producción colectiva de planeación y borradores a partir de aportes individuales. Revisión y reescritura conjunta de la versión final de la carta.
Escritura de Situaciones problema: creando acertijos. (PEU)	La relación establecida entre el área de matemáticas y lenguaje. Las clases de matemáticas.	Generar el reto en los compañeros de resolver un problema matemático. Utilizar conocimientos para plantear situaciones aditivas y a la vez desarrollar comprensión frente a las mismas. Los estudiantes.	Listado colectivo de datos numéricos de los cuerpos celestes. Consulta de la información en tablas. Explorar los diferentes tipos de preguntas que tienen los problemas aditivos. Composición de problemas aditivos entre pares.
Elaboración de folletos para socializar proyecto: compartiendo mi saber. (PEU) (AAD)	Interés por divulgar y compartir conocimientos construidos en el proyecto. Feria Iteista y semana cultural de La Gaitana.	Informar sobre los aprendizajes construidos en el proyecto de aula. Comunidad educativa (administrativos, docentes, compañeros y familiares)	Establecimiento de criterios generales del folleto. Planteamiento de preguntas a las cuales se les va a dar respuesta a través del folleto. Revisión y reescritura final del folleto en parejas.

Fuente: Elaboración propia.

Vale la pena destacar que las actividades propias de la escritura propuestas en el proyecto responden al aprendizaje de la escritura como práctica situada, dado que implican comprender la acción escritora **como una actividad contextualizada** en el plano situacional. 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, dice Gabriela Rodríguez Pinilla...

E2: profe y ¿no lo podemos llevar para la casa?

E3: y se lo regalamos a nuestros papás

E4: ¿podemos escribirle algo bonito?

E1: siiii 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 investigadores 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 va 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.

Otro punto 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 parte 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 juguétón

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 animallll hummm herbívoro.

Recogiendo lo más importante, se comprende que si bien el aprendizaje de la escritura comienza como una actividad en solitario, éste se construye y resignifica en las interacciones y relaciones que se establecen con los demás, por lo cual la escritura se desarrolla a partir de la participación guiada que según Rogoff (1997) se refiere a “[...] la implicación mutua entre los individuos y los otros miembros de su grupo, que se comunican y coordinan su implicación, en tanto participan en una actividad colectiva socioculturalmente estructurada” (p. 117). 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 se 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. A su vez, se generan dinámicas de interacción basadas en la explicación y apoyo por parte de los niños más avanzados a aquellos que exponen sus dudas o dificultades.

En este orden de ideas, se encuentra que esta segunda fase se fundamenta en el aprendizaje de la escritura como una práctica situada, esto en la medida en que los procesos de composición escrita se constituyen en actividades contextualizadas que parten y se generan en función de situaciones específicas de la vida cotidiana de los estudiantes. Como lo expresa Frida Díaz Barriga “[...] el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (2003, p. 2). En el caso específico de los

proyectos de aula, las situaciones de escritura surgen a partir de necesidades e intereses expresados que guían la tarea escritora con proyección a lectores diferentes, a los presentes en las clases.

4.4.2. Producción escrita en el modelo metasociocognitivo

Ahora bien, cada una de las actividades propias de escritura se desarrollan a partir de los procesos cognitivos de la composición escrita, como lo reflejan los momentos presentados a continuación.

Tabla 11

Descripción de la composición escrita acorde al modelo metasociocognitivo

Momentos de las actividades propias de la escritura (PEU) (AAD)	Evaluación del proceso de composición escrita
Explorando textos: aprendiendo sobre un nuevo tipo de texto. Planeando un nuevo texto: Escribiendo mis ideas. Elaboración del borrador: organizando mis ideas. Revisión de escritos: la versión final de mi escrito.	Tabla de especificaciones Listas de cotejo Planilla de valoración ponderada
Reescritura de textos: una posibilidad de mejorar mi escrito.	

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al momento **explorando textos: aprendiendo sobre un nuevo tipo de texto**, se estructuran una serie de actividades orientadas al diseño de una tabla de especificaciones para que los estudiantes reconozcan y diferencien los elementos más relevantes del tipo de texto a escribir; con la finalidad de que los niños realicen los procesos metasociocognitivos de la composición escrita de manera más consciente. Es así como 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.

Es así como se parte de acciones relacionadas con la lectura orientada a tres procesos: 1) la comprensión de la tarea a desarrollar, 2) la comprensión de la información que brinda el texto, y 3) la evaluación del texto leído; acciones consideradas parte del primer proceso cognitivo de la composición escrita, que es llamado por Cassany (1999b) **interpretación textual**. Por ejemplo, en la guía de exploración de textos expositivos (Véase Anexo 11) 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. Para lo cual, en primer lugar, se pregunta ¿Para quién fue escrito? y ¿Para qué crees que fue escrito?; y en segunda instancia se aborda la función del texto expositivo mediante el ejercicio de evaluar a cuáles inquietudes responde el tema abordado, y finalmente se le presenta la silueta textual como aspecto que deben tener claro los estudiantes para dar inicio al proceso de composición escrita.

En este orden de ideas, la comprensión de la escritura como una práctica contextualizada, intencional y comunitaria 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 (Véase anexo 12), material que permite a los estudiantes vivir la composición escrita en cada uno de sus momentos.

En correspondencia con el modelo de composición escrita Metasociocognitivo, los niños además de definir el tipo de texto, los propósitos del escrito y los posibles lectores, durante el proceso cognitivo de **la planificación**, correspondiente con el momento **planeando un nuevo texto: escribiendo mis ideas**, 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”, 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**, éste se reconoce en el momento de llamado **elaboración del borrador: 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 dedo 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 (Véase anexo 13), 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 a 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 Mariana, 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. -Mariana: 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 & 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 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.

Tabla 12

Evidencias del desarrollo de procesos metacognitivos en la composición escrita

Proceso metacognitivo de la autorregulación de la escritura	
Procedimientos lingüísticos y discursivos	evidencia
1) Expresar las estrategias utilizadas para la producción escrita	“Bueno lo primero que hice para comenzar a escribir fue un plan textual, entonces me di cuenta que algunas preguntas no las podía responder y tuve que leer, pero solo cogí lo más importante”

	<p>“Para hacer mi dedicatoria empecé diciendo a quién le iba a dedicar mi libro, después en el desarrollo escribí todas las cosas por las que le quería regalar mi libro a mis papitos...ahhhh y terminé con una oración bonita para cerrar”</p> <p>“Para escribir nuestra carta tuvimos en cuenta muchas cosas: lugar, fecha, destinatario, saludo, nos presentamos como grupo, hicimos preguntas y nos despedimos”</p> <p>“Para hacer mi folleto final primero hice la portada con un título y una frase llamativa, luego sí ya me acordé yo respondí a preguntas ¿Qué es?, ¿Qué nombre tiene?, ¿Cómo es? y ¿Dónde está?, y por último escribí mis datos”</p>
2) Tomar decisiones sobre su producción escrita	<p>“Aún no sé qué título ponerle a mi escrito, voy a esperar a terminar de escribir”</p> <p>“Voy a escribir la pregunta de mi problema de suma, antes de los datos para que mis compañeros piensen primero qué operación realizar ”</p> <p>“Por hoy no quiero escribir más, aún me falta consultar para poder escribir la conclusión de mi texto expositivo”</p> <p>“Ahora, tengo que organizar mi texto. Voy a escribir las características de mi animal en un párrafo”</p>
3) Reflexionar sobre las propias competencias escritoras	<p>“Para mí es muy difícil poner comas y puntos”</p> <p>“ahora sí puedo escribir en párrafos, ya no tengo temas mezclados”</p> <p>“Cuando digité mi texto, caí en cuenta de que escribí con las letras que no eran algunas palabras como movimiento”</p> <p>“El folleto me ayuda a informar a los demás sobre lo que aprendí de un cuerpo celeste en el proyecto, como es tan corto no puedo poner todo...debo poner lo más importante y me parece difícil escribir con menos palabras”</p>
4) Resolver situaciones de la composición escrita	<p>“Aún me faltan muchos datos para escribir sobre cómo es, voy a borrar y escribir lo mismo con ideas más cortas”</p> <p>“yo separé el título del texto expositivo para el folleto, puse como título Saturno y como frase llamativa el planeta de los anillos”</p> <p>“Primero escribí y luego coloqué comas y puntos”</p> <p>“Voy a leer de nuevo mi planeación, para recordar qué quiero escribir”</p> <p>“Ya escribí el desarrollo de mi texto expositivo diciendo cómo es y dónde está Saturno; para hacer la conclusión voy a escribir en qué se destaca el planeta de los demás en el Sistema Solar”</p> <p>“Para poder escribir la conclusión de la vaca, yo voy a escribir ¿por qué es importante?”</p>

Proceso metacognitivo de la relación del sujeto con la escritura

Procedimientos lingüísticos y discursivos	Evidencia
1) Desarrollan un autoconcepto positivo en las acciones de escritura	<p>“Qué raro como yo escribí en esta primera parte, así mi mami no me entendería esta dedicatoria... profe mira ahora está ordenada y Juanita y Samuel también la entienden, creo que me quedó mucho mejor”</p> <p>“profe me gustó mucho la clase, es divertido hacer folletos ¿cuándo volvemos a hacer?”</p> <p>“cada día yo escribo mejor y me siento feliz de que comenten mi texto en la red”</p>
2) Identifican los recursos que se requieren para la producción escrita	<p>“yo creo que para que nos quede muy bien hay que leer sobre el animal que nos gusta - sí, porque yo no puedo contarle cosas importantes a los otros si yo no las sé - podemos usar libros, también entrar a internet - sí pero la profe nos va a enseñar qué partes debe tener, como cuando hacemos un cuento”</p> <p>“cuando se me olvida qué parte sigue, la recuerdo con la lista de cotejo”</p>
3) Desarrollan estilos propios de expresión	<p>“profe en la dedicatoria de Yisel parece que estuviera hablando, dice: este libro es para mi hermanita que está en el cielo...y te cuento que ya sé leer y he</p>

escrita sacado buenas notas” - Tomás escribe diferente a Yisel, dice: este libro está dedicado a mi familia porque es la mejor del mundo” “yo escribí que el agujero de gusano es como el camino que hace un gusano en una manzana, pero Carlos escribió que era un túnel en el espacio”

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, los procesos cognitivos se relacionan con los metacognitivos y se dan de manera simultánea; en la medida que los niños desarrollan la capacidad para reconocer sus fortalezas y dificultades, toman decisiones y realizan cambios sustentados, en concordancia con los propósitos establecidos para llevar a cabo la construcción de un determinado texto escrito.

"Es decir el proceso empieza en un punto en la construcción de un texto (que suele ser la planificación), pero, en dicho proceso; la planificación, transcripción y la revisión se repiten e informan mutuamente, gracias a la metacognición, que imprime flexibilidad y sentido a la composición del texto." (Arroyo, 2009, p. 21)

Por lo que se refiere a los borradores, estas producciones textuales intermedias forman al niño la idea de la escritura como proceso cognitivo y metacognitivo, ya que permiten retomar y cualificar el texto las veces que sea necesario. Es decir, se trata de que los estudiantes construyan una relación más cercana con la acción escritora cuando identifican y valoran su texto escrito con respecto a: acciones realizadas, recursos, problemas resueltos, decisiones, avances, factores que aportan a la construcción del autoconcepto como sujeto escritor. Por ende, resulta de necesario:

Prestar atención a las producciones intermedias (listas, esquemas, borradores, etc.) fomenta la concepción de que la escritura es mucho más que el producto final, que abarca todo el proceso de elaboración y textualización del significado. ¡No tiremos los borradores a la papelera! Valorémoslo en todo lo que valen y simbolizan (Cassany, 2001, p. 3)

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 de unos destinatarios y de 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 socioculturales en dos ámbitos: las **condiciones**

comunitarias en la escritura y la construcción de la identidad en la escritura,
como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Tabla 13

Evidencias del desarrollo de procesos socioculturales en la composición escrita

Proceso sociocultural de condiciones comunitarias en la escritura	
Procedimientos lingüísticos y discursivos	Evidencia
1) Usar la escritura en contextos cotidianos y/o escolares	“Hoy en el colegio escribimos una carta a la Alcaldía de Bogotá y también puedo escribir una carta para mi tía que vive en Neiva” “Yo escribo para dar a conocer a otros lo interesante que son los agujeros negros”
2) Acceder a contextos diferentes al aula a través de la escritura	“Estoy terminando mi folleto para poder contarle sobre nuestro proyecto a las personas que asistan a nuestra semana cultural” “Cuando terminemos de digitar la carta la vamos a enviar por un canal digital para los niños de la Alcaldía de Bogotá” “Miren lo que dice: recuerda este número debes ingresarlo en unos días para saber tu respuesta, gracias por ser un buen ciudadano y ciudadana”
3) Movilizar intereses comunitarios y/o escolares en los usos cotidianos de la propia escritura	“Vamos a solicitar en nuestra carta que el alcalde nos aclare qué propuesta tiene para el cuidado del medio ambiente de Bogotá” “Con los folletos vamos a dar a conocer a otros compañeros del colegio muchas cosas de los cuerpos celestes”
4) Construir la escritura en colaboración con otros	“Compañeros quiero leerles mi texto sobre las estrellas” “Claro es mejor escribir que los asteroides están entre Marte y Júpiter, en vez de que están muy lejos, “Uy si..., gracias, acá escribí que Marte tiene volcanes que pueden eructar y es erupcionar”
Proceso sociocultural de la construcción de la identidad en la escritura	
Procedimientos lingüísticos y discursivos	Evidencia
1) Usar la escritura para expresar experiencias o ideas propias	“yo le dedico a mi abuela este libro, porque ella me ayuda y no quiero que se muera, quiero estar otro ratito con ella; pero si se muere yo también estaré con ella en el cielo” “este libro es para mi abuela porque ella está en Mesitas y no puedo visitarla hasta en vacaciones y la extraño mucho” “gracias por todo lo que me han enseñado y por quererme”
2) Lograr intereses propios en los usos de la escritura	“profe, podemos darle a nuestros papás como regalo el libro y escribirle algo lindo” “hoy si van a venir juntos mis papás a la entrega de boletines porque yo les dije que les tengo una sorpresa... les voy a leer y regalar lo que escribí” “En casa todos leyeron mi texto que al fin está en internet”
3) Identificar el impacto de sus producciones escritas en los demás	“mira Gabi ¡mi mamita me contestó la dedicatoria! también me hizo un libro - tiene fotos de cuando eras bebé, que bonito” “miren 12 personas han leído mi escrito sobre la vaca” “me escribieron en un comentario que mi texto es interesante”

- 4) Expresar la percepción que tiene de sí mismo como sujeto escritor “profe aquí podemos hacernos para exponer nuestros libros el día de la feria”
 “ me siento feliz con lo que escribí, mi texto fue publicado, ahora sí me siento un verdadero escritor”

Fuente: Elaboración propia.

Resulta pertinente decir que, abordar el proceso sociocultural de la condición comunitaria de la escritura, contribuye al aprendizaje de la lengua escrita como práctica situada; en la medida que le ayudan al niño a proyectar su texto a un posible lector, en quien piensa para adecuar su discurso y escribir con una intención comunicativa. Aquí toman relevancia las acciones mediadoras de la preguntas y contrapregunta por parte de las docentes, al igual que la generación de espacios para que los pares del niño escritor realicen aportes a los textos escritos.

Con respecto a las preguntas del docente, éstas promueven la práctica de ir y venir en el escrito, es decir leer y reescribir con la comprensión de que una vez el texto circule fuera de su contexto de producción; cada niño como escritor carece de la oportunidad de explicarle al lector de su texto. Es así como las preguntas de las docentes contribuyen a promocionar procesos situados, conscientes y autorregulados en la composición escrita en el contexto del proyecto de aula.

Por su parte, la contrapregunta se da cuando las docentes investigadoras al escuchar la inquietud del niño, le formulan otra pregunta como una acción mediadora que suscita la autorregulación de su proceso escritor; dado que al responder con una pregunta la docente investigadora busca que el estudiante encuentre la solución, frente a los problemas que presenta su composición escrita. A continuación se evidencia, como uno de los niños vuelve a leer su escrito, toma decisiones y realiza los cambios que consideran necesarios para volver a exponer su texto a consideración de otros y de sí mismo.

E: profe en ¿en dónde escribo esto de la distancia del planeta al Sol?

M: la distancia con cuál pregunta de la planeación de tu texto se relaciona.

E: hummmm ¿con el tamaño?

M: o sea que vas a decir ¿cuál es el diámetro del planeta?

E: nooo, qué tan lejos queda del Sol...

M: ¿y entonces si no tiene que ver con el tamaño con qué pregunta se relaciona?

E: ahhhhhh ya sé... pues esto de la distancia es de la ubicación porque unos planetas están más lejos y otros más cerca del Sol.

De igual manera, se aprecia que los procesos socioculturales también se encuentran en la etapa de culminación del proyecto “mis escritos en contexto”, expuesta a continuación, en la medida que las composiciones textuales se desarrollaron en condiciones comunitarias de escritura que a su vez contribuyeron a la construcción de la identidad de los niños como sujetos escritores. Es decir, los procesos socioculturales toman relevancia, cuando las producciones escritas se ponen en diversos contextos de circulación y por ende llegar a otros destinatarios reales, diferentes a los compañeros de curso y docente.

4.5. Tercera etapa: Culminación del proyecto “*mis escritos en contexto*”

Esta etapa de proyecto se enfoca al logro de las metas y objetivos establecidos en la planificación, es decir, que ésta se constituye en la imagen que da cuenta del trabajo realizado por los niños y maestras. En este sentido, las producciones textuales se proyectan a su socialización y divulgación; de modo que sea posible para los estudiantes reconocerse a sí mismos como escritores auténticos con capacidad para acceder e impactar en contextos diferentes al aula.

Esto exige, por ejemplo, tener interlocutores diferentes a los que participaron en el proyecto (pueden ser los padres de familia, los estudiantes de otros cursos), dado que de este modo se genera una situación comunicativa en la que, como no se comparte información ni experiencia con los interlocutores, hay que ser explícito, coherente, convincente, etc., condiciones retóricas que no existen cuando se habla con quienes saben de qué estamos hablando (los compañeros o el profesor). (Rincón Bonilla, 2012, p.38)

En este orden de ideas y en concordancia con el desarrollo de los procesos socioculturales, 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 (Véase Anexo 14) publicados por la Red Textale, 2) la carta obtuvo respuesta de la Subdirección de Medioambiente (Véase Anexo 15) a través del canal digital para niños de la Alcaldía Mayor de Bogotá, 3) las dedicatorias generaron respuestas escritas de los familiares (Véase Anexo 16) 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 (Véase Anexo 17) dieron a conocer a la comunidad educativa el trabajo realizado en cada proyecto de aula y la vivencia de la escritura como un proceso.

4.6. Cuarta etapa: *Evaluación*

La evaluación del proyecto de aula se desarrolla con carácter formativo en cada una de sus etapas, en dos ámbitos: el primero relacionado con las actividades de escritura situada y el segundo con los aportes y la participación en el proyecto de aula. En cuanto a la evaluación de la composición escrita en conjunto con el grupo de estudiantes se elaboran instrumentos como la tabla de especificaciones y lista de cotejo para: 1) reconocer la estructura y características del tipo de texto a componer, y 2) orientar los procesos de autoevaluación y coevaluación de la composición escrita.

Es pertinente, dar a conocer que la tabla de especificaciones se ubicó en una de las paredes del salón con la finalidad de que los niños realizaran seguimiento, control y autorregulación de sus procesos cognitivos de producción; con respecto al tipo de texto, formato, secuencia y categorías texto lingüísticas establecidas con ellos. Por lo que se refiere a la lista de cotejo, con este instrumento cada niño realiza la revisión del escrito de uno de sus compañeros y luego cada estudiante después leerla evalúa su escrito e interpreta los cambios sugeridos; toma decisiones y realiza los ajustes que considere pertinentes, de acuerdo con los criterios de establecidos para cada tipo de texto.

A su vez, el docente hace uso de planilla de valoración ponderada (Véase

Anexo 18) con la cual se lleva a cabo el proceso de heteroevaluación para: 1) hacer consciente a los niños de los criterios con los cuales se valúa su texto, y 2) dar progresión a los aprendizajes sobre la composición escrita. Entonces, el docente aporta sugerencias orales a los textos de los niños y ellos realizan una reescritura de su texto para finalmente ser entregado a la docente; quien asigna una valoración de superior, alto, básico o bajo, según los criterios de evaluación establecidos para cada nivel de producción escrita.

Es decir, se concibe como una evaluación formativa que realiza cada estudiante con apoyo de sus compañeros y del profesor; quienes en conjunto han acordado con anticipación unos criterios claros para evaluar logros e identificar las dificultades y lo que falta por aprender y cuyo fin último es reorientar el proceso desarrollado. En ese sentido se puede decir que la evaluación es un elemento transversal a toda realidad educativa; está presente en múltiples ámbitos de esa realidad, y cada ámbito puede ser afectado de una manera distinta. (Rodríguez. & Pinilla, 2006, p. 16)

En cuanto a la evaluación de los proyectos de aula, ésta se realiza en conjunto con los estudiantes a partir de: 1) aprendizajes construidos en relación con los propuestos, 2) metas individuales y colectivas alcanzadas, y 3) fortalezas y dificultades presentadas en la realización de las tareas. Los resultados obtenidos se organizan y evidencian a continuación:

Tabla 14
Evaluación de los proyectos de aula

Criterios	Prácticas de escritura situada			
Aprendizajes construidos en relación con los propuestos	Desarrollar procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales	Comprensión y apropiación de estructura de textos a componer.	Producción textual de textos expositivos, folletos, carta y dedicatoria.	Composición de situaciones problemas aditivas.
Metas individuales	Evaluación de textos propios y de sus pares.	Usar la red para búsqueda de información.	Publicar y enviar textos en línea.	Llevar a cabo los procesos de la composición escrita.
Metas colectivas	Recibir respuesta por parte de la alcaldía a las inquietudes sobre el cuidado del medio ambiente.	Socializar el proyecto de aula a la comunidad educativa.	Exponer a la comunidad educativa el proceso de composición escrita desarrollado, mediante una galería de trabajos escritos que muestra los procesos cognitivos de la interpretación textual, borradores y producciones finales editadas.	

Criterios	Realización de las tareas en los proyectos de aula			
Fortalezas presentadas en la realización de las tareas	Establecer relaciones afectivas positivas con respecto a la escritura.	Comunicar saberes, emociones y sentimientos a través de la escritura.	Cualificación de escritos con respecto a coherencia, cohesión, adecuación a situación comunicativa y uso de procedimientos lingüísticos.	Apoyo y participación de los acudientes.
Dificultades presentadas en la realización de las tareas.	Proceso complicado de gestión para la realización de salidas pedagógicas.	Falta de apoyo por parte de la institución para el fotocopiado de guías y talleres.	Grupo 40 o más estudiantes por curso.	

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los aprendizajes construidos por los niños, éstos se relacionan con la apropiación de los procesos metasociocognitivos de la composición escrita como una actividad situada. De manera que, se reconocen como logros fundamentales: 1) la circulación de los textos producidos en contextos diferentes al aula de clase, 2) el establecimiento de una relación positiva con la escritura, y 3) la construcción de la identidad como escritores.

En suma, es importante decir que las actividades de composición escrita planteadas en los proyectos de aula realizados dan muestra de “La organización en fases [...], que hacen auténtica a la evaluación formativa, porque en la vida extraescolar los productos y las producciones se planifican, hacen, revisan, ajustan, rehacen, paso a paso, a lo largo de un proceso de trabajo.” (Atorresi & Ravela, 2009, p.2). En este sentido, la escritura se concibe como un proceso en continua valoración y mejoramiento; en el cual hay una participación activa mediada por devoluciones y aportes de las docentes investigadoras a sus estudiantes, y entre compañeros.

4.7. Análisis de los escritos de los niños

En este orden de ideas, el desarrollo del ejercicio de composición escrita sustentado en procesos cognitivos como la interpretación textual, planeación, textualización, revisión y edición; evidencian que los niños construyen paulatinamente nuevos conocimientos, cualifican sus textos escritos y expresan

diferentes inquietudes relacionadas con el tema y el tipo de texto a componer. Propósitos de aprendizaje que brindan la oportunidad a las docentes investigadoras de generar acciones mediadoras como las preguntas y contrapreguntas para desarrollar en los estudiantes la capacidad de cuestionarse y hacer una revisión más consciente de sus escritos.

En correspondencia con lo expuesto hasta el momento, se puede afirmar que el desarrollo de procedimientos lingüísticos y discursivos del modelo Metasociocognitivo da muestra de la cualificación de las producciones textuales de los niños en seis niveles: 1) contexto de producción, 2) adecuación a la situación comunicativa, 3) superestructura, 4) macroestructura, 5) microestructura, y 6) elementos Lingüísticos, los cuales se exponen a continuación.

Tabla 15
Niveles de cualificación de las producciones textuales

Niveles	Hallazgos	Evidencias
Contexto de producción	<p>Inicialmente los textos escritos tenían como marco de producción una tarea académica, ante lo cual al involucrar prácticas de escritura situada se logra contextualizar la composición escrita. También se evidencia la intencionalidad de la escritura al contemplar los intereses y necesidades de los estudiantes como punto de partida para el desarrollo de las acciones escritoras.</p> <p>Es así como se hicieron necesarios la exploración y el trabajo con diferentes tipologías textuales en correspondencia con las situaciones que motivan la escritura. En este orden de ideas, los textos producidos por los estudiantes cumplen con una verdadera función comunicativa y se proyectan fuera del aula de clase.</p>	<p>E1: profe y en la semana Iteista podemos mostrar todo lo que he hecho del proyecto... contarle a todos los que vengan</p> <p>E2: mostrar todo lo que hemos hecho sobre los animales</p> <p>E1: sí contarles a todos sobre el animal doméstico todo lo que hemos aprendido.</p> <p>M: claro que sí es una muy buena idea, pues van a venir padres de familia, estudiantes de otros cursos y otros profesores...</p> <p>E3: pero todos los cursos van a exponer sus trabajos entonces tenemos menos tiempo</p> <p>E2: entonces por ejemplo el texto expoositivo es muy largo, no alcanzamos a decir todo</p> <p>M: tenemos que pensar en una forma de presentar lo que hemos trabajado de forma más corta, es decir resumir.</p> <p>E4: profe podemos usar ese que es como una hoja doblada y que tú nos dijiste la otra vez que sirve para contar cosas y solo se pone lo más importante.</p> <p>M: sí el folleto en el que habíamos pensado cuando empezamos el proyecto</p> <p>E3: hummm pero ahora sí creo que el folleto nos sirve... se pueden poner las cosas más importantes</p> <p>E1: y poner imágenes para ayudar a explicar.</p> <p>M: estoy de acuerdo con ustedes el folleto nos puede ayudar en la socialización de lo que hemos hecho.</p> <p>E2: o sea que nos toca empezar a pensar cómo hacer el folleto.</p>

	<p>La actividad escrita se aleja de su concepción como producto para centrarse en el desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales, por lo cual se realizan planeaciones textuales, borradores, revisiones y reescritura de producciones escritas. En tanto, se acude al uso de instrumentos de evaluación que a la vez promovieron la consciencia, reflexión y autorregulación frente a lo escrito.</p> <p>Además, se fomenta la escritura en condiciones comunitarias en las que se enriquecen los textos mutuamente y se fomenta la construcción de la identidad del sujeto escritor, a través de la escritura con otros quienes son los primeros lectores de lo escrito.</p>	<p>E1: “Profe, o sea que mi escrito va a hacer leído por niños de muchos países” M: “Si, niños y adultos” E1: “Uy, es mucha gente ”</p> <p>E7: “Profe, puedo escribirle más cosas en mi planeación, es que me faltan cosas que escribí en mi borrador” M: “Claro”</p> <p>E5: “Si yo, ya no quiero escribir sobre esto que pensé (señala el nombre de los satélites de Júpiter en la guía de planeación)” M: ¿Por qué quieres cambiar? E5: “Tengo otro dato curioso”</p> <p>E2: “Oye, por qué acá me colocaste que no cumple” E3: “Te falta el título y escribir a qué otro cuerpo celeste se parece” E2: “Está bien, lo voy a arreglar”</p>
<p>Adecuación a la situación comunicativa</p>	<p>En concordancia con el contexto en el cual surgen los procesos de producción escrita, se evidencia un avance significativo en la adecuación de los escritos a la situación comunicativa. De esta manera, se encuentra que los estudiantes al ir formando su identidad como escritores logran adecuar el discurso en función de unos propósitos, lectores y contexto al cual se dirige el escrito.</p> <p>En este sentido, se evidencia cómo la adecuación del discurso se articula a la promoción de procesos socioculturales de la composición escrita. Esto les posibilita a los niños el acceso a otros lectores y contextos diferentes al aula de clase, lo cual se corresponde con el uso cotidiano, logro de intereses propios y efecto que se espera de la escritura en otros.</p>	<p>E1: nuestra carta la va a leer el alcalde por eso no puede tener errores. E2: sí pero además no podemos hacer una carta como la que hacemos para un amigo...hummmm por ejemplo el saludo es como más serio E1: sí no le puedo escribir hola hermano.... E2: Claro, porque si no, no nos va a tomar en serio. E1: Entonces, no nos va a contestar nuestras preguntas sobre el cuidado del medio ambiente del planeta con el día sin carro. E3: Pues como vamos a pedirle explicación de un tema muy serio, así también creo que debe ser toda la carta.</p>
<p>Superestructura</p>	<p>Los niños se apropian de la producción escrita de diversos tipos de texto y logran reflexionar frente a la diferencias de siluetas textuales con respecto a partes y características presentes en la secuencia expositiva, epistolar e informativa. Luego, paulatinamente van autorregulando su composición</p>	<p>E1: Escribir se puede de muchas formas, porque con lo que yo sé de los cometas pude escribir un texto expositivo y con cantidades y medidas de los planetas hacer un problema de matemáticas.” E2: Claro, el texto expositivo lo escribimos con respuestas de preguntas que pensamos sobre un cuerpo celeste pero el problema de matemáticas tiene otras cosas. E4: Ahh ok, yo me acuerdo que los problemas de</p>

escrita cuando en el proceso cognitivo de revisión, contrastan el texto escrito con la lista de cotejo.

matemáticas tienen una situación con dos cuerpos celestes... hummm también tienen números y ¡una pregunta! para que piensen qué hacer: suma o resta...

E2: Profe y mi pregunta va a hacer difícil para que se demoren pensando.

E3: Si, en los problemas hay que usar los datos numéricos y poner a pensar a los demás con la pregunta en cambio en el otro toooodo lo que ya sabemos hay que organizarlo en tres partes: introducción, desarrollo y conclusión.

Macroestructura Coherencia

Es importante destacar que los estudiantes lograron cualificar paulatinamente sus textos a través de la vivencia del proceso de la composición escrita, esto en la medida en que se generaron espacios de escritura y revisión entre pares que dieron paso a reflexiones acerca de la organización general del texto en relación con un tema central y la exposición el desarrollo de ideas en párrafos diferenciados.

E1: en el escrito de Sarita encontré muchas cosas importantes sobre el conejo pero hay muchas cosas revueltas...

M: ¿A qué te refieres con revueltas?

E1: si empieza describiendo el cuerpo, después escribió sobre lo que come y otra vez vuelve a decir cosas sobre el cuerpo...

E4: es que yo me acordaba de otras cosas del cuerpo que no había escrito y las ponía....

M: ¿cómo creen que podemos ayudar a Sarita organizar mejor su escrito?

E2: pues igual todo lo que escribe va a ser sobre el conejo porque es su animal favorito pero yo creo que puede pensar qué va decir primero... ahhh explicar todo sobre eso...

E1: y después de terminar de escribir tooodo sobre ese primer tema entonces sí puede pasar a otro tema.

E3: por ejemplo yo puse primero todo pero todo todo, sobre cómo es mi animal favorito y después en otro pedacito aparte escribí sobre su alimentación...

E4: hummm ahora que lo leo sí está como raro lo que escribí, voy a empezar mejor por decir por qué me gusta y después cómo es...

E2: luego puedes escribir sobre su alimentación...

Microestructura Cohesión

Los niños mediante la lectura oral de sus escritos toman consciencia de la repetición de algunas palabras y conectores como “y” “entonces”. Por lo cual, comienzan a acudir al docente para preguntar por la posibilidad de uso de otras palabras que le permitan reemplazar las que calificaron como reiterativas.

E1: El planeta Tierra, es un planeta del Sistema Solar y está en el tercer lugar y es un planeta rocoso.

E2: Tienes muchas veces la palabra planeta.

M: ¿Qué otra palabra consideran ustedes nos sirve para reemplazar planeta?

E3: Puede escribir que tiene cuerpo rocoso.

E2: ya sé, que es un cuerpo celeste mayor que gira alrededor del Sol“

M: ¿Cómo quedaría entonces, tu escrito?

E1: El planeta Tierra es un cuerpo celeste mayor que gira alrededor del Sol y tiene cuerpo rocoso.

M: Aquí tienes la palabra cuerpo dos veces en esta misma idea ¿cómo puedes decir lo mismo escribiendo cuerpo una sola vez?

E1: Ahhhh tocaría decir, digo escribir... La Tierra es el tercer planeta del Sistema Solar y éste tiene cuerpo rocoso.

Elementos lingüísticos	En este nivel se evidencian avances muy importantes en relación con la separación adecuada de palabras, la concordancia entre género y número y la disminución en inversiones, sustituciones y omisiones de grafemas. Es así como, se fueron mejorando gradualmente estos aspectos a través de la interpretación que ellos mismos hacen de sus escritos a través de la lectura a una tercera persona y el hallazgo de inconsistencias que conllevaron a la reflexión metalingüística y la realización de cambios necesarios para cualificar las producciones escritas.	<p>M: Niños, cuando su compañero dice “éste tiene cuerpo rocoso” la palabra “éste” ¿a qué se refiere? E2: Pues... a la Tierra.</p> <p>E1: Profe, ya terminé. M: Déjame ver, léeme que escribiste acá. E1: La gallino pone huevos, ayyy es la gallina.</p> <p>E2: Profe, mira que yo me equivoqué, escribí que el Sol envejece, en vez de envejece. M: ¿Cómo te diste cuenta? E2: Cuando se lo leí a Carlos</p> <p>M: Ahora vamos a escuchar la lectura del texto de Juliana. E1: Los agujeros negros: aspiradoras de cuerpos celestes. M: “Por favor, vuelve a leernos ¿qué dice acá?” E1: “Aspiradoras de cue..., cuepros celestes, jahhh! es cuerpos”</p>
------------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar que, el contexto de producción escrita se constituye en un factor fundamental para generar prácticas de escritura situada y significativa para los estudiantes; esto en la medida en que la composición escrita responde a las necesidades e intereses que generan motivación y compromiso frente a la tarea escritora. De ahí que, se evidencian reflexiones de los estudiantes en relación con la adecuación del discurso a una situación comunicativa en particular, cuando consideran el uso de términos adecuados al contexto y al destinatario, la estructura general de acuerdo al tipo de texto y su organización interna (macroestructura y microestructura) en correspondencia con los propósitos del escrito.

En este orden de ideas, se encuentra que el carácter situado de las prácticas de escritura orientadas a la promoción de los procesos metasociocognitivos; propician espacios de reflexión en los cuales los estudiantes son cada vez más conscientes de su propia escritura (Pittard & Martlew, 2000). Por consiguiente, la vivencia situada de la autorregulación de la composición escrita y la relación del sujeto con la escritura; se derivan en la cualificación de los escritos en diferentes

niveles (superestructura, macroestructura y microestructura) como se expone a continuación.

A nivel de superestructura textual, los niños durante el proceso de composición escrita son capaces de realizar reflexiones sobre la forma o silueta global de diversos tipos de textos para tomar decisiones y hacer cambios a nivel de macroestructura. En este sentido, se reconoce que los niños mantienen y desarrollan el tema general para lo cual logran establecer una relación lógica entre las partes del texto; a su vez complementan y organizan ideas sueltas en párrafos; lo cual es muestra de comprensión de las partes diferenciadas que tiene un texto.

En cuanto al nivel microestructural los estudiantes dan cuenta de la organización local de los textos escritos; motivo lo cual se encuentra de vital importancia el proceso cognitivo de interpretación textual que los niños hacen de sus escritos en actividades de lectura (con pares y docente). Puesto que al tomar consciencia de falencias en cuanto a la organización de ideas principales y el uso inadecuado de algunas categorías gramaticales, se genera la reformulación y por ende los cambios en la producción escrita. En este sentido, los textos de los niños muestran avances en el uso de conectores que contribuyen a relacionar las ideas planteadas y hacen que el texto adquiera una adecuada estructura.

De igual manera, se evidencia que los niños avanzan hacia el uso consciente de referentes catafóricos y anafóricos como mecanismo para evitar la repetición innecesaria de palabras, falencia recurrente en los escritos iniciales. Ahora bien, a través del ejercicio de evaluación de los textos entre pares y docente se favorece la apropiación de procesos micro-lingüísticos como: 1) el uso de las mayúsculas y signos de puntuación, 2) escritura y separación adecuada de palabras, 3) manejo de tiempos verbales, y 4) concordancia entre género y número.

Para concluir, es evidente como los niños logran desarrollar procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales en prácticas situadas de escritura; en tanto asumen un rol activo durante la composición escrita. En otras palabras, se apropian de la escritura como un proceso cognitivo, consciente y contextualizado que parte del reconocimiento del lector y del contexto; por lo cual, ellos expresan

reflexiones, reformulaciones, toma de decisiones y cambios efectuados en los textos escritos; que a su vez reflejan el impacto en otros lectores y la cualificación en los diferentes niveles de producción.

5. Conclusiones

A continuación se expone la relación entre las necesidades encontradas a través de la lectura etnográfica del contexto, los propósitos planteados y la propuesta didáctica desarrollada para dar respuesta al problema de investigación de la escritura como campo de estudio. En este sentido, se presenta la reflexión acerca de la propia práctica investigativa con respecto a los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales evidenciados en la composición escrita de los niños de grado segundo.

Con respecto a la promoción de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales en el aprendizaje de la lengua escrita, éste fue posible a través de la práctica pedagógica propuesta en el modelo Metasociocognitivo de la composición escrita (Arroyo, 2009), para lo cual: 1) se parte de la concepción de escritura como proceso cognitivo, metacognitivo y discursivo, 2) se acude a la pedagogía por proyectos y a su propuesta didáctica de proyecto de aula, 3) se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura como práctica situada, y 4) se pretende la transformación de las prácticas educativas de las docentes investigadoras.

Es así como, en primera instancia la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura por parte de las docentes investigadoras; fue posible al cambiar la concepción de la escritura como producto centrada en el desarrollo perceptivo motriz. Por la comprensión de la escritura como una actividad situada y compleja; que involucra procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales, que se dan de manera simultánea.

De esta manera, las producciones escritas contemplan una serie de procesos cognitivos que parten con la interpretación textual para lograr identificar y apropiarse de las características, estructura y función de cada texto a componer. A su vez, conlleva a la planeación textual como proyección de las ideas a desarrollar en el texto, para pasar a la textualización con la escritura de borradores como

acercamientos a la construcción y organización de lo escrito. Luego se continúa con la revisión de las producciones textuales, entre pares, a través del uso de las listas de cotejo y la planilla ponderada de evaluación para propiciar la autorregulación de la composición escrita; en coherencia con los conceptos y procesos establecidos en la tabla de especificaciones, para pasar a la reescritura como un proceso consciente que implica la toma de decisiones y cambios realizados con respecto al texto escrito, y finalmente llegar a la edición como el proceso cognitivo con el que se culmina la composición escrita.

En este orden de ideas, resulta pertinente aclarar que los niños reflexionaron sobre sus escritos y descubrieron la necesidad de realizar ajustes frente a su composición escrita; a través de la vivencia de los procesos cognitivos y de las operaciones lingüístico discursivas involucradas en cada uno de ellos, que a su vez generaron de manera simultánea procesos metacognitivos. Además, se evidencia el establecimiento de relaciones entre lo escrito en un momento determinado y lo contemplado inicialmente en la planeación, que implicó un ir y venir en los procesos cognitivos de la escritura hacia la práctica reflexiva y autorregulada de la misma; por medio de la revisión y ajustes realizados a la producción escrita.

En cuanto a los procesos socioculturales, éstos complementaron los cognitivos y metacognitivos; puesto se evidenció durante la composición escrita que: 1) en la interpretación textual se dio el reconocimiento de los textos en un contexto determinado, 2) en la planeación se proyectaron los propósitos de escritura y destinatarios, 3) para la textualización se hizo énfasis en la adecuación a la situación comunicativa, 4) en la revisión se destacaron los aportes y sugerencias por parte de pares y maestros, 5) y en la edición se realizaron reflexiones sobre el efecto que el texto puede tener en los destinatarios. Por ende, se demuestra que en las prácticas situadas de la escritura, se aprende a escribir y se cualifica la producción escrita con la ayuda de otros en un contexto particular de producción.

En segundo lugar, se acude al proyecto de aula como una propuesta didáctica sustentada en la pedagogía por proyectos al considerarse acertada para realización de prácticas situadas de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Tal es el caso encontrado en los proyectos de aula: Pequeños exploradores del Universo (PEU) y Aprendiendo de los animales domésticos (AAD), en los cuales se hizo posible desarrollar actividades de escritura con intencionalidad, contextualizadas y comunitarias; en la medida que el contexto de escritura fue construido por los estudiantes mediante la negociación de sus intereses y necesidades de aprendizaje.

Se encuentra 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.

De ahí que, todos los proyectos por competencias específicas de escritura que se desarrollaron: publicación de textos expositivos en red Textale: **mis escritos en Red** (PEU) (AAD), elaboración de dedicatoria: **dedicando mis trabajos** (AAD), carta al Alcalde Bogotá: **en búsqueda de respuestas.** (PEU), escritura de situaciones problema: **creando acertijos.** (PEU), elaboración de folletos para socializar proyecto: **compartiendo mi saber.** (PEU) (AAD); surgieron de motivos e intencionalidades auténticas para proyectarse a lectores y contextos reales de circulación, diferentes al docente y el aula. Con respecto a la escritura de situaciones problema, ésta a diferencia de las demás, se constituye en una situación de escritura auténtica que responde a un interés en particular del contexto escolar; como lo es generar el reto en los compañeros de resolver un problema matemático y utilizar conocimientos para plantear situaciones aditivas, que a su vez conllevaron a la comprensión frente a las mismas.

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.

Por otra parte, es importante decir que la planeación de los proyectos de aula presenta un carácter flexible que contribuyó a la realización de actividades propias de escritura como prácticas situadas, por lo cual, se responde de manera coherente a los procesos sociales de la composición escrita que se justifican en los intereses y necesidades de escritura manifestadas por los estudiantes en un contexto colectivo de aprendizaje. Por esta razón, se evidencia que en cada una de las etapas de los proyectos de aula desarrollados, las docentes investigadoras reconocen a los niños como protagonistas y responsables de sus propios procesos escritores.

En referencia a la articulación de los procesos cognitivos, metacognitivos con los socioculturales para el fortalecimiento de la producción escrita de los estudiantes, ésta 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. Principios pedagógicos que se

constituyen en ejes orientadores de acciones específicas para el desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales de la composición escrita, tales como:

1) Generar espacios para la exploración de diversos tipos de textos para reconocer características y funciones de los mismos en la cotidianidad, 2) diseñar guías basadas en los procesos cognitivos de interpretación, planeación, textualización, revisión y edición con la finalidad de vivenciar la composición escrita como un proceso cognitivo, metacognitivo y sociocultural, 3) plantear preguntas que conlleven a la toma de conciencia sobre la propia composición escrita, 4) usar la contrapregunta para desarrollar la autonomía en la solución de problemas presentados durante la escritura de un texto, 5) propiciar conversatorios sobre los textos leídos como espacios que favorecen la reflexión sobre los escritos propios y de los compañeros, 6) promover la revisión de los textos a través de las listas de cotejo para desarrollar la autorregulación con respecto a la realización de cambios y toma de decisiones frente a la producción escrita, y 7) realizar la construcción conjunta de la tabla de especificaciones que da cuenta de los procesos y conceptos a desarrollar en un tipo de texto y en este sentido fomenta el control de lo escrito.

En cuanto a, los propósitos del fortalecimiento de las producciones escritas y el reconocimiento de los niños como escritores auténticos; éstos se logran con la participación como lectores y escritores en espacio 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.

Lo anterior permite reconocer la importancia del concepto de andamiaje durante el proceso de composición escrita, como el apoyo que brinda el maestro y los pares más avanzados; que se va reduciendo a medida que cada niño se apropia de su proceso escritor de manera consciente, autorregulada y social. 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 re significa en las interacciones y relaciones que se establecen con otros sujetos escritores y lectores.

Es así como, además de dar especial relevancia al desarrollo de acciones pedagógicas en las que los estudiantes reconozcan y desarrollen los procesos cognitivos de la escritura (interpretación, planeación, textualización y edición), los cuales se complementan con los metacognitivos y socioculturales; con respecto a éstos últimos, es prescindible propiciar espacios en los que sea posible la reflexión acerca de sus propias acciones escritoras, así como el encuentro con pares y maestros en función de la cualificación de la producciones escritas y la construcción de la identidad como escritores. En particular, es primordial comprender que la producción escrita se constituye ante todo en una actividad de carácter sociocultural que se encuentra vinculada directamente con la vida cotidiana de los sujetos en procesos de comunicación, formación e interacción; de modo que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje se deben considerar los factores relacionados con los intereses, necesidades y motivaciones de la escritura, el conocimiento de los propósitos, la función comunicativa y el contexto discursivo en el que surge y se proyecta la composición escrita.

En este sentido, se acude a la pedagogía por proyectos como un enfoque que tiene como uno de sus principios la investigación acción y el carácter democrático de las acciones pedagógicas. Con respecto a la investigación acción, el presente proyecto de investigación se reconoce como pedagógico e implica la actuación directa de las docentes investigadoras y la transformación de sus prácticas; y en cuanto a la participación ciudadana de los niños, se contempla el reconocimiento de intereses, generación de espacios de negociación y toma de decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De ahí que, es importante resaltar el papel que cumplió la reflexión acerca de la propia práctica docente en la orientación del proceso investigativo; que le 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 investigadores fueron mediadoras y facilitadoras de la apropiación de los procesos metasociocognitivos en prácticas situadas de composición escrita.

Bibliografía

Libros:

Arroyo, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita: interculturalidad y tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Nativola.

Atorresi, A. & Ravela, P. (2009). *Los proyectos de evaluación formativa y auténtica*. Montevideo: Instituto de Investigaciones en Evaluación, Universidad Católica del Uruguay.

Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Cassany, D. (1999a). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Cassany, D. (2003). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cuervo, C. & Flórez, R. (2000). La escritura como proceso. En: Jurado, F. & Bustamante, G. *Los procesos de la escritura* (p. 124- 131). Bogotá: Magisterio.

De la Cueva, A. (2006). La enseñanza por proyectos ¿mito o realidad?. En Campos Olguín 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.

Dewey, J. (1967). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México: Mc Graw-Hill.

Elliott, John (2000). *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (p. 128-154) México: Siglo XXI.

Flower, L. & Hayes, J. (1996). Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

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.

Hayes, J. R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Jolibert, J. (1995b). *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen Ediciones.

Jolibert, J. (1999). *Interrogar y producir textos auténticos*. Experiencias cotidianas en el aula. Chile: Dolmen.

Jolibert, J., Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial: Buenos Aires.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Luchetti, E. (2008). *Didáctica de la Lengua: ¿Cómo aprender?, ¿Cómo enseñar?*. Buenos Aires: Bonum.

Pittard, V & Martlew, M. (2000) La Cognición Situada Socialmente y la Actividad Metalingüística. Camps, Anna y Millian, Martha (Comp.). *El papel de la actividad Metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. (pp. 105-134) Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Rincón Bonilla, G. (2007). *Los proyectos de aula y 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. & Pinilla, R. (2006). *Proyectos Pedagógicos. Experiencias de investigación e innovación en instituciones públicas del Distrito Capital*. Bogotá D.C: Secretaría de Educación del Distrito.

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.

Salvador, F. (2005). Procesos cognitivos e investigación empírica. En Salvador, F. (Ed.). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos* (p. 15-44). Archidona: Aljibe.

Tolchinsky, L. & Simo, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. España. Editorial ICEHorson.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI Editores.

Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I - Los problemas teórico-metodológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vygotsky, L. S. (1931). *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*. En L. S. Vygotsky, L.S. (1995). *Obras escogidas (t. III)*. Madrid: Visor.

Artículos:

Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Revista Teoría y práctica de la educación*, (20), 24-33.

Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Revista Lenguaje*, (32), 7-27.

Griffiths, M. & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18 (1), 69-84.

Jolibert, J. (1995b). Formar niños lectores / productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura*. (5), 81-92.

Rodríguez, M. (1999). La pedagogía: más allá de la interacción en el aula, hacia la transformación de las prácticas socioculturales. *Cuba Islas*. (112), 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), 17-41.

UD. (2014). Anexo 12: Líneas de investigación. En *Documento de Registro Calificado de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD), 1-24.

Trabajos de grado y tesis doctorales:

Arias López, I. (2012). *La Evaluación de la Escritura en el Ciclo Uno* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Benítez Camargo, L. F. (2011). *Escritura emergente en niños de 3 a 6 años: una perspectiva de desarrollo* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.

Carvajal Jojoa, D. I. (2010). *La escritura en el grado primero: un análisis desde los cuadernos en instituciones educativas de la localidad de Usme* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D. C.

Chavarrío Contreras, A. & Toro Rátiva, S. (2012). *Escritura y desarrollo de habilidades de pensamiento* (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

Gómez Muñoz, D.P. (2010). *Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura. Contraste de los saberes y prácticas de profesores de preescolar y primero en cinco instituciones educativas (privadas y públicas) de Bogotá* (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.

Hernández Machuca, D. (2012). *Pervivencias y transformaciones en torno a las concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Medina, Manrique. I. (2011). *Uso de los contrarios en la emergencia del lenguaje escrito, experiencia en primer grado de la educación pública de Bogotá* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.

Ortega Ortiz, P. (2011). *El Proyecto de aula y su relación con la construcción de la lengua escrita* (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana. Chía, Colombia.

Ruíz, G. A. (2012). *La construcción de la escritura en el primer ciclo: entre las concepciones de los docentes y las representaciones sociales de los niños* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. D.C.

Cibergrafía:

Alegría Ugarte, M. I. (2014). *Evolución en la segmentación de la escritura: El uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.969/te.969.pdf>

Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica, en: *Cultura y Educación*, (2), 43-57. Recuperado de <http://www.cerlalc.org/Escola/enlaces/proyectos%20%20de%20lengua%20ana%20camps.pdf>

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, (4), 14-23. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/miradas_diversas_ensenanza_aprendizaje_composicion_escrita_camps.pdf

- Cassany, D. (1999b). Lo escrito desde el análisis del discurso, *Lexis. Revista de lingüística y literatura*, 23 (2), 213-242. Recuperado de <http://www.revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/viewFile/7233/7436>
- 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). Recuperado de https://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/decalogocomposicion.pdf
- Cázares Herrera, L. (2010). *Aprendizaje de la lengua escrita en preescolares: Diseño, aplicación y seguimiento de situaciones didácticas*. (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. México. Recuperado de http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/tesis_lancy.pdf
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 105-117. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Flórez Romero, R., Torrado Pachón, M., Mondragón Bohórquez, P. & Pérez Vanegas 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. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26848762_EXPLORANDO_LA_METACOGNICION_EVIDENCIA_EN_ACTIVIDADES_DE_LECTURA_Y_ESCRITURA_EN_NINOS_Y_NINAS_DE_5_A_10_ANOS_DE_EDAD
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/356600?seq=1#fndtn-page_scan_tab_contents

- Flower, L. y J. Hayes (1984). Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1, 120-60. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=8103309&pid=S0718-0934200200510001400033&lng=es
- Guzmán Tinajero, K. (2012). *Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modo social de aprender juntos* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a10.pdf>
- Grunfeld, D. (2012). *La palabra escrita y la palabra oral al final de la sala de 5 años: Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.745/te.745.pdf>
- Kilpatrick, W, H. (1918). *The Project Method*. Teacher college record. New York: Columbia university.
- Lacón, N, Ortega, S. (2008) Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41 (67), 231-255. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013776007>
- Martínez Álvarez, I. (2012). *Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos*. [en línea]. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11284/56236_martinez_alvarez_isabel.pdf?sequence=1
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *IPSI Revista de Investigación en Psicología*, 9 (1), 123-146. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

- MEN (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva?. *Aula de innovación educativa*, (34), 74-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167345>
- Monró Hernández, M. (2010) *Concepción teórica y metodológica de las docentes de preescolar sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectura y escritura en niños de 4 y 5 años*. (Tesis de maestría). Universidad Católica Andrés Bello. Facultad de Humanidades y Educación. Caracas. Recuperado de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAS0144.pdf>
- Palomo Llorente, E. & Pico Manjarrez, C. (2013). *Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo y la Promoción de la Escritura en Niños y Niñas de Grado Cero* (Tesis de maestría). Universidad de Córdoba, Colombia, Montería. Recuperado de file:///C:/Users/OLGA/Downloads/PalomoLI_PicoM.pdf
- Sarmiento Pech, Y. (2012). *La lectoescritura. Un desafío para la educación preescolar pública* (Tesis de maestría). Universidad Mesoamericana De San Agustín, México. Recuperado de <http://es.slideshare.net/abrilsarmiento14/lecto-escritura-en-preescolar>
- SED (2006). *Respuestas grandes para grandes pequeños: Lineamientos Primer Ciclo de Educación Formal en Bogotá, de Preescolar a 2° grado*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Lineamientos%20Primer%20Ciclo.pdf

- SED (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo*. Bogotá: Kimpres. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf
- Sepúlveda Castillo, L. A. (2011). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42727/2/LASC_TESIS.pdf
- Vasilachis, I. (1997). El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. *Revista Estudios Sociológicos*, XV (43), p. 79-107. Recuperado de: codex.colmex.mx:8991/F/?func=service&doc
- Wallace, Y. (2012). *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.743/te.743.pdf>

Anexos

Anexo 1. Prueba lectora tipo test.

PRUEBA LECTORA TIPO TEST

Nombre: _____ Grado: Primero Fecha: _____

1. Lee con atención

EL NIÑO PIRATA QUE NO QUERÍA SER PIRATA

Anacleto era un niño de ocho años hijo de una familia de piratas.

Su papá, su mamá, su hermana y él vivían en un barco anclado al puerto del pueblo.

Anacleto sabía que cuando sería mayor como su papá. También sería pirata, como su papá y eso le entristecía. Cada día cuando iba a la escuela, se encontraba con sus compañeros de clase.

Cuando veía a Eufania, hija de pasteleros, decía:

- Ojala yo fuese pastelero. Prepararía ricos dulces; pero seré un simple pirata...

Cuando veía a Jacinto, hijo de granjeros, decía:

- Ojala yo fuese granjero. Criaría todos los animales del mundo; pero seré un simple pirata.

Cuando Anacleto volvió a su casa, su papa el pirata barba larga, que se le acercó y le preguntó:

- Hijo mío, ¿Por qué estás tan triste? ¿Qué te ocurre?

El pequeño pirata le contestó:

- Papá, me gustaría ser un gran comerciante, o un sorprendente notario, o un impresionante granjero, o un codiciado pastelero... Pero seré un simple pirata...

Barba larga se acarició su larga y suave barba, y con una sonrisa le dijo a su hijo:

- Hijo mío, ¿Te gustaría ser algo tan importante como los papás de tus compañeros de clase, no?

Anacleto bajando la cabeza contestó:

- Sí, papá.

Barba Larga preguntó:

- ¿Sabes por qué nadie ha hablado de nosotros?

Respondió Anacleto:

- No, papá.

Barba Larga dijo:

- Porque nosotros somos piratas, y como piratas, somos los más temidos. Nadie tiene valor para hablar sobre nosotros.

Anacleto levanto la cabeza y miró sorprendido a su padre.

Barba Larga continuó:

- Cada uno es importante en su quehacer, Anacleto. No dejes que esa importancia oculte tu puesto en este mundo.

A partir de ese día, Anacleto lo comprendió todo.

Volvió a ser feliz y a sonreír. Soñaba cada día en levantarse y convertirse en el mejor pirata del mundo. Porque no era un simple pirata. FIN

ANÓNIMO

2. Responde las siguientes preguntas

1. ¿Cómo se llama el niño protagonista de la historia?

- A. Anacleto
- B. Antonio
- C. Barcleto

2. ¿Por qué no quería ser pirata el protagonista del cuento?

- A. No tenían barco
- B. Nadie hablaba sobre los piratas
- C. tenía miedo a los piratas

3. El cuento nos enseña que todos tenemos _____ en el mundo; aunque a veces no la podemos ver.

- A. hambre
- B. Importancia
- C. Envidia

4. ¿Qué oficio tenía la familia del niño protagonista?

- A. comerciantes
- B. Piratas
- C. Panaderos

4. En un principio, el niño protagonista pensaba que era un _____ pirata.

- A. gran
- B. temido
- C. simple

5. ¿Cómo se llamaba el papá del niño protagonista?

- A. Barba Larga
- B. Barba Negra
- C. Barba Azul

1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D

Anexo 2. Muestra de guías y evaluaciones.

COLEGIO LA GAITANA
Instituto Educativo Distrital
"AMBIENTE AMABLE Y PRODUCTIVO"
GUÍA: Cuentos de letras.
DOCENTE: Aury Carolina Quintero Escobar - Grado 1º

Nombre _____ Fecha _____

1. Repasa con el lápiz el trazo de la vocal en mayúscula y minúscula.
2. Colorea y decora los elementos que comienzan por la vocal.

Ee

el elefante la estrella el edredón la enfermera el espantapajaros

COLEGIO LA GAITANA
Instituto Educativo Distrital
"AMBIENTE AMABLE Y PRODUCTIVO"
GUÍA: Construcción de palabras de 4 sílabas
Grado 1º

Nombre _____ Fecha _____

1. Colorea la imagen e infiere su escritura.
2. Colorea las sílabas en el orden de la palabra y repasa en inglés:
 - 1ra sílaba: yellow (amarillo)
 - 2da sílaba: blue (azul)
 - 3ra sílaba: red (rojo)
 - 4ta sílaba: orange (naranja)
 - 5ta sílaba: green (verde)
 - 6ta sílaba: violet (violeta)
3. Finalmente, escribe la palabra.

	ni me ca cá		no di rio sau
	tán ca me lo		em pa da na
	sa ma ri po		de de ten ro
	to li ru pi		ma ca ón le
	pe si no cam		si prin ce ta
	ra me lo ca		da ca len rio
	dre ci ma to		po to ci dre
	al ri can lla ta		lo do ra cal cu

Anexo 3. Texto descriptivo y narrativo escrito en clase.

Mi mamá me cocina y también le cocina
 a mi papá y también le cocina mi mamá
 cocina sopa y la carne luego una ensalada
 con papa luego cocino pasta con carne
 molida le queda delicioso luego hizo un
 arroz con papa papa pollo carne
 y ensalada.



Melani Acuña Ramos

La espada de oro.

Aria una vez un sapo brujo que estaba peleando con un unicornio por una espada y el sapo brujo iso un hechizo y el unicornio y el unicornio lucho con su cuerno y los dos quedaron heridos y dijeron que seguian peleando por la espada y pelearon y pelearon asta que se irieron y dijeron que lla que el unicornio ganaba y se gano la espada de oro.

Fín



Paula Andrea

Anexo 4. Muestra de encuesta realizada a docentes

Su opinión es muy importante para contribuir en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna.

Profesión: Docente de grado primero

Institución donde trabaja: ITI Francisco José de Caldas

1. Teniendo en cuenta su experiencia de vida ¿Qué significado tiene para usted la escritura?

La escritura al igual que la lectura comprensiva, son fundamentales para garantizar un excelente desempeño de la persona en todos los ámbitos de su vida, porque le permiten expresar sus ideas y así mismo poder llegar a más personas.

2. ¿Desde su experiencia personal y profesional cuál cree que es la mejor forma de enseñar a escribir a los niños?

La motivación es fundamental. Desde que los niños comienzan su proceso de escritura, considero que es misión del docente despertar el interés de los niños, buscar estrategias para hacer que ellos se interesen por escribir y le den importancia a lo que hacen.

Es necesario desde las prácticas docentes, implementar mecanismos para que los niños que presentan más dificultades en su aprendizaje, logren desarrollar sus habilidades escritoras y así puedan tener la posibilidad de expresar sus ideas de una forma más clara.

3. ¿Desde su punto de vista personal cómo cree que aprenden los niños a escribir?

A través del juego y convirtiendo la escritura en un hábito a partir de sus propios intereses.

El acompañamiento permanente del proceso es importante porque permite evidenciar las habilidades y dificultades que presentan los estudiantes en su aprendizaje. Decir que hay una forma específica es imposible, porque hay que tener en cuenta que todos los niños no aprenden de la misma forma, por eso es necesario implementar todo lo que esté en nuestras manos para lograr que ellos hagan la conexión entre lo que piensan y lo que quieren escribir.

4. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades que enfrenta un niño en el aprendizaje de la escritura?

- No tienen hábitos desde su casa, por eso no tienen la disciplina para cumplir con sus responsabilidades en el aula, lo cual se traduce en desinterés.
- Hacer la conexión entre lo que piensan y lo que escriben. Cuando los niños comprenden como se estructuran las palabras, luego las oraciones y los párrafos hasta llegar a completar un texto con coherencia, desarrollan con mayor facilidad sus capacidades escritoras.
- Falta de acompañamiento en sus casas, los estudiantes que tienen mayor dificultad son los que carecen de acompañamiento en casa y sólo reciben lo que hacen en el colegio, entonces no hay procesos de refuerzo claros.

Gracias por su colaboración.

Anexo 5. Planeación de prácticas de escritura situada.

ACTIVIDAD DE ESCRITURA SITUADA No. 1	
Publicación de textos en red textale	
CONTEXTO	<p>Ha llegado al colegio una invitación muy especial para participar como escritores en La Red Textale que es una página de internet que tiene abierta la convocatoria de publicación de textos infantiles en la categoría de Conocimiento sobre Astronomía y animales domésticos. Esta situación es una oportunidad para aprender a escribir otro tipo de texto, esta vez sobre un cuerpo celeste / animal de la granja de tu interés. Vamos a trabajar entonces en el texto expositivo porque nuestra finalidad será informar y ayudar a otros lectores a comprender lo que hemos estudiado y aprendido en el proyecto de aula “Pequeños exploradores del Universo” / “Mi animal favorito de la granja”.</p> <p>La participación por primera vez en una convocatoria para publicar textos expositivos en la red, resulta ser un verdadero reto de aprendizaje, ya que conocerán más cosas acerca del Universo / animales de la granja, al igual que sobre sus propios procesos de escritura y la composición de un nuevo texto que no hemos trabajado hasta el momento. Entonces, ¡manos a la obra!, tenemos plazo de enviar nuestros escritos hasta el 20 de Marzo de este año.</p> <p>Entonces, vamos a aprender que el texto expositivo es aquel que expone o presenta un tema en particular, con la función de informar sobre algo en detalle para ayudar al lector a ampliar su conocimiento, para lo cual el escritor hace uso de recursos expositivos como la descripción, comparación y clasificación. En este sentido, vamos a estudiar que el texto expositivo tiene como partes: un título, una presentación, un desarrollo del tema y finalmente una pequeña conclusión. Es importante que tengan presente estas características, pues tendrán la responsabilidad de ayudar a sus compañeros a mejorar sus escritos para que puedan llegar a ser publicados, es decir serán escritores y evaluadores, para lo cual contarán con la orientación constante de mi parte, como verán no tienen nada de qué preocuparse, pues en este reto no estarán solos, la maestra y compañeros serán tus mejores aliados.</p> <p>Por otra parte, en este proceso vas a poder reconocer en tu cotidianidad otros tipos de textos expositivos como: manuales de estudio, artículos científicos, enciclopedias y libros de texto como los que usamos para estudiar.</p>

PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE	PRODUCTO FINAL
<p>En este proyecto vamos a asumir el rol de verdaderos escritores de textos expositivos y la meta es que sean publicados en la red Textale y a la vez serán lectores que podrán evaluar y aportar a sus propios escritos y al de sus compañeros. En este camino de escribir sobre un cuerpo celeste / animal de la granja aprenderemos sobre las características y función de un texto expositivo que requiere poner en juego el espíritu de investigador de cada uno para indagar y construir nuevos saberes acerca del Universo / la granja. De igual manera, viviremos la escritura como un proceso que contempla un plan textual, borrador, revisiones y escritura final del texto.</p> <p>Con respecto a la publicación en una página web vamos a aprender:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) digitar nuestro texto final. 2) leer y seguir las instrucciones de envío en línea. 3) Consultar los textos que fueron seleccionados. 4) nuestros textos van a ser leídos por muchas personas. 5) hacer seguimiento al número de lectores de nuestros textos. 	<p>El producto final será un texto expositivo sobre un cuerpo celeste / animal de la granja de tu interés para ser publicado en la La Red Textale, que es un espacio digital al cual acceden lectores de habla hispana a nivel mundial.</p> <p>Ahora bien, al tratarse tu escrito de un texto expositivo, éste debe contemplar las siguientes partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La introducción en la que realices la presentación del cuerpo celeste / animal de la granja, sobre el cual vas a escribir. 2) El desarrollo en el cual se te invita a realizar: <ul style="list-style-type: none"> La descripción de las características o atributos del cuerpo celeste / animal de la granja que escogiste, las cuales pueden ser la forma, tamaño, edad, composición, ubicación, u otros nombres con el que es conocido o clases del mismo. La exposición de similitudes y/o diferencias con respecto a otros astros o animales, puedes utilizar ejemplos, si es necesario. La inclusión de dibujos o imágenes que se relacionen con el tema. 3) Una conclusión de pocas líneas de lo que has expuesto. <p>Entonces, con este proyecto van a aprender qué es un texto expositivo, sus partes, características, para qué sirve y cómo se escribe.</p>
FASES	CONSIGNA
<p>Fase 1: Explorando los textos expositivos</p>	<p>Consigna: Para poder cumplir con el propósito de publicar un texto expositivo, en primer lugar es importante que conozcamos las características y función del mismo. Entonces:</p> <p>Primero: Los invitamos a leer un texto expositivo.</p> <p>Segundo: Vamos a conversar sobre algunas preguntas de éste, tales como: ¿De qué trata el texto?, ¿En qué parte del texto se da respuesta a las preguntas ¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Qué clases existen?, y ¿qué cosas nuevas aprendiste?, ¿Para qué sirve este tipo de texto? ¿para quién fue escrito el texto?. Como podemos apreciar la función del texto expositivo es ayudar al lector a comprender y a aprender cosas nuevas sobre un tema en particular.</p> <p>Tercero: Vamos a señalar en el texto leído sus tres principales partes: Introducción, desarrollo y conclusión del tema, teniendo en cuenta que en la primera parte se menciona de qué trata, en la segunda se realiza la descripción de las características y rasgos de ese algo del que se habla, y en la tercera se retoman ideas para cerrar el texto.</p>
<p>Fase 2: Planeando un nuevo texto (expositivo)</p>	<p>Intervención docente: La maestra solicita con anterioridad a cada niño escoger un cuerpo celeste / animal sobre el que quiera escribir un texto expositivo, y luego invita a los niños a participar de un conversatorio en el que comparten la información encontrada y complementan sus conocimientos.</p> <p>Consigna:</p> <p>Primero: Pensemos y elijamos cada uno un cuerpo celeste / animal de la granja sobre el que quieras escribir.</p> <p>Segundo: Investiguemos en casa y escribamos diez datos sobre el cuerpo celeste / animal de la granja elegido.</p> <p>Tercero: Vamos a compartir con nuestros compañeros que eligieron el mismo cuerpo celeste / animal de la granja la información que</p>

	<p>investigamos.</p> <p>Cuarto: Ahora con lo que investigamos y aprendemos con nuestros compañeros, vamos a escribir algunas ideas acerca del cuerpo celeste / animal de la granja que hemos construido hasta el momento, para lo cual sugerimos dar respuesta a las siguientes preguntas, esto les ayudará a planear y organizar la información que les servirá para escribir el borrador o texto inicial.</p>
Fase 3: Elaboración de borrador.	<p>Consigna:</p> <p>Primero: Cada uno va volver a leer lo que escribió y va organizar las ideas en forma de texto completo.</p> <p>Segundo: Ahora, vamos a poner un título que se relacione con lo que cada uno está escribiendo, luego van a presentar el tema y desarrollarlo a partir de las ideas escritas, y finalmente harán el cierre del texto con una conclusión de lo expuesto.</p> <p>Tercero: Y finalmente, realizarán un dibujo o seleccionarán una imagen que apoye o ayude a explicar lo escrito.</p>
Fase 4: Revisión de escritos: una tarea de todos	<p>Consigna:</p> <p>Primero: Los invitamos a intercambiar el escrito con el de otro compañero.</p> <p>Segundo: Vamos a realizar la lectura del texto recibido.</p> <p>Tercero: Ahora debemos encontrar qué aspectos tienen y cuáles hacen falta en el escrito, para esto te ayudarás de la lista de cotejo elaborada con tus compañeros y maestra.</p> <p>Cuarto: Cada uno va a entregar el texto del compañero revisado junto con la lista de cotejo a la maestra.</p> <p>Quinto: Solo queda esperar a que la maestra realice la revisión y les devuelva con sugerencias. (La docente recibe los textos con la revisión y lista de cotejo diligenciada entre los niños y realiza lectura de cada texto para hacer comentarios y preguntas que aporten a mejorar las producciones textuales).</p>
Fase 5: Reescritura de texto para publicar	<p>Consigna: Recuerda que esta es la versión final de tu texto para publicar y puedes realizar los cambios necesarios, teniendo en cuenta la revisión de tu compañero y maestra.</p> <p>Primero: Lee el texto revisado por tu compañero y la maestra.</p> <p>Segundo: Revisa tu texto con la lista de cotejo y señala qué aspectos puedes mejorar.</p> <p>Tercero: Compara tu escrito con la planeación que realizaste al inicio.</p> <p>Cuarto: Escribe nuevamente el texto.</p>
Fase 6: Selección conjunta de textos para publicar	<p>Consigna: Finalmente, vamos a seleccionar entre todos los mejores escritos para ser enviados a la Red Textale, para esto tendremos en cuenta los criterios de la matriz de evaluación.</p> <p>Primero: Intercambio tu texto y lee el escrito de otro compañero.</p> <p>Segundo: Lee la planilla de clasificación de textos expositivos, elaborada con tus compañeros y maestra.</p> <p>Tercero: Identifica los criterios y niveles de desempeño para evaluar el texto de tu compañero.</p> <p>Cuarto: Evalúa cada uno de los criterios en el texto de tu compañero coloreando el nivel de desempeño: superior, alto, básico o bajo.</p> <p>Quinto: Cada uno va a entregar a la maestra el texto del compañero revisado junto con la planilla de calificación ponderada. (la maestra realiza la evaluación de los textos y devuelve a cada a cada estudiante los resultados).</p> <p>Sexto: Vamos a seleccionar los textos que fueron valorados en la mayoría de los criterios en el nivel de desempeño superior.</p>
Fase 7: Envío de textos a Red Textale	<p>Consigna: Ha llegado la hora de digitar y realizar el envío a la Red Textale de los textos seleccionados para ser publicados.</p> <p>Primero: Vamos a digitar por parejas uno de los textos seleccionados.</p> <p>Segundo: Ahora vamos a leer y seguir las instrucciones de envío en línea.</p> <p>Tercero: Consultemos nuestros textos publicados.</p>

ACTIVIDAD DE ESCRITURA SITUADA No. 2	
Elaboración de folletos para socialización del proyecto	
<p>CONTEXTO</p>	<p>Se ha querido dar a conocer a la comunidad educativa el trabajo que se ha venido realizando en el proyecto de aula, es así como se plantea la necesidad de elaborar un texto informativo (el folleto) que permita a cada uno de los estudiantes divulgar la información más relevante acerca del tema que ha elegido para investigar y desarrollar.</p> <p>Entonces, vamos a aprender las características del folleto que es un texto que tiene como función dar a conocer o informar acerca de un tema en particular, en este caso sobre un cuerpo celeste / animal de la granja favorito.</p> <p>Es importante que tengas en cuenta que el folleto un texto reducido que combina información escrita con ilustraciones que ayudan a comprender el tema presentado, razón por la cual se recomienda seleccionar y escribir la información más importante para que el lector comprenda de manera clara el tema.</p> <p>Recuerda que tendrán la responsabilidad de ayudar a sus compañeros a mejorar sus escritos para que puedan llegar a ser publicados, es decir serán escritores y evaluadores, para lo cual contarán con la orientación constante de mi parte, como verán no tienen nada de qué preocuparse, pues en este reto no estarán solos, la maestra y compañeros serán tus mejores aliados.</p>
PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE	PRODUCTO FINAL
<ul style="list-style-type: none"> ● Identifica las características y estructura de un folleto. ● Investiga acerca del tema de interés seleccionado dentro del proyecto de aula. ● Desarrolla acciones de selección y exclusión de información. ● Realiza selección de información para ser incluida en el folleto. ● Reconoce la función comunicativa del folleto. ● Elabora un folleto informativo acerca de (cuerpo celeste / animal favorito) de su interés. ● Expone frente a la comunidad educativa el tema de su interés con la ayuda del folleto informativo. 	<p>El producto final será un folleto sobre un cuerpo celeste / animal de la granja de tu interés, el cual servirá como herramienta para que cada uno de ustedes le informe a la comunidad educativa acerca del tema que está trabajando dentro del proyecto de aula.</p> <p>Ahora bien, es importante tener en cuenta algunas características como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La escritura debe ser clara y precisa, con frases cortas. ● Se pueden utilizar dibujos o esquemas para facilitar la comprensión del mensaje y hacerlo más atractivo. <p>Los folletos se dividen en dípticos (dos partes), trípticos (tres partes) y cuadrípticos (cuatro partes). Díptico, tríptico, cuadríptico, en este caso particular se realizará un tríptico.</p> <p>Además el folleto cuenta con las siguientes partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Portada -Títulos y subtítulos internos -Textos o escritos -Imágenes <p>Este folleto en particular tiene tres apartados:</p> <p>En el primero de ellos se presenta de forma muy corta o resumida los puntos más importantes a informar, de tal forma que quede atractivo y al lector le dé curiosidad seguir leyendo, se llamaría el apartado de captación o texto captativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el segundo apartado se ubicará la información, en frases cortas acompañadas de imágenes o ilustraciones. - En el tercer apartado se cerrará el tema con datos cortos y nuevos que complementen lo expuesto hasta el momento.

FASES	CONSIGNA
<p>Fase 1: Explorando las características y estructura del folleto.</p>	<p>Consigna: Para poder cumplir con el propósito de elaborar un folleto informativo acerca del tema de interés del proyecto (cuerpo celeste / animal de la granja), en primer lugar es importante conocer sus características, estructura y función</p> <p>Primero: Los invitamos a leer un folleto informativo</p> <p>Segundo: Vamos a leer y observar las tres caras o partes del folleto, en la primera se encuentra una portada con el título del tema y una imagen relacionada con el tema, en la segunda parte se encuentran frases muy cortas acompañadas de algunas imágenes que dan a conocer más información, en la tercera cara se encuentran algunos datos curiosos y desconocidos que complementan la información presentada hasta el momento.</p> <p>Como podemos apreciar la función del folleto es dar a conocer o informar acerca de un tema en particular,</p> <p>Tercero: En cada uno de los apartados vamos a señalar los títulos y subtítulos que se encuentran, a continuación vamos a encerrar las imágenes encontradas el folleto y en grupos de trabajo comentaremos la función de cada imagen.</p> <p>Respondemos las siguientes preguntas: ¿con qué tema se relaciona? ¿ayudó a comprender mejor el tema?</p>
<p>Fase 2: Planeando un folleto sobre el tema de interés.</p>	<p>Teniendo en cuenta el proceso de indagación que se ha realizado hasta el momento acerca del tema de interés (cuerpo celeste / animal favorito de la granja) se inicia por determinar de forma conjunta cuáles serán los temas que se van a incluir en el folleto.</p> <p>Consigna:</p> <p>Primero: se reúnen por grupos y se les solicita que a partir de la estructura del folleto leído en la clase pasada se propongan algunos temas y subtemas que se deben incluir en el folleto.</p> <p>Segundo: cada grupo expondrá los temas que construyeron y que consideran se deben incluir en cada apartado.</p> <p>Tercero: se realiza la selección conjunta (por votación) de los temas generales que se van a incluir en cada apartado.</p> <p>Cuarto: Finalmente se determina el orden en que se presentarán los temas seleccionados anteriormente.</p>
<p>Fase 3: Elaboración de borrador del folleto</p>	<p>Consigna: Se hace entrega de un formato borrador (tríptico) a cada estudiante con la finalidad de incluir algunas ideas e imágenes en cada apartado.</p> <p>Primero: Cada uno va a realizar un listado de ideas que piensa puede incluir en cada apartado de acuerdo al tema determinado.</p> <p>Segundo: Ahora vamos a pensar que imágenes o ilustraciones se van a utilizar en cada apartado para ayudar a la comprensión de la información.</p> <p>Tercero: Y finalmente, se le solicita a cada estudiante que indague algunos datos (desconocidos) sobre el cuerpo celeste / animal favorito de la granja que sorprendan al lector y se incluya en el último apartado del folleto.</p>
<p>Fase 4: Revisión de folletos: una tarea de todos</p>	<p>Consigna:</p> <p>Primero: Los invitamos a intercambiar el folleto con el de otro compañero.</p> <p>Segundo: Vamos a realizar la lectura del folleto recibido.</p> <p>Tercero: Ahora debemos encontrar qué aspectos tienen y cuáles hacen falta en el escrito, para esto te ayudarás de la lista de cotejo elaborada con tus compañeros y maestra.</p> <p>Cuarto: Cada uno va a entregar el texto del compañero revisado junto con la lista de cotejo a la maestra.</p> <p>Quinto: Solo queda esperar a que la maestra realice la revisión y les devuelva con sugerencias.</p> <p>(La docente recibe los textos con la revisión y lista de cotejo diligenciada entre los niños y realiza lectura de cada texto para hacer comentarios y preguntas que aporten a mejorar las producciones textuales).</p>

<p>Fase 5: Elaboración final del folleto para exponer.</p>	<p>Consigna: Recuerda que esta es la versión final de tu folleto y puedes realizar los cambios necesarios, teniendo en cuenta la revisión de tu compañero y maestra.</p> <p>Primero: Lee el texto revisado por tu compañero y la maestra.</p> <p>Segundo: Revisa tu texto con la lista de cotejo y señala qué aspectos puedes mejorar.</p> <p>Tercero: Compara tu folleto con los temas y subtemas seleccionados al inicio ¿los incluiste todos? ¿desarrollaste cada tema? ¿las imágenes ayudan a explicar cada tema?</p> <p>Cuarto: Ahora vamos a hacer la versión final del folleto en el formato que te entregue tu maestra, no olvides realizar los cambios y ajustes necesarios de acuerdo a las observaciones que te hicieron tus compañeros y la docente.</p>
<p>Fase 6: Socialización del tema de interés ante comunidad educativa</p>	<p>Consigna: ha llegado la hora de compartir con los miembros de tu colegio el proyecto que estamos desarrollando, recuerda que los invitamos a conocer (los cuerpos celestes del universo / los animales de la granja) y tu eres el encargado de informarles todo lo que has aprendido hasta el momento sobre el tema que seleccionaste y dejar abierta la invitación para compartir con ellos todo lo realizado.</p> <p>Primero: Vamos a preparar lo que vas a decir en tu exposición, recuerda que te vas a ayudar con el folleto para realizar la explicación, se reúnen por grupos de estudiantes que comparten el mismo tema de interés.</p> <p>Segundo: se van a distribuir el orden y los temas que cada uno va a explicar.</p> <p>Tercero: se realizará un ensayo en el aula y con la ayuda de los compañeros y docente se evaluarán los aspectos positivos y los que se debe mejorar antes de la presentación.</p> <p>Cuarto: Ha llegado la hora, vamos a presentar el tema de interés de nuestro proyecto, recuerda que el folleto te apoya la exposición.</p>

ACTIVIDAD DE ESCRITURA SITUADA No. 2	
Elaboración de dedicatoria	
CONTEXTO	En la etapa inicial del proyecto de aula en el proceso de exploración y reconocimiento de diferentes tipos de textos se realizó una actividad en la cual se trabajó el libro, sus características, partes y función, una de las acciones dentro de la actividad general fue leer, decorar y armar un minilibro con una historia muy corta acerca de un animal. Al llegar a la parte final la actividad cada estudiante ya había terminado de armar, leer y decorar su libro, el cual según el interés de los estudiantes iba a ser entregado como regalo a sus padres en la reunión de entrega de informes. Entonces surge la idea por parte de los niños de realizar un escrito en el libro que explique porque le quieren obsequiar este trabajo. Es así como se les propone la realización de un texto en forma de dedicatoria que permita que los niños se reconozcan como autores y le realicen un homenaje por medio de un escrito corto a la persona o personas que ellos decidan.
PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE	PRODUCTO FINAL
<ul style="list-style-type: none"> ● Reconoce la función comunicativa y destinatario de la dedicatoria. ● Identifica las partes de una dedicatoria. ● Realiza el proceso de elaboración de la dedicatoria del libro dirigida a la persona de su interés. 	<p>El producto final será un texto corto a manera de agradecimiento dirigido a una o varias personas que desde el punto de vista de los niños hayan sido importantes para la realización del trabajo en clase (elaboración del minilibro).</p> <p>La dedicatoria deberá tener la siguiente estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción: en la que se exponga a quién o quiénes está dedicado el trabajo. - Desarrollo: en esta parte se darán a conocer las razones por las cuales el trabajo está dedicado a la persona o personas mencionadas en la introducción. - Conclusión: la parte final en la que se realiza el cierre del texto.
FASES	CONSIGNA
Fase 1: La dedicatoria y sus características.	<p>Consigna: Para poder cumplir con el propósito de elaborar una dedicatoria del libro realizado en clase, es importante conocer sus características, estructura y función</p> <p>Primero: Los invitamos a leer algunas dedicatorias. Segundo: vamos a leer la primera parte (buscar a quién o quiénes está dirigida). Esta primera parte es la introducción en la cual se realiza la presentación de la o las personas a quien se dedica la obra o el trabajo. Ahora vamos a leer la parte que sigue (buscar las razones por las cuales se dedica el trabajo). En este apartado se explica de manera detallada las razones para dedicar la obra a la o las personas que se presentan en la introducción. Finalmente vamos a leer la forma como el autor termina el texto, a esta parte le llamaremos conclusión.</p>
Fase 2: Planeando la dedicatoria de mi libro.	<p>Ahora que sabemos las partes de una dedicatoria vamos a iniciar por planear nuestro texto.</p> <p>Consigna: Primero: Vamos a escribir algunas ideas iniciales a partir de las siguientes aspectos: ¿A quién o quiénes quieres dedicar el libro? Escribe dos o tres razones por las que quieres dedicar a esta o estas personas el libro. Escribe una oración con la que quisieras cerrar el escrito. Segundo: Vas a realizar la lectura en voz alta de las ideas que escribiste.</p>

<p>Fase 3: Ordenando mis ideas en un borrador.</p>	<p>Consigna: Se hace entrega a los estudiantes de un formato (borrador) que tiene las tres partes de una dedicatoria (introducción, desarrollo y conclusión).</p> <p>Primero: cada uno va a tomar el listado inicial de ideas que había realizado, las va a leer y compartir con sus compañeros en grupos de trabajo.</p> <p>Segundo: en cada grupo van a hacer sugerencias para incluir nuevas ideas en el listado o para mejorar lo realizado hasta el momento, no olviden escribir las ideas de los compañeros.</p> <p>Tercero: Cada uno va volver a leer lo que escribió y va a organizar las ideas en forma de texto seguido teniendo en cuenta el formato.</p>
<p>Fase 4: Revisión de la dedicatoria: una tarea de todos</p>	<p>Se intercambian entre los estudiantes los borradores de las dedicatorias realizados hasta el momento.</p> <p>Consigna:</p> <p>Primero: Vamos a realizar la lectura del borrador de la dedicatoria recibida.</p> <p>Segundo: Ahora vamos a realizar la revisión de las dedicatorias con la ayuda de la lista de cotejo elaborada junto con tu maestra (incluye estructura de la dedicatoria y aspectos formales de escritura).</p> <p>Tercero: Cada uno va a entregar a la maestra el texto del compañero revisado junto con la lista de cotejo.</p> <p>Cuarto: Solo queda esperar a que la maestra realice la revisión y les devuelva con sugerencias.</p> <p>(La docente recibe los textos con la revisión y lista de cotejo diligenciada entre los niños y realiza lectura de cada texto para hacer comentarios y preguntas que aporten a mejorar las producciones textuales).</p> <p>Finalmente la maestra habla con cada estudiante y le hace las observaciones de manera oral para mejorar el escrito.</p>
<p>Fase 5: Elaboración de texto final de dedicatoria.</p>	<p>Consigna: Recuerda que esta es la versión final de la dedicatoria y puedes realizar los cambios necesarios, teniendo en cuenta la revisión de tu compañero y maestra.</p> <p>Primero: Lee el borrador de la dedicatoria revisada por tu compañero y la maestra.</p> <p>Segundo: Revisa tu texto con la lista de cotejo y señala qué aspectos puedes mejorar.</p> <p>Tercero: Vuelve a escribir la dedicatoria en el formato entregado por tu maestra, no olvides realizar los cambios y ajustes necesarios de acuerdo a las observaciones que te hicieron tus compañeros y la docente.</p> <p>Cuarto: entrega la versión final a tu maestra.</p> <p>Quinto: la maestra te devolverá la dedicatoria con las observaciones finales.</p> <p>Sexto: ¡Ha llegado la hora! pasa la dedicatoria al espacio que se dejó en la parte inicial del libro.</p>
<p>Fase 6: Socialización y entrega de libro</p>	<p>Antes de realizar la entrega del libro a los padres de familia (en la reunión de informes académicos) está programado la socialización del proyecto de aula en la semana Itesista, con este objetivo se plantean las siguientes acciones:</p> <p>Primero: organizar grupos de trabajo para exponer los procesos desarrollados en la elaboración de diferentes productos (ubicar los borradores y textos iniciales al lado del final para ser expuesto)</p> <p>Segundo : cada estudiante se presentará como autor del minilibro y expondrá a la audiencia los pasos que siguió para llegar a realizar tanto el libro como la dedicatoria.</p>

Tercero: recuerda que como autor podrás responder las preguntas que las personas te realizan durante el recorrido por el ambiente del proyecto de aula.

Después de realizar la actividad de socialización se entregará a los padres de familia el minilibro elaborado en las clases, para esto debes hacer lo siguiente:

Primero: practica la lectura en voz alta de la dedicatoria en el aula, escucha las sugerencias de compañeros y docente para mejorar.

La docente realiza la exposición de lo que se ha trabajado en el proyecto de aula, les comunica que los niños le tienen un obsequio para ellos y que van a entregarlo y realizar la lectura de una dedicatoria elaborada por ellos mismos.

Cada niño leerá su dedicatoria y realizará la entrega del libro a sus padres, la docente también entrega los borradores que dan cuenta del proceso.

ACTIVIDAD DE ESCRITURA SITUADA No. 4	
Carta al alcalde de Bogotá	
<p>CONTEXTO</p>	<p>El proyecto de aula “Pequeños exploradores del Universo” hemos aprendido que la Tierra es un planeta único en nuestro Sistema Solar y en el Universo, A Pesar del descubrimiento de otros planetas similares a la Tierra en otros sistemas planetarios.</p> <p>Es así cómo nuestro proyecto de tiene un componente ético medioambiental que hemos trabajado y sobre el cual hemos reflexionado con respecto a que la Tierra presenta grandes cambios climáticos que han ocasionado sequías e inundaciones, además de la contaminación ambiental, razón por la cual nuestro planeta azul requiere ser cuidado por cada ser humano desde su lugar de hábitat.</p> <p>Por otra parte, como todos sabemos, a la institución educativa La Gaitana solo le otorgan presupuesto para buses y se tiene que ir a un sitio en el cual no se cobre la entrada. Razón por la cual, todos los años se asiste al parque Simón Bolívar. Entonces, la carta también puede incluir la solicitud de colaboración para realizar una salida pedagógica en nuestra capital, en relación con el trabajo de lectura y escritura realizado sobre los cuerpos celestes</p> <p>En este sentido, vamos a escribir una carta para Enrique Peñalosa, alcalde mayor de Bogotá, en primer lugar para formular algunas preguntas sobre su propuesta de preservación del medio ambiente en nuestra ciudad. En segunda instancia con el propósito de hacer una solicitud para conocer el Planetario Distrital. Dicha carta, será enviada al alcalde a través el portal web http://www.bogota.gov.co/ por el Canal Digital de Servicio al Ciudadano, link Sistema Distrital de Quejas y Solicitudes en la sección Acceso a Niños.</p> <p>Entonces, vamos a aprender que la carta es un escrito que se dirige a una persona y se convierte en una carta formal cuando trata asuntos dirigidos a una entidad persona o entidad pública. Además, tienen la finalidad de comunicar un mensaje en espera de respuesta, en nuestro caso, a nuestras preguntas sobre cómo se propone cuidar el medio ambiente desde la Alcaldía Mayor de Bogotá y a la solicitud de apoyo para conocer el Planetario Distrital.</p> <p>De esta manera, vamos a estudiar que la carta formal tiene como partes: 1) encabezado, 2) cuerpo 3) Cierre. Es importante que tengan presente estas características, pues entre todos vamos a escribir la carta que será mejorada para que pueda ser enviada escaneada y de manera digital a Enrique Peñalosa por el portal web de la Alcaldía Mayor de Bogotá, es decir serán escritores y evaluadores de su propio texto colectivo. Tarea en la cual, no están solos, van a contar con los aportes de cada compañero y con la orientación de mi parte como su maestra.</p> <p>Por otra parte, en este proceso van a poder reconocer diferentes tipos de cartas en la cotidianidad tales como, según su interés comunicativo: amistad, amor, despido, consuelo, solicitud, agradecimiento, felicitación, presentación, recomendación y felicitación.</p>
<p>PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE</p>	<p>PRODUCTO FINAL</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar e identificar diferencias entre la carta formal e informal. 	<p>El producto final será una carta dirigida al alcalde de Bogotá para ser enviada al portal web http://www.bogota.gov.co/, que cuenta con un canal digital para niños de quejas y solicitudes con respecto a educación, cultura, turismo, medioambiente y salud.</p>


<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer las partes de una carta formal. ● Aprender y realizar el proceso a escribir una carta formal. ● Aportar a la construcción de un texto colectivo con respeto por turnos de palabra y valoración de los aportes de cada compañero. 	<p>Ahora bien, al tratarse una carta formal colectiva, ésta debe contemplar las siguientes partes: El encabezamiento abarca la parte superior de la carta. Contiene lugar, fecha, destinatario y saludo. En general se indica también el asunto de la carta, para que el destinatario conozca el motivo y tema a tratar.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) El cuerpo es la parte más importante. Se compone de tres partes: una introducción, un núcleo y una conclusión. <ul style="list-style-type: none"> ● En la introducción se expresa la razón o motivo del escrito y se presenta el grupo de estudiantes. ● En el núcleo se exponen las preguntas sobre la propuesta de preservación del medio ambiente de Bogotá y se solicita apoyo para ir al Planetario Distrital. ● En la conclusión se resumen la carta y/o solicitud. 2) El cierre de la carta es el final de la misma. Contiene una despedida, firma, nombre, cargo e institución. <p>Entonces, con este proyecto van a aprender qué es una carta formal, sus partes, características, para qué sirve y cómo se escribe.</p>
FASES	CONSIGNA
<p>Fase 1: Exploración de la carta y sus partes</p>	<p>Consigna: Para poder cumplir con el propósito de escribir y enviar una carta formal a Enrique Peñalosa, Alcalde de Bogotá, necesitamos conocer las características y función de la misma. Entonces:</p> <p>Primero: Los invitamos a conformar grupos de a cuatro integrantes y escoger una de las cartas para leerla. Segundo: Vamos a conversar sobre algunas preguntas de éste, tales como: ¿Dónde y cuándo fue escrita?, ¿A quién va dirigida?, ¿De qué trata?, ¿En qué parte del texto se da respuesta a las preguntas ¿Cuál es el asunto de esta carta?, ¿Qué motivó a escribirla? y ¿Para qué sirve este tipo de texto?. Como podemos apreciar la función de la carta formal es la de comunicarse con alguien sobre un asunto en particular. Tercero: Vamos a señalar en las cartas leídas sus tres principales partes: encabezado, cuerpo y cierre, teniendo en cuenta que en la primera parte se expresa la razón o motivo del escrito y se presenta el grupo de estudiantes; en la segunda se realiza una introducción (se expresa la razón o motivo del escrito y se presenta el grupo de estudiantes), un núcleo (se exponen las preguntas sobre la propuesta de preservación del medio ambiente de Bogotá y se solicita apoyo para ir al Planetario Distrital); y una conclusión en la que se resume el contenido presentado.</p>
<p>Fase 2: Planeando la escritura de una carta formal (colectiva)</p>	<p>Intervención docente: La maestra solicita con anterioridad a cada niño escribir una pregunta para el alcalde de Bogotá en relación con el cuidado del medio ambiente de nuestra ciudad y los invita a participar de un conversatorio en el que comparten dichas inquietudes y seleccionan las más concurrentes o relevantes.</p> <p>Consigna: Pensemos y escribamos las partes que va a tener nuestra carta, recordemos las cartas que leímos en clase. Primero: Ahora, con nuestras preguntas y lo que aprendemos con nuestros compañeros en clase sobre las partes de una carta formal, vamos a planear entre todos nuestra carta para el Alcalde de Bogotá. Segundo: Leamos detenidamente si nuestra planeación da respuesta a las siguientes preguntas: ¿En qué lugar y fecha escribimos? ¿A quién va dirigida? ¿Qué expresión de saludo podemos utilizar? ¿Quiénes somos? ¿Cuáles motivos nos llevan a escribir esta carta? ¿Qué preguntas queremos hacerle? ¿A dónde queremos ir en nuestra capital?</p>

	<p>¿Qué expresión vamos a usar para despedirnos? ¿A nombre de quién va a quedar la carta? ¿a nombre del representante del curso o en general de los estudiantes? ¿A qué grado, colegio y jornada pertenecemos?</p>
Fase 3: Elaboración de borrador	<p>Consigna: Vamos a escribir el primer borrador de nuestra carta. Primero: Cada uno va volver a leer lo que escribió y va organizar las ideas en forma de texto completo. Segundo: Ahora, revisemos... ¿Nuestro encabezado tiene en cuenta: lugar y fecha, destinatario y saludo? El cuerpo de nuestra carta 1) ¿parte con una introducción en la cual nos presentamos como grupo y comentamos que estamos estudiantado para contextualizar al lector?, 2) ¿expresa los motivos por los cuales le escribimos?, 3) ¿presenta nuestras preguntas? y 3) ¿expone nuestra solicitud de apoyo para ir al Planetario Distrital? ¿El cierre de nuestra carta contempla aspectos tales como: una despedida, firma, quiénes somos, qué hacemos, grado, colegio y jornada?</p>
Fase 4: Reposo y revisión de nuestra carta	<p>Consigna: Vamos a dejar un día descansar nuestra carta, con el propósito de volverla a leer y expresar nuevos ajustes. Primero: Cada uno va a realizar lectura mental de la carta que hemos escrito. Segundo: Ahora, vamos a encontrar qué aspectos tiene y cuáles le hacen falta en el escrito, para esto les ayudará la lista de cotejo elaborada con tus compañeros y maestra. Tercero: Por parejas cada uno va a comparar la carta formal colectiva con la lista de cotejo elaborada en conjunto con tus compañeros y maestra. Cuarto: Cada uno va a levantar la mano y comentar el cambio sugerido para ponerlo en consideración del grupo, en tanto los demás compañeros estamos atentos a escuchar la sugerencia de cada compañero. Quinto: Como maestra después de escuchar sus aportes, voy a realizar la revisión del escrito para darles a conocer mis sugerencias y preguntas que aporten a mejorar la producción textual colectiva)</p>
Fase 5: Reescritura de carta formal para ser enviada	<p>Consigna: Recordemos que esta es la versión final de nuestra carta para enviarla y puedes realizar los cambios necesarios, teniendo en cuenta la revisiones de los compañeros y maestra. Primero: Lee el texto revisado por tus compañeros y la maestra. Segundo: Revisemos nuestra carta formal con la lista de cotejo y señalemos qué aspectos podemos mejorar. Tercero: Comparemos nuestra carta con la planeación realizada al comienzo. Cuarto: Escribe nuevamente el texto.</p>
Fase 6: La edición de la carta colectiva, una decisión final de todos	<p>Consigna: Ha llegado el momento de decidir si nuestra carta está lista para ser enviada. Primero: Leamos de nuevo. Segundo: ¿Alguien considera pertinente un algún otro cambio? Tercero: Vamos a votar levantado la mano quienes piensan que la carta ya está lista para ser escaneada y digitada.</p>
Fase 7: Envío de la carta al portal web http://www.bogota.gov.co/	<p>Consigna: Ha llegado la hora de digitar la carta para Enrique Peñalosa, Alcalde de Bogota, y de realizar el envío de la carta formal al portal de la Alcaldía Mayor de Bogotá, a través del link http://www.bogota.gov.co/ Primero: Vamos elegir un compañero que de manera voluntaria quiera digitar la carta formal que hemos elaborado entre todos. Segundo: Ahora vamos a leer y seguir las instrucciones de envío en línea. Tercero: Vamos a escribir el número de radicado y guardarlo en nuestros cuadernos para consultar la respuesta la otra semana.</p>

ACTIVIDAD DE ESCRITURA SITUADA No. 5	
Escritura de situaciones problema	
CONTEXTO	<p>El proyecto de aula “Pequeños exploradores del Universo” además de aprender sobre los cuerpos celestes del Sistema Solar y sobre planetas similares a la Tierra en otros sistemas planetarios, hemos trabajado con cantidades numéricas, tales como: años de vida, distancia del Sol, diámetros, equivalencias de tamaños, número de satélites, tiempos de rotación y traslación de los planetas y planetas enanos. Es así como se piensa en la posibilidad de relacionar las áreas de lenguaje con las matemáticas.</p> <p>En este sentido, vamos a escribir algunas situaciones matemáticas que partan de datos numéricos de los cuerpos celestes trabajados en los textos expositivos. Nuestra meta será plantear situaciones problema aditivas sencillas de suma y resta para ser resueltos en las clases de matemáticas.</p> <p>De esta manera, vamos a aprender que los problemas aditivos se componen de 1) datos, 2) incógnita y 3) condición. Por otra parte, como apoyo podemos usar tablas informativas con datos numéricos de los cuerpos celestes y realizar consultas en internet. Por otra parte, en este proceso van a poder reconocer diferentes tipos de problemas aditivos presentes en la cotidianidad que surgen de situaciones como cuando haces mercado o compras en la cooperativa del colegio.</p>
PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE	PRODUCTO FINAL
<ul style="list-style-type: none"> ● Explorar diversos tipos de problemas aditivos. ● Identificar las partes de un problema aditivo ● Comprender y escribir situaciones aditivas de suma y resta. 	<p>El producto final serán textos de problemas aditivos sobre años de vida, distancia del Sol, diámetros, equivalencias de tamaños, número de satélites, tiempos de rotación y traslación de los planetas y planetas enanos.</p> <p>Ahora bien, cada problema aditivo contempla las siguientes partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Los datos son aquellas cantidades numéricas. 2) La incógnita como la pregunta que se presenta a resolver. 3) La condición que es el contexto en el que se relaciona los datos con la incógnita. <p>Entonces, con este proyecto van a aprender qué es una situación problema aditiva, sus partes, características, para qué sirve y cómo se escribe.</p>
FASES	CONSIGNA
Fase 1: Exploración de situaciones aditivas	<p>Consigna: Para poder cumplir con el propósito de escribir textos de problemas aditivos, necesitamos conocer las características y función de la mismas. Entonces:</p> <p>Primero: Los invitamos a conformar grupos de a cuatro integrantes y escoger una tarjeta con un texto de problema aditivo para leerlo.</p> <p>Segundo: Vamos a conversar sobre algunas preguntas de a cada texto de problema aditivo, tales como: ¿qué cantidades numéricas menciona?, ¿en qué situación o contexto surge el problema?, ¿Cuál es la incógnita o pregunta a resolver? y ¿qué operación se puede aplicar para resolver el problema?</p> <p>Tercero: Vamos a levantar la mano quienes tengan en el texto del problema aditivo una incógnita que les invite a: añadir, agregar, juntar o reunir, ¿De qué operación hacen parte estas acciones?</p> <p>Cuarto: Ahora levanten la mano quienes tengan una incógnita o pregunta de los textos en los problemas aditivos que se relacionen con separar o quitar, ¿a qué operación hacen referencia éstas acciones?</p> <p>Como podemos apreciar a diario nos enfrentamos a crear y resolver problemas aditivos de sumas y restas, cuando jugamos con nuestros compañeros o compramos en la cooperativa del colegio.</p>

<p>Fase 2: Planeando la escritura de un problema aditivo</p>	<p>Intervención docente: La maestra solicita a cada niño escribir los datos de dos planetas, tras elegir la información numérica sobre la cual trabajar: años de vida, distancia del Sol, diámetros, equivalencias de tamaños, número de satélites, tiempos de rotación y traslación de los planetas y planetas enanos. Consigna: Vamos a realizar el plan textual de nuestro problema aditivo. Primero: Recordemos los textos de problemas aditivos que leímos en clase. Segundo: Ahora, pensemos y escribamos las partes que va a tener nuestro texto del problema aditivo. Tercero: Escribamos el plan textual de nuestro problema aditivo, a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los datos presentados o cantidades numéricas? ¿Cuál es tu incógnita o pregunta? ¿Cómo es la situación en la que se presenta los datos y la incógnita o pregunta?</p>
<p>Fase 3: Elaboración de borrador</p>	<p>Consigna: Vamos a escribir el primer borrador del texto de nuestro problema aditivo. Primero: Cada uno va volver a leer lo que escribí y va organizar las ideas en forma de texto completo. Segundo: Ahora, revisemos... ¿Tiene mínimo dos datos o cantidades numéricas? ¿Presenta una incógnita o pregunta con las palabras añadir, agregar, juntar o reunir? o por el contrario ¿Presenta una incógnita o pregunta con las palabras separar o quitar? ¿Invitas a resolver el problema mediante una suma o resta? ¿En qué condición o situación se presentan dichos datos y la incógnita o pregunta?</p>
<p>Fase 4: Revisión del problema aditivo</p>	<p>Consigna: Vamos a revisar cómo hemos escrito hasta el momento el texto de nuestro problema aditivo, con el propósito de volver a leerlo y expresar nuevos ajustes. Primero: Cada uno va a realizar lectura mental de su problema aditivo. Segundo: Ahora, vamos a identificar qué aspectos tiene en cuenta y cuáles le hacen falta a nuestro problema aditivo. para esto cuentan con la lista de cotejo elaborada con tus compañeros y maestra. Tercero: Cada uno va a señalar en la lista qué aspectos de su problema aditivo le hace falta o requiere de un cambio. Quinto: Solo queda esperar a que la maestra realice la revisión de los textos de sus problemas aditivos y les devuelva con sugerencias. (La docente recibe los problemas aditivos con la revisión y lista de cotejo diligenciada entre los niños y realiza lectura de cada texto para hacer comentarios y preguntas que aporten a mejorar las producciones textuales).</p>
<p>Fase 5: Reescritura del texto del problema aditivo</p>	<p>Consigna: Recordemos que esta es la versión final de nuestros textos de problemas aditivos, pero aún podemos realizar los cambios necesarios, a partir de la revisiones de sus compañeros y maestra. Primero: Lee el texto del problema aditivo revisado por tus compañeros y la maestra. Segundo: Revisemos el texto de nuestro problema aditivo con la lista de cotejo y señalemos qué aspectos podemos mejorar. Tercero: Comparemos nuestro texto del problema aditivo con la planeación realizada al comienzo. Cuarto: Escribamos nuevamente los textos de nuestros problemas aditivos.</p>
<p>Fase 6: Intercambio de problemas aditivos</p>	<p>Consigna: Ha llegado el momento de intercambiar y dar solución a los textos de problemas aditivos escritos. Primero: Escojamos cada uno un texto de problema aditivo. Segundo: Leamos el texto del problema aditivo. Tercero: Identifiquemos en la condición o situación problema los datos y la incógnita o pregunta. Cuarto: ¿Qué operación nos invita a hacer? Quinto: Ha llegado el momento de resolver el texto del problema aditivo.</p>

Anexo 6. Proceso de composición escrita de texto expositivo.



Guía 2. Plasmando ideas (planeación)

Ha llegado la hora de comenzar tu escrito.


Primero: Piensa en tu animal doméstico favorito sobre el cual te gustaría escribir.

Segundo: Investiga en casa y escribe algunas cosas que conoces sobre tu animal favorito.

Tercero: Comparte con tus compañeros que eligieron el mismo animal la información que investigaste.

Cuarto: Ahora con lo que investigaste y aprendiste con tus compañeros, escribe algunas ideas que has construido hasta el momento acerca de tu animal favorito, para lo cual sugerimos dar respuesta a las siguientes preguntas, esto les ayudará a planear y organizar la información que les servirá para escribir el borrador o texto inicial.

Animal doméstico: <u>Conejo</u>	
¿Sobre qué vas a escribir?	<u>sobre el conejo</u>
¿Qué es? ¿Cómo lo defines? ¿Con qué otros nombres lo conoces?	<u>el conejo es doméstico</u>
¿Cómo es? ¿Cuáles son sus características físicas?	<u>tiene botar tiene, dos dientes filosos y tiene largas orejas</u>
¿En qué lugares se puede encontrar?	<u>en la granja y en el bosque</u>
¿De qué se alimenta? ¿Qué tipo de animal es según su alimentación?	<u>coles y lechugas, zanahorias.</u>
¿En qué se parece o se diferencia con otros animales?	<u>como el conejo</u>
¿Cómo beneficia al ser humano?	<u>le da carne y lana</u>
¿Por qué es importante este animal?	<u>le da a pollo</u>



Guía 3. Organizando mis ideas en un borrador




Ha llegado el momento de comenzar tu escrito.

Primero: vuelve a leer lo que escribiste en la planeación sobre tu animal favorito y organiza las ideas en forma de texto completo.

Segundo: Ahora, escribe un título que se relacione con este animal, luego inicia la escritura de tu texto haciendo una presentación inicial del animal favorito, a continuación escribe y explica las ideas de la planeación sobre tu animal doméstico favorito, y finalmente escribe una conclusión a partir de lo que has escrito.

Tercero: Realiza un dibujo o selecciona una imagen que apoye o te ayude a explicar lo escrito sobre el cuerpo celeste.

Título: <u>ES un conejo</u>	
Introducción	<u>El conejo es un animal terrestre y</u> <u>doméstico</u>
Desarrollo	<p><u>El conejo tiene su cola de sa-</u> <u>alargada nariz</u> <u>rosada y boca pequeña</u> <u>Su cuerpecito es alargado</u> <u>y peludo, tiene cuatro</u> <u>patas que le permiten</u></p>  <p><u>saltar y por último un colita</u> <u>redonda y pequeña.</u> <u>Es un animal que come zanahorias</u> <u>y lechugas, por lo tanto herbívoro.</u> <u>Algunos viven en la granja y también</u> <u>en la casa y bosque. Este animal le</u> <u>gusta correr saltar y comer hierbas</u></p>
Conclusión	<u>porque nos da cariño.</u>

Guía 5. Organizando mis ideas en un borrador

Recuerda que esta es la versión final de tu texto para publicar y es necesario realizar los cambios teniendo en cuenta la revisión de tu compañero y maestra, para esto:

Primero: Vas a leer la revisión de tu texto realizada por tu compañero y maestra.

Segundo: Ahora revisa tu propio escrito con la ayuda de la lista de cotejo y señala aspectos a mejorar.

Tercero: Te invitamos a comparar el escrito con la planeación que realizaste al inicio.

Cuarto: Finalmente, empieza a escribir nuevamente el texto con los ajustes que hayas decidido realizar.

Título: El conejo:

Es un animal muy tierno, sus orejas son largas, sus ojos, son pequeños y rojos, sus dientes blancos y grandes, su cuerpo es lanudito, su colita es como un copito de algodón y su nariz es roja y fría, se desplazan a saltos y cuando dan cria tienen muchos a la vez.



Es un animal cuadrúpedo porque tiene 4 patas y es vertebrado por que tiene un esqueleto.

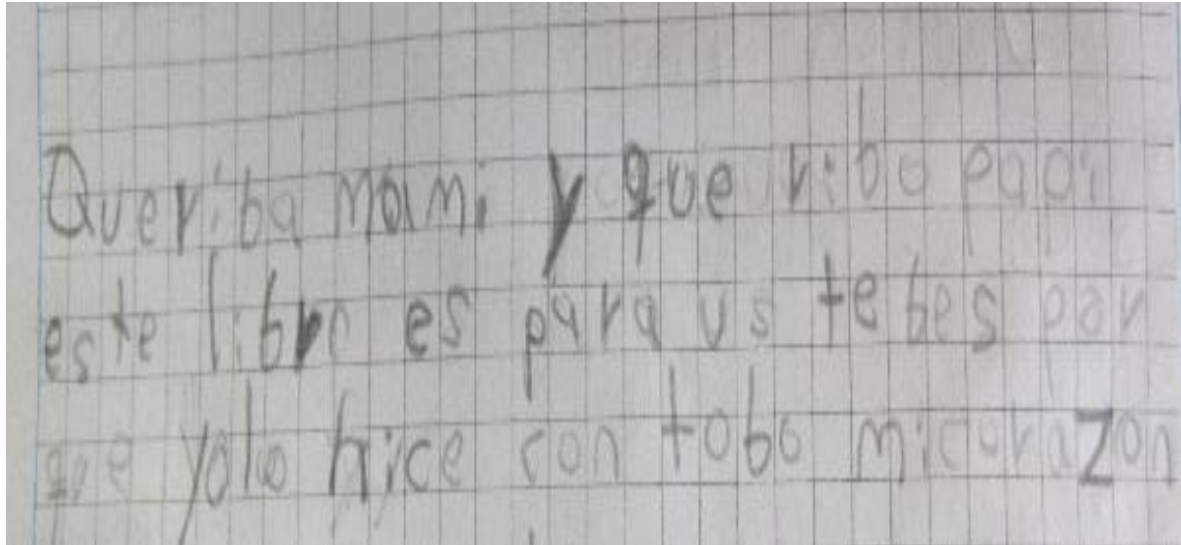
Este animal se encueno vive en las granjas o fincas; tambien lo tenemos en las cosas como mascotas aunque casi no lo hay por que es muy orinon y huele feo. El conej se alimenta de vegetales como las zanahorias, lechugas, repollo, espinacos, tomate o hierbas frescas, ellos siempre deben tener agua limpia y darles de comer 2 veces al dia; por esta razon es un animal herbivoro.

El ser humano se beneficia de este animal ya

que su carne se come y dicen que es cara y muy rica, este animal es muy importante ya que nos brinda cariño amor, ternura y sobretodo hay muchos conejos por toda la tierra que ayudan a beneficio tanto animal como alimento.

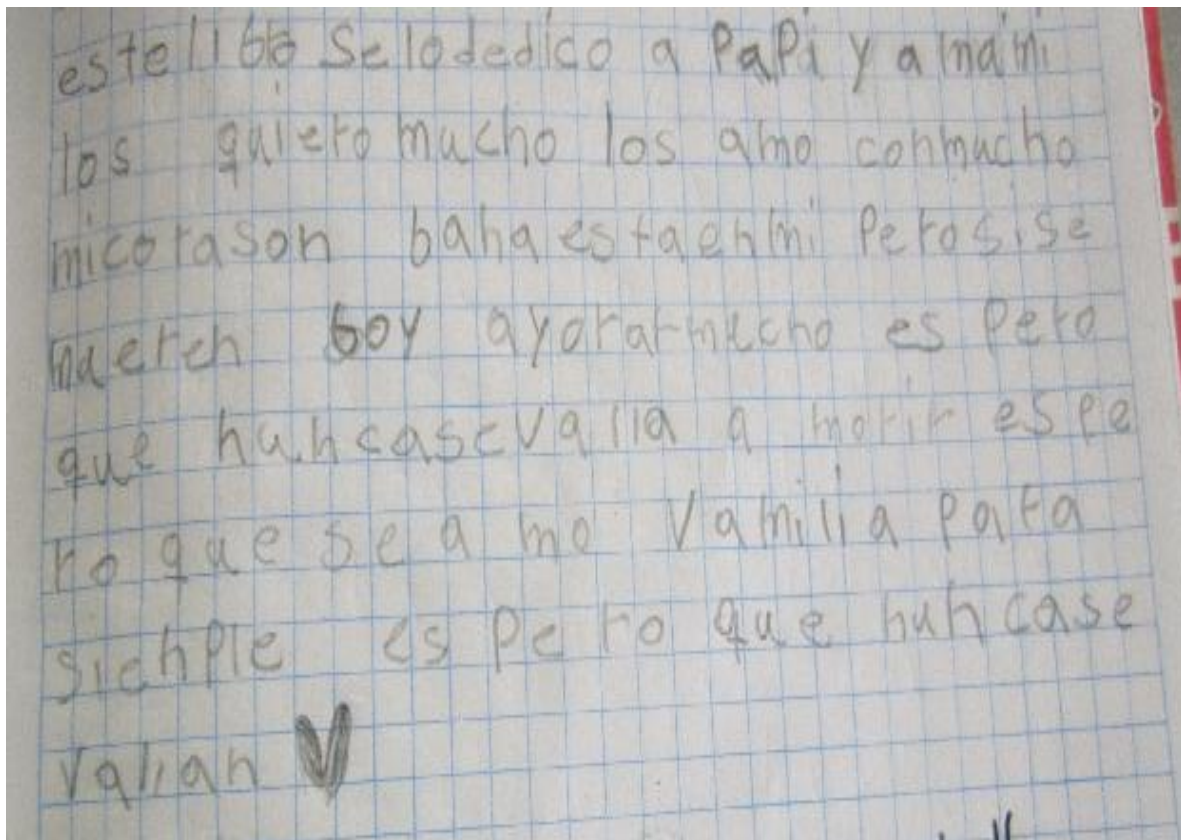
Anexo 7. Proceso de composición escrita de la dedicatoria.

Versión 1:



Querida mamá y que vido papá
 este libro es para us tebes por
 que yo lo hice con todo mi corazón

Versión 2:




este libro se lo dedico a Papi y a mamá
 los quiero mucho los amo con mucho
 mi corazón bahá esta en mí pero se
 maeten soy ayoradmecho es pero
 que ha hase valer a mamá es pe
 ro que se a me Valer a Papi
 si hple es pero que ha hase
 valer ♥

Versión 3:

Este libro. Se lo dedico a mi papá
 y a mi mamá los quiero mucho
 los amo. con todo mi amor
 van a estar en mi Peto si se
 muere voy a llorar mucho
 que nunca se va a ir a morir
 es pero que a-meh mucho

Versión 4:

Este libro se lo dedico a mi
 papá y a mi mamá los
 quiero mucho los amo
 con todo mi amor van a
 estar en mi Peto si se
 muere voy a llorar mu-
 cho. espero que nunca se
 vaya a morir es pero
 que me amen mucho



Anexo 8. Proceso de composición escrita de la carta.

Scribe

Jueves Febrero Cuatro de 2016
 Thursday February Four of 2016

¿Qué es la carta?

La carta es un medio de comunicación escrito entre dos personas o entre un grupo para una entidad.

¿Qué partes tiene una carta?

1. Lugar
2. Fecha
3. Saludo
4. Asunto
5. Despedida

Plan textual

Texto: La carta dirigida a:

Asunto: Inquietudes sobre cuidado de medio ambiente y solicitud planetaria.

Scribe

Presentación: ¿Que nos somos?

Desarrollo: Preguntas. ?

Despedida: Agradecimiento x pronta respuesta.

Lugar: Grado 302° - La Coartana I.C.D.

Producción textual

Bogotá, Febrero 4 de 2018

Señor: Enrique Peñalosa

Reciba un cordial saludo somos los niños x niñas del curso 302° del colegio Astrital La Coartana.

Queremos hacerle unas preguntas sobre el cuidado del medio ambiente de Bogotá x solicitarle su Ayuda para realizar una salida pedagógica al plantorio.

Gracias por su atención.

Cordialmente,

niños x niñas del grado 302°

Colegio La Coartana.

Scribe

Lunes Febrero ocho de 2016

Monday February eighth of 2016

Borrador Número 2:

textos Carta

Bogotá, Febrero 3 de 2016

Señor: Enrique peñalosa.

Alcalde de Bogotá.

Reciba un cordial Saludo, nosotros somos los niños Niñas x los niños de tercero de primaria del Colegio Distrital La gaitana.

Como estamos trabajando en un proyecto que se llama: pequeños exploradores del universo, nos interesa hacerle unas preguntas sobre el medio ambiente de Bogotá y solicitamos su apoyo para hacer una salida pedagógica.

Nuestras preguntas son:

1. ¿Qué proyectos tiene para ayudar a cuidar el medio ambiente de Bogotá?

Scribe

2 ¿Qué opina del día sin carro?

¿Cuántas veces al año va a hacerse?

¿A quiénes beneficia? ¿En realidad baja la contaminación?

3 ¿Cómo cuida el agua en su casa?

4 ¿De qué manera puede construir viviendas para no afectar las reservas naturales?

Señor alcalde, también para decirle que queremos conocer el Planetario.

Entonces, queremos saber, si nos puede colaborar eso gracias por su atención.

Atentamente: Estudiantes del curso 302

La Guatana - Guatana tarde.

Tarea - homework

Colorea y escribe los tipos o clases de cartas.

1 Cartas de presentación.

2 Cartas de agradecimiento.

3 Cartas de recomendación.

Scribe

4 Cartas de despido.

5 Cartas de solicitud.

6 Cartas de disculpas.

7 Cartas de reclamación.

Miércoles Febrero diez de 2016

Wednesday February ten de 2016

Borrador # 3

Texto: La Carta

Bogotá, Febrero 10 de 2016

Señor: Enrique Peñalosa Alcalde de Bogotá

Asunto: 1. Inquietudes sobre cuidado del Medio ambiente en su administración.

2. Solicitud de apoyo para conocer el planetario Distrital.

Alcalde Peñalosa, recibo un cordial saludo.

Somos los estudiantes de grado tercero de primaria y venimos trabajando un proyecto que llamamos pequeños exploradores del universo.

Entonces nos tiene muy preocupados nuestro planeta tierra y la ciudad en la que vivimos que es Bogotá.

Entonces, queremos hacerle 3 preguntas sobre el cuidado del medio ambiente de Bogotá y solicitarle su colaboración para hacer una salida pedagógica en nuestra ciudad.

Nuestras preguntas son: ¿Qué propuesta tiene para el cuidado del medio ambiente en Bogotá?

¿Cuánto ayuda a conservar el planeta tierra y un día sin carro en nuestra ciudad y a nivel del mundo?

¿De qué manera se pueden construir viviendas sin afectar las reservas naturales?

Por último, queremos pedirle su colaboración para conocer el planetario Distrital para aprender muchas cosas sobre los cuerpos celestes de universo.

Gracias por su atención esperamos su pronta respuesta.

Jueves Febrero once de 2016

Scribe

Thursday February eleven of 2016

Version Final de la carta para el alcalde.

Bogotá D.C. Febrero 11 de 2016

Señor: Enrique Peñalosa Alcalde de Bogotá

Asuntos

1. Inquietudes sobre el medio ambiente de Bogotá.
2. petición de apoyo para ir al planetario Distrital.

Alcabe Peñalosa, reciba un cordial saludo.

Somos estudiantes del grado tercero de primarios y estamos trabajando desde el año pasado, en nuestro proyecto pequeños exploradores del universo.

Motivo por el cual consideramos por que es la ciudad donde vivimos.

Por medio de la presente acudimos a usted para en primer lugar acerle 3 preguntas sobre el medio ambiente de Bogotá y en segundo lugar solicitarle su apoyo para

Scribe

Realizar una salida pedagógica en nuestra capital.

1. Nuestra preguntas son:

* ¿Cuáles son sus propuestas para el cuidado del medio ambiente de Bogotá?

* ¿Cómo ayuda a nuestro planeta un día sin carro en Bogotá?

* ¿De que manera se puede construir viviendas sin afectar las reservas naturales de la ciudad?


Por último queremos pedirle su colaboración para conocer el Planetario Astrital para aprender más sobre los cuerpos celestes del universo en el cual nuestro planeta tierra es único de tamaño,

Agradecemos su atención y estamos atento a su pronta respuesta, cordialmente, niñas y niños del

Grado 302 de primaria Colegio La Gaitana


Sede B - Jornada tarde.

Anexo 9. Proceso de composición escrita de problemas matemáticos.



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

COLEGIO LA GAITANA
Institución Educativa Distrital
"AMBIENTE AMABLE Y PRODUCTIVO"
Guía # 1.



Plasmando mis ideas para un problema aditivo

Piensa y escribe...

Primero: una situación o contexto de los cuerpos celestes que involucre cantidades numéricas.
 Segundo: dos datos de cuerpos celestes con cantidades numéricas.
 Tercero: una pregunta para resolver que lleve a la realización de una suma o resta.

Situación:
 Distancia del Sol

Datos:

- Marte 227.940.000 KM
- Júpiter 778.833.000 KM

Operación para pregunta
 Resta restando



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

COLEGIO LA GAITANA
Institución Educativa Distrital
"AMBIENTE AMABLE Y PRODUCTIVO"
Guía # 2.



Organizando mis ideas en un borrador

Primero: escribe la situación y datos numéricos que pensaste en tu planeación.

Segundo: recuerda escribir una pregunta que invite a resolver tu problema usando la operación que quieres.

Tercero: recuerda que contexto debe relacionar los datos con la pregunta.

Marte esta a 227.940.000
KM del Sol y Júpiter esta
a 778.833.000 KM del Sol.

¿Cuál es el planeta que
esta mas lejos y por
cuántos KM se pasa de
lejos un planeta del otro?



COLEGIO LA GAITANA
Institución Educativa Distrital
"AMBIENTE AMABLE Y PRODUCTIVO"
Guía # 3.



Reescritura de mi problema de matemáticas para compartir

Primero: lee la revisión de tu problema por parte de un compañero y maestra.

Segundo: presenta en tu situación problema primero el dato con la cantidad numérica mayor y luego el que le sigue.

Tercero: Ahora, escribe una pregunta que invite a resolver tu problema realizando la operación de suma o resta, sin decirlo.

EN el SISTEMA Solar, Júpiter
esta a 778.833.000 KM del
Sol y Marte a 227.940.000
KM del Sol.

Si Sabes que Júpiter está
MAS lejos del Sol que Marte
dime ¿por cuantos kilometros
de distancia al Sol está
mas lejos Júpiter que Marte?



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

COLEGIO LA GAITANA
Institución Educativa Distrital
"AMBIENTE AMABLE Y PRODUCTIVO"

Guía # 4



Reescritura de mi problema de matemáticas para compartir

Primero: lee la revisión de tu problema por parte de un compañero y maestra.



Segundo: presenta en tu situación problema primero el dato con la cantidad numérica mayor y luego el que le sigue.



Tercero: Ahora, escribe una pregunta que invite a resolver tu problema realizando la operación de suma o resta, sin decirlo.

EN el Sistema Solar los planetas están a diferentes distancias del Sol. Si Júpiter está a 778.833.000 KM y Marte está a 227.940.000 KM del Sol, puedes decir que Júpiter está más lejos del Sol que Marte.

Ahora cuéntame ¿por cuántos kilómetros de distancia del Sol está más lejos Júpiter que Marte?

Anexo 10. Proceso de composición escrita del folleto.

 COLEGIO LA GAITANA Institución Educativa Distrital "AMBIENTE AMABLE Y PRODUCTIVO"	
 GUÍA: PLASMANDO IDEAS (FOLLETO)	
Portada del folleto	
Titulo... Frase llamativa	Cometas Viernes del 17-20 escolar
Interior A: primera parte del contenido	
Esto es...	Cometa Celeste
También se llama...	
Interior B: segunda parte del contenido	
Su forma es...	Tienen cabeza
Su tamaño es...	y cola
Su edad es...	Algunas tienen el
Esta hecho de...	tamaño de un plato
Interior C: tercera parte del contenido	
Está ubicado en...	Como meteoritos y asteroides
Solapa de introducción: cuarta parte	
Existen otros como...	
Se parece a...	
Es diferente a	
Contraportada: quinta parte	
Dato curioso	
Elaborado por: Colegio-Grado- Jornada	Emily Escobedo La Gaitana 2-302 Tercer



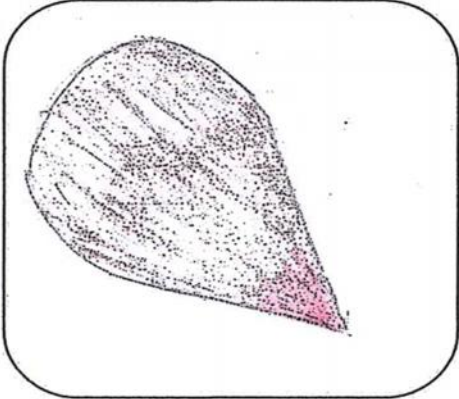
 COLEGIO LA GAITANA Institución Educativa Distrital "AMBIENTE AMABLE Y PRODUCTIVO"  GUÍA: ORGANIZANDO IDEAS EN UN BORRADOR (FOLLETO)
Portada del folleto
Título
Cometas Viajero del espacio
Dibujo o ilustración
Frase llamativa
Un planeta frío y oscuro
Interior A: primera parte del contenido
Titular interno
Tiene cabeza y cola. Algunas tienen tamaño de Júpiter
Esto es...
Cuerpo celeste fríos. les que parecen lotas de nieve polverosas
También se llama...
Los meteoritos y meteoritos

Contraportada: parte final y cierre
Titular interno
Dato curioso
Se dicen cometas ingresa a la atmósfera de la Tierra pierde gas y polvo su tamaño se reduce y solo una parte llega
Dibujo o ilustración
Elaborado por Emily Espinosa
Colegio La Gaitana
Grado Tercero
Jornada Tarde
Interior B: segunda parte del contenido
Titular interno
Dibujo o ilustración
Su forma es... Su tamaño es... Su edad es... Esta hecho de...
Están hechas de rocas, hielo, polvo y gas. Son pequeñas y tienen forma irregular y se ven en el espacio como manchas de azul. Los cometas tienen cabeza del tamaño de Júpiter y colas muy largas según la cantidad de gas expulsado

Solapa de introducción: cuarta parte
Titular interno
movimiento
Existen otros como...
Se parece a...
Dibujo o ilustración
Se mueven por los vientos solares y en trayectorias en forma de elipse sus órbitas los acercan y alejan del Sol
Es diferente a...
...
Interior C: primera parte del contenido
Titular interno
como meteoritos y Asteroides
Está ubicado en...
Se encuentran a las orillas del sistema solar pero algunos logran ingresar y salir
Dibujo o ilustración

Origen
Nacen por la reunión de partículas de otras cometas volátiles y cuando al perder polvo y gas.
Movimiento
Se mueven por los vientos solares y en trayectorias en forma de elipse. Sus órbitas los acercan y alejan del Sol.

Dato curioso
Si algún cometa ingresa a la órbita externa de la Tierra pierde gas y polvo. Su tamaño se reduce y solo una parte choca contra la superficie de planeta.
Elaborado por:
Emily Shushana E.M.
Docente:
Catalina Kintora
Colegio:
La Gaitana
Jornada:
Tarde
Grado:
302 Trecientos dos

	COLEGIO LA GAITANA Institución Educativa Distrital "AMBIENTE AMABLE Y PRODUCTIVO"	
GUÍA:		
PRODUCCIÓN FINAL DE FOLLETO		
Los cometas		
		
Un planeta frío y oscuro		

¿Qué es?

Son cuerpos celestes frágiles que parecen bolas de nieve polvosas

¿Qué otro nombre tiene?

Cuerpos celestes menores

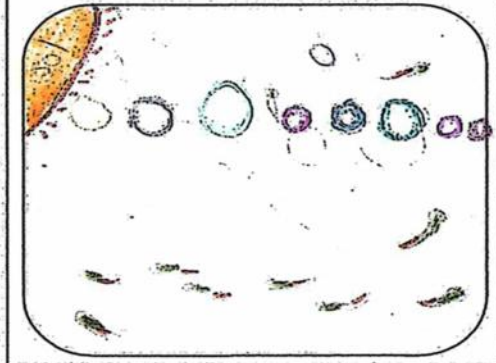
¿Cómo es?

Están echos de rocas, hielo, polvo y gas. Son pequeñas forma irregular y se ven en el espacio como manchas de luz.

Los cometas tienen cabeza del tamaño de jupiter y colas muy largas, según la cantidad de gas expulsado


¿Dónde está?

Se encuentran a las orillas del sistema solar, pero algunos logran ingresar y salir




Planeación

EN LA GRANJA HAY MUCHOS ANIMALES



TE INVITO A CONOCER

cerdo



Así lo puedes reconocer

tiene cuatro patas

color piel

por el to

es su o

mayor que

la carne se come

no es doméstico

le alimentan

agua

Borrador

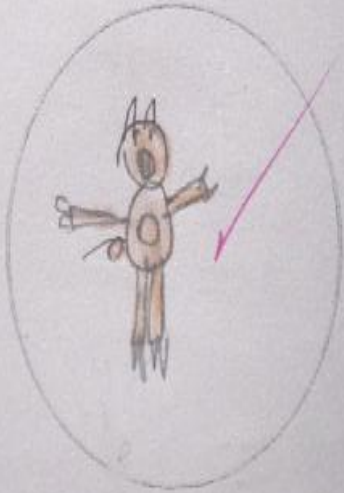
Estos son los alimentos que consume

agua

desperdicios

Lechuga

Cosas que no sabías sobre
que es mamífero



The image shows two pages of a hand-drawn notebook. The left page is titled 'Estos son los alimentos que consume' and lists three items: 'agua' (water) with a drawing of a leaf, 'desperdicios' (waste) with a drawing of a yellow and blue object, and 'Lechuga' (lettuce) with a drawing of two green lettuce leaves. The right page is titled 'Cosas que no sabías sobre' and has a handwritten note 'que es mamífero' (that it is a mammal) with a pink arrow pointing to a stick figure's chest area, which is enclosed in an oval. Below this is another empty oval.

Reescritura: Versión 1

FOLLETO ANIMAL DOMESTICO...
EN LA GRANJA HAY MUCHOS ANIMALES...



MI ANIMAL FAVORITO ES: EL CERDO

TE INVITO A CONOCER "THE PINK PIG"



ASI LO PUEDES RECONOCER

- * Es un mamífero doméstico, de cuerpo pesado y redondo, patas cortas de cuatro dedos y cola corta y horica largo y piel gruesa, rosada y pelo suavito.
- * Son omnívoros y herbívoros. Comen carne y vegetales y restos orgánicos frutas y semillas. Los cerdos nacen del vientre de la mamá. Viven en terrenos agrícolas, granjas, bosques y praderas de todo el mundo.
- * Sus nombres: lechón, cerdo, puerco, mureano, puerco, porcino, chanchito.

Reescritura: Versión 2

ESTE ANIMAL NOS BRINDA:

-CARNES y embutidos



-Lechonas



-Cuerpos.



- No se poliborica cuando
esta con sus compañeros, incluso
cuerpos y matetas.

COSAS QUE NO SABIAS SOBRE EL CERDO:



- Los cerdos tienen 3000
genes de domesticación
mucho.

- Los cerdos no pueden ir tras
una de agua si es que no
se galleta.

- Los cerdos no tienen sentido
del humor por lo cual
no saben.

- Los cerdos pueden vivir 10
años, pero algunos pueden vivir
hasta 20 años. Los cerdos
no se comen a los cerdos.
Los cerdos comen carne de
cerdo.

Anexo 11. Ejemplo de guía de exploración de textos expositivos.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN


COLEGIO LA GAITANA
Institución Educativa Distrital
"AMBIENTE AMABLE Y PRODUCTIVO"



GUÍA 1. EXPLORANDO TEXTOS EXPOSITIVOS
DOCENTE: Aura Catalina Quintero Saavedra - Grado 202º

Nombre Paula Andrea Cotaño V.

Fecha 14-09-2008



El día de hoy te quiero invitar a conocer el texto expositivo, el cual tiene como función principal informar, ayudar al lector a comprender y a aprender cosas nuevas sobre un tema en particular.

Primero: Lee el siguiente texto expositivo.

VIAJES ESPACIALES

Se denominan viajes espaciales a aquellos recorridos aéreos que abandonan la atmósfera para alcanzar el espacio exterior. A continuación se presentan los tipos, las etapas e inicio de los vuelos espaciales.

Cuando estos viajes son suficientemente largos como para abandonar la órbita de la Tierra y su satélite, la Luna, se habla de viajes interplanetarios, mientras que los viajes más allá del sistema solar entran en la categoría de viajes interestelares.

Las viajes espaciales constan de tres etapas bien diferenciadas: una primera fase de lanzamiento, hasta que se abandona la atmósfera, una segunda fase en el espacio exterior, que sería propiamente el "viaje espacial", y una tercera fase de reentrada o aterrizaje, en los casos de viajes con retorno a la Tierra o con destino final en otro cuerpo celeste.

La era de los viajes espaciales inicia con el envío de satélites y sondas artificiales con el fin de estudiar cuerpos de nuestro Sistema Solar, tales como planetas, satélites, asteroides o cometas.

El primer ser vivo en salir al espacio exterior fue la célebre perra Laika, el 3 de noviembre de 1957, viajando a bordo del Sputnik 2. Pero no fue ni mucho menos el único: los científicos e ingenieros experimentaron en numerosas ocasiones con distintos animales antes de atreverse a enviar a un ser humano.

Entre las especies lanzadas se encontraban perros, chimpancés, tortugas, insectos, lombrices, plantas y bacterias. Un buen porcentaje de estos animales falleció durante la travesía.

En definitiva, los viajes espaciales son aquellos realizados fuera del planeta Tierra que pueden ser tripulados o no. Estos son importantes porque han contribuido a conocer más sobre los cuerpos celestes y a descubrir nuevos planetas parecidos a la Tierra.

Adaptación de: Astronomía Educativa

Segundo: Responde las siguientes preguntas:

1. ¿De qué tema trata el texto?

De los viajes espaciales



COLEGIO LA GAITANA
Institución Educativa Distrital
"AMBIENTE AMABLE Y PRODUCTIVO"



GUÍA 1. EXPLORANDO TEXTOS EXPOSITIVOS
DOCENTE: Aura Catalina Quintero Sosa - Grado 202^o

2. ¿Qué cosas nuevas aprendiste?

Aprendí de los animales que viajan al espacio.

3. ¿Para quién fue escrito el texto?

Para los estudiantes los astronautas que les interesa el espacio y para la NASA.

4. ¿Para qué crees que fue escrito este texto?

Para aprender más del espacio.

Tercero: Un texto expositivo tiene como función informar por eso resuelve interrogantes, te invito a evaluar marcando con una X que tanto el texto leído responde a una serie de preguntas:

Pregunta	Si	No
¿Qué es?	X	Xo
¿Qué clases o tipos existen?	X	Xo
¿Cómo se realizan?	X	
¿Cómo es su origen?		X
¿Cuáles fueron los primeros seres vivos en viajar?	X	
Otras preguntas a las que responde		
¿Cómo se llama la perita que viaja al espacio?		
¿En que año la enviaron?		
¿A cual fue el primer nombre que le dieron?		

Cuarto: Vamos a señalar en el texto expositivo sus tres partes:

1. Subraya con amarillo la introducción que es la parte en la que se menciona de qué trata el texto.
2. Subraya con azul el desarrollo que consta de la descripción de las características y rasgos de ese algo del que se habla.
3. Subraya con rojo la conclusión en la cual se retoman ideas expuestas para cerrar el texto.

Anexo 12. Ejemplo de guías basadas en procesos cognitivos de la composición escrita. 104



ALCALDIA MAYOR DE ESMERALDA D.E.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

COLEGIO LA GAITANA
Institución Educativa Distrital
"AMBIENTE AMABLE Y PRODUCTIVO"



GUÍA 2. PLASMANDO IDEAS (PLANEACIÓN)
DOCENTE: Aura Catalina Quintero Saavedra - Grado 202°

Nombre

Johan Tien Espino Gómez

Fecha

26/01/2019



Ha llegado el momento de planear tu escrito, poner en papel tus ideas y conocimientos, es la proyección de tu texto.

- Primero: Piensa y elige cuerpo celeste sobre el que quieras escribir.
- Segundo: Investiga en casa y escribe diez datos sobre el cuerpo celeste elegido.
- Tercero: Comparte con tus compañeros que eligieron el mismo cuerpo celeste la información que investigaste.
- Cuarto: Ahora con lo que investigaste y aprendiste con tus compañeros, escribe algunas ideas que has construido hasta el momento acerca del cuerpo celeste, para lo cual te sugiero dar respuesta a las siguientes preguntas, esto te ayudará a planear y organizar la información que les servirá para escribir el borrador o texto inicial.

Cuerpo celeste:	<u>Jupiter</u>
¿Sobre qué vas a escribir?	<u>Características de Jupiter</u>
¿Qué es? ¿Cómo lo defines? ¿Con qué otros nombres lo conoces?	<u>Planeta Joviano</u> <u>es el planeta más grande del Sistema Solar y el quinto del Sistema Solar. Tiene 62 lunas. Posee 6 anillos: himalio, galatea, amaltea, tebeo, ganimed y io. Tiene una mancha roja.</u> <u>Jupiter se conoce también con planeta gigante.</u>
¿Cómo es? ¿Cuál es su forma, tamaño, edad, composición?	<u>Es una bola gaseosa, Jupiter tiene 4.6 millones de años. Jupiter tiene un diámetro de alrededor de 142.800 Km. Jupiter es compuesto de hidrogeno y helio.</u>
¿Dónde está?	<u>Jupiter es el quinto planeta del Sistema Solar.</u>
¿Qué clases existen?	<u>Existen otros Planetas gaseosos, también existen planetas gigantes.</u>
¿En qué se parece o se diferencia con otros cuerpos celestes?	
¿Qué comprendiste? o ¿Qué aprendiste?	



COLEGIO LA GAITANA
 Institución Educativa Distrital
 "AMBIENTE AMABLE Y PRODUCTIVO"



Guía 3. ORGANIZANDO MIS IDEAS EN UN BORRADOR
 DOCENTE: *Aura Catalina Quintero Saavedra - Grado 202º*


Nombre: Paula Andrea Catano Fecha: 29-02-2016




 Ha llegado el momento de comenzar a escribir tu escrito como un texto completo, para lo cual vas a retomar las ideas de tu planeación.

Primero: vuelve a leer lo que escribiste en la planeación y organiza las ideas en forma de texto completo.
Segundo: Ahora, inicia la escritura de tu texto haciendo una presentación inicial del cuerpo celeste, a continuación escribe y explica las ideas escritas en la planeación sobre el cuerpo celeste, y finalmente escribe una conclusión a partir de lo que has escrito.
Tercero: Escribe un título que se relacione el texto y realiza un dibujo o selecciona una imagen que apoye o te ayude a explicar lo escrito sobre el cuerpo celeste.

Título: Júpiter

Introducción	<p>El planeta Júpiter se encuentra en el quinto lugar en el sistema solar</p>
Desarrollo	<p>Júpiter es el planeta más grande y se dice que los otros planetas caben dentro de él.</p> <div style="text-align: right; border: 1px solid black; padding: 5px; width: 100px; margin: 0 auto;">  </div> <p>se caracteriza también por tener el satélite posee dos anillos invisibles desde la tierra que están hechos por partículas de polvo de meteoros.</p> <p>Júpiter es un planeta gaseoso</p> <p>El movimiento de rotación de Júpiter es más rápido que el de la tierra gira en 10 horas</p>
Conclusión	<p>Un dato curioso es que la mancha roja que se observa es una tormenta que ha durado más de 300 años.</p> <p>se parece a saturno porque</p>

GUÍA 5. REESCRITURA DEL TEXTO PARA PUBLICAR

 DOCENTE: Auro Catalina Quintero Saavedra - Grado 202º

Nombre

Paula Andrea Cofreño V.

Fecha

3-03-2016

Recuerda que esta es la versión final de tu texto para publicar y es necesario realizar cambios, teniendo en cuenta la revisión de tu compañero y maestra.

Primero: Vas a leer la revisión de tu texto realizada por tu compañero y maestra.

Segundo: Ahora revisa tu propio escrito con la ayuda de la lista de cotejo y señala aspectos a mejorar.

Tercero: Te invitamos a comparar el escrito con la planeación que realizaste al inicio.

Cuarto: Finalmente, empieza a escribir nuevamente el texto con los ajustes que hayas decidido realizar.

Título
Jupiter el planeta con los anillos invisibles

A continuación se expone la definición, las diferencias y características de los cuerpos celestes del planeta: Jupiter.

Jupiter es un planeta joviano o gigante gaseoso porque está compuesto de hielo y gases.

Jupiter tiene 4.503 millones de años y 61 satélites.

Es el planeta más grande del sistema

solar, su diámetro es de 142.984 kilómetros y tiene forma de esfera.

También posee dos anillos invisibles porque no pueden ser observados desde tierra y están hechos por partículas de polvo de meteoritos.

El planeta Jupiter se encuentra en el quinto lugar del sistema solar, a una distancia de 778.547.000 kilómetros del sol.

Su atmósfera es tan profunda que hace parte del planeta y por eso se parece al sol.

Sobre su superficie gaseosa se observa una mancha roja que es una tormenta que ha durado más de 300 años.

El movimiento de rotación de Jupiter es más rápido que el de la tierra, gira en sí mismo en 10 horas, pero dura 12 años para dar la vuelta al sol.



Anexo 13. Ejemplo de tabla de especificaciones y lista de cotejo.

Tabla de especificaciones									
Conceptos	Explicitos						No explícitos		
	Tipo de texto	formato del texto	Secuencia expositivas	procesos cognitivos	Coherencia	Cohesión	Otros tipos de textos expositivos	Procesos metacognitivos	procesos socioculturales
Procesos de producción	Identificar las características y función de los textos expositivos.	Formular título. Plantear el tema objeto de estudio. Explicar el tema.	Describir mediante característica s o atributos del objeto. Establecer similitudes y diferencias con respecto a otros objetos.	Elaborar listado inicial de ideas acerca del tema. Realizar borrador. Elaborar composición escrita basada en el borrador. (organización y desarrollo de ideas).	Organizar ideas en diferentes oraciones y párrafos. Explicar y desarrollar el tema general de manera progresiva.	Utilizar signos de puntuación con función. Emplear conectores para la ordenación lógica del texto.	Proceso de transferencia	Realizar cambios en su producción escrita (borradores y nueva composición).	Identificar la función comunicativa (informativa).
	Diferenciar el texto expositivo de otros tipos de textos. Caracterizar el uso de los textos expositivos en situaciones específicas.	Secuenciar y desarrollar las ideas. Concluir el tema.	Clasificar el objeto en tipos o grupos del mismo. Realizar dibujo relacionado con el tema.	Adecuar el texto escrito al planificado. Ejecutar cambios de palabras y frases que no tienen sentido. Realizar revisión con pares. Realizar transcripción limpia del texto.	Relacionar el contenido del texto con el título.	Establecer concordancia entre género y número.		Reconocer otros tipos de textos expositivos como: manuales de estudio, artículos científicos, enciclopedia y libros de textos.	Explicar acciones y decisiones tomadas en el proceso de escritura.

Evaluador: Andrés Mateo y Wesley

Recomendaciones: le recomiendo que haga la letra
mejor

Guía 4. Revisión de escritos: una tarea de todos

Primero: Te invito a intercambiar el escrito con el de otro compañero.

Segundo: Realiza la lectura del texto recibido.

Tercero: Ahora debes encontrar qué aspectos tienen y cuáles hacen falta en el escrito, para esto te ayudarás de la lista de cotejo elaborada con tus compañeros y maestra.

Cuarto: Vas a entregar el texto del compañero revisado junto con la lista de cotejo, a la maestra.

Quinto: Solo queda esperar a que la maestra realice la revisión y les devuelva con sugerencias.

Siluetas textuales	Qué revisamos?	Si	Parcialmente	No
Título	¿El título se relaciona con el tema?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Introducción	¿Presenta de qué va a tratar el texto?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Desarrollo	¿Realiza la descripción completa del animal?		<input checked="" type="checkbox"/>	
	¿El escrito menciona el lugar donde se puede encontrar o vive el animal?			<input checked="" type="checkbox"/>
	¿Se menciona de qué se alimenta el animal y qué tipo de animal es según su alimentación?	<input checked="" type="checkbox"/>		
	¿Explica cómo beneficia el animal al ser humano?			<input checked="" type="checkbox"/>
	¿El texto incluye una imagen o dibujo en relación al animal doméstico?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Conclusión	¿Finaliza el texto con una conclusión sobre la importancia de este animal?			<input checked="" type="checkbox"/>

Anexo 14. Ejemplo de publicación de textos expositivos en la red Textale.

<p>Ceres es uno de los cinco planetas enanos del Sistema Solar. Fue descubierto en 1802, año en el que fue...</p>	<p>Plutón es un planeta enano desde el 2006 donde dejo de considerarse como el noveno planeta del Sistema solar.</p>	<p>El conejo es un animal domesticado muy cariñoso, es mi animal favorito, tiene el cuerpo peludo, sus orejas son largas...</p>	<p>La vaca es muy linda y tierna, su cuerpo es grande, cubierto de pelo, tiene cuatro patas, las orejas un poco...</p>
<p>Ceres: el planeta con más agua del Sistema Solar 23 Lecturas ★★★★★</p>	<p>Plutón: explaneta del Sistema Solar 20 Lecturas ★★★★★</p>	<p>El conejo 23 Lecturas ★★★★★</p>	<p>La Vaca 42 Lecturas ★★★★★</p>
<p>Júpiter es un planeta joviano o gigante gaseoso porque está compuesto de hielo y gases. Tiene 4 502...</p>	<p>Marte es un planeta terrestre con cuerpo de roca. También se conoce como planeta Rojo por su color al estar en...</p>	<p>El perro es un animal doméstico que tiene dos ojos, nariz, una boca, tiene un cuello cortico, cuatro patas y una...</p>	<p>La vaca es un animal de la familia de los bovinos, tiene cuatro patas por lo que es cuadrúpedo, terrestre y mamífero...</p>
<p>Júpiter: El planeta con los anillos invisibles 33 Lecturas ★★★★★</p>	<p>Marte: El planeta Rojo 61 Lecturas ★★★★★</p>	<p>El perro 24 Lecturas ★★★★★</p>	<p>La vaca y sus beneficios 21 Lecturas ★★★★★</p>
<p> Lain Gonzalez Se nota que leiste mucho, ojalá sigas escribiendo así...  Responder</p>			

La Vaca

Publicado en **Apr 10, 2016**

La vaca es muy linda y tierna, su cuerpo es grande, cubierto de pelo, tiene cuatro patas, las orejas un poco puntiagudas y pequeñas, boca, orejas y nariz grande, con el cuero de su piel se pueden hacer muchas cosas como cinturones y bolsos.

Este animal se alimenta de agua, pasto y toda clase de hierbas, es herbívoro, viven en las praderas, los montes y en la granja.

La vaca es un animal importante porque nos da leche, queso y carne para alimentarnos.

Escrito por: Omar Santiago Cely Vargas

Grado: 207

Tweet  Share

Página 1 / 1

Sistemas planetarios: otros lugares en el Universo

Publicado en **Mar 26, 2016**

Un Sistema Planetario es un espacio extrasolar formado por una o varias estrellas solares en el centro y varios cuerpos celestes que orbitan a su alrededor.

Se encuentran fuera del Sistema Solar, en diferentes lugares del Universo. Su estrella central o estrellas centrales pueden estar activas o muertas, ser como el Sol o un agujero negro.

El primer sistema planetario descubierto se llama a Sol estrella Pulsar y los hay desde 3 hasta 12 planetas. A la fecha se ha descubierto 1.200 sistemas planetarios.

Nuestro sistema Solar se parece a otros sistemas planetarios en que tiene otros planetas y cuerpos celestes girando alrededor de una estrella central. Se diferencia de otros sistemas planetarios en que tiene un planeta que posee vida llamado Tierra.

Por: Johan Sebastian Velasquez Higuera.

Tweet  Share

Página 1 / 1

Anexo 15. Evidencia de respuesta a la carta enviada a la Alcaldía Mayor de Bogotá.



SECRETARÍA DISTRITAL DE AMBIENTE Folio: XXXX Anexo: XX
 Radicación #: XXXXXXXX Pro: # XXXXXX Resh: XXXXXX-XX XXXX
 Tipo: XXXXXXXX -XXXXXXXXXXXXXXXXXX
 Dep Radicador: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 Clase Doc: XXXXXXXX TipoDoc: XXXXXXXX

Bogotá DC

CATALINA QUINTERO

Profesora de Grado Tercero Primaria
 Colegio La Gaitana IED Sede B Jornada de la tarde.
auracatalinaq@gmail.com

Ref: Petición SDQS del 11-02-1

Cordial saludo,

De forma atenta y con el fin de atender su solicitud así como las inquietudes de los niños del grado tercero en temas ambientales, me permito informarles lo siguiente:

1. ¿Cuáles son las propuestas para el cuidado del medio ambiente de Bogotá?

Entre otros temas, no sólo de interés e impacto para la ciudad de Bogotá, sino para cualquier lugar, se deben tener como prioritarios, los siguientes:

- Desarrollar una cultura ciudadana en temas ambientales a partir de la educación ambiental desde la primera infancia, creando en los pensum académicos la cátedra de protección al medio ambiente.
- Proteger y recuperar las fuentes y cuerpos de agua existentes en toda la ciudad, así como los páramos, y desarrollar campañas de sensibilización y protección de todos los recursos naturales.
- Proteger los Cerros Orientales de la ciudad y destinar mayor espacio público verde y arborización para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, con énfasis en aquellas zonas donde no existe suficiente espacio público ni adecuada arborización.
- Reforestar (plantar y renovar) en áreas prioritarias con especies nativas, realizando el seguimiento y lograr ampliar la cobertura verde de la ciudad, así como las áreas de disfrute para todos los habitantes de la ciudad.
- Desarrollar campañas para el reciclaje y aprovechamiento de residuos sólidos, convirtiendo esta actividad en una práctica cotidiana.
- Estudiar la utilización de sistemas de transporte no contaminantes y promover el uso de la bicicleta creando ciclo rutas en todas las localidades.
- Realizar un estricto control a las personas o industrias contaminantes a través de multas costosas y fortalecer la aplicación del comparendo ambiental.
- Realizar campañas de concientización contra el consumismo para la preservación y protección del medio ambiente.
- Controlar y cambiar los empaques de plástico por otros menos agresivos con el medio ambiente.

Secretaría Distrital de Ambiente
 Av. Caracas N° 54 - 38
 PBX: 3778099 / Fax: 3778930
www.ambientebogota.gov.co
 Bogotá, D.C. Colombia

**BOGOTÁ
 MEJOR
 PARA TODOS**



- Crear programas de vigías ambientales y fortalecer la policía ambiental.
- Realizar acciones conjuntas con la Región (Departamentos de Cundinamarca, Meta, Boyacá y Tolima) con el objeto de realizar acciones integrales para protección de los recursos naturales preservar la biodiversidad y los valores que la naturaleza nos presta.
- Prohibir las actividades de minería en zonas o áreas de importancia ambiental.
- Identificar áreas que por sus valores ambientales deban ser declaradas como áreas protegidas con el objeto de protegerlas del daño e intervención que realiza el hombre, realizar proyectos para su conservación y así mantener las especies de flora, fauna, el recurso hídrico y el paisaje, entre otros.

2. ¿Cómo ayuda a nuestro planeta un día sin carro en Bogotá?

A nivel mundial se ha venido generando un movimiento que busca potenciar el transporte público como medio alternativo y concientizar a los ciudadanos de los efectos que los automóviles tienen sobre el medio ambiente y darle un respiro al planeta, reduciendo las emisiones que generan tantos vehículos, como los que circulan por las vías de las principales ciudades, es decir dejar este medio de transporte por un día y probar nuevos medios de desplazamiento de transporte público o la bicicleta.

En los últimos años este día ha cobrado gran importancia en los ciudadanos y se ha extendido por diferentes lugares del mundo. El Día Mundial Sin Automóvil (DMSA) fue originalmente una iniciativa que surgió en 1974, fue en la década de 1990, cuando comenzó a adoptarse en algunas ciudades. El día mundial sin carro se celebra el día 22 de septiembre de cada año.

Aunque la iniciativa europea se extendió al resto del mundo, Colombia, encabezada por las ciudades de Bogotá y Medellín, es el país que tiene la mayor celebración del Día Mundial Sin Automóvil. En la ciudad de Bogotá se votó mediante consulta popular realizada en el 2000, que el primer jueves de febrero de cada año se celebraría el día sin carro, a partir del 2001.

En este marco, el aporte del día sin carro que se lleva a cabo en Bogotá, demuestra el compromiso de la administración distrital y de la ciudadanía en general con la sostenibilidad del planeta, la salud y la calidad de vida de la población mundial. Así mismo aporta en la reducción de contaminantes propios de la combustión de los motores o gases efecto invernadero –GEI, fenómeno de efecto global, que ayudan a las condiciones que se conocen como efecto invernadero y cambio climático.

3. ¿De qué manera se puede construir viviendas sin afectar las reservas naturales de la ciudad?



Lo más importante es tener en cuenta las normas vigentes que regulan la actividad de construcción en la ciudad. Actualmente, contamos con el Plan de Ordenamiento Territorial – POT, en el cual se encuentran los lineamientos a seguir y son de estricto cumplimiento por parte de todos los actores de la construcción.

Consideramos muy ventajoso desarrollar nuevos proyectos en áreas o zonas de Bogotá que por la dinámica económica propia de los grandes centros urbanos, se han ido quedando con poco uso habitacional; y toda vez que estas áreas ya cuentan con servicios públicos y con diseños de adecuadas zonas verdes, parques, dotaciones de todo tipo y espacio público; garantizarán la calidad de vida de los habitantes de Bogotá, y mejorarán el paisaje con la no intervención en áreas de reserva.

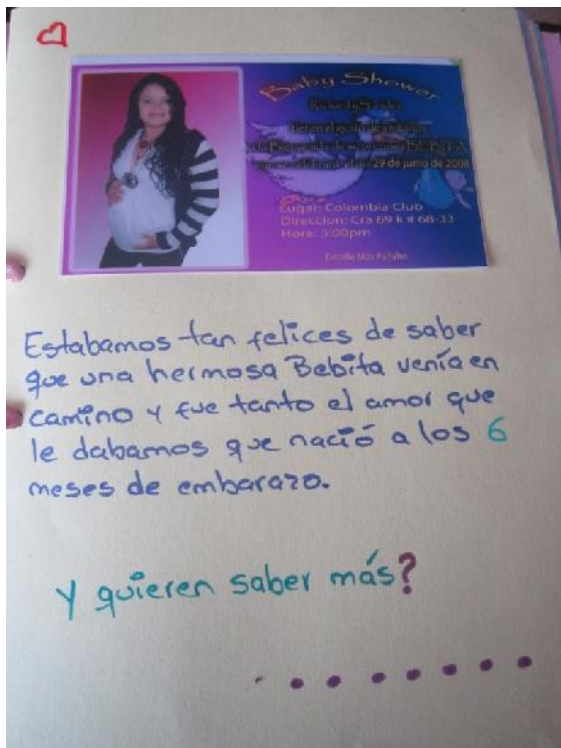
Finalmente, le informo que existen los Proyectos Ambientales Escolares – PRAE, cuya formulación e implementación está bajo la responsabilidad de la Secretaría Distrital de Educación; por lo cual la invitamos a consultar y participar activamente de los mismos a fin de profundizar y satisfacer las inquietudes que se puedan presentar al respecto.

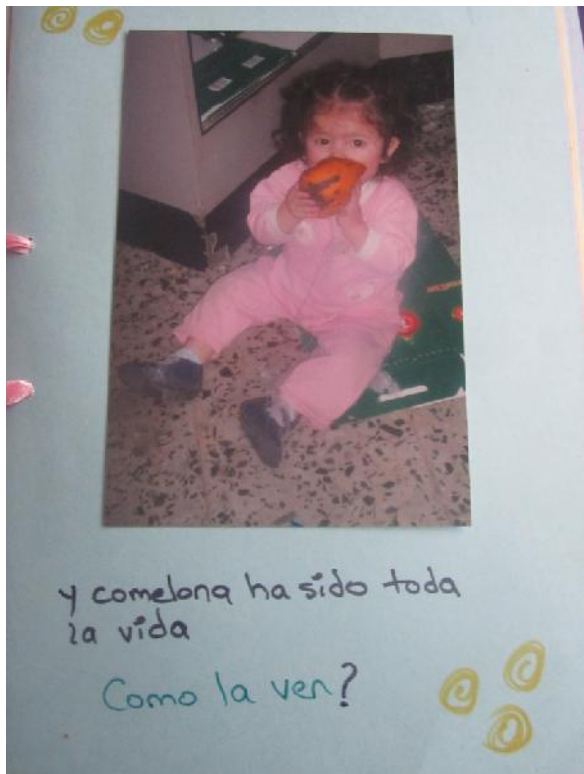
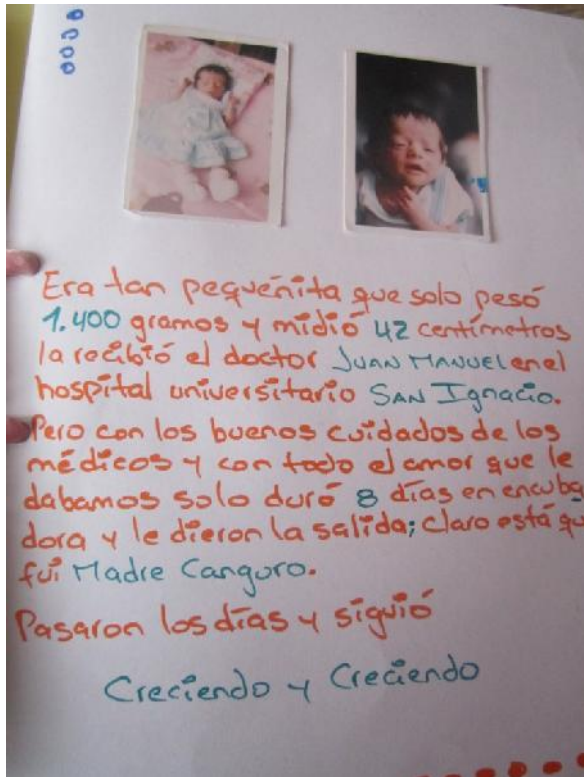
Atentamente,

LILIANA MARIA VILLARREAL NIÑO
SUBDIRECTORA DE POLÍTICAS Y PLANES AMBIENTALES

Proyectó: María Eugenia Vasquez Mendoza

Anexo 16. Evidencias de respuestas a las dedicatorias.





*La Luz De
Nuestras Vidas*



Por

Diana Marcela Rodríguez

2015

*Dedicado a mi hijo Tomás Santino Herrera,
quien llegó en el momento que más lo necesitábamos...*

Agradecimientos:

Primero a Dios, por darme la oportunidad de compartir con ustedes este libro.

A la Profesora Olga Peña, por incentivar en nuestros hijos el gusto por crear sus propios escritos y por darnos la oportunidad de hacerlo también.

A mi hijo Tomás por ser la alegría, la compañía para su hermanito Luigi Daniele Herrera y por ser la inspiración para esta obra literaria.

A mi socia y amiga Johanna "Titi", por ser un gran apoyo en el desarrollo de este escrito, en su diseño, reducción e impresión.

A toda mi familia que estuvo presente en esta producción.





Era tan talentoso que su perspectiva
siempre la veía desde arriba....







Por eso el angelito logró desafiar la
velocidad se convirtió en nuestro super héroe,
quien cada día nos llena de felicidad.

Anexo 17. Evidencias de socialización del proyecto de aula a la comunidad educativa. 111



Anexo 18. Ejemplo planilla de valoración ponderada. 112

PLANILLA DE CALIFICACIÓN PONDERADA DEL TEXTO EXPOSITIVO				
Criterios de Evaluación	Superior	Alto	Básico	Bajo
				
Caracterización del Texto Expositivo	Identifica y explica las características de los textos expositivos. Diferencia el texto expositivo de otros tipos de textos. Reconoce textos explicativos en diferentes contextos de circulación	Identifica las características de los textos expositivos. Diferencia el texto expositivo de otros tipos de textos. Reconoce textos explicativos en diferentes contextos de circulación.	Identifica algunas características de los textos expositivos. Reconoce algunos textos expositivos en su entorno.	No identifica características de los textos expositivos.
Partes del texto expositivo (Formato textual)	Plantea título que corresponde al tema central del escrito. Presenta el tema y lo desarrolla a partir de ideas secundarias. Incluye una conclusión a modo de síntesis de ideas.	Plantea título acorde con un aspecto del escrito. Presenta el tema y lo desarrolla a partir de ideas secundarias. Realiza cierre del texto con una conclusión.	Plantea el título sin relación con el tópico general del texto, presenta el tema del texto sin desarrollo de ideas, ni conclusión.	Carece del planteamiento del título, presenta el tema del texto pero no hay desarrollo del mismo, ni conclusión.
Recursos de exposición temática (Secuencia expositiva)	Describe el objeto mediante características físicas (Tamaño, forma, color) o atributos específicos (significado del nombre, ubicación, desplazamiento). Establece similitudes y diferencias con respecto a otros objetos. Clasifica el objeto en tipos o categorías del mismo. Incluye algunos elementos iconográficos sin función específica.	Describe el objeto mediante características físicas y algunos atributos del mismo. Establece similitudes y diferencias con respecto a otros objetos. Clasifica el objeto en tipos o categorías del mismo. Incluye un elemento iconográfico sin función específica.	Describe el objeto únicamente a partir de algunas características físicas. Ausencia de relaciones de similitud, diferencia y clasificación. Incluye un elemento iconográfico sin función específica.	Describe el objeto mediante algunas características físicas. Ausencia de relaciones de similitud, diferencia y clasificación, no hay inclusión de elemento iconográfico.
Momentos de la escritura (Procesos cognitivos)	Elabora un plan textual y un borrador inicial del texto, organiza y desarrolla las ideas en un escrito en correspondencia con el del borrador. Adecua el escrito de acuerdo con el plan textual, propósitos y sugerencias.	Elabora un plan textual y un borrador inicial del texto, organiza, expone y desarrolla algunas ideas en correspondencia con el del borrador. Adecua el escrito en parte al plan textual, propósitos y sugerencias.	Elabora un borrador inicial, sin un plan textual. El escrito expone y desarrolla algunas ideas del borrador. Sin lograr adecuar el escrito al plan textual, propósitos y sugerencias	Carece del plan textual y borrador. El texto final, resulta ser el definitivo. Sin lograr adecuar el escrito al plan textual, propósitos y sugerencias
Desarrollo del tema (Coherencia)	Estructura el texto en oraciones y párrafos que corresponden a ideas principales y secundarias. Presenta temas y subtemas, los cuales se desarrollan de manera progresiva. Realiza titulación que recoge el tema central del texto.	Estructura el texto en oraciones y párrafos que corresponden a ideas principales y secundarias. Presenta temas y desarrolla algunos subtemas de forma progresiva. Utiliza título en correspondencia con tema y subtemas del texto.	Estructura el texto sólo a partir de oraciones sin diferenciar ideas principales y secundarias. Presenta listado de ideas que no son desarrolladas en el texto. Utiliza el título para hacer referencia a una idea particular del texto.	Estructura el texto como un bloque compacto de ideas sin desarrollo. Ausencia de manejo y desarrollo del tópico general. Realiza titulación que no logra sintetizar el tema central del texto

<p>Organización de la información (Cohesión)</p>	<p>Utiliza signos de puntuación con función (coma, punto aparte y punto final). Usa algunos conectores (entonces, después porque) para la ordenación lógica del texto Escribe con concordancia entre género y número en la totalidad del texto. Mantiene el tiempo verbal en el presente a lo largo del texto.</p>	<p>Utiliza algunos signos de puntuación con función (punto aparte y punto final). Hace uso de dos o tres conectores diferentes con la función de ordenar de forma lógica el texto. Presenta 1 a 2 errores de concordancia entre género y número en la totalidad del texto. Predomina el tiempo verbal en el presente.</p>	<p>Usa signos de puntuación sin función o de forma aleatoria. Utiliza máximo dos conectores que en algunos casos no cumplen con la función de ayudar a la ordenación lógica de ideas. Escribe en la mayor parte del texto sin tener en cuenta la concordancia entre género y número. Alterna el tiempo verbal entre pasado y presente.</p>	<p>No hace uso de signos de puntuación en el texto. No utiliza conectores o hace repeticiones innecesarias de alguno de ellos en particular. Escribe la totalidad del texto sin tener en cuenta la concordancia entre género y número. Predomina el tiempo verbal en el pasado.</p>
<p>Comprensión sobre cómo escribo (Procesos metacognitivos)</p>	<p>Expresa y explica las acciones y decisiones tomadas sobre la composición del texto. Realiza cambios en su producción escrita (borradores y texto final) a partir del 90 al 100 % de las sugerencias de la revisión con pares y docente y finalmente lo transcribe en limpio.</p>	<p>Expresa las acciones y decisiones tomadas sobre la composición del texto, sin dar explicación de las mismas. Modifica el texto en correspondencia con el 80 % de las sugerencias de revisión con pares y docente, y finalmente lo transcribe en limpio.</p>	<p>Expresa las acciones realizadas en la composición del texto, sin explicitar las decisiones tomadas Modifica el texto final en correspondencia con al 60 % de las sugerencias de revisión con pares y docente, y finalmente lo transcribe en limpio.</p>	<p>No logra expresar las acciones y decisiones tomadas sobre la composición del texto. Escribe el texto final pero evidencia ausencia de modificaciones, sólo se realiza la transcripción literal del borrador.</p>
<p>Escritura con sentido ¿A quién y para qué escribo? (procesos socioculturales)</p>	<p>El texto cumple con la función comunicativa de informar sobre un cuerpo celeste y demuestra manejo de los 4 aspectos contemplados de la secuencia expositiva. Utiliza registro formal y se mantiene de la tercera persona a lo largo del texto.</p>	<p>El texto cumple con la función comunicativa de informar sobre un cuerpo celeste, maneja 3/4 aspectos de la secuencia expositiva. Utiliza registro formal con la presencia de ocasional de alguna expresión coloquial. Predomina el uso de la tercera persona.</p>	<p>El texto cumple con la función comunicativa de informar sobre un cuerpo celeste, maneja 2/4 aspectos de la secuencia expositiva. Utiliza registro inapropiado con expresiones coloquiales y aparecen algunos rasgos de la lengua oral. Predomina el uso de la primera persona.</p>	<p>El texto no cumple con la función comunicativa de informar sobre un cuerpo celeste, maneja 1/4 aspectos de la secuencia expositiva. Utiliza registro con expresiones coloquiales y abundancia de rasgos de la lengua oral. Predomina el uso de la primera persona.</p>

