



# FILHA



*Autor: Gonzalo Lizardo. En el estanque de la Atrapasueños (2024, acrílico sobre tela, 60x90 cm).*

**González Villegas, Miguel Ángel; Nieto Rodríguez, Guadalupe y Flores Aguilera, Glenda Mirtala. (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. Enero-julio. Número 32. Publicación semestral. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <http://www.filha.com.mx> ISSN: 2594-0449.***

**Miguel Ángel González Villegas.** Mexicano. Profesor de carrera en la Unidad 321, Universidad Pedagógica Nacional sede Zacatecas. Tutor en la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica. Profesor jubilado de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Especialista en Estudio de Género en la Educación y Doctor en Tecnología Educativa. **Contacto:** t321agvillegas@g.upn.mx

**Guadalupe Nieto Rodríguez.** Mexicana. Licenciada en educación e innovación pedagógica. Se desempeña como Profesora de educación primaria. Contacto: lupitanieto24@gmail.com

**Glenda Mirtala Flores Aguilera.** Mexicana. Doctora en tecnología educativa. Docente investigadora en la maestría en tecnologías informáticas educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior. Integrante del cuerpo académico CA-UAZ 200 Innovación Tecnológica en la Educación de la Universidad Autónoma de Zacatecas. **Contacto:** [glenda@uaz.edu.mx](mailto:glenda@uaz.edu.mx)

**Primera ronda.**

Fecha de recepción: 21-octubre-2024. Fecha de aceptación: 16-enero-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

**Reading and writing processes in a multigrade classroom to promote the interpretation and production of texts. An approach to the development of metacognitive thinking**

**Resumen:** En el presente trabajo, 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. Se da cuenta de la realización de un proyecto de desarrollo educativo en una escuela comunitaria ubicada en una zona marginada. En el marco del proyecto se realizaron diferentes etapas de trabajo de investigación incluida una fase de intervención pedagógica. El propósito general que orientó el proyecto y la acción educativa fue el de atender a 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. 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. Con respecto a los resultados obtenidos se da cuenta que en cada una de las fases implicadas hubo avances concretos y en relación con los procesos de desarrollo de aprendizaje seleccionados desde el programa sintético (Nueva Escuela Mexicana [NEM], 2022). De esta forma, en cada uno de los grados atendidos en el aula multigrado se lograron propósitos con relación a 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.

**Palabras Clave:** Metacognición, procesos de lectura y escritura, interpretación y producción de textos, aula multigrado.

**Abstract:** This paper addresses the issue of teaching and learning in reading and writing processes in a multigrade primary education classroom, to promote the production and interpretation of texts. It reports on the implementation of an educational development project in a community school located in a marginalized area. Within the framework of the project, different stages of research work were carried out, including a pedagogical intervention phase. The general purpose that guided the project and the educational action was to address the difficulties in the development of reading and writing processes that occur in a multigrade classroom, to promote the interpretation and production of texts, through the development of metacognitive thinking. The methodology that guided the development of the applied research was of an inductive type. Within the framework of the qualitative paradigm, Participatory Action Research (PAR) was also involved. Through the pedagogical intervention, the evaluation process and the reflection carried out, findings were made that allow to expose the usefulness and relevance in the development of metacognitive skills in a multigrade group of primary school, in relation to the production and interpretation of texts, by virtue of the fact that it triggers the intellectual processes of the students, allows to improve the self-management of learning and

*strengthens the teaching strategies. Regarding the results obtained, it is noted that in each of the phases involved there were concrete advances and in relation to the learning development processes selected from the synthetic program (Nueva Escuela Mexicana [NEM], 2022). In this way, in each of the grades attended in the multigrade classroom, objectives were achieved in relation to the reading and writing of the proper name, as well as the identification of its uses; the identification and functions of the narration, as well as its elaboration; the reading and construction of autobiographical texts; the characteristics of the narration, its reading and elaboration.*

**Keywords:** *Metacognition, reading and writing processes, interpretation and production of texts, multigrade classroom.*

## Introducción

La lectura y la escritura son un tema de gran relevancia para la educación básica debido a los diferentes conocimientos y habilidades que las y los sujetos cognoscentes desarrollan a través de ellas. Sin embargo, es tema de preocupación recurrente la cantidad de niños y niñas que durante su proceso de formación no logran obtener los aprendizajes esperados en cada uno de los grados escolares de la educación primaria.

La investigación que da pauta a la construcción del presente artículo se realizó en una comunidad situada en el municipio de Noria de Ángeles, Zacatecas, México. Se trata de la localidad de *El Salvador*, es pequeña y por su escasa cantidad de habitantes la escuela primaria es atendida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Esta institución se caracteriza por brindar educación a las comunidades más alejadas y con mayor índice de marginación en México. La comunidad no cuenta con todos los servicios públicos básicos. Este y otros factores crean condiciones difíciles para el desarrollo académico de las y los estudiantes, debido a las diferentes Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que se hacen presentes e influyen de forma notable en el proceso educativo.

Esta investigación se construyó mediante el desarrollo de las etapas de un proyecto de desarrollo educativo y en donde de forma inicial se realizó un diagnóstico pedagógico en el grupo de primaria unitario con diferentes propósitos, uno de ellos fue el de conocer y analizar el contexto educativo y social, así mismo identificar la influencia y relaciones sustantivas que desde el contexto externo a la escuela se implican con el ámbito educativo. Dentro del aula se realizó un proceso sistemático de observación, entrevistas y recogida de información, mediante diferentes instrumentos a efecto de identificar las condiciones para el aprendizaje del grupo escolar, sus prácticas comunes, las relaciones e interacciones entre las y los estudiantes. El diagnóstico se considera una etapa sustantiva del proceso de la investigación acción, metodología que orientó el desarrollo del proyecto.

El aula de la escuela primaria unitaria *El Salvador* posee un espacio reducido pero digno para las y los estudiantes. No se cuenta con espacios recreativos para interactuar y convivir, ante esta circunstancia el alumnado hace uso del jardín de la

comunidad que se encuentra ubicado a un costado de la institución educativa. En su infraestructura esta institución sólo se compone por una sola aula en donde se atienden algunos de los diferentes grados de la educación primaria. No se cuenta tampoco en el edificio con bardas o alambrado que dividan el espacio entre la escuela y la comunidad. Durante el ciclo escolar 2023/2024, en esta primaria comunitaria se trabajó con los grados de primero, tercero, quinto y sexto.

De entre las BAP presentes en la comunidad escolar una de las que más se destaca por su impacto en el rendimiento académico es la que se refiere a la economía de las familias, la escasez de recursos es notoria. En gran medida este es el factor que propicia en las y los estudiantes inasistencias a clases y en los casos más difíciles, que deserten de la institución. En el aula hay un estudiante con diagnóstico de hipoacusia congénita, de forma que se han desarrollado mejores prácticas pedagógicas incluyentes y generado las respectivas adaptaciones curriculares. Sin embargo, la atención educativa de este alumno ha implicado un gran reto para la asistente educativa quien reconoce carencias y limitaciones para dar una mejor atención educativa ante la citada discapacidad.

En la etapa diagnóstica y mediante la aplicación de las técnicas de la observación y la entrevista, además de la recogida sistemática de información en algunos instrumentos esenciales como el guion de observación y el diario de campo se logró focalizar el principal problema para el desarrollo de aprendizajes presentes en el aula multigrado y referido a la producción e interpretación de textos, esto es las carencias y dificultades mostradas en el desarrollo de las habilidades de la lectura y escritura. Mediante la aplicación de la técnica de la triangulación se hizo la validación de los datos provenientes de los instrumentos y se detectaron coincidencias convergentes en la problemática, la información provino del contexto de las y los estudiantes, así como de su desempeño académico en el aula.

La pregunta general que orientó el desarrollo de la investigación fue ¿Cómo atender mediante el desarrollo del pensamiento metacognitivo, las dificultades presentes en los procesos de la lectoescritura en un aula multigrado, para favorecer la interpretación y la producción de textos? También se generaron preguntas secundarias relacionadas con el tipo de estrategias más pertinentes para implementar durante la intervención pedagógica, así como las referidas a las orientaciones teóricas y metodológicas necesarias. Las preguntas fueron coherentes y estuvieron articuladas con los propósitos de la investigación y los supuestos hipotéticos.

Algunos de los autores que sustentan la fundamentación teórica de la intervención y del presente fueron Emilia Ferreiro (1994), Daniel Cassany (2023) y Margarita Gómez Palacio (2000), sus aportes se consideran necesarios para orientar el desarrollo de los procesos de la lectoescritura en la educación primaria. Con respecto a los argumentos teóricos referidos a la metacognición y su imbricación en

los invocados procesos se destacan los de Brown (1987), Flavell (1979), Schunk (2001) y Moschman (2018), además de los de Berrocal y Ramírez (2022).

El campo formativo en el que se realizó el proyecto y la intervención fue el del *Lenguajes* (NEM, 2022), desde este campo se hicieron las consultas necesarias en el Programa Sintético (Secretaría de la Educación Pública [SEP], 2022) y se procedió al diseño del Plan Analítico, en la etapa del diseño de la intervención. Se tomaron en cuenta aquellos Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) y contenidos, que se estimaron pertinentes para el desarrollo de la intervención pedagógica.

El diseño del Plan Analítico fue de gran relevancia ya que gracias a él se logró vincular el contexto educativo y sus características, con las diversas actividades que se pretendían realizar, así mismo, se consideraron las BAP que presentaban las y los estudiantes, así como el caso de la persona con hipoacusia presente en el grupo multigrado, para las adaptaciones curriculares.

En la planeación didáctica aplicada durante la intervención pedagógica se incluyeron actividades para las tres fases presentes en la primaria comunitaria *El Salvador*, éstas correspondían a la fase III, IV y V. Las actividades consideradas en las planeaciones didácticas tuvieron como propósito crear aprendizajes significativos y desarrollar ambientes de colaboración y diálogo, además de promover la interacción. Se pretendió que las actividades fueran lúdicas y que en todas influyeran de forma permanente en la motivación. Se trató de generar espacios en donde las y los estudiantes pudieran indagar y crear su propio conocimiento a través de la mediación de la asistente educativa. Las planeaciones tuvieron presente al desarrollo del pensamiento metacognitivo durante los diferentes momentos de cada una de las clases: en el inicio, el desarrollo y el cierre y, de hecho, se realizaron en cada uno de esos momentos actividades orientadas de forma concreta el desarrollo de esta habilidad de pensamiento.

Para su implementación cada una de las estrategias estuvo vinculada al respectivo PDA, es decir, conforme a cada etapa planeada. Es importante destacar que cada trayecto contó con una estrategia diferente, a pesar de que los alumnos se encontraban en un mismo espacio. Cada paso se trabajó con actividades diferentes derivadas de sus estrategias. Existieron momentos en que todo el grupo multigrado trabajaba de manera colaborativa, como al momento del cierre, en las puestas en común, sin hacer distinción de edades y grados.

Durante la intervención pedagógica existieron momentos de éxito y otros en donde fueron patentes las limitaciones. El trabajo pedagógico con un grupo multigrado es complejo e implica diversos retos. Algunas de las dificultades más sensibles estuvieron en el desarrollo de algunas actividades consideradas en la planeación, razón por la que se realizaron ajustes, también se dieron inasistencias por parte de algunos estudiantes, ello limitó el mejor logro de algunas actividades.

## Fundamentación teórica

Los enfoques metodológicos y las estrategias que ofrece la NEM (2022) se orientan a la atención de las necesidades para el aprendizaje en el siglo XXI. En este contexto la lectura y la escritura desde la mirada de esta política educativa, conectan con la transversalidad y buscan aportar a la formación integral de las personas de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA). 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.

Para la NEM (2022) 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 NEM donde se orienta a formar individuos con pensamiento crítico y analítico.

Ferreiro (1994) en sus aportes sobre la alfabetización inicial desde el enfoque constructivista psicogenético hace mención sobre la nueva perspectiva de la alfabetización 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 considerablemente en base al análisis y clasificación de los diferentes sistemas de escritura construidos 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 y Gómez Palacio (2000) en su libro *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 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.

Ramírez Castillo (2020) junto con otros investigadores, realizó durante varios años 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 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 “Nuestras observaciones nos llevan a concluir que la mayoría de los niños y niñas aprenden la lectura en este primer ciclo de primaria y no tienen problemas en los procesos cognitivos (perceptivos, léxicos, semánticos, pragmáticos)” (Ramírez Castillo, 2020, p. 479).

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. “Este grupo presenta, sobre todo, errores de tipo disléxico. Pero utilizando programas adecuados y específicos para resolver estas dificultades los alumnos experimentan notables avances” (Ramírez Castillo, 2020, p. 479).

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, reviste especiales características por las condiciones socioeconómicas y culturales que se presentan. En estos contextos, los procesos educativos se encuentran atravesados por BAP que dificultan el éxito escolar del alumnado. En este sentido se expresa que la educación en el aula multigrado, posee una forma de organización en la que un mismo profesor o profesora, enseña a estudiantes de grados o niveles educativos diferentes (Castillo y Meza Duriez, s/f). Las aulas multigrado en México y en el estado de Zacatecas son una realidad que se deriva de la situación demográfica, de la dispersión de la población, de la migración y de otros factores ya enunciados. Para el alumnado de estas zonas es vital adquirir herramientas que les permitan la construcción de autonomía académica y de autogestión del aprendizaje.

En las escuelas de educación básica 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. Sobre el concepto de la metacognición puede decirse que, según Flavell, “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” (Escuela de Profesores del Perú, 2024, párr. 1), en otras palabras, del propio autor, el concepto tiene que ver con el control consciente y deliberado de la actividad cognitiva.

Como se sabe Flavell (1979) es un autor clásico en el tema y al lado de teóricos como Brown (1984), Shunck (2001) y Moschman (2018), lograron construir una sólida propuesta teórica para entender la metacognición y el desarrollo de sus procesos y estrategias. Esa tarea ha permitido comprender cómo los individuos adquieren conocimiento y cómo pueden mejorar su propio aprendizaje (EPP, s/f).



Mediante el desarrollo de los procesos metacognitivos se crean mecanismos que permiten a las personas recoger información, planear una determinada tarea académica, ejecutarla y regularla, para finalmente proceder a su evaluación.

A través de los procesos metacognitivos es posible avanzar en el conocimiento, el control y la autorregulación del funcionamiento intelectual. El desarrollo de estas habilidades intelectuales es fundamental para la promoción de la autogestión del aprendizaje en el alumnado de los diferentes niveles educativos y constituye una herramienta poderosa para su desarrollo intelectual. Para fortalecer el aprendizaje de la lectura y la escritura se eligió esta habilidad de pensamiento, al considerar su impacto en esos procesos, además de propiciar el desarrollo de la autogestión del aprendizaje por NNA. Se trata de fortalecer sus formas de pensar en la escuela y el contexto que les rodea.

La metacognición resulta ser una herramienta fundamental para que las y los docentes promuevan en el alumnado la autogestión del aprendizaje, su autonomía. Cuando en el grupo escolar se impulsa esta habilidad de pensamiento sus integrantes evolucionan en el conocimiento de sus propios procesos de aprendizaje, tienen la posibilidad de evaluar sus progresos y grado de comprensión con respecto a diversos contenidos y, así mismo, de forma gradual desarrollan la capacidad de realizar ajustes según los requerimientos de la tarea. Cuando evoluciona el grado de conciencia con respecto al desarrollo de la conciencia metacognitiva, esta actividad intelectual puede ser más fructífera (González Villegas y Flores Aguilera, 2022).

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 y Flores Aguilera, 2022).

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, p. 113). Así, se aclara el tipo de 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. Esto depende de que exista la mediación necesaria 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 a la demanda de la tarea, es decir, a lo que hay que hacer para lograr determinados aprendizajes (González Villegas y Flores Aguilera, 2022).

Un ejemplo de lo anterior en la educación primaria y con relación a los procesos de la comprensión lectora puede ser el realizar la lectura literal de un texto. Cuando ocurre que no se comprende la información y los hechos contenidos en determinada lectura, cuando aún no se puede expresar de qué trata el texto, de identificar los conceptos clave es necesario ajustar las estrategias explorando los conocimientos previos, indagar de forma colaborativa sobre los conceptos de lectura que no se entiendan, tras releer el texto realizar experiencias de parafraseo de las ideas esenciales de la lectura, entre otras estrategias.

Otro ejemplo se da en el momento del cierre de cada una de las sesiones de clase, siempre es conveniente fomentar en el grupo el aprendizaje colaborativo, las puestas en común para evaluar y retroalimentar la actividad realizada, es entonces cuando se enriquece el pensamiento metacognitivo al plantear cuestionamientos sobre lo aprendido por las y los estudiantes: la descripción de cómo lo han aprendido, el que focalicen las principales dificultades que tuvieron, las cuestiones que resultaron más difíciles de aprender y, en nuevas experiencias, qué puede hacerse para mejorar los procesos de aprendizaje.

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, por ejemplo, comprender ni descifrar textos y realizar lectura literal de los textos. Para las niñas y niños que se encuentran en los primeros grados de educación primaria resulta propicio comenzar con el impulso al pensamiento metacognitivo para que, como lo dice González (1996) puedan impulsar la autorregulación de su funcionamiento intelectual.

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. Al respecto se mencionan algunas estrategias metacognitivas que apoyan, por ejemplo, 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.

Berrocal y Ramírez (2022), hablan de “incluir los procesos metacognitivos de: planeación, monitoreo y evaluación, trabajados en los diferentes momentos de la lectura (antes, durante y después)” (p. 522). Se asevera que la implicación de las estrategias metacognitivas en los procesos de lectura y escritura, aportan a su mejora al proporcionar a las y los estudiantes herramientas que les apoyan en la supervisión durante el momento de la ejecución de la tarea, así como en la regulación. Con el apoyo del pensamiento metacognitivo al terminar cada actividad

se evalúa y la gradual toma de conciencia de este proceso contribuye a fortalecer los procesos de aprendizaje.

Para el profesorado resulta propicio el fomento a los procesos metacognitivos de planeación, autorregulación y evaluación que se implican en los procesos de lectura y escritura. 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.

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 y Ramírez, 2022). 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.

La metacognición, de acuerdo con Brown (1987) tiene que ver con el control consciente y deliberado de la actividad cognitiva. De dichas operaciones psicológicas superiores su función es la de regular precisamente los procesos cognitivos, para la adquisición de aprendizajes y experiencias, para la producción de conocimiento, por ejemplo. 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 (Brown, 1987; Flavell, 1979; Vargas y Arbeláez, 2001, citado en Berrocal y Ramírez, 2022, 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 “en la conciencia que tienen los niños sobre su propósito en la lectura, cómo proceder para alcanzar tales propósitos y cómo regular el proceso mediante la autorregulación de la comprensión” (Poglioli, 1997 citado en Flores Romero et

al., 2003, p. 87). Este autor se refiere a la toma de conciencia 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.

Para el nivel educativo de primaria es un reto pedagógico para las y los docentes contribuir al desarrollo de esa “toma de conciencia”. Piaget se refiere a este concepto como “al proceso de adquirir conocimiento o comprensión de algo. Implica ser consciente de algo y tener una comprensión clara y precisa de ello. La toma de conciencia puede ser gradual y se puede adquirir a través de la reflexión” (Piagetflix, 2022, párr. 3). Esta progresiva toma de conciencia por parte de las y los infantes les permite avanzar en su comprensión y procesar de mejor forma la información proveniente de su contexto. La relación entre metacognición y toma de conciencia se establece porque NNA reflexionan entonces sobre sus procesos cognitivos y desarrollan habilidades de pensamiento que, por ejemplo, en el caso de la lectura, les permiten anticipar el contenido de alguna lección. Lo deseable es que el alumnado posea en su bagaje cognitivo el conocimiento de las estrategias básicas de lectura, de algunas secundarias, y de cómo puede emplearlas para mejorar su comprensión, ir de lo literal a lo inferencial, de lo inferencial a lo crítico e, incluso, de lo crítico a lo estético.

En este sentido es propicio evaluar al final de cada clase el desempeño con respecto al desarrollo del pensamiento metacognitivo con base en algunas preguntas como: ¿Qué aprendí hoy? ¿Qué me falta por aprender con respecto al contenido abordado? ¿Qué me gustó más de la clase? ¿Cómo fue mi participación durante clase? ¿Qué dificultades tuve en el desarrollo de la clase? ¿Para qué me servirá lo aprendido en la clase de hoy?

Según Hull y Bruer (1995, citado en Flores Romero et al., 2003), “en el caso de la metacognición aplicada a la escritura, ésta aparece como un proceso de resolución de problemas: componer es, desde esta perspectiva, algo más que poner las ideas por escrito” (p. 87). Mediante la escritura se emiten mensajes, se escribe para sí mismo, para las demás personas, la escritura permite además atender a situaciones y problemas cotidianos. Cada texto es una experiencia de autoría y cubre determinados propósitos, objetivos y es sujeto de regulación, de evaluación. Los textos se reescriben, se ajustan, corrigen y hasta desechan y en ellos se plantean y replantean estrategias para su elaboración, en el conjunto de esas acciones se encuentra presente en mayor o menor medida el pensamiento metacognitivo mediante el que es posible planear, seleccionar las estrategias con las que es posible construir el texto necesario (Hull y Bruer, 1995. citado en Flores Romero et al., 2003).

¿Pero, cuáles son algunas de las operaciones, de las acciones metacognitivas implicadas en los procesos de lectura y escritura de niños y niñas de educación primaria? Históricamente y desde la docencia se han puesto en práctica en los

grupos escolares variadas estrategias para favorecer la comprensión lectora, entre algunas de ellas se señalan: establecer propósitos de lectura, realizar preguntas previas, localización de palabras cuyo significado se desconozca, subrayado de ideas en el texto, trabajo sobre guías de lectura, elaboración de organizadores gráficos a partir de lo leído, ejercicios de relectura, realización de resúmenes (Romero et al., 2024).

En el nivel de primaria tiene especial relevancia para el dominio de los contenidos 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., 2024, p. 247). La comprensión literal es la forma más básica de entender el contenido de algún texto. Por ejemplo, conocer los personajes y sucesos que acontecen en determinado relato. En este nivel la interpretación se caracteriza por el grado de objetividad con el que el lector entiende lo que se dice en el texto.

Para el nivel inferencial algunos ejemplos de estrategias a utilizar son “los lenguajes no verbales, sombrero pensante, dramatizaciones, memes, mensajería” (Romero et al., 2024, p. 247). En este nivel NNA 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.

Para el nivel crítico “realizar durante la lectura, reseñas analíticas, creación de obras, escritura de cuentos, análisis, videos grupales, parodias y cómics” (Romero et al. 2024, p. 247). En la educación básica el nivel de comprensión crítica de los textos implica un mayor grado de complejidad para NNA, por lo que su desarrollo requiere de estrategias de enseñanza y de aprendizaje consistentes. Para lograr este nivel es necesario interactuar con el texto de una forma más cuidadosa y analítica, reflexiva. La lectura crítica es selectiva y es capaz de discriminar información que no sea relevante en el texto. En este nivel se trata de ir más allá del propio contenido y generar opiniones que puedan incluso mejorar el contenido del texto, extenderlo hacia otros contenidos e interpretaciones.

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 (Cerchiaro Ceballos et al., 2011). 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 (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., 2011, 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 auto percepción (Cerchiaro Ceballos et al., 2011).

Moschman (2018), se ha referido a los 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, es decir, “aplicados en el aula como procesos metacognitivos: planificación, monitoreo y control y evaluación. Estas estrategias promueven la autonomía del estudiante al monitorear, controlar y evaluar su propio proceso de aprendizaje” (Hall et al. 1991, citado en López Jurado, 2015, p. 113). Los procesos aludidos se realizan en mayor o menor grado durante cada tarea de lectura y escritura que emprenda cada estudiante.

Por otro lado, se señala que la incidencia del pensamiento metacognitivo en la construcción de textos es clara. Diversos estudios han mostrado la pertinencia del desarrollo de este tipo de habilidades de pensamiento en el alumnado, una intervención pedagógica y didáctica al respecto podrá redundar en la competencia productiva de escritos. Con relación a lo señalado por Flower y Hayes (1981, citado

en Lacon de De Lucía y Ortega de Hocevar, 2008) se refieren a la necesidad de mejorar el control cognitivo en el proceso de composición, de redacción de textos para formar escritores eficientes y efectivos.

Parodi (2003, citado en Lacon de De Lucía y Ortega de Hocevar, 2008) menciona que:

La capacidad metacognitiva del sujeto se contempla como un componente central en el desarrollo de un buen escritor. Sin un desarrollo adecuado de ella, el sujeto no logra ejercer el dominio de la situación de escritura y no alcanza a visualizar el problema retórico por resolver. Solo si se da cuenta y está consciente de que debe llevar a cabo una determinada tarea y de los recursos disponibles, podrá dimensionar su problema y buscar y ejecutar estrategias tendientes a una solución pertinente (p. 235).

Como se colige, la metacognición es necesaria para 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.

## **Metodología**

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 y basada en el análisis cualitativo. A partir de los hallazgos pueden identificarse patrones y tendencias con respecto a determinado fenómeno:

El método inductivo no requiere como punto de partida una hipótesis detallada y encuadrada dentro de una teoría; el quehacer investigativo se inicia más bien con una pregunta, y el investigador entra de lleno en contacto con la realidad concreta que está estudiando, piensa y siente sus datos e informaciones (Ogliastri, 1987, p. 1).

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 (Ogliastri, 1987).

Mediante el invocado proceso de investigación inductivo se describe y analiza el fenómeno del proceso de enseñanza aprendizaje con respecto al tema del desarrollo del pensamiento metacognitivo, para fortalecer los procesos de lectura y escritura en un grupo de primaria unitario.

Esta investigación encuentra su base metodológica 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, párr. 1). 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, citado en Colmenares et al., 2008,), 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. 98). 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” (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 el método de la Investigación acción. De acuerdo con Lewin se concibe este tipo de investigación:

Como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre qué se investiga, quién investiga y el proceso de investigación (Restrepo, 2005, citado en Colmenares et al., 2008, p. 100).

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 investigación acción también se identifica con el quehacer docente, al respecto Carr y Kemmis (citado en Colmenares et al., 2008), hablan de cómo este método se relaciona con la reivindicación de la profesión docente y con la atención a lo práctico y con los procesos deliberativos. 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 et al., 2008, p. 101).

## Discusión y análisis de resultados

En esta parte se describen, analizan y valoran las distintas actividades didácticas realizadas en cada una de las fases, es decir en cada uno de los ciclos escolares en donde se encuentran los niños y niñas que conforman el grupo unitario de primaria de la escuela *El Salvador* ubicada en la comunidad de *El Salvador*, municipio de Noria de Ángeles, Zacatecas, con respecto al tema que nos ocupa. Las actividades se integraron en una guía de acciones propuesta como estrategia innovadora para cada fase y se le nombró de una forma atractiva y motivante para promover un mejor dominio de los contenidos y de los procesos de aprendizaje implicados, éstos se tomaron del programa sintético de la NEM (2022).

Se describen a continuación las actividades más relevantes realizadas a lo largo de las seis semanas de trabajo que duró la intervención pedagógica en el grupo multigrado. Se mencionan las formas en cómo se aplicó el pensamiento metacognitivo para promover el desarrollo de los niveles de comprensión lectora y la escritura en el grupo. Básicamente se analiza la gestión pedagógica y didáctica, para promover la aplicación de estrategias metacognitivas en el alumnado durante los diferentes momentos de la clase, esto es durante los tiempos de inicio, desarrollo y cierre.

Para el alumnado perteneciente a la fase tres, en donde se contempló al primer grado, dentro del campo formativo de *Lenguajes*, 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 infantes, para que escribieran su nombre con la ayuda de la asistente educativa, 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, otro propósito es que uno de los niños con hipoacusia congénita identificara las diferentes letras que son parecidas a las de su nombre. De esta forma y con otras acciones pedagógicas se propuso construir un ambiente inclusivo en el aula y generar, como en este caso, las respectivas adaptaciones curriculares.

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.

Otra actividad de esta estrategia consistió en la construcción de un collage, en ella se tuvo como propósito que el alumno construya, indague y reconozca las letras que conforman su nombre. También se pretendía llevar los aprendizajes fuera del aula y como actividad extraescolar preguntar a los padres y madres de familia el origen de su nombre, cuestionar ¿cómo se llama? y ¿por qué le pusieron ese nombre? Así como, en lo posible, conocer el origen del nombre que tienen el papá, la mamá o ambos. De esta forma las y los estudiantes conocerán porque llevan su nombre y qué significa, podrían edificar otra noción de lo que representa su nombre propio con ayuda de su padre y madre de familia. Durante la construcción del collage se observó que las y los estudiantes, a partir del conocimiento de las letras de su nombre, podían construir algunas palabras relacionadas con su entorno y les fueran significativas. En este caso se les brindó la orientación necesaria y se les propusieron algunos ejemplos. La estrategia lúdica dio buen resultado y fue muy atractiva para el alumnado para quienes fue novedosa la elaboración del collage. Se motivó también la autonomía de los estudiantes y se promovió el pensamiento metacognitivo al detonar el uso de sus conocimientos previos a partir del dominio cognitivo que ya poseían con respecto a las letras de su nombre.

Se integró una actividad más 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 mencionaran 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. 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 de la asistente educativa.

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. 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 de cada una de las seis semanas de la intervención pedagógica. 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.

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 unitario. En el desarrollo de cada sesión se promovió el desarrollo del pensamiento metacognitivo al hacer preguntas detonadoras guiadas a la metacognición, para incitar al desarrollo de esta habilidad. Las preguntas no se realizaban de manera general, ya que en cada fase se hacía diferente actividad, las interrogantes se orientan entonces a cada una de las fases.

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. 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. La asistente educativa 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.

Para el cierre de cada sesión se realizaba una dinámica grupal sin distinción de las fases, 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 y se diferenciaban los contenidos abordados para cada una de las fases. 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. En este sentido el uso del método mayéutico (Sócrates, s/f), bajo las intenciones ya expuestas 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.

Con respecto a la fase cuatro y en el mismo campo formativo de lenguajes en donde se integraba la alumna de tercero del aula multigrado se planteó realizar la estrategia de la “Identificación de fábrica de palabras”. Para esta fase se consideraron los contenidos de narración de sucesos del pasado y del presente y los procesos de desarrollo de aprendizaje fueron identificar y comprender la función y las características principales de la narración.

En la semana uno de la intervención con esta fase el elemento innovador considerado fue la *Interpretación de textos*, en donde la estudiante participa mediante el análisis y la reflexión a partir de la lectura de diferentes textos. Para la segunda semana el elemento innovador siguió siendo el mismo, pero consistía en que la alumna conociera una historia representativa de su contexto, a partir de la que después se buscaría crear una historia alternativa para poder propiciar la creatividad e imaginación. La estudiante de este grado tuvo ausencias frecuentes por lo que fue más complejo avanzar en el logro de los propósitos.

En la semana tres el elemento innovador fue crear historietas, avanzar en la cognición con respecto a cada elemento que la integra y analizar las posibilidades de hacer una historieta. En la semana cuatro las actividades dieron continuidad y seguimiento a la semana tres. La actividad principal para esta semana se relaciona con el conocimiento de conceptos y diferentes aspectos necesarios para desarrollar una historieta. En estas semanas la estudiante logró conocer acerca de la construcción de una historieta, su desarrollo y los momentos que se incluyen en ella, esto es la secuencia que incluye y la identificación de viñetas y algunos recursos gráficos que se pueden emplear. En esta actividad se promovió la autonomía de la estudiante para que de forma más independiente realizará la historieta a partir de los ejemplos propuestos. La alumna supo con claridad acerca del uso de los recursos gráficos y las viñetas de forma que los pudo emplear en la elaboración de una historieta propia.

Para la semana cinco las actividades planteadas estuvieron orientadas a construir textos a través de diversas actividades. Las tareas consistieron en involucrar a la estudiante en la lectura de textos para identificar causa y efecto de lo leído, así como su interpretación, para posteriormente realizar escritos de manera autónoma. En la última semana se contempló como elemento innovador rescatar sucesos sociales y culturales a través de la redacción de textos, esto se propuso realizar a través de la interpretación de textos pertinentes.

Para esta fase cuatro se utilizó una metodología semejante a la de la fase anterior, para el desarrollo del pensamiento metacognitivo, de la conciencia metacognitiva. En el contexto de las actividades de lectura se hizo énfasis en cada uno de los momentos de la actividad: previo, durante y después. El propósito fue el de que hubiera comprensión sobre la finalidad de cada una de las lecturas abordadas, que al principio de la actividad se hicieran algunas predicciones, así como la exploración y activación de los conocimientos previos, acciones éstas necesarias para detonar

el desarrollo del pensamiento metacognitivo antes de la lectura. De esta forma se propuso interpretar el título y las ilustraciones de las lecturas, así como reconocer qué tipo de texto era el que utilizábamos (fábulas, cuentos, leyendas, historietas), además de identificar el propósito de la lectura.

Durante el desarrollo de las lecturas en esta fase las preguntas estuvieron orientadas a que se supervisará y regulará la actividad lectora al momento de su ejecución. Las cuestiones se orientaban a destacar la información relevante, reconocer las palabras no comprendidas, resumir la información y dar una nueva lectura al texto o a aquellas partes en donde fuera necesario, a fin de identificar las ideas principales. En la aplicación de las estrategias metacognitivas el momento de la ejecución es muy importante, dado que es en este espacio en donde el sujeto cognoscente realiza una actividad regulatoria orientada hacia la consecución de la tarea. En este caso acciones como la identificación, comprensión, autocorrección, así como el resumir dan pautas para la mejora de la lectura comprensiva.

Para el momento posterior a la lectura, el de la evaluación, se aplicaron una serie de estrategias metacognitivas que pretendieron promover la reflexión con respecto a los propios aprendizajes de la estudiante y a la autogestión que hizo de los mismos. Este momento constituye un espacio propicio para la toma de conciencia (Piaget, 2005) a cerca de qué grado de comprensión se alcanzó con la lectura. Los cuestionamientos se orientaron a revisar los supuestos, las inferencias que se hicieron en el momento previo a la lectura, se le pidió platicar con alguno de sus compañeros de la fase cinco, con respecto a lo aprendido y en la puesta en común se expuso el tema abordado, se contestaron dudas y se retroalimenta. Para la evaluación se utilizó la rúbrica analítica. Es importante expresar que durante el desarrollo de las actividades escolares se proponía al alumnado un momento abierto para el diálogo y la comunicación, a efecto de que platicaron sus impresiones, emociones y sentimientos sobre la dinámica cotidiana de las clases.

Los resultados obtenidos permitieron precisar el grado de avance con respecto a los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), a partir del establecimiento de criterios claros y medibles. Los niveles de desempeño en la rúbrica analítica, por ejemplo, fueron establecidos en superior, satisfactorio y en desarrollo. La rúbrica fue una herramienta aprovechada en la retroalimentación de los saberes adquiridos y dio pautas para fortalecer el pensamiento metacognitivo.

Para la fase cinco se trabajó con quinto y sexto, con una niña de cada uno de estos grados. La estrategia propuesta para desarrollar se llamó *construyendo textos*. En esta fase se integraron los contenidos de narración de sucesos autobiográficos y los procesos de desarrollo de aprendizaje fueron: lee textos autobiográficos y reflexiona sobre las razones por las que suelen estar narrados en primera persona del singular.

Para la primera semana de intervención se planteó reflexionar sobre el por qué existían textos redactados en primera, segunda y tercera persona, se manejan

textos de cada caso y se dialogó sobre ellos, también se presentaron ejemplos sobre lo analizado. Para reforzar el avance en el PDA se pidió a las niñas participar en la narración de relatos breves y en donde se mostraban con claridad estos tipos de redacción.

En la semana dos de esta fase cinco, el contenido abordado consistió en reflexionar sobre cómo se narran los textos. Para este momento, la actividad propuesta se refirió a que las estudiantes construyeran su propio aprendizaje mediante un trabajo colaborativo. El elemento innovador fue el de fomentar la autonomía de las estudiantes, donde desde sus capacidades y aptitudes autogestionan sus aprendizajes con la guía de la asistente educativa. Aquí, nuevamente, los ejemplos de cómo hacer las narraciones fueron muy importantes, se utilizaron algunos audios con narraciones breves y atractivas para motivar la atención de las niñas. Se les explicaron también los tipos de oraciones simples para que pudieran distinguir lo declarativo, lo imperativo y lo interrogativo, como un apoyo adicional para la mejora de la narración de los textos.

Para la semana tres se consideró innovar a partir de dar mayor énfasis lúdico a la actividad. Se manejó el contenido de creación de la autobiografía y la identificación de sus características. La secuencia didáctica consideró identificar y describir algunos sucesos autobiográficos relevantes, después se ubicaron en el tiempo dichos sucesos y se les dio secuencia, de esta forma se organizaron cada uno de ellos. Después de realizar la ubicación de acontecimientos de la vida personal y el tiempo en el que sucedieron, se procedió a crear la autobiografía y a analizar sus principales características como las de que es la misma persona actora quien la relata; destacar aquellos momentos importantes de la vida; qué se escribe en primera persona y el ordenamiento temporal de los hechos integrados en la autobiografía.

En la semana cuatro, el elemento innovador llevó por nombre construcción de textos individuales y resaltar la importancia que éstos tienen en sociedad. El desarrollo de la actividad consistió en elaborar una narración autobiográfica con el apoyo de los conceptos analizados en semanas pasadas, el propósito era el de identificar el orden, la secuencia en la redacción y resaltar aquellos sucesos importantes para ellos. Otras características sobre las que se trabajó para apoyar la redacción de los textos fueron las de que el mensaje guardará grados de coherencia, que fuera ordenado. También se cuidó la intencionalidad comunicativa y que en lo general la estructura mostrará organización, en esta parte el ordenamiento de hechos a partir de los recuerdos y las reflexiones de las propias estudiantes dieron la pauta para realizar esta tarea.

Para la semana cinco se planearon dos actividades y el elemento innovador fue la elaboración de textos a partir de las propias experiencias y la colaboración. En la primera actividad se contempló el uso de recursos literarios y gráficos. En este punto es útil destacar que “Los recursos literarios, también llamados recursos retóricos,

figuras literarias o figuras retóricas son formas en las que utilizamos el lenguaje para embellecerlo y transmitir de una manera estética, sentimientos, emociones o sugerencias” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2023, p. 41). Los recursos se utilizaron para hacer más atractiva la actividad e integrar, desde los contenidos de quinto grado, los que se estimaron pertinentes considerando los conocimientos previos de los estudiantes y sus posibilidades de logro de aprendizajes.

La segunda actividad consistió en realizar la construcción de una historieta, en ella los propósitos eran los de identificar sus características, así como el de reflexionar sobre el sentido y la función social de este tipo de textos. Se trataba también de que, a partir de la lectura y el análisis de dos historietas propicias para esta fase, escribir de forma colaborativa una historieta. En el inicio de la actividad se plantearon a las estudiantes preguntas para detonar el pensamiento metacognitivo, algunas de ellas fueron las de: qué conocen acerca de las historietas, para qué escribir algunas historietas, a quienes les gustan las historietas y si ya han leído historietas que recordaban de ellas.

Durante el desarrollo de la sesión se analizó, con base en los ejemplos de historietas, que ciertamente fueron atractivas y divertidas, cómo se presentaban los textos, quienes narraban la historia y los recursos de la escritura que eran utilizados en ellas tales como los signos de admiración e interrogación utilizados. También se identificaron las viñetas y el uso que se les puede dar dentro de las historietas. También se identificaron las partes esenciales del texto, en este caso el inicio, el nudo y el desenlace de la historia.

Según los ejemplos y el análisis de la construcción de este tipo de texto, se construyó una historieta sencilla y donde las estudiantes propusieron narrar una situación divertida a partir de animales de su contexto. Para el cierre de la sesión se realizó una puesta en común en donde fue presentada la historieta y se plantearon algunas interrogantes para retroalimentar la actividad y reforzar el desarrollo del pensamiento metacognitivo. Algunas de las interrogantes planteadas en este momento fueron: ¿para qué se hacen las historietas? ¿Qué finalidad tienen? ¿Cómo se presentan los diálogos de los personajes? ¿Cómo participa el narrador? ¿Por qué las historietas son interesantes y atractivas?

Para la última semana de intervención en esta fase el elemento innovador fue rescatar la cultura y sucesos narrativos a través de la elaboración de textos. En ese rescate de la cultura se propuso a las dos estudiantes escribir textos en donde se mencionan algunas tradiciones de la comunidad. En la construcción de los escritos se cuidó su legibilidad, es decir, que las palabras estuvieran bien escritas, con el trazo que les corresponde y hubiera entre cada palabra la separación adecuada. También se tuvo cuidado en que las ideas manejadas en el texto hicieran referencia a alguna de las tradiciones previamente comentadas. Se trataba de que los textos elaborados por las estudiantes cumplieran con el propósito para el que se



elaboraron: transmitir gusto y orgullo por algunas tradiciones locales. También pudieron integrarse algunas palabras que no son parte del uso común de las alumnas, por ejemplo, generación, identidad, valor colectivo y significado.

## Conclusiones

En el presente 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” (Viñao, 2002, p. 346), 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 Emilia Ferreiro, 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, 1997, p. 6).

Con este antecedente Ferreiro (1997) demuestra luego que el objeto de conocimiento en comento interviene como parte de la constitución de una triada en ese proceso. 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 (2022). En este sentido se consideraron 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” (Ferreiro y Teberosky, 1979. citado en Vissani, 2017, 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 et al., 2008, p. 237).

En el aula multigrado de primaria en las comunidades rurales del país el manejo pedagógico y didáctico pertinente es condición *sine qua non* para el logro de aprendizajes significativos. En estas escuelas la perspectiva incluyente es una constante, de ahí la relevancia de transformar las formas de aprender del alumnado a partir del desarrollo de habilidades de pensamiento como el crítico y reflexivo, además, desde luego, de la propia metacognición.

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. Con relación a ello el autor menciona que “los maestros y alumnos, se reúnen en el aula de clase para plantearse preguntas acerca de los problemas prácticos de sus vidas, de sus comunidades y del conocimiento que esperan construir” (Zuleta Araujo, 2005, p. 116). 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.

Sobre esta pedagogía Freire abundó al decir que “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”

(Zuleta Araujo, 2005, p. 116). 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”.

Se ha hecho énfasis en la implicación del pensamiento metacognitivo con los distintos niveles de la comprensión lectora, en la presencia de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de actividades de lectoescritura. Estas relaciones constituyen campos de estudio de singular relevancia en el campo de la psicología cognitiva.

Cerchiaro Ceballos et al. (2011), expresan como la experiencia y las investigaciones nos muestran “que buena parte de las dificultades que algunos estudiantes experimentan con la lectura se deben a la ausencia de procesos adecuados (cognitivos y metacognitivos) que les ayuden a monitorear y comprender lo que están leyendo” (p. 100). En el presente texto se ha incidido entonces en algunas de las relaciones entre la metacognición, la lectura y la escritura. Con respecto a la lectura y en este sentido se han tenido presentes algunas interrogantes que orientaron la reflexión y el desarrollo tanto de la argumentación teórica, así como de la intencionalidad de las acciones desarrolladas durante la intervención pedagógica:

¿Es posible hablar de cognición de la cognición?, ¿acaso la reflexión o conciencia o conocimiento que se tiene acerca del proceso de lectura influye en el proceso mismo?, ¿es ésta una relación posible y real?, ¿qué caracteriza esta relación?, ¿puede promoverse de manera intencional para favorecer procesos de comprensión en los individuos? (Cerchiaro Ceballos et al. 2011, p. 100).

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.

En atención a la fase cuatro, esto es la alumna del tercer grado y que pertenece al aula multigrado fue posible, mediante la intervención pedagógica y la implementación de las estrategias innovadoras, que la niña identificara las principales características de la narración. Así mismo comprendió para qué puede servir una narración en la vida cotidiana, y en qué momentos es propicio narrar algún acontecimiento. También fue posible que distingue algunas de las causas que motivaban, daban origen, a algunas narraciones de su contexto y que establecieran relaciones con sus consecuencias, es decir las relaciones causa-efecto.

En el marco de la fase cinco y con relación al quinto grado, se logró que la alumna del aula multigrado, ubicada en este año escolar, pudiera identificar algunos textos autobiográficos y el por qué se escriben en primera persona del singular. También se logró motivar a esta alumna para que escribiera de forma breve algunos sucesos de su propia vida dándoles una secuencia y una ubicación temporal. En este sentido también se procuró dar relevancia en la narración autobiográfica, a la participación de las personas más cercanas a la propia experiencia de la alumna, en este caso sus familiares. Para el desarrollo de estas actividades fue necesaria una labor sistemática de mediación y orientación didáctica. Uno de los textos producidos fue compartido con el grupo escolar y con la familia de la estudiante.

En esta misma fase la alumna inscrita en sexto grado y perteneciente al aula multigrado pudo leer algunos textos autobiográficos e identificar los sucesos, su secuencia y temporalidad. También platicó, recordó y seleccionó algunos eventos destacados de su propia vida y les dio orden y secuencia de acuerdo con su temporalidad. Al escribir su autobiografía, la alumna pensó para quién estaba escribiendo, a qué personas leería su autobiografía, entre esas personas estuvieron quienes integran su familia. Estas actividades fortalecieron la identidad, su autoestima y el desarrollo de la propia personalidad.

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, se trata de acompañar y orientar en el proceso de aprendizaje del alumnado.

## Referencias

- Berrocal, M. & Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. [Dialnet-  
EstrategiasMetacognitivasParaDesarrollarLaComprension-8054596.pdf](https://dialnet.estrategiasmetacognitivasparadesarrollarlacomprension-8054596.pdf)
- Castillo A. Melba & Meza Duriez, Rafael. (s/f). La lectoescritura inicial en aulas multigrado: una oportunidad por descubrir y valorar. [PA00TK7P.pdf \(usaid.gov\)](https://www.usaid.gov/pa00tk7p.pdf)
- Carrasco Altamirano, A. (2003, enero-abril). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142. [https://www. redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf)
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida*, 16(3). [http://www.memoria.fahce. unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf)
- Cassany, D. (2023). Enseñar lengua. [Cassany, D. Enseñar Lengua: Cassany, D.:  
Free Download, Borrow, and Streaming: Internet Archive](https://www.archive.org/details/Cassany_D._Ensenar_Lengua)
- Cerchiaro Ceballos, E., Paba Barbosa, C., & Sánchez C, L. (2013). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99–111. <https://doi.org/10.21676/2389783X.258>
- 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.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Lectura 5º de primaria. Orientaciones didácticas*. Ciudad de México: autor.
- Domínguez Y., J. (2003, enero-junio). ¿Por qué no escriben textos los estudiantes? (parte II). *Revista del Centro de Investigación* 5(20), 91-105. <https://www.redalyc.org/pdf/342/34252008.pdf>
- Escuela de Profesores del Perú. (2024). *La metacognición de John Hurley Flavell: un enfoque pedagógico para el aprendizaje autónomo*. La
- Echegoyen Olleta, J. (s/f) *Mayéutica-Filosofía Griega-Presocráticos-Sofistas-Sócrates*. <https://e-torredebabel.com/mayeutica-filosofia-griega-presocraticos-sofistas-socrates/>
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y vida*, 15(3). [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15\\_03\\_Ferreiro. Pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Ferreiro.Pdf)
- Ferreiro, E. (1997). Alfabetización, teoría y práctica. [Ferreiro, E. Alfabetizacion  
Teoria Y Practica: Ferreiro, E. : Free Download, Borrow, and Streaming: Internet  
Archive](https://www.archive.org/details/Ferreiro_E._Alfabetizacion_Teoria_Y_Practica)

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>

Flórez Romero, R., Torrado Pachón, M. C., Mondragón Bohórquez, S. P. and 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, 75–98. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1193>

Gómez Palacio, M. (2003). La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria: lecturas / coord. Margarita Gómez Palacio. [Detalles de: La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria: lecturas / > BiblioGTQ Koha \(upn.mx\)](#)

González Villegas, M. & Flores Aguilera, G.M. (2022) Implementación de estrategias metacognitivas en Entornos Virtuales de Aprendizaje para el desarrollo de la conciencia cognitiva. Editorial Didáctica

Jiménez Rodríguez, V., Puente Ferreras, A., Alvarado Izquierdo, J. M., & Arrebillaga Durante, L. (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la Escala de Conciencia Lectora: ESCOLA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 779-804.

Lacon de De Lucia, N., & Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista signos*, 41(67), 231-255.

Lepe, E. [Enrique Lepe García] (2020, 14 de septiembre). 3 acciones para que los niños avancen en lectura y escritura [imagen adjunta] [publicación de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/photo?fbid=10223370606958135&set=a.2072949668086>

Lerner, D., Castedo, M., Alegría, M. & Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 100-119. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9033/pr.9033.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9033/pr.9033.pdf)

Ogliastri, Enrique. (1987). "En busca de la teoría. Experiencias con el método inductivo de investigación social", *Texto y Contexto*, "Ciencia y Método I", 11, Uniandes, Bogotá.

Organista Díaz, Pedro. (2005). Conciencia y metacognición Avances en Psicología Latinoamericana, vol. 23, pp. 77-89 Universidad del Rosario Bogotá, Colombia

Piagetflix. (2022). Diferencia entre insight y toma de conciencia. [Diferencia entre Insight y Toma de Conciencia \(piagetflix.com\)](#)

Ramírez Castillo, M. A. R. (2010). Enseñanza de la lecto-escritura: procesos cognitivos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 479-485.

Rockwell, E., & Rebolledo Angulo, V. (2016). Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado. México: autores.

Romero, R. F., Pachón, M. C. T., Bohórquez, S. P. M., & Vanegas, C. P. (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, 75-98.

Secretaría de Educación Pública (2022), Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. [C3 1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf \(sep.gob.mx\)](https://www.sep.gob.mx/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf)

Torrano Montalvo, F., & González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-33.

Valerio, C. (2011, 11 de mayo). Habilidades básicas de pensamiento. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/personal/cavalerio/2011/05/11/habilidades-basicas-de-pensamiento>

Villao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. In *Anales de documentación* (Vol. 5, pp. 345-359). Facultad de Comunicación y Documentación y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Vissani, L. E., Scherman, P., & Fantini, N. D. (2017). Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. In *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta.: Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.