

04

ALGUNAS REFLEXIONES

**SOBRE INFLUENCIA DE LA METACOGNICIÓN EN LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA EDUCACIÓN
MULTIGRADO**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

ALGUNAS REFLEXIONES

SOBRE INFLUENCIA DE LA METACOGNICIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA EDUCACIÓN MULTIGRADO

SOME REFLECTIONS ON THE INFLUENCE OF METACOGNITION ON THE PRODUCTION OF WRITTEN TEXTS IN MULTIGRADE EDUCATION

Maritza Librada Cáceres-Mesa¹

E-mail: maritza_caceres3337@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

Edwin Rangel-Cruz²

E-mail: edwinrangelcruz8@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5086-7945>

María Guadalupe González-Esquivel²

E-mail: pitalu.glez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2822-1104>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

² Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cáceres-Mesa, M. L., Rangel-Cruz, E., & González-Esquivel, M. G. (2025). Algunas reflexiones sobre influencia de la metacognición en la producción de textos escritos en la educación multigrado. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 37-48.

Fecha de presentación: 30/05/2025

Fecha de aceptación: 22/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

En el presente estudio, se aborda el tema de la enseñanza y aprendizaje en los procesos de lectura y escritura en un aula multigrado de educación primaria, para propiciar la producción e interpretación de textos, considerando cómo influye el desarrollo del pensamiento metacognitivo. Se da cuenta de la realización de un proyecto de desarrollo educativo en una escuela primaria multigrado ubicada en una zona semi rural. En el marco de la investigación se realizaron diferentes etapas de trabajo de investigación incluida una fase de intervención pedagógica; cuyo propósito fue analizar las dificultades en el desarrollo de los procesos de la lectoescritura que se presentan en un aula multigrado, para favorecer la interpretación y la producción de textos, mediante el desarrollo del pensamiento metacognitivo.

Palabras clave:

Metacognición, producción, textos escritos.

ABSTRACT

In the present study, the topic of teaching and learning in the processes of reading and writing in a multigrade primary education classroom is addressed, to promote the production and interpretation of texts, considering how the development of metacognitive thinking influences it. A report is provided on the implementation of an educational development project in a multigrade primary school located in a semi-rural area. Within the framework of the research, different stages of investigative work were carried out, including a phase of pedagogical intervention; the purpose of which was to analyze the difficulties in the development of literacy processes that arise in a multi-grade classroom, to promote the interpretation and production of texts through the development of metacognitive thinking.

Keywords:

Metacognition, production, written texts.

INTRODUCCIÓN

La escritura es una habilidad que toda persona debe adquirir sin distinción alguna y en el contexto educativo, la formación y desarrollo de las competencias de escritura creativa en el estudiantado, inciden en la mejora de la redacción académica, y en general en el quehacer educativo, por lo que se hace necesario desplegar estrategias didácticas de alto impacto orientadas hacia tal fin. En toda sociedad del siglo XXI, la escritura es una habilidad estratégica que desarrollamos en la escuela. No solo se trata de poder y saber escribir. La escritura es una poderosa herramienta que desarrolla el pensamiento y canaliza el aprendizaje.

Es un elemento estratégico para los ciudadanos del mundo que se mueven en un terreno cada vez más global, con fluidez constante e inmediata de información, datos y conocimientos. La competencia de escritura que el estudiante llega a obtener directamente en la mejora del quehacer educativo (Puerto Menéndez & Chancay Cedeño, 2021). Aunque, la pandemia del COVID-19, ha causado estragos en los sistemas educativos del mundo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). A tal punto que cerca de mil millones de niños han olvidado leer y escribir, lo que amplía las brechas educativas y la desigualdad nacional.

La metodología que orientó el desarrollo de la investigación aplicada fue de tipo inductivo. En el marco del paradigma cualitativo se implicó también a la Investigación Acción Participativa (IAP). Mediante la intervención pedagógica, el proceso de evaluación y la reflexión realizada, se hicieron hallazgos que permiten exponer la utilidad y pertinencia en el desarrollo de las habilidades metacognitivas en un grupo multigrado de primaria, con relación a la producción e interpretación de textos, en virtud de que detona los procesos intelectuales de las y los estudiantes, permite mejorar la autogestión del aprendizaje y fortalece las estrategias de enseñanza.

En el ámbito de la implementación del currículo de la Nueva Escuela Mexicana [NEM], se analizan los contenidos delimitados en los programas sintéticos, en función de la organización ambientes de aprendizajes, en cada uno de los grados que integran los grupos clases en el aula multigrado, con relación a los procesos relacionados con la lectura y la escritura del nombre propio, así como la identificación de sus usos; la identificación y funciones de la narración, así como su elaboración; la lectura y construcción de textos autobiográficos; las características de la narración, su lectura y elaboración; constituyen procesos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizajes en el ámbito de herogeneidad de estudiantes que conforman cada grupo clase.

Se recuperan las aportaciones de Anchundia & Vélez (2023), cuando refieren que el desarrollo de la competencia de escritura requiere del empleo de estrategias

didácticas educativas de alto impacto, que influyan en la activación de procesos cognitivos que involucren y promuevan un pensamiento relacional, donde se relacionen el pensamiento y el lenguaje escrito. Por ello, la Secretaría de Educación Pública (2022), argumenta la necesidad de activar los procesos de escritura creativa en las escuelas, mediados por metodologías flexibles y motivadoras que promuevan la originalidad y creatividad de ideas para su concreción en un determinado tipo de texto. Al respecto González Villegas et al. (2025), añaden que la creatividad es un aliado importante para que el estudiante pueda expresar ideas, pensamientos y emociones mediante textos escritos, los cuales a la vez fundamentan la importancia que los docentes seleccionen estrategias creativas conforme a las características del discente, los campos temáticos y las competencias que se espera lograr en ellos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), denomina “textualización” al proceso de traslado de ideas a un texto físico.

En tal sentido los enfoques metodológicos y las estrategias que ofrece la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se orientan a la atención de las necesidades para el aprendizaje en el siglo XXI; en la que se resignifica la lectura y la escritura desde una perspectiva transversal en el currículo en los diferentes campos formativos; la mirada de esta política educativa, buscan aportar a la formación integral de las personas de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), la escritura académica, como una herramienta que les permite trascender a lo largo de toda la vida. Un aspecto relevante en estos procesos es la contextualización de los saberes, la adaptación a la realidad de NNA, de sus historias, prácticas e interacciones, en función de que procesen cognitivamente dicha información y la puedan concretar en un texto escrito.

Para la NEM la lectura y la escritura se consideran una práctica social, política y cultural, en donde se puede utilizar diversos lenguajes, también se propone un enfoque basado en la socioformación y la literacidad. Desde esta perspectiva es necesario identificar el andamiaje que involucra la formación de los estudiantes con un pensamiento crítico y analítico (México. Secretaría de Educación Pública, 2022).

En este ámbito se recuperan las aportaciones de Ferreiro & Gómez Palacio (2000), sobre la alfabetización inicial desde el enfoque constructivista psicogenético; el cual hace mención sobre una nueva perspectiva; en donde ya no solo se considera una técnica instrumental utilizada en una institución específica y de cómo hoy en día la escritura se ha complejizado en base al análisis y clasificación de los diferentes sistemas de escritura contruidos históricamente por las sociedades. Dicha autora se refiere a diversas investigaciones respecto a la lectura y la escritura, y hace hincapié en el sentido de enriquecer la alfabetización a través de la diversidad cultural y social,

de manera que ésta se enriquezca al momento de crear e interpretar textos.

En este orden de ideas Ferreiro & Gómez Palacio (2000), comparten sus diferentes experiencias a través de la investigación, describen algunos de los acercamientos que llegan a tener los sujetos para el desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura. Si bien, el comienzo de la escritura en las niñas y los niños inicia desde la elaboración de sus primeros trazos, mientras que el acercamiento e inicio de la lectura se realiza de manera más sistemática, basado en el desarrollo gradual de un vocabulario controlado y con base en el desarrollo de una jerarquía de habilidades.

En este ámbito, Ramírez Castillo (2020), desarrolló un estudio sobre la evaluación sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura con diferentes grupos y en los primeros grados del nivel de primaria. Estos trabajos le permitieron obtener un sólido diagnóstico y detectar las principales dificultades, necesidades y carencias que en estos procesos de aprendizaje exhiben las niñas y los niños. De esta forma refiere que “las pruebas nos han permitido analizar los procesos psicológicos de la lectura, y comprobar el retraso lector y los errores más frecuentes en lectura y escritura de los alumnos de 6-7 años”. (p. 479)

Los estudios desarrollados mostraron con claridad a los investigadores, en ese contexto, que es propicio y factible el aprendizaje de la lectura donde enfatiza que la mayoría de los estudiantes aprenden la lectura en este primer ciclo de primaria y no tienen problemas en los procesos cognitivos; perceptivos, léxicos, semánticos, pragmáticos (Ramírez Castillo, 2020). Sin embargo, se acota que, si existe un grupo considerable de estudiantes que muestran carencias y dificultades con el aprendizaje tanto de lectura como de escritura, las dificultades mencionadas, se ubican principalmente en los procesos perceptivos. Como se sabe dichos procesos son esenciales para el desarrollo de estas habilidades dado que mediante ellos se cubre una primera fase de todo proceso lector, se trata de percibir visualmente las letras y las palabras en la escritura.

No obstante, los contextos condicionan el desarrollo de los aprendizajes; de tal manera que los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en escuelas y aulas multigrado, ubicadas en algunas zonas rurales (Ramón-Pineda & Espinoza-Freire, 2024; Zhigüe Luna, 2025; Saldaña Gómez et al., 2025), reviste especiales características por las condiciones socioeconómicas y culturales que se presentan y las propias características del contexto donde se desarrollan los procesos académicos.

En estos contextos, los procesos educativos se encuentran inmensos en la diversidad y heterogeneidad grupal, debido a las diferentes Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que influyen y dificultan el éxito escolar del alumnado a lo largo de su trayectoria formativa,

en el ámbito de un aula multigrado, por la organización curricular, donde participan estudiantes de grados o niveles educativos diferentes, desde donde se promueven estrategias diferenciadas en función de la individualización, interacción y gestión autónoma de los aprendizajes.

En las escuelas de educación básica y en particular en las aulas multigrado, es prioritario el fomento de las prácticas para el desarrollo del pensamiento metacognitivo, sobre todo en los procesos de aprendizaje a la lectura y la escritura, que permita que los estudiantes, de forma gradual ir controlando de forma consciente y deliberada de la actividad cognitiva. Al respecto Flavell (1979), refiere que la metacognición es un concepto fundamental en el campo de la psicología educativa que se refiere a la capacidad de los individuos para pensar y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento, en función de promover ambientes de aprendizajes sustentados en la planeación de las tareas de aprendizajes, su desarrollo, reflexión individual y colegiadas, como parte de los procesos de retroalimentación efectiva, que condicione la concientización del cómo se está aprendiendo.

Todo ello hace necesario estimular los procesos metacognitivos en los estudiantes, como estrategia que les permita avanzar de forma progresiva en la apropiación e interiorización del conocimiento, el control y la autorregulación del funcionamiento intelectual, en particular a partir de la generación de procesos de lectoescritura en un aula multigrado, para favorecer la interpretación y la producción de textos en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este ámbito se considera que la metacognición constituye una herramienta didáctica fundamental para favorecer la autonomía y autogestión del aprendizaje, lo cual condiciona la evolución gradual de los procesos de comprensión (González Villegas et al., 2025), estrategia que sustenta la concientización del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La metacognición está ligada a las posibilidades de éxito académico, de mejora del desempeño escolar, de ahí la importancia de que a partir de los apoyos pedagógicos y didácticos necesarios se detone en el alumnado su conciencia sobre el cómo conoce, cómo aprenden y cómo pueden mejorar por sí mismos esos procesos, cómo pueden intervenir mejor en su regulación para planear la actividad, ejecutar y revisar su desarrollo, para, finalmente evaluarla (González Villegas et al., 2025). Al hablar sobre la intervención en la mejora de la comprensión lectora, de la escritura y de las estrategias que los estudiantes pueden utilizar, es conveniente tomar en cuenta a “los tres componentes de la metacognición: el conocimiento declarativo, procedimental y condicional aplicados en el aula como procesos metacognitivos: planificación, monitoreo y control y evaluación” (López Jurado, 2015), estrategias que se pueden facilitar e impulsar en cada momento de dichos procesos.

Los momentos de la clase son espacios adecuados para desarrollar de forma cotidiana el pensamiento metacognitivo en el alumnado, esto es posible cuando se proponen las y los estudiantes explicarse a sí mismos lo que aprenden y perciben, lo que no han aprendido, lo cual precisa de una retroalimentación y mediación didáctica por parte del docente, de su apoyo pedagógico, para motivar y orientar la autorreflexión y la autovaloración crítica sobre los aprendizajes. A partir de la mediación pedagógica y didáctica, se pueden tomar decisiones y realizar acciones para ajustar las estrategias diferenciadas, para lograr determinados aprendizajes (González Villegas et al., 2025).

Es pertinente hacer notar las relaciones de la metacognición con el aprendizaje de la lectura y la escritura en infantes de educación primaria ya que en este nivel resultaría difícil alcanzar niveles avanzados de pensamiento crítico cuando aún no logran, comprender ni descifrar textos y realizar lectura literal de los textos; por lo que se deben generar estrategias de exploración de los conocimientos previos, a partir de los conceptos que aparecen en lectura que no se entiendan, estimular un segundo momento de lectura en voz alta, tras releer el texto realizar experiencias de parafraseo de las ideas esenciales de la lectura, en función de rescatar las ideas esenciales, que permita delimitar de qué trata el texto, de identificar los conceptos; donde la atención diferenciada por parte del docente, es clave en función de generar diversos andamiajes que apoyen la comprensión lectora.

El trabajo pedagógico en un aula multigrado para la enseñanza de la lectura y la escritura puede enriquecerse sensiblemente, si se provee de un andamiaje didáctico propicio para el alumnado; todo ello apoyado en algunas estrategias metacognitivas que condicionan el desarrollo de algunas estrategias básicas de lectura, al detonar la exploración de los conocimientos previos y fortalecer sus procesos de predicción, verificación, autocorrección e inferencias; procesos que impulsan la autorregulación de su funcionamiento intelectual; por lo que se requiere, ***“incluir los procesos metacognitivos de: planeación, monitoreo y evaluación; trabajados en los diferentes momentos de la lectura (antes, durante y después)”*** (Berrocal & Ramírez, 2019, p. 522); lo cual asevera que la implicación de las estrategias metacognitivas en los procesos de lectura y escritura son fundamentales, para promover procesos de aprendizajes profundos, en las que los docentes deben interactuar y supervisar la ejecución de las tareas, como proceso que fomenta la metacognición que de manera gradual, favorece la comprensión de los contenidos.

Desde esta base se genera un impulso al desarrollo de los procesos psicológicos superiores por parte del alumnado y brinda oportunidades para el desarrollo de la autogestión de los aprendizajes y algunas de las variables que se pueden considerar desde la perspectiva didáctica para favorecer su desarrollo son: metacognición en lectura y escritura, comprensión lectora y producción escrita

(Berrocal & Ramírez, 2019). Las relaciones entre estas cuatro variables son predecibles, por lo que la intervención sistemática en una o más de ellas tendrá una influencia general en estos procesos y condicionan el control consciente y deliberado de la actividad cognitiva de las operaciones psicológicas superiores, cuya función es la de regular precisamente los procesos cognitivos, para la adquisición de aprendizajes y experiencias, para la producción de conocimiento. Con respecto a las fases del proceso metacognitivo, en cuya apreciación del proceso coinciden diversos autores se señala que ***“la planeación manifestada antes de la resolución de una tarea y que consiste en anticipar las actividades, prediciendo posibles resultados. La segunda es la autorregulación, la cual comprende el monitoreo y el control, los cuales se realizan durante la resolución de la tarea y que se manifiesta a través de actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada, y, finalmente, la evaluación de los resultados, realizada al finalizar la tarea, buscando estimar los resultados de la estrategia empleada de acuerdo con su nivel de eficacia.”*** (Berrocal & Ramírez, 2019, p. 522)

En la educación primaria se impone detonar el desarrollo de las habilidades metacognitivas, de la conciencia metacognitiva, porque es en esta sintonía como el alumnado podrá potenciar sus aprendizajes con respecto a los diferentes campos formativos, pero sobre todo en lo que concierne a los procesos de desarrollo de la capacidad de escritura y de comprensión lectora. De ahí la relevancia de proveerse de los principios pedagógicos inherentes y del andamiaje didáctico que corresponde al logro de los propósitos que se derivan de los procesos de desarrollo de aprendizaje.

Con respecto a los procesos de la metacognición y su relación con la lectura, se hace patente la concientización de los propósitos del aprendizajes a través de la lectura donde precisa del fomento de la comprensión del contenido, a través de la autorregulación que se va desarrollando de forma progresiva; por lo que se enfatiza en la importancia de promover ambientes de aprendizajes sustentados en la confianza, el compromiso por lo que se aprende, en función de que se desarrolle la toma de conciencia en los estudiantes, sobre el propio comportamiento intelectual durante la lectura y de cómo es posible realizar una autogestión de las estrategias de lectura para la mejora de los procesos de comprensión. Por lo que la relación entre metacognición y toma de conciencia en los estudiantes, favorece que los mismos reflexionan entonces sobre sus procesos cognitivos y desarrollan habilidades de pensamiento.

Es importante señalar que en el nivel de primaria tiene especial relevancia para el dominio de los contenidos, favorecer el desarrollo del nivel de comprensión literal de la lectura, en este sentido son propicias algunas estrategias de enseñanza como ***“las predicciones creativas,***

comparaciones, dramatizaciones, diálogo, escritura creativa, juegos en línea" (Romero et al., 2021), pues la comprensión literal es la forma más básica de entender el contenido de algún texto, permite conocer los personajes y sucesos que acontecen en determinado relato y favorece la interpretación se caracteriza por el grado de objetividad con el que el lector entiende lo que se dice en el texto.

Según las aportaciones de Romero et al. (2021), para promover la comprensión inferencial, los docentes se pueden apoyar en algunas estrategias, entre las que refieren la utilización de *"los lenguajes no verbales, sombrero pensante, dramatizaciones, memes, mensajería"* (p. 247). En este nivel los estudiantes ya pueden deducir información que no se encuentra explícita en los textos. Para desarrollar este nivel de comprensión en el aula pueden utilizarse poemas, fábulas, metáforas y diversos textos que permitan realizar conjeturas, suposiciones y acercamientos más o menos precisos sobre lo que desean comunicar los textos.

Así mismo refieren que para el nivel de comprensión crítica proponen que los docentes consideren que los estudiantes durante la lectura realicen; reseñas analíticas, creación de obras, escritura de cuentos, análisis, videos grupales, parodias y *cómics*. Y al respecto es importante señalar que en la educación primaria, el nivel de comprensión crítica de los textos implica un mayor grado de complejidad para los estudiantes, por lo que su desarrollo requiere de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que promuevan motivos e interés en cada grupo clase, donde los estudiantes interactúen con el texto de forma analítica y reflexiva. En este nivel se trata de ir más allá del propio contenido que se presenta en el texto y generar opiniones que puedan incluso mejorarlo, extenderlo hacia otros contenidos e interpretaciones, que sean de interés para los participantes.

Para el logro de una comprensión general de los textos es necesaria la intervención de los sistemas de memoria y de atención. También entran en juego los procesos de decodificación y percepción. En la lectura de comprensión o dicho de forma más literal: en el acto de leer, se realizan operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en diversos factores contextuales, por lo que leer es interactuar con el texto, es construir relaciones con significado para el lector, por ello "la comprensión lectora, en particular, es un producto de la interacción entre el propio texto, los esquemas del lector y el contexto lingüístico y extralingüístico. Puede afirmarse entonces que la comprensión que obtenemos del contenido de un texto es un resultado que depende tanto de los conocimientos y estrategias que el sujeto activa en su procesamiento como de las características del propio texto". (Cerchiaro Ceballos et al., 2013, p. 103)

En el proceso de leer las habilidades metacognitivas están presentes en cada una de las estrategias básicas de

lectura y son la pauta para realizar inferencias, predicciones, autocorrecciones y evaluar lo aprendido. De esta forma el pensamiento metacognitivo es indispensable para la comprensión lectora y el desarrollo de la escritura. En ese sentido se visualizan dos factores o variables presentes para autorregular por parte del lector su comprensión, *"el conocimiento del propósito de la lectura y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer), la cual requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y dirigirla hacia una meta concreta"* (Cerchiaro Ceballos et al., 2013, p. 105). De manera semejante ocurre en los procesos de escritura en donde es necesario saber, conocer, lo que se pretende escribir y durante la ejecución de la tarea regularla para implicar las palabras necesarias, sus trazos, los aspectos ortográficos, lo sintáctico. Así mismo implicar las cuestiones gramaticales requeridas de acuerdo con el tipo y el nivel de redacción del texto.

En el proceso de la comprensión de textos se involucran al menos cuatro variables que cada persona lectora manipula de forma más o menos consciente, dichas variables se identifican en las características del texto, la comprensión de la tarea a realizar para la ejecución de la lectura, el tipo de estrategias que el lector puede utilizar al momento de leer (antes, durante y después) y el nivel de autoconocimiento, de autoeficacia, que el lector tenga de sí mismo, su autopercepción.

En este ámbito Schraw & Mochman (2017), han referido tres componentes del proceso metacognitivo: el conocimiento declarativo, procedimental y condicional. Este tipo de conocimientos, implican en sí, el desarrollo de una serie de habilidades intelectuales, en las que están implicadas los procesos metacognitivos: planificación, monitoreo y control y evaluación; como sustento para la promoción de la autonomía del estudiante al monitorear, controlar y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Los procesos aludidos se realizan en mayor o menor grado durante cada tarea de lectura y escritura que emprenda cada estudiante. En este ámbito se asume la importancia de generar procesos metacognitivos, como sustento de la ejecución y regulación de las habilidades necesarias en el proceso de la producción de textos. El conocimiento y la selección de diferentes tipos de estrategias permiten al estudiante logros significativos en esta tarea esencial en su proceso de formación en educación básica.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para realizar el proyecto de desarrollo educativo, del cual se desprende el contenido del presente, se generó una investigación inductiva. Este tipo de investigación se caracteriza por ser exploratoria, flexible, holística y basada en el enfoque cualitativo (Denzin & Lincoln, 2012), como referente que favorece la comprensión de las inferencias en interpretaciones sobre las problemáticas que inciden en los resultados

De tal manera que se plantean supuestos hipotéticos derivados de un planteamiento de preguntas surgidas de la observación de un fenómeno en la realidad concreta. Las preguntas dan pauta a la formulación de propósitos y de ellos se derivan esas conjeturas que promoverán la reflexión después de transitar, en el caso de la presente, por la investigación y la acción. En este proceso se integran técnicas e instrumentos para la recogida de información, mediante la descripción y el análisis se desarrollan generalizaciones que pueden en mayor o menor medida explicar y/o predecir la realidad en cuestión.

Esta investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, dicho modelo se asume como *“un corpus teórico emergente que sustenta su visión epistemológica y metodológica en las experiencias subjetivas e intersubjetivas de los sujetos, cuya práctica se orienta hacia la sociedad construida por el hombre”* (Corona Lisboa, 2018). En esas experiencias surgen interacciones, versiones, prácticas de las y los agentes sociales que hacen presencia e influyen en determinado fenómeno. A partir de ello se construyen nuevas y diferentes realidades.

A propósito de las investigaciones que se orientan desde este paradigma Pérez Serrano (1994), menciona que *“la investigación cualitativa es considerada “como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio”* (p. 33). En este sentido una característica muy importante de este modelo investigativo radica en la ejecución de descripciones densas, exhaustivas del fenómeno en estudio. Se trata de incorporar la voz de las y los participantes *“sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos”* (Pérez Serrano, 1994, p. 98). Sin duda alguna este tipo de investigación se constituye en una opción vigente y relevante para la indagación e intervención en el área de las problemáticas socioeducativas.

Para el desarrollo de la investigación aplicada desde el paradigma cualitativo se aplicó un acercamiento a la metodológica de la Investigación acción, la cual se concibe en la organización de grupos o comunidades de práctica que llevan a cabo una actividad colectiva, sustentada en una práctica reflexiva individual y colectiva, recuperando los principales hallazgos en el contexto donde interactúan, donde existe una relación entre la teoría y la práctica, con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada (Restrepo, 2004).

Estas investigaciones se identifican por la coincidencia en los propósitos comunes de las personas integrantes de determinado grupo, por su sentido colaborativo y de participación, atiende también a los problemas más sensibles del grupo social, de la comunidad. El proceso de la IAP transcurre en un proceso de espiral a partir de los momentos de la investigación, la acción y la reflexión,

proceso que se replica, por ejemplo, en el desarrollo de un determinado proyecto.

La IAP es una forma diferente de entender los procesos de construcción del conocimiento social y parte de su valor epistemológico radica en la relevancia que se le da al conocimiento, a los saberes de los actores. Con ello se da *“paso a nuevas maneras de entender el conocimiento social y por ende el educativo, entra en escena lo interpretativo, se privilegia la voz de los participantes, todo esto favorece el surgimiento de una nueva etapa en la investigación acción”*. (Colmenares & Piñero, 2008, p. 101)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta parte se describen, analizan y valoran las distintas actividades didácticas realizadas, con respecto a la fase 3, es decir, primer y segundo grado. Donde se encuentran los niños y niñas de la escuela primaria “José María Morelos”, ubicada en la comunidad de Yonthé, municipio de Huichapan, estado de Hidalgo.

Las actividades se integraron en una guía de acciones propuestas como estrategia innovadora para la fase correspondiente y promover un mejor dominio de los contenidos y de los procesos de aprendizaje implicados, éstos se tomaron del programa sintético de la NEM (México. Secretaría de Educación Pública, 2022) y de la elaboración del plan analítico; tomando como base el diagnóstico del contexto educativo y sus necesidades.

Se describen a continuación las actividades más relevantes realizadas desde el comienzo, algunas recurrentes- permanentes y trabajados en la marcha del curso. Haciendo mención de las formas en cómo se aplicó el pensamiento metacognitivo para promover el desarrollo de la lectoescritura en el grupo.

ESCRITURA DEL NOMBRE

PROYECTO DE AULA 1. NOMBRARIO DE GRUPO

CONTENIDO. Escritura de nombres en la lengua materna.

El Proceso de Desarrollo y Aprendizaje (PDA) correspondiente era que los alumnos escribieran su nombre y lo compararan con los nombres de sus compañeros, lo usaran para indicar la autoría de sus trabajos, marcar sus útiles escolares, registrar su asistencia, participaciones y desempeño en listas a su alcance, identificar nombres más largos o cortos que el suyo, nombres que empiezan o misma letra que el propio, sus iniciales, el diminutivo de su nombre.

Con la intención de valorar lo antes descrito, me permití aplicar distintas actividades para analizar las dificultades en el desarrollo de los procesos de la lectoescritura que se presentan en un aula multigrado y favorecer la interpretación, así como, la producción de textos, mediante el desarrollo del pensamiento metacognitivo.

Para los alumnos de primer grado; al solicitarles que escribieran su nombre, denotan que conocen las grafías del mismo nombre, pero muestran debilidad a la legibilidad de las letras. A su vez, dos alumnas de primer grado únicamente escriben grafías sin control de las mismas. Para segundo grado, los alumnos escriben correctamente su nombre, pero habría que mejorar la maduración de las letras. Posteriormente a que ellos lo escribieran, se les entregó una hoja con su nombre ampliado y trazado; ellos deberían de seguir el trazo de las letras de su nombre, pegando cuadros de colores hasta terminar su decoración. Fue así la parte introductoria del presente proyecto que permitió visualizar un panorama de la investigación, para después continuar y aplicar las demás actividades.

Para un segundo momento, los alumnos realizaron un acróstico de su nombre y de un compañero. Lo cual permitió indagar que tanto conocen los alumnos más allá de las letras de su propio nombre, así como, el uso de las mismas u otras letras, para formar y escribir más palabras. En esta ocasión decidí hacerlo en pares. Una vez formados los equipos, se les explicó el ejemplo con mi propio nombre. Básicamente se trataba de que si tu nombre empieza con “E” escribe algo que empiece, lleve o termine con esa letra en forma vertical, y así sucesivamente con las demás letras de su nombre y el nombre de su compañero.

Con lo anterior, la relación del concepto de metacognición se refleja debido a que los alumnos se cuestionan sobre que letras de su nombre les permite formar otras palabras y escribirlas, a partir de que ya tienen conocimiento de algunas del alfabeto. Fomentando la autonomía y desarrollo del trabajo a partir del objeto de estudio (López Jurado, 2015).

Una de las consideraciones que fueron rescatadas es que los alumnos con los que se ha trabajado muestran un vocabulario más amplio, por lo que, desde el inicio de esta actividad, se decidió formar uno de primero con uno de segundo y así, los alumnos se apoyaran para llevar a cabo la actividad. Sin duda, un aula multigrado es bastante diversa, sobre todo cuando se trata de la introducción a la primaria, así como, a la alfabetización inicial.

Son estos los contrastes que permiten comprender y enfatizar en que la presente investigación trata de procesos, procesos metodológicos para el enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la heterogeneidad, que favorece la reflexión colegiada y la replanificación de actividades, lo que le confiere un carácter flexible e individualizado a las estrategias y actividades definidas.

Se propuso desarrollar la estrategia *Jugando a construir mi nombre*. Esta guía de las acciones consistió en que los estudiantes pudieran relacionar y comparar letras y palabras. Desde un inicio para implementar las actividades se tomó como propósito que las y los alumnos identificaran la relevancia que tiene el nombre propio en cada persona

y, sobre todo, en ellos mismos. Como actividad lúdica se les asignaron tarjetas en donde se estaría observando el dominio de la escritura y el conocimiento de su nombre.

Se entregaron trozos de cartulina a los alumnos, para que escribieran su nombre con la ayuda del mismo profesor, se trataba de decorarlo y posteriormente se enmarcará con hule para protegerlo. El propósito es que hicieran un gafete y compararan con sus compañeros la escritura del nombre propio.

Con la actividad se esperaba que las alumnas y los alumnos tuvieran mayor autonomía al momento de redactar su nombre. Para esta semana se promovió el involucramiento de los padres y madres de familia para la realización de actividades extracurriculares. En el trabajo dentro del aula, los estudiantes identificaron las letras de su nombre mediante el abecedario, se les mostró un alfabeto en mayúsculas y minúsculas, para identificar cuándo y por qué se usa una letra mayúscula y una minúscula y abundar sobre el porqué al inicio los nombres propios se escriben con mayúscula, con las letras de tamaño mayor. Mediante la secuencia de actividades se logró la identificación de letras y su uso en la escritura de los nombres propios, para ilustrar fue de gran utilidad el ejemplo de los nombres de cada estudiante.

Como retroalimentación y actividad recurrente, se elaboraron tarjetas del tamaño de una media hoja para escribir los nombres de los niños y colocarlas en el piso en forma de una serie con un inicio y un final; Los alumnos irían avanzando de acuerdo al número que el dado pudiera caer, y deberían leer lo que decía la ficha en donde habían caído. La dinámica trataba de avanzar sobre la serie y observar si los alumnos iban reconociendo su nombre, así como, el de los demás. Si había alguna excepción por algún alumno que no tuviera dichas habilidades, yo cuestionaba que por lo menos mencionara una letra que conociera, y haciendo a la vez, mis consideraciones para desarrollar y concluir el juego.

Se integró una actividad adicional en esta estrategia, consistió en identificar y reconocer los nombres de cada estudiante de manera individual, resaltar la importancia del nombre propio para la construcción de la identidad y el reconocimiento familiar y social. Se les entregaría su nombre de forma personal y los niños y niñas hacían la comparación para identificar los nombres más largos, los que son más cortos, los que llevan más vocales y realizan otros ejercicios similares.

En esta parte los estudiantes tuvieron una noción más concreta sobre el conocimiento de su nombre propio, además de reconocer las similitudes que su propio nombre guardaba con relación al nombre de sus compañeros. También establecieron relaciones con otras palabras que iniciaban o terminaban con las letras de su nombre.

La siguiente actividad consistió en entregar fichas (tarjetas de trabajo) para que los niños y niñas escribieran su

nombre y mencionan cosas que les gustan y les disgustan en diferentes ámbitos y situaciones. El propósito fue el de generar actividades que propongan retos para el alumnado y construir un aprendizaje significativo (Anchundia & Vélez, 2023). Como formas de organización social de la clase se contempló el trabajo grupal e individual a través de compartir actividades y solucionar problemas de manera colaborativa, se continuó trabajando con el nombre propio y se realizó entre niños y niñas un cambio de roles con el propósito de que las y los estudiantes identificaran la escritura de los nombres de sus compañeros y no solo el que personalmente les corresponde.

En el cambio de roles también las y los estudiantes trabajaron con las tarjetas y a partir de ello se hacían preguntas sobre sus gustos y disgustos. Esta actividad motivó el trabajo colaborativo, la interacción y el desarrollo de la escritura sobre esos temas de interés, con el apoyo de sus pares y la mediación del profesor; estrategia que ha sido sustentada por González Villegas et al. (2025).

La actividad final de esta estrategia consistió en explorar nombres que comienzan o terminan con la misma letra de cada niño o niña, esto se propuso realizarlo al hacer escritura del nombre propio incluyendo apellidos. Después se dialogó sobre la identificación de la letra con la que comienza cada uno de los nombres (Lacón de Lucía & Ortega de Hocevar, 2008). Una vez identificada cada letra, según correspondía, se les cuestionó sobre las diferentes personas que conocían y que comienzan con las iniciales de sus nombres y apellidos para después escribirlos en su cuaderno, analizar y comparar los diferentes nombres que existen con la letra inicial de su nombre propio. En esta fase tres con respecto al desarrollo del pensamiento metacognitivo con el alumnado se realizaron actividades integradas en la planeación didáctica (Berrocal & Ramírez, 2019). Derivado de esta estrategia y en apoyo de su habilidad metacognitiva el alumnado pudo anticipar, a partir del conocimiento de las letras de su nombre, algunos ejemplos de otras palabras en donde se utilizan letras mayúsculas y minúsculas.

PROYECTO 2. SOY ÚNICO Y TÚ TAMBIÉN

A su vez, se trabajó con el proyecto “Soy único y tú también” con su respectivo contenido “Los seres humanos son diversos y valiosos, y tienen derechos humanos”.

PDA: Reconocer que todas las personas son únicas, valiosas y tienen el derecho humano de ser parte de familias, grupos escolares, comunidades y pueblos y que esto es parte de sus derechos humanos. Identificando acciones y reconociendo su derecho a ejercer la libertad de manifestar opiniones, ideas, sentimientos, deseos y necesidades, expresiones que considera propias, así como de recibir cuidados por parte de su familia, comunidad y/o pueblos.

Las actividades a realizar para encaminarnos a la producción de textos escritos fueron las del proyecto anterior,

pero aquí la intervención se trató de indagar sobre los documentos oficiales que dan identidad a las personas, como lo son: acta de nacimiento, CURP, carnet de vacunación y credenciales de la escuela (Puerto Menéndez & Chancay Cedeño, 2021).

En una clase a los alumnos, se les mostró cada uno de los formatos oficiales antes mencionados para indagar sobre sus conocimientos previos y que sabrían del tema. Partiendo de ello, para guiar el proceso de aprendizaje y el conocimiento sobre los documentos oficiales que le dan identidad a las personas desde que nacen, pero también que estos mismos son parte fundamental del cuidado para el registro e inscripción a las escuelas, así como, para distintos trámites personales.

Para poder darle forma mediante estrategias de retos y participación, se realizó un trabajo con apoyo de los padres de familia a partir de las siguientes indicaciones:

Dentro de las actividades del proyecto los alumnos deberían realizar un ejercicio de responsabilidad a través del cuidado de un huevo durante 5 días, y a donde iría el, también iría el bebé huevo. También, cada día debería conseguir algunos objetos que le servirían para cuidar al bebé huevo, la idea era esforzarnos para conseguir los objetos, a través del apoyo en casa con actividades que no los pusieran en riesgo. De la misma manera, los padres de familia tendrían indicaciones; habría una tira recortable que tendrían ellos y conforme hicieran las actividades de apoyo en casa los alumnos podrían ganarse dichos objetos a manera de remuneración.

A su vez, los alumnos estuvieron haciendo las actividades en clase desde hacer un llenado de acta de nacimiento y una cartilla de vacunación con sus respectivos datos del “Bebé huevo”. Se solicitó que escribieran en un diario lo que implica la responsabilidad que tenían a cargo (Romero- et al., 2021).

Esta actividad previamente se explicó a padres de familia para hacerles énfasis la claridad de la estrategia, la cual, tenía un enfoque en donde los alumnos conocerían sobre los formatos que dan identidad a las personas, en sí, que esos fueran sus primeros textos escritos a partir del conocimiento e importancia del nombre propio que cada ser humano posee.

Fue así, como lo previamente trabajado, facilitó los medios y posibilidades para que el alumnado completara los formatos que les otorgan identidad personal a las personas. Si bien, son los primeros acercamientos a la escritura que el alumno lleva a cabo, pero sobre todo que lo encaminan al desarrollo de la producción de textos escritos, pero también a desarrollar ejercicios de responsabilidad, trabajo y cuidado.

Una primera acción realizada al inicio de cada una de las clases consistió en la exploración de los conocimientos previos con respecto al tema y que estaban presentes en

el grupo escolar multigrado, fase tres (primer y segundo grado). En el desarrollo de cada sesión se promovió el desarrollo del pensamiento metacognitivo al hacer preguntas detonadoras guiadas al desarrollo de esta habilidad.

Todas las estrategias didácticas que fueron empleadas se consideraron que, desde el inicio de la intervención docente, se diera a conocer el propósito de desarrollo y aprendizaje, ya que este es el punto de partida hacia al objetivo de lo que se pretende alcanzar. Es aquí cuando la metacognición comienza ya que permite ver los procesos de cada uno de los alumnos a partir de la participación, sobre lo que conocen, quieren conocer y lo que estarán conociendo (Berrocal & Ramírez, 2019).

En general las preguntas detonantes al inicio de la sesión se guiaban hacia la exploración de los aprendizajes previos para identificar los conocimientos que ya se poseían por parte de las y los estudiantes y construir a partir de ello los nuevos aprendizajes y a la generación de la escritura creativa, a partir de la exploración de los conocimientos con los estudiantes (Puerto Menéndez & Chancay Cedeño, 2021). Con las actividades se trató de crear un andamiaje en donde se diera pauta a la reflexión y el análisis. Las preguntas planteadas al inicio eran: ¿Qué sabes de...?, ¿A que les suena...?, ¿Habían escuchado de...? Es decir, interrogantes sencillas que les ayudarán en la identificación de conceptos.

Las dinámicas eran diferentes en cada sesión, se caracterizaban por ser lúdicas, de integración, inclusivas y divertidas. Los juegos propuestos incluían retos para las y los estudiantes en donde se divertían. Se evaluaba de forma sumativa al final de cada sesión mediante la aplicación de rúbricas holista para todo el grupo y analítica de cada estudiante, los avances en el desarrollo de cada proceso de aprendizaje.

Durante el desarrollo de las actividades las preguntas estuvieron orientadas a identificar si las actividades estaban siendo comprendidas, si se estaba ejecutando bien la tarea indicada. En este momento se proponían ejemplos para atender las dudas y mejorar las producciones de las y los estudiantes (Romero et al., 2021).

Para el cierre de cada sesión se realizaba una dinámica grupal, se ejecutaba una puesta en común en donde las reflexiones acerca de lo realizado eran compartidas de forma colectiva. Independientemente de las fases la dinámica de cierre grupal impulsaba la reflexión y detonaba el pensamiento metacognitivo a partir de actividades lúdicas, así mismo se identificaban las dificultades encontradas durante el desarrollo de cada actividad. En esta parte las y los estudiantes externaron sus impresiones sobre lo que más les había gustado de la actividad.

En el momento del cierre los cuestionamientos implican reflexionar sobre lo realizado en la jornada. Con anticipación se preparaban las preguntas y también se buscaba la forma de que todos los integrantes del grupo

participaran en la puesta en común. Las interrogantes propuestas para este espacio fueron: ¿Qué fue lo que aprendiste hoy?, ¿Cómo lo aprendiste? ¿Qué dificultades existieron? ¿Para qué lo aprendimos? ¿De lo visto, qué faltó por aprender? ¿En qué situaciones o casos podemos utilizar lo aprendido?

Como se deduce, estas interrogantes tienen el propósito de desarrollar la conciencia metacognitiva en el alumnado acerca de su propio aprendizaje: los propósitos son los de identificar avances y dificultades, carencias. Analizar de qué forma los progresos se vinculan con situaciones concretas de la práctica, con los procesos de aprendizaje. Permitió identificar con claridad el nivel de participación en el grupo, los avances en los procesos de reflexión y análisis por parte de las y los alumnos.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha enfatizado el carácter transversal de la lectura y la escritura en los procesos de formación en educación primaria, el aporte al perfil de egreso. Al respecto ambos procesos se asumen en las comunidades educativas como transversales en las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo. Se ha destacado el enfoque de la socioformación como una vía propicia para la formación de sujetos pensantes, críticos, analíticos y potencialmente transformadores de su realidad.

Al respecto puede decirse que la lectura y la escritura, su enseñanza y aprendizaje, constituyen dos prácticas sociales y culturales, dos habilidades o destrezas a utilizar, enseñar y aprender en unos contextos determinados (entre ellos los escolares) que condicionan la naturaleza de ambas actividades y el tipo de relación que mantienen con la cultura escrita (Anchundia & Vélez, 2023), el carácter sociocultural de dichas prácticas propone entonces la asunción de un enfoque pertinente.

En la parte de la fundamentación teórica se implican los aportes de Ferreiro (2000), por considerarse una argumentación necesaria para los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura. Sobre todo, porque desde el enfoque constructivista y psicogenético hace reflexiones singulares como la de que *“tradicionalmente la alfabetización inicial se ha planteado en función de la relación entre el método utilizado y el estado de madurez o de prontitud del niño, Los dos polos del proceso de aprendizaje (el que enseña y el que aprende) han sido caracterizados con ignorancia del tercer elemento de la relación: la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje”* (Ferreiro y Gómez Palacio, 2000, p. 6)

Así mismo se ha hecho énfasis en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en el aula multigrado teniendo en cuenta algunos de los PDA, procesos de desarrollo de aprendizaje y contenidos propuestos en el Programa Sintético por la NEM (México. Secretaría de

Educación Pública, 2022). En este sentido se consideran postulados como los de Ferreiro y Teberosky cuando plantean una nueva mirada con respecto al aprendizaje de la lectoescritura “Las autoras desarrollan una mirada sobre este proceso que es **radicalmente diferente** y que permite la aparición de “un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor”. (Romero et al., 2021, p. 75)

Para el desarrollo del proyecto educativo, marco en el que se generó la intervención pedagógica que nos ocupa, se tuvieron muy en cuenta las condiciones socioeconómicas y la influencia del contexto. Así se construyó en el plan analítico el diagnóstico socioeducativo, donde se describieron las principales carencias y dificultades de la comunidad educativa, BAP presentes y que impactan el desempeño académico de niños y niñas del aula multigrado.

La propuesta para desarrollar la habilidad del pensamiento metacognitivo durante el proceso de la intervención pedagógica en el aula multigrado, pretendió incidir en la formación de las y los estudiantes para impulsar la autonomía académica y favorecer la autogestión de sus aprendizajes, con respecto a la lectura y escritura. En atención a esta última habilidad, puede decirse, por ejemplo, que, a partir del uso consciente de los saberes previos por parte del alumnado al momento de escribir, de realizar sus producciones, tienen ahora la posibilidad de realizar la **“aplicación de estrategias metacognitivas, es decir, de reflexión sobre su propio hacer. Ello posibilita la regulación de sus propios procesos y productos cognitivos”**. (Lacón de Lucía & Ortega de Hocevar, 2008, p. 237)

En el aula multigrado ha sido posible, mediante el trabajo pedagógico y didáctico, generar la construcción de un andamiaje para la aplicación de estrategias metacognitivas por el alumnado durante el desarrollo de sus actividades de lectura y escritura. Esto ha sido posible desde la implementación de la pedagogía de la pregunta propuesta por Freire durante las sesiones de clase. Por lo que se debe resignificar el intercambio entre los docentes y los alumnos, en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se generen interrogantes acerca de los problemas prácticos de sus vidas, de sus comunidades y del conocimiento que esperan construir (Romero et al., 2021). En esta virtud se ha hecho énfasis durante el proceso de la intervención pedagógica de la pregunta para construir conocimiento, de la pregunta para pensar en cómo se puede realizar mejor determinada tarea de lectura o escritura, cómo utilizar mejor los conocimientos previos, cómo ejecutar y regular la actividad, cómo evaluarla.

En este ámbito las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es

la vida (México. Secretaría de Educación Pública, 2022). Con relación a la lectura y la escritura las preguntas son detonantes de la reflexión y el análisis para el alumnado acerca de cómo pueden construir aprendizajes en torno de determinado contenido, cómo avanzar en los PDA (procesos de desarrollo de aprendizaje). La ruta del proceso metacognitivo, propone a las y los estudiantes un camino para facilitar la autogestión del aprendizaje. En este sentido, la intervención docente cobra especial relevancia al facilitar esos procesos. El desarrollo cognitivo que el profesorado posea con respecto a la conciencia y el pensamiento metacognitivo es condición indispensable para que su actuar docente asuma la orientación pedagógica y didáctica necesaria en esta tarea esencial en la consecución del propósito superior de “aprender a aprender”.

Con respecto al logro de los propósitos planteados para el momento de la intervención pedagógica se menciona que en la fase tres fue posible lograr que niños y niña escribieran su nombre y procedieron a compararlo con los nombres de sus compañeros, además que le dieran un uso básico en el contexto de las actividades del aula multigrado, como ponerlo en algunas de sus libretas para identificarlas e incluso escribirlo en algunos trabajos para su revisión. También fue posible que identificarán algunas diferencias básicas entre los nombres de las personas integrantes del grupo, tales diferencias consisten en que supieron distinguir los nombres más largos de los más cortos, así mismo compararon y distinguieron las letras con las que inician algunos nombres y las compararon con el nombre propio.

La evaluación de la intervención pedagógica y la reflexión sobre cada uno de los momentos que implicó el desarrollo del proyecto educativo permitieron tener claridad en los avances logrados a lo largo de cada una de las etapas, esto es: la precisión del diagnóstico pedagógico; la caracterización y delimitación del problema; la fundamentación teórica y el diseño de la intervención pedagógica.

Sin duda alguna la implicación del pensamiento metacognitivo en proyectos como el presente y en el abordaje de este tipo de temas tan sensibles para los grupos escolares de educación básica, permite fortalecer el trabajo pedagógico esencial que consiste en fortalecer la autonomía y la independencia académica de las y los estudiantes, así como favorecer la autogestión de sus aprendizajes. No se trata sólo de implementar estrategias de enseñanza, más bien de acompañar y orientar en el proceso de aprendizaje del alumnado. Una vez desarrollada esta habilidad, permite a las personas valerse por sí mismas en la sociedad y tomar conciencia que el lenguaje escrito es útil para enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana.

En la producción de textos es importante que los alumnos se motiven para escribir y desarrollen sus competencias al hacerlo, precisar cuál es su finalidad, con énfasis en

cuestionar el aprendizaje, considerar sus aportes y fortalecer el mismo proceso de manera continua y permanente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anchundia Mantuano, L. J., & Vélez Villavicencio, C. E. (2023). Estrategias creativas para el desarrollo de escritura en estudiantes de básica media. *Alternancia - Revista De Educación E Investigación*, 5(8), 12–24. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v5i8.988>
- Berrocal, M., & Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 522–545. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8054596.pdf>
- Cerchiaro Ceballos, E., Paba Barbosa, C., & Sánchez Castellón, L. (2013). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99–111. <https://www.redalyc.org/pdf/5121/512156316011.pdf>
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96–114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, 144, 69–76. <https://www.redalyc.org/journal/5257/525762351005/html/>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Ferreiro, E., & Gómez Palacio, M. (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- González Villegas, M. Á., Nieto Rodríguez, G., & Flores Aguilera, G. M. (2025). Los procesos de lectoescritura en un aula multigrado para favorecer la interpretación y la producción de textos. Una aproximación al desarrollo del pensamiento metacognitivo. *Revista digital FILHA*, 20(32). <https://doi.org/10.60685/fgm00h56>
- Lacón de Lucía, N., & Ortega de Hoces, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231–255. <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157013776007.pdf>
- López Jurado, A. L. (2016). Estrategias metacognitivas de comprensión de lectura en el aula de español como segunda lengua o lengua extranjera. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41(1), 113–125. <https://doi.org/10.15517/rfl.v41i1.23743>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Un nuevo Informe de la UNESCO resalta la magnitud de las desigualdades mundiales en la educación*. <https://www.unesco.org/es/articles/un-nuevo-informe-de-la-unesco-resalta-la-magnitud-de-las-desigualdades-mundiales-en-la-educacion-y>
- Pérez Serrano, G. (1994). *La investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Muralla.
- Puerto Menéndez, O., & Chancay Cedeño, C. H. (2021). La escritura creativa desde la tarea docente en la formación del profesorado de subnivel Básico Medio. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 9(1), 1–16. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3364>
- Ramírez Castillo, M. A. R. (2020). Enseñanza de la lecto-escritura: procesos cognitivos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 479–485. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326052.pdf>
- Ramón-Pineda, M. Á., & Espinoza-Freire, E. (2024). *La mediación escolar en los conflictos de adolescentes ecuatorianos en los colegios de la Ciudad de Machala*. Sophia Editions.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45–55. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G., & Snow, C. (2021). Vocabulario académico y habilidades del lenguaje académico: predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1–16. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.4>
- Saldaña Gómez, D. P., Dávila Lara, G. E., & Jaramillo Jimbo, J. G. (2025). *PABS 1.0. La práctica preprofesional docente en la ruralidad ecuatoriana*. Editorial Exced.
- Schraw, G., & Moshman, D. (2017). Metacognitive theories. *Educational Psychological Review*, 7, 351–371. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02212307>
- Zhigue Luna, R. (Comp.). (2025). *La educación en contextos rurales ecuatorianos. Algunas experiencias*. Editorial Exced.