

UNIVERSIDAD DE GRANADA



TESIS DOCTORAL

**LA METACOGNICIÓN Y LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO EN EL
PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA DURANTE EL PRIMER CICLO
ESCOLAR**

GLORIA EDITH ALVARADO GÓMEZ

DIRECTOR: DR. JOSÉ RIENDA POLO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GRANADA, 2023

TESIS DOCTORAL

***LA METACOGNICIÓN Y LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO
EN EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA DURANTE EL
PRIMER CICLO ESCOLAR***

PRESENTADA POR LA DOCTORANDA

Gloria Edith Alvarado Gómez

DIRIGIDA POR EL DOCTOR

José Rienda Polo

GRANADA, 2023

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Gloria Edith Alvarado Gómez
ISBN: 978-84-1195-307-8
URI: <https://hdl.handle.net/10481/92354>

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTO	13
RESUMEN	14
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
<i>Formulación del Problema</i>	21
<i>Contextualización</i>	21
<i>Punto de Partida de la Investigación, Justificación, Pertinencia y Relevancia social</i>	22
Implicaciones Prácticas, Utilidad Metodológica y Utilidad Teórica.....	31
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	35
<i>Pensamiento</i>	35
<i>Pensamiento y Lenguaje</i>	38
<i>Pensamiento y Aprendizaje</i>	42
<i>El Lenguaje, Expresión del Pensamiento</i>	44
<i>Lenguaje y Educación Infantil</i>	51
<i>Alfabetización en la Educación Infantil</i>	52
<i>Metacognición</i>	54
<i>Estrategias metacognitivas</i>	56
<i>Metacognición en la Infancia</i>	58
<i>Metacognición y Producción Escrita</i>	61
<i>Estrategias metacognitivas para la escritura/Estrategias de Regulación del Proceso de Escritura</i>	65
<i>Metacognición y Aprendizaje.</i>	66
<i>Habilidades de Pensamiento</i>	70
<i>Programas o propuestas para potenciar el desarrollo del pensamiento</i>	77
<i>Composición Escrita</i>	79

<i>Componentes del Lenguaje.....</i>	82
<i>El Lenguaje oral y la Composición Escrita.....</i>	85
<i>El Proceso de construcción de la Escritura</i>	86
<i>La Cultura Escrita: Implicaciones Educativas</i>	88
CAPÍTULO III. MÉTODO.....	91
<i>Objetivo general.....</i>	93
<i>Objetivos específicos</i>	93
<i>Diseño de la investigación</i>	93
<i>Enfoque: Investigación cualitativa</i>	94
<i>Estudio de caso.....</i>	96
<i>Características del estudio de caso</i>	96
<i>Estudio de caso múltiple.....</i>	97
<i>Fases de la investigación</i>	98
<i>Población participante.....</i>	103
<i>Caracterización de participantes según reportes escolares y observaciones requeridas a la docente del curso primero</i>	108
<i>Técnicas e instrumentos</i>	112
<i>Definición de las categorías de estudio</i>	118
<i>Estrategias metacognitivas.....</i>	118
<i>Habilidades del pensamiento.....</i>	121
<i>Composición de textos escrito</i>	122
<i>Análisis de la información.....</i>	124
<i>Triangulación de la información.....</i>	125
<i>Consideraciones éticas de la investigación</i>	126
CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA <i>EXPLORANDO, DESCUBRIENDO Y COMPONRIENDO TEXTOS ESCRITOS</i>.....	128
<i>Propósito</i>	129
<i>Una Mirada a los Procesos de Construcción de Textos</i>	129

<i>Pensamiento y Producción Escrita.....</i>	<i>130</i>
<i>Pensamiento Visible - Rutinas del Pensamiento.....</i>	<i>131</i>
<i>Pensamiento Visible</i>	<i>132</i>
<i>Rutinas del Pensamiento</i>	<i>132</i>
<i>Rutina ver-pensar-preguntar.....</i>	<i>133</i>
<i>Rutina relacionar-ampliar-preguntar</i>	<i>134</i>
<i>Habilidades del Pensamiento en la producción escrita</i>	<i>135</i>
<i>Observación.....</i>	<i>136</i>
<i>Comparación</i>	<i>138</i>
<i>Clasificación.....</i>	<i>139</i>
<i>Imaginación</i>	<i>140</i>
<i>Estrategias de Regulación del Proceso de Escritura/ Procesos Cognitivos.....</i>	<i>142</i>
<i>Estrategia 1. Planear.....</i>	<i>142</i>
<i>Estrategia 2. Textualizar</i>	<i>144</i>
<i>Estrategia 3. Revisar</i>	<i>144</i>
<i>Estrategia 4. Reescribir.....</i>	<i>146</i>
<i>Secuencias didácticas.....</i>	<i>147</i>
<i>Estructura de la Propuesta Explorando, Descubriendo y Componiendo Textos Escritos</i>	<i>148</i>
<i>Metodología</i>	<i>153</i>
<i>Descripción de las fases</i>	<i>153</i>
<i>Fase de reconocimiento-contextualización</i>	<i>153</i>
<i>Fase de motivación-acuerdos.....</i>	<i>153</i>
<i>Fase de intervención</i>	<i>153</i>
<i>Fase de interpretación y valoración permanente.....</i>	<i>153</i>
<i>Organización de la intervención a partir de secuencias didácticas</i>	<i>154</i>
<i>Estructura de la Propuesta Pedagógica desde Secuencias Didácticas</i>	<i>154</i>
<i>Recomendaciones Generales para la Intervención y la Guía en la Construcción de Textos.</i>	<i>155</i>

<i>Desarrollo Propuesta Didáctica</i>	<i>156</i>
<i>Estrategia Planear el Texto Escrito</i>	<i>157</i>
<i>Propósitos de la Estrategia Planear el Texto Escrito</i>	<i>158</i>
<i>Valoración Reflexiva sobre la Planeación del Texto</i>	<i>158</i>
<i>Secuencias Didácticas Preparando la Planeación del Texto.....</i>	<i>158</i>
<i>Estrategia Textualizar</i>	<i>198</i>
<i>Propósitos de la Estrategia Textualizar</i>	<i>199</i>
<i>Valoración Reflexiva sobre la Textualización.....</i>	<i>199</i>
<i>Secuencia Didáctica Iniciando la Textualización de la Carta</i>	<i>199</i>
<i>Estrategia Revisar el Texto</i>	<i>207</i>
<i>Propósitos</i>	<i>208</i>
<i>Valoración Reflexiva sobre la Revisión.....</i>	<i>208</i>
<i>Secuencia Didáctica Me Divierto Revisando la Carta.....</i>	<i>208</i>
<i>Estrategia Reescribiendo el Texto.....</i>	<i>219</i>
<i>Propósitos de la Estrategia Reescribir.....</i>	<i>220</i>
<i>Valoración Reflexiva sobre la Reescritura.....</i>	<i>220</i>
<i>Secuencia Didáctica Reescribiendo la Carta.....</i>	<i>220</i>
CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	225
<i>Contextos y características de la producción escrita</i>	<i>229</i>
<i>Contextos que rodean las prácticas para el aprendizaje de la escritura de los niños del grado primero.....</i>	<i>230</i>
<i>Características del proceso de aprendizaje de la escritura en el grado primero</i>	<i>235</i>
<i>Una mirada a la relación pensamiento y producción escrita en el contexto de aula</i>	<i>236</i>
<i>Estrategias metodológicas y demandas para la producción de texto</i>	<i>238</i>
<i>Reflexión sobre las prácticas de evaluación del proceso escrito.....</i>	<i>242</i>
<i>Propuesta de Intervención Pedagógica que relaciona el pensamiento y la producción escrita.....</i>	<i>245</i>

<i>Prácticas de producción escrita: Un espacio para la expresión del pensamiento, la reflexión y la comprensión del proceso.....</i>	<i>257</i>
<i>Explorando saberes previos como base de las experiencias de aprendizajes</i>	<i>257</i>
<i>Saberes previos sobre estrategias metacognitivas</i>	<i>257</i>
<i>Saberes previos sobre habilidades de pensamiento</i>	<i>258</i>
<i>Saberes previos sobre la tipología textual</i>	<i>260</i>
<i>Expresión de saberes sobre el proceso de construcción de textos</i>	<i>261</i>
<i>La Experiencia de Planear el texto escrito</i>	<i>261</i>
<i>Ruta sugerida para trabajar la relación planear con las habilidades del pensamiento.....</i>	<i>263</i>
<i>Planear en distintos momentos de la intervención</i>	<i>266</i>
<i>Nuevos aprendizajes sobre la planeación del texto.....</i>	<i>268</i>
<i>Valoración reflexiva una oportunidad para hacer conciencia de la planeación de los textos escritos.....</i>	<i>273</i>
<i>La Experiencia de Textualizar</i>	<i>277</i>
<i>Ruta sugerida para trabajar la estrategia de textualizar con las habilidades del pensamiento.....</i>	<i>278</i>
<i>Textualizar en distintos momentos de la intervención.....</i>	<i>281</i>
<i>Nuevos aprendizajes sobre textualizar</i>	<i>283</i>
<i>Valoración reflexiva sobre textualizar</i>	<i>286</i>
<i>La Experiencia de Revisar los escritos</i>	<i>289</i>
<i>Ruta sugerida para trabajar la estrategia revisar y su relación con las habilidades del pensamiento.....</i>	<i>291</i>
<i>Revisar en distintos momentos de la intervención.....</i>	<i>295</i>
<i>Nuevos aprendizajes sobre la revisión de textos</i>	<i>297</i>
<i>Valoración reflexiva sobre revisar los textos</i>	<i>299</i>
<i>La Experiencia de Reescribir los textos.....</i>	<i>305</i>
<i>Ruta sugerida para trabajar la relación reescribir con las habilidades del pensamiento .</i>	<i>306</i>
<i>Reescribir en distintos momentos de la intervención</i>	<i>308</i>
<i>Nuevos aprendizajes sobre reescribir los textos</i>	<i>310</i>

<i>Valoración reflexiva sobre revisar los textos</i>	311
<i>Construcción de textos desde una propuesta pedagógica que promueve experiencias integradoras y colaborativas, a partir del pensamiento.....</i>	314
<i>El proceso de la producción escrita considera enfocarse en varios componentes/aspectos..</i>	316
<i>Componer textos, una construcción progresiva que demanda retos y reflexión con evidencias.....</i>	317
<i>La composición escrita requiere construir diversos conocimientos</i>	321
<i>Percepción de autor- Creación original, el lugar de la imaginación.....</i>	323
<i>Identificar el destinatario condiciona la intención comunicativa</i>	324
<i>Rastreo de la construcción textual.....</i>	337
<i>Las voces de las y los pequeños escritores nos invitan a reflexionar.....</i>	340
<i>Aprendizajes que atribuyeron la intervención pedagógica.....</i>	341
<i>Aspectos significativos en el proceso de producción de textos.....</i>	342
<i>El juego, la integración y los espacios seguros para la comunicación</i>	342
<i>El aula un espacio de reconocimiento, participación y colaboración</i>	344
<i>Espacios para fortalecer las capacidades y confianza en sí mismos</i>	346
<i>La maestra como agente facilitador de aprendizajes.....</i>	347
<i>Dificultades expresadas en el proceso</i>	348
<i>La percepción de la escritura y de la evaluación cambió</i>	350
<i>¿Qué significó la participación en la propuesta?</i>	352
CONCLUSIONES	356
REFERENCIAS.....	367
ANEXOS	383
DEDICATORIA	446

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	24
Tabla 2	53
Tabla 3	70
Tabla 4	71
Tabla 5	83
Tabla 6	98
Tabla 7	107
Tabla 8	109
Tabla 9	111
Tabla 10	151
Tabla 11	151
Tabla 12	151
Tabla 13	152
Tabla 14	159
Tabla 15	166
Tabla 16	171
Tabla 17	172
Tabla 18	173
Tabla 19	175
Tabla 20	179
Tabla 21	180
Tabla 22	181
Tabla 23	183
Tabla 24	187
Tabla 25	188
Tabla 26	189
Tabla 27	190
Tabla 28	195
Tabla 29	196
Tabla 30	197
Tabla 31	199
Tabla 32	204
Tabla 33	205
Tabla 34	206
Tabla 35	209
Tabla 36	214
Tabla 37	216
Tabla 38	218
Tabla 39	220
Tabla 40	223
Tabla 41	253

Tabla 42	254
Tabla 43	255
Tabla 44	255
Tabla 45	255
Tabla 46	272
Tabla 47	274
Tabla 48	275
Tabla 49	276
Tabla 50	285
Tabla 51	287
Tabla 52	299
Tabla 53	301
Tabla 54	303
Tabla 55	304
Tabla 56	311
Tabla 57	312
Tabla 58	318
Tabla 59	320
Tabla 60	327
Tabla 61	334
Tabla 62	335
Tabla 63	335

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	59
Figura 2	65
Figura 3	74
Figura 4	79
Figura 5	86
Figura 6	92
Figura 7	99
Figura 8	113
Figura 9	134
Figura 10	135
Figura 11	149
Figura 12	150
Figura 13	153
Figura 14	155
Figura 15	157
Figura 16	198
Figura 17	208
Figura 18	219
Figura 19	228
Figura 20	232
Figura 21	237
Figura 22	238
Figura 23	241
Figura 24	242
Figura 25	250
Figura 26	251
Figura 27	252
Figura 28	253
Figura 29	258
Figura 30	258
Figura 31	260
Figura 32	262
Figura 33	263
Figura 34	267
Figura 35	271
Figura 36	271
Figura 37	278
Figura 38	279
Figura 39	282
Figura 40	290
Figura 41	291

Figura 42	292
Figura 43	293
Figura 44	296
Figura 45	305
Figura 46	306
Figura 47	308
Figura 48	309
Figura 49	321
Figura 50	328
Figura 51	329
Figura 52	331
Figura 53	332
Figura 54	333
Figura 55	334
Figura 56	340
Figura 57	341
Figura 58	342
Figura 59	344
Figura 60	348
Figura 61	353
Figura 62	354

AGRADECIMIENTO

Ser escritor ha de ser una de las primeras muestras de compromiso hacia nuestro ser, pues nos envuelve, casi de manera absoluta, con una captura de nuestros sentires, pensamientos más genuinos y experiencias, que luego, posiblemente han de convertirse en palabras.

Quiero dar un agradecimiento especial a los niños de grado primero que participaron en este estudio, pues me abrieron sus corazones y me brindaron su confianza. Gracias a ellos esta investigación se pudo llevar a cabo. También expreso mi gratitud a mi director de tesis por su apoyo constante, a las maestras que contribuyeron con sus discusiones y reflexiones al desarrollo de este estudio. Asimismo, esta tesis no habría sido posible sin el apoyo, las oraciones y el ánimo que me ofreció mi familia durante estos años. De todo corazón agradezco a mi hijo Alejandro, quien es luz, risas y alegría. Gracias por su paciencia, amor y apoyo, por ser el pilar que me da fuerza todos los días, por acompañarme y motivarme.

RESUMEN

La enseñanza de la producción escrita en los primeros grados de escolaridad es uno de los procesos que se puede considerar más complejo y demandante. Por tanto, esta tesis propone una discusión sobre este tema, pretendiendo analizar la incidencia de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero. Para ello se tuvo en cuenta el diseño de una propuesta de intervención pedagógica, y a partir de su aplicación, se buscó identificar la relación de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos, siendo significativo reconocer la experiencia pedagógica a partir de las voces de los niños participantes en el estudio.

Atendiendo a estas consideraciones, el marco metodológico seleccionado para el desarrollo de esta investigación se insertó en el enfoque cualitativo, centrado en la estrategia del estudio de caso múltiple, lo que permitió describir el proceso de construcción de textos, estableciendo las particularidades de los participantes, el significado de las experiencias de componer textos y el sentido que cobran estas experiencias para los productores de los escritos.

Por tanto, en el capítulo de análisis se presenta la experiencia de intervención pedagógica basada en secuencias didácticas que vinculan el pensamiento con la producción escrita. Se destacan principios fundamentales que orientan la práctica docente, el rol del estudiante y la enseñanza de la escritura como un proceso reflexivo e interactivo, que necesita tiempos y espacios adecuados para favorecer la expresión del pensamiento.

Por tal razón, las conclusiones de este estudio están orientadas a repensar las prácticas pedagógicas como un camino acertado de mediación entre el pensamiento y el proceso comunicativo que se despliega con la construcción de la lengua escrita, lo que implica, además, comprender que producir textos es un asunto que requiere el desarrollo de diversas habilidades y el fortalecimiento de procesos cognitivos.

INTRODUCCIÓN

En los diferentes niveles de la educación, especialmente en grados de educación primaria, se reconoce la complejidad de la enseñanza de la producción escrita, por considerar que en esta etapa se inicia el aprendizaje formal de la escritura. Por ello se considera fundamental contemplar las orientaciones y estrategias que componen las prácticas educativas con las cuales se guían dichos aprendizajes en el contexto escolar. Al respecto, investigaciones referenciadas en variados contextos especifican dificultades en los procesos de enseñanza, a la vez que invitan a que desde los primeros grados de escolaridad se propicien mejoras en las intervenciones con las que se promueve la enseñanza de la escritura, es por ello que es necesario aportar a la mirada pedagógica de la relación entre pensamiento y composición escrita.

Considerando algunos de los argumentos con los que se sustenta la complejidad de la enseñanza de la escritura, se puede fijar la atención en aspectos como la inquietud por atender a la integración de las habilidades motoras, cognitivas, lingüísticas, y aspectos emocionales y culturales que se reconocen como parte de un proceso dinámico que integra los diversos componentes de la composición escrita. Otro desafío se da al comprender que la composición textual contempla una diversidad de construcciones que surgen desde las necesidades particulares de comunicación. Es por ello que, al emprender esta investigación denominada *La metacognición y las habilidades del pensamiento en el proceso de composición escrita durante el primer ciclo escolar*, se pretende contribuir con la explicación de la noción de un sistema integrado que incluye la planeación, organización y la toma de decisiones para ayudar a los estudiantes de los primeros grados a construir procesos de composición de textos.

Una vía para aportar al tema es analizar la relación entre el proceso metacognitivo y las habilidades de pensamiento que se evidencian en el proceso de composición de textos, con lo que se pretende describir y explicar posibles rutas por las que puede transitar un productor de texto cuando piensa en una construcción escrita, considerando que se produce texto para una audiencia, con un propósito comunicativo, desde una situación ubicada en un contexto y encausada desde un proceso reflexivo permanente. Por lo tanto, el desarrollo de esta investigación se fundamenta en la relación pensamiento y composición escrita, y a partir de allí, se elabora una propuesta pedagógica que contribuye al enriquecimiento de saberes y experiencias de aprendizaje orientadas a acompañar y favorecer los procesos de pensamiento y composición escrita en los niños del grado primero. Se proponen acciones pedagógicas que invitan a los profesores a planear espacios para la expresión del pensamiento de los estudiantes, respetando las formas variadas de producir texto y posibilitando la reflexión, el autoconocimiento y la construcción de saberes a partir de un trabajo colaborativo donde es fundamental la pregunta, la escucha activa y la expresión del pensamiento.

Desde esta perspectiva, en el contexto colombiano, se observa una problemática en el manejo de la lengua escrita, que se atribuye al desconocimiento del proceso de la construcción textual y las propiedades del lenguaje. También influye la percepción que se tiene de la dificultad para orientar a los estudiantes en el aprendizaje de la escritura, una tarea que requiere integrar aspectos lingüísticos, gramaticales y pragmáticos, así como los procesos cognitivos y los factores emocionales, afectivos, sociales y culturales que rodean a los escritores principiantes.

Por lo anterior, esta investigación aborda la problemática con un enfoque cualitativo, fundamentado en lo interpretativo, con un alcance descriptivo, que relaciona el análisis de procesos metacognitivos y las habilidades de pensamiento evidenciados en la composición de textos escritos en un grupo de niños de grado primero de un colegio privado en la ciudad de Bogotá. En este sentido, para la investigación se empleó la observación participante y entrevistas semiestructuradas como técnicas para la recolección de la información, con la subsecuente categorización y análisis de la misma, con ayuda del programa Atlas. Ti.

Entonces, las conclusiones de este estudio proponen reflexionar sobre las prácticas pedagógicas con las que se orientan la producción de textos, entendiendo que es un proceso dinámico y variado, que necesita abordar el desarrollo de variadas habilidades y contemplar el fortalecimiento de procesos cognitivos, lo cual ha sido explicado desde varios modelos teóricos,

muchos de ellos propuestos desde la psicología cognitiva y la psicolingüística, que dan cuenta de la importancia de procesos mentales involucrados en la producción escrita. Sin embargo, en las prácticas pedagógicas se observa desconocimiento de estos referentes. Es por ello, que la investigación se propuso indagar sobre la incidencia de la metacognición y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas.

Los resultados de la investigación ofrecen posibilidades para plantear soluciones pertinentes, al considerar el pensamiento como un requisito para comprender las situaciones y experiencias de aprendizaje, y aún más cuando se hace referencia a la complejidad de producir textos escritos, donde el diálogo reflexivo en compañía del maestro conforma una oportunidad para determinar si se disponen de los conocimientos que intervienen en la elaboración textual. Como afirma Ottin (2018) la escritura convierte al lenguaje en un objeto de reflexión.

Es por ello, que además se destaca como parte de los resultados de esta investigación la labor del profesor, considerando que debe tener una formación didáctica específica en áreas como el lenguaje, para adaptar la enseñanza pertinente a los niños (Acosta, 2020), así mismo Kaufman y Caldini (2018), sostienen que para mejorar la calidad de los textos que escriben los estudiantes, se requieren condiciones didácticas apropiadas; con ello, es posible conseguir los mejores escenarios para atender de forma permanente a los niños, considerando lo que se preguntan, y a la vez ir interpretando las formas que ellos plantean para resolver lo propio de la composición de texto, una interesante ayuda que se puede brindar a los niños es poder determinar cuál es la relación que han venido construyendo con la producción escrita, porque no se puede ignorar que en la educación primaria muchas veces las experiencias con lo escrito se dan desde el desconocimiento de los niños como sujetos que piensan y que han venido desarrollando habilidades para construir sus propios textos.

La estructura de esta tesis se organiza en 5 capítulos. En el Capítulo I se contextualiza el problema de investigación, se presenta una descripción detallada de la situación que motiva el estudio, así como la Justificación, la conveniencia de dicho estudio. Así mismo, se define su alcance, las implicaciones prácticas y la utilidad metodológica.

En el Capítulo II se presentan los referentes del marco teórico, se revisan los principales aspectos teóricos que fundamentan el estudio, tales como: pensamiento, lenguaje, aprendizaje,

metacognición, habilidades de pensamiento y composición escrita. Se analiza la relación entre estos constructos y se identifican las implicaciones pedagógicas relacionadas con el pensamiento y la producción escrita en la infancia.

El diseño metodológico se define en el Capítulo III. En este capítulo se detalla el diseño planteado para el logro de los objetivos de esta investigación desde el enfoque cualitativo, y la estrategia de estudio de caso, además se describe la población participante, se explican las técnicas e instrumentos establecidos para la recolección de información, el proceso de análisis y las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta para realizar el estudio.

En el Capítulo IV se presenta la propuesta de intervención pedagógica *Explorando, descubriendo y componiendo textos escritos* que se diseñó para contribuir al enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje de la producción escrita, a partir de una propuesta como alternativa pedagógica que relaciona las estrategias metacognitivas y las habilidades de pensamiento con la producción escrita de los niños del grado primero. Se explica los fundamentos teóricos, la metodología, la estructura sugerida a partir de las experiencias de aprendizaje que conforman las secuencias didácticas.

En el Capítulo V se presentan los resultados de la investigación doctoral, lo que permitió analizar la incidencia de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas, esto permitió determinar las principales conclusiones de esta investigación, brindando algunas recomendaciones.

Finalmente se incluyen las referencias consultadas para la elaboración de este trabajo de investigación, así como los anexos, que contienen los documentos y materiales que respaldan los resultados obtenidos.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La vida en el ámbito familiar, escolar, cultural y social transcurre basada en el lenguaje, inicialmente desarrollado a través de la oralidad; con él se construye la voz para hacer parte de la conversación consigo mismo y con los demás. En ese camino de construcción de aprendizajes, aparece la necesidad de interactuar culturalmente recurriendo a temas relacionados con la literatura, las tradiciones culturales y con registros escritos que muchas veces nacen de la experiencia. Por estas razones, el lenguaje llega a convertirse en una herramienta comunicativa indispensable en el entorno social y en las prácticas pedagógicas, que en ocasiones resultan complejas y se sitúan en diversos contextos educativos con necesidades, espacios y tiempos determinados.

La comunicación se comprende como proceso de intercambio y construcción de conocimientos que permiten expresar emociones, pensamientos y sentimientos (Pérez y Roa, 2010); los niños durante los primeros años aprenden e interactúan con otros seres humanos, desarrollando habilidades comunicativas y de pensamiento en función de las experiencias y necesidades sociales. Así, los infantes logran integrar saberes personales, cognitivos, comunicativos y sociales asociando conocimientos escolares y extraescolares, lo que amplía las rutas de aprendizajes para la vida.

Formulación del Problema

Contextualización

Hablar de estrategias metacognitivas y habilidades del pensamiento en niños de primer grado¹, hace necesario referir la dimensión comunicativa, entendida como ese proceso de intercambio y construcción de conocimiento que admite exteriorizar lo que sienten y piensan los niños; acciones que permiten potenciar las relaciones que establecen con otros en los ambientes próximos en los que concurren, pues el lenguaje, tanto oral como escrito ejercen una función fundamental en la vida académica, social y cultural. Para Halliday (1982), el lenguaje es “el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida” (p. 18); con él, los niños aprenden a relacionarse, conciertan modos de pensar y actuar, consiguen reconocer creencias y valores. Entonces, para esta importante dimensión del ser humano, Halliday propone propiciar aprendizajes en entornos que les permitan desarrollar habilidades lingüísticas, para lo cual sugiere un trabajo pedagógico que contemple la comunicación verbal y no verbal, incluyendo el movimiento, los gestos, las miradas, la entonación, el acento, el ritmo y la musicalidad del lenguaje, la escucha atenta de relatos, canciones, rimas, poesías, narraciones y la participación activa en las mismas.

Otro elemento importante en esta dimensión es la comunicación escrita, pues la proximidad con lo escrito es uno de los propósitos del trabajo educativo en los primeros años escolares, brindando un mundo de experiencias a través de estrategias pedagógicas para desarrollar el pensamiento, el lenguaje y crear vínculos positivos con el aprendizaje de la composición de textos. Al respecto, se hace necesario un análisis detallado de estas experiencias en la escuela reconociendo que los niños van apreciando que este proceso cumple importantes funciones en la vida social. Por ello, se hace necesario que cuando los niños lleguen a la escuela, el docente se proponga planear acciones pedagógicas para abordar la enseñanza del lenguaje oral y escrito, reconociendo los conocimientos previos que los niños han construido. En esa medida, le corresponde al docente reconocer esos aprendizajes y proponer situaciones para que los niños

¹ En el sistema educativo colombiano el grado primero corresponde al primer curso de educación básica, hace parte del ciclo uno de la educación formal.

relacionen sus prácticas de lenguaje (Pérez y Roa, 2010) y reflexionen sobre ellas, para adelantar comprensiones del sistema escrito.

Las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje están orientadas específicamente a la relación entre el desarrollo y el lugar del niño en la escuela. Es así que, más que hablar de un acompañamiento en el proceso evolutivo de los niños de esta edad, podría centrarse la atención en las prácticas pedagógicas observadas en la enseñanza actual de manera sistemática y en ocasiones sin sentido. Por lo tanto, esta propuesta de trabajo pretende dar un lugar central a la enseñanza y a los procesos pedagógicos y didácticos desarrollados por los profesores para integrar la triada entre estrategias metacognitivas, habilidades de pensamiento y proceso de enseñanza de la composición escrita.

Lo anterior conduce a pensar en los sujetos que inspiraron esta investigación, niños de primer ciclo escolar, considerados como seres cognoscentes con capacidades de pensamiento para comprender el mundo en el que habitan. Sujetos que están en permanente construcción de aprendizajes, encauzados en el desarrollo de habilidades para reconocer, describir y relacionar objetos y situaciones en contextos inmediatos, los niños de primer grado van recorriendo trayectos escolares y de la cotidianidad donde van utilizando los lenguajes expresivos y la comunicación oral y escrita, lo que puede posibilitar la construcción de explicaciones de fenómenos cotidianos que se espera sean expresados de manera oral o por medio de dibujos, gráficos, y la palabra hablada y escrita (Jurado *et al.*, 2011). Permitir que los niños exploren, representen y expliquen ideas, para reconocerse como seres que hacen parte de un entorno donde simultáneamente interactúan con otros a través del lenguaje.

Punto de Partida de la Investigación, Justificación, Pertinencia y Relevancia social

Para el medio educativo, no es desconocido que los aprendizajes en los primeros grados escolares son fundamentales y decisivos en la vida escolar, por ello no se pueden ignorar las metodologías y didácticas a la hora de orientar tales conocimientos, entre las que se destacan el desarrollo de la oralidad, la lectura y la producción escrita, procesos que están en permanente construcción y que no pueden ser definidos de forma afanosa en el grado primero, donde en muchas oportunidades en

el contexto familiar y escolar se espera que al finalizar este año escolar los niños “sepan leer y escribir”. Esto indica que es necesario romper con el aislamiento de dichos aprendizajes, que se reconozcan experiencias de alfabetización temprana y que se comprenda que estos aprendizajes inician formalmente en el primer año de la educación primaria, según las disposiciones curriculares en la educación colombiana; esto con el fin de lograr una mayor identidad entre los aprendizajes iniciales de la escuela, el mundo familiar y extraescolar.

Para profundizar en el tema, el ICFES (2014) realiza la evaluación en los grados 3°, 5° y 9° de los aprendizajes relacionados con cinco aspectos: Producción textual; Comprensión e interpretación textual; La literatura, como expresión artística del lenguaje; Los medios de comunicación y La ética de la comunicación. Estos aspectos se manifiestan en dos procesos esenciales: la comprensión y la producción de diversos tipos de textos (literarios, informativos, descriptivos, gráficos). Estos procesos implican la creación de significados para comunicarse e intercambiar información o interactuar con los demás. No obstante, los resultados obtenidos no son muy alentadores.

De acuerdo con los estándares de lenguaje², la competencia de producción textual se refiere a la construcción de textos escritos para responder a las necesidades comunicativas, es decir, comunicar o argumentar sobre determinado tema, cumpliendo con un propósito o finalidad comunicativa; esto significa que las pruebas revisan ciertas fases o etapas que requiere el proceso de escritura, entre ellas: (a) la planeación; (b) la preparación: es el momento anterior a la escritura del primer borrador, para ello, el niño debe responder ¿qué sabe sobre el tema? ¿qué necesita saber? ¿sobre qué debe escribir (elección de un tema)? ¿para qué debe escribir? ¿a quién se va a dirigir?; (c) la escritura o elaboración de borradores: fase en la que el niño plasma las ideas sobre el papel, ordena sus ideas para lograr un hilo conductor entre ellas y (d) la revisión o reescritura: significa releer, corregir los errores y volver a mirar el texto para mejorarlo (ICFES, 2014). A pesar que estos elementos se contemplan en la evaluación, no es usual que el trabajo en aula se centre

² Los estándares básicos de competencias son unos referentes ordenados secuencialmente, que permiten evaluar el desarrollo de las competencias de los estudiantes a lo largo de su vida escolar, el Ministerio de Educación en el documento *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (2006) refiere sobre ellos “a lo central, necesario y fundamental en relación con la enseñanza y el aprendizaje escolar y en este sentido se los califica como básicos” (p. 13).

en este proceso, generando un aspecto contradictorio al evaluar sobre elementos que no necesariamente se enseñan.

En este sentido, cabe señalar los resultados de las Pruebas Saber para grado tercero, según reporte realizado en el año 2018, se puede determinar una disminución en los niveles promedio de los indicadores evaluados en el área de lenguaje (Tabla 1), manifestando cierta preocupación por tales resultados que durante cuatro años consecutivos (2014 a 2017) se han mantenido en un promedio no satisfactorio frente a desempeños comunicativos que se espera desarrollen los estudiantes de esta edad. La situación se agudizó durante la época de pandemia cuando los niños estuvieron realizando trabajo en casa sin la observación, orientación y retroalimentación directa del docente.

Tabla 1

Resultados prueba Saber, grado tercero

Resultado prueba Saber para grado Tercero-Lenguaje								
		2014	2015	2016	2017			
Colegios Oficiales	Promedio	297	293	↓	304	↑	299	↓
	Niveles	Insuficiente	22%	24%	↓	22%	21%	↓
		Mínimo	31%	32%	↑	31%	40%	↑
		Satisfactorio	32%	30%	↓	31%	26%	↓
		Avanzado	15%	14%	↓	16%	13%	↓
Colegios Privados	Promedio	361	360	↓	354	↓	352	↓
	Niveles	Insuficiente	6%	7%	↑	5%	7%	↑
		Mínimo	17%	18%	↑	16%	20%	↑
		Satisfactorio	34%	34%	↔	36%	32%	↓
		Avanzado	42%	42%	↔	44%	42%	↓
Colombia*	Promedio	309	305	↓	313	↑	310	↓
	Niveles	Insuficiente	19%	21%	↑	19%	18%	↓
		Mínimo	29%	30%	↑	28%	36%	↑
		Satisfactorio	32%	31%	↓	32%	27%	↓
		Avanzado	20%	19%	↓	22%	19%	↓

 Aumento positivo del indicador
 Disminución positiva del indicador

 Aumento negativo del indicador
 Disminución negativa del indicador

 Se mantiene el indicador
 No aplica

Nota. Tabla adaptada del Informe de Entidad Territorial Certificada Bogotá (ETC) (Ministerio de Educación, 2018). Fuente ICFES, mayo 2018. Incluye resultados colegios oficiales y colegios privados.

Los primeros grados de escolaridad marcan un momento esencial en la vida, suceden gran cantidad de cambios físicos, cognitivos, comunicativos y de inmersión en espacios culturales. “Estos

cambios no ocurren de manera lineal, secuencial, acumulativa, homogénea, es decir, no suceden de la misma manera ni al mismo tiempo para todos los niños, lo cual revela que son seres diversos, con ritmos y estilos de desarrollo propios” (Ministerio de Educación, 2013, p. 15). De igual manera los aprendizajes de los niños se desarrollan de diversos modos, se presentan con ritmos propios y avanzan en cada uno de ellos con características particulares dependiendo en gran medida de las interacciones que realicen en el contexto familiar, escolar, social y cultural.

Al contrastar este supuesto educativo con la realidad colombiana, se evidencia la múltiple diversidad en los procesos de construcción de aprendizaje, que difícilmente se reconoce en los espacios escolares y que pocas veces se contemplan a la hora de guiar los procesos de construcción de la producción escrita, esta complejidad es notoria en los diferentes niveles de educación, pero especialmente en los grados de primaria en los cuales se inicia el aprendizaje formal de la escritura. Por ello, se reconoce como fundamental contemplar las orientaciones y estrategias que componen las prácticas pedagógicas con las cuales se guían dichos aprendizajes. Al respecto, investigaciones referenciadas en el contexto colombiano por Bermúdez (2018), Escobar (2017), Núñez y Reyes (2016), Peña y Quintero (2016), León *et al.* (2017), Villareal *et al.* (2017), especifican dificultades en los procesos de enseñanza, a la vez que invitan a promover mejoras en las intervenciones con las que se encausa este tipo de conocimiento.

Otro ejemplo de ello, es el estudio realizado por Vygotsky quien dedicó especial atención al desarrollo del lenguaje, argumentando que éste cumple una función social de comunicación al integrarse en el pensamiento humano (Itzigsohn, 1995). Entonces, el estudio del pensamiento y el lenguaje pretende comprender la relación entre el pensamiento y la palabra a través de un método que busca la exploración natural del pensamiento verbal, el funcionamiento y la estructura del desarrollo intelectual que contiene al pensamiento y al lenguaje de manera interconectada.

Desde esta perspectiva, en el contexto colombiano se observan dificultades en cuanto al dominio del área de la lengua escrita, muchas veces explicada por el desconocimiento del proceso de construcción de textos, de las características del lenguaje, además por la percepción de la complejidad que implica acompañar a los estudiantes en el aprendizaje de la escritura, un acompañamiento que requiere hilar armónicamente los aspectos lingüísticos y gramaticales propios de la lengua, la conciencia de los procesos cognitivos, los aspectos afectivos, emocionales, sociales y culturales que rodean a los escritores principiantes.

Al indagar sobre la concepción y las prácticas de escritura con 32 profesores de la educación pública y privada de Bogotá, a través de una encuesta realizada en el año 2015 (Anexo A) se evidenciaron algunas falencias, por ejemplo algunos no logran hacer referencia a aspectos relevantes del proceso de producción escrita, se encuentra que se continúa con ciertas prácticas repetitivas como dictados, copias, planas, desconociendo muchas veces los contextos, experiencias y conocimientos de los niños; se puede decir que solo algunas acciones de construcción escrita que se promueven desde la interacción con el profesor y otros compañeros. A la hora de escribir pareciera que pocas veces se reconoce al sujeto productor del texto, se relegan sus pensamientos, intenciones y formas de expresión; muchas de las prácticas de enseñanza de la escritura se encaminan a visualizar y registrar ideas del profesor. En varios espacios educativos se corrobora la ausencia de procesos cognitivos y metacognitivos, se sigue desconociendo la escritura como una vía de comunicación; los procesos se centran en aspectos formales, construcción de palabras, frases y la adecuada ortografía.

En el contexto escolar las dificultades que se pueden presentar en el proceso de construcción de la lengua escrita, en ocasiones, son asociadas a problemas de aprendizaje o falencias en el proceso de adquisición o construcción de la lengua escrita y el uso de un vocabulario escaso, lo cual muchas veces es causa del fracaso escolar. También se ha observado poco interés de los estudiantes por las propuestas de trabajo asociado con la escritura, expresando que es “aburrido escribir”³ y que no les gusta. A estas problemáticas es necesario agregar la situación que desconoce la heterogeneidad y la diversidad que está presente en el aula; para todos los niños se planea lo mismo, desconociendo el proceso de construcción de textos; generalmente no se dan momentos para planificar o pensar la escritura; se proyectan productos finalizados y no se conciben oportunidades para revisar o realizar varios intentos del escrito.

Entonces, en el contexto colombiano se reconoce que son varias las complejidades que se presentan en la construcción de los procesos de escritura de los estudiantes en los diferentes grados escolares, aún en estudiantes universitarios de quienes se espera tengan mayor dominio en el proceso escrito se considera que “no necesariamente contaban con las habilidades necesarias para responder de manera efectiva a este tipo de demanda. A primera vista, las producciones escritas

³ Expresiones de niños de grado primero en entrevista realizada antes de la intervención.

permitían constatar la presencia de repeticiones, falta de cohesión y coherencia o incluso una argumentación inadecuada” (Villareal *et al.*, 2017 p. 3).

Lo anterior coincide con lo manifestado por los directivos y profesores de la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación, quienes mostraron su preocupación por el aprendizaje de la escritura de varios de los estudiantes, lo que en algunos casos, relacionan con dificultades de aprendizaje y falta de apoyo de la familia.

Por todo lo anterior, esta investigación, denominada *La metacognición y las habilidades del pensamiento en el proceso de composición escrita durante el primer ciclo escolar* se enmarca en el artículo 20 de la Ley General de Educación de Colombia, que establece como uno de los objetivos generales de la educación básica “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (Ley 115 de 1994), pretendiendo contribuir con la noción de un sistema integrado que comprende la organización, planeación y ejecución de un conjunto de actividades que puede ayudar a los niños de los primeros grados a construir procesos de composición de textos escritos, aportando a la comprensión del proceso desde los grados iniciales.

Es por ello que el propósito de este estudio consiste en explicar la incidencia de la metacognición y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas, para así describir y explicar posibles rutas por las que pueden transitar un productor de texto cuando piensa en una construcción escrita, desde una perspectiva situada en un contexto y encausada en un proceso reflexivo permanente con la guía de los docentes, quienes tienen mayores competencias comunicativas y por ello lideran tan complejo tema.

Entonces, el desarrollo de esta investigación se fundamenta en la relación pensamiento y composición escrita. A partir de esto, se elabora una propuesta pedagógica que contribuye al enriquecimiento de saberes y experiencias de aprendizaje, orientadas a acompañar y favorecer los procesos de pensamiento y composición escrita en niños de grado primero. Se proponen acciones pedagógicas que invitan a planear espacios para la expresión del pensamiento, respetando las diversas formas de producir texto; posibilitando la reflexión, el autoconocimiento y la construcción de saberes, a partir de un trabajo colaborativo donde es fundamental la indagación a través de pregunta, la escucha y la expresión del pensamiento.

Una vez pensada la idea de esta investigación, se plantea la pregunta: ¿Qué incidencia tienen las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, de un colegio privado en la ciudad de Bogotá?, a partir de una intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas.

De acuerdo con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los indicadores de logros formulados por el Ministerio de Educación Nacional en 1994 y que rigen actualmente para los grados primero, segundo y tercero en la educación básica, se identifican algunos propósitos claves para el desarrollo del lenguaje de los niños, entre ellos:

Reconocer en algunos de sus actos de comunicación cotidiana, procesos de pensamiento y competencias cognitivas como el análisis, la síntesis, la definición y las relaciones como parte-todo, causa-consecuencia, problema-solución; imaginar soluciones y plantear hipótesis como estrategias previas a la lectura e interpretación de textos; utilizar el lenguaje como medio de representación de procesos, acciones y estados. (Ley 115 de 1994)

Lo anterior indica que la institución educativa es considerada como ese espacio propicio para promover la enseñanza cualificada de los procesos concernientes a la producción escrita. Según lo aseguran estas políticas, los agentes educativos deben generar las condiciones para que los niños fortalezcan los procesos que favorecen componer textos escritos. En este sentido, es indiscutible que la metacognición, las habilidades del pensamiento y el desarrollo lingüístico interaccionan recíprocamente. Por ello, la propuesta que surge de esta investigación adquiere relevancia, en tanto que incorpora el desarrollo de la metacognición y las habilidades de pensamiento en la composición escrita, al proceso de enseñanza - aprendizaje como elementos fundamentales para ampliar las posibilidades de reflexión, comprensión y realización de escritos autónomos, generados desde los propios intereses de los niños, y contruidos con la mediación del docente.

Es así como es relevante el aporte que brinda este trabajo de investigación al reflexionar sobre la orientación de los procesos de construcción de la escritura, y de igual manera dar a conocer qué habilidades de pensamiento se pueden precisar para potenciar la producción del texto escrito.

De esta forma se hacen aportes para el abordaje de este proceso de enseñanza y aprendizaje en el primer ciclo escolar, proponiendo estrategias que se pueden agenciar para el desarrollo de estas habilidades.

Las reflexiones que surgieron en esta investigación brindan una contribución para lograr una enseñanza de la producción escrita fundamentada en posturas teóricas del enfoque sociocultural, estrechamente ligado a “la pedagogía como la ciencia que trabaja la metodología de la enseñanza, que representa un papel determinante en cualquier proceso formativo” (Grijalba *et al.*, 2020, p. 1); lo que implica a la escuela concebir a los niños como sujetos participantes activos, capaces de reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y otorgarles la posibilidad de tener en cuenta la valoración metacognitiva y las habilidades de pensamiento desde los primeros años de escolaridad.

Así como lo señalan Núñez y Santamarina (2021) la escuela desde la educación infantil es la responsable de facilitar el aprendizaje de la lengua escrita. Para aprender a componer textos escritos se necesita una orientación adecuada desde la educación formal, aunque la escritura se basa en las experiencias previas con el lenguaje, es en la escuela donde se desarrollan y se mejoran los procesos implicados. Por lo tanto, la producción de textos en el ámbito educativo requiere tener en cuenta las políticas públicas educativas, los actores participantes, las metodologías y las investigaciones que fomentan la reflexión sobre el tema.

Por lo tanto, es relevante este estudio que enfatiza la necesidad de impulsar el crecimiento cognitivo y comunicativo de los niños mediante experiencias que favorezcan su interés por la escritura. Realizar investigaciones como esta, que resaltan el papel fundamental de apoyar el avance cognitivo y comunicativo de los pequeños estudiantes a través de experiencias significativas, contribuye a uno de los objetivos del trabajo pedagógico en los primeros años escolares, que es potenciar los procesos de aprendizaje de la comunicación escrita.

La estrecha relación entre la producción escrita y el pensamiento necesita garantizar un momento reflexivo en la enseñanza desde el primer ciclo escolar, ya que generalmente se da mayor importancia a la escritura formal como un resultado que al mismo proceso de construcción de texto y al desarrollo del pensamiento a través de las habilidades que pueden fortalecer los niños en este proceso. Por ello, se hace necesario proponer una discusión del tema y provocar una reflexión en quienes trabajan orientando dicho trabajo para así resignificar esta relación. Por consiguiente, se

adelanta una aproximación a algunas perspectivas teóricas que plantean dicha relación, lo que conlleva reconocer y abordar las categorías de composición escrita, estrategias metacognitivas o de regulación del proceso de construcción de textos y las habilidades del pensamiento, por considerarse elementos claves que inciden en esta relación.

Desde los primeros años la dimensión comunicativa se va fortaleciendo cuando se convive e interactúa en ambientes alfabetizadores, donde se ofrecen oportunidades para que los niños puedan expresarse de manera espontánea, inicialmente se realiza a través de la expresión oral, considerándose un punto de partida que incide posteriormente en la expresión escrita, los niños que se sienten seguros al expresarse oralmente seguramente lo reflejarán en el momento de escribir.

En este marco, se hace indispensable que cuando los niños llegan a la escuela, el maestro aborde la enseñanza a partir de reconocer los conocimientos que ellos han construido desde su propia experiencia en su contexto familiar y social. Por lo tanto, el educador debe reconocer esos conocimientos y diseñar situaciones que favorezcan la inserción de los estudiantes en el sistema escrito (Pérez y Roa, 2010), mediante prácticas del lenguaje que promuevan la reflexión y el diálogo sobre su uso. De esta forma, las producciones escritas se transformarán en objeto de análisis desde los primeros grados escolares, considerando que en las edades tempranas las escrituras infantiles expresan parte de su realidad o su imaginación, es así como favorecer el conocimiento del proceso de construcción de textos les permitirá lograr creaciones propias con claridad.

Profundizar en el tema de las estrategias metacognitivas y las habilidades de pensamiento en la composición escrita es relevante para el ámbito educativo, ya que implica reconocer que la producción textual es una actividad compleja y diversa, que depende de las capacidades, los propósitos y los contextos de los escritores. Es por ello, que es una responsabilidad atender a las variadas formas y oportunidades de expresar el pensamiento, en una pluralidad propia de los espacios escolares; entonces, comprender que producir textos es un proceso que lleva tiempo, que tiene ritmos individuales, dependiente de las características y oportunidades de aprendizaje recobra un valor significativo e incomparable, al distinguir las múltiples formas de expresión escrita, como una forma de apreciar la multiplicidad que caracteriza a la humanidad.

Desde esta perspectiva, el objetivo de enseñanza de la composición escrita no se plantea solamente como un objetivo académico, sino también como un conocimiento que les otorga a los

niños la posibilidad de maravillarse con el lenguaje, de interactuar permanente a partir de experiencias de aprendizaje propiciadas desde el trabajo colaborativo, donde se construye a partir del propio pensamiento y de la capacidad de razonar también con otros, lo que permite resolver y tomar decisiones acerca de la producción textual. Entonces, los escenarios de aprendizaje se transforman en espacios públicos de interacción y construcción colectiva, donde se aprende con diversos propósitos.

Esta investigación aporta conocimientos que reafirman la heterogeneidad de pensamientos, de formas de crear, de observar, de imaginar, de razonar y expresar de la población infantil. En correspondencia a ello se vislumbra que los niños aprenden mejor sobre los textos y los usos sociales de la escritura cuando se sienten involucrados en el proceso, ya que como agentes activos construyen un saber que surge de la composición de textos basada en experiencias reales con prácticas de escritura conectadas con el contexto. Como lo afirma Kalman (2018) “la alfabetización implica el aprendizaje de prácticas comunicativas individuales y colectivas insertas en el mundo social”, entonces se espera una articulación entre estas prácticas, situación que favorece el comprender qué, para qué y cómo se construyen textos. Para Ferreiro (2001) también es determinante la construcción que se logra en colectivo y por ello concluye “se aprende más tratando de producir junto con otros una representación adecuada para una o varias palabras que haciendo planas en soledad”.

Implicaciones Prácticas, Utilidad Metodológica y Utilidad Teórica

Es importante aceptar que no es fácil escribir para otros y que la expresión escrita es un proceso bastante complejo. En la función pedagógica del profesor, en ocasiones, aparecen juicios de valor respecto a este proceso en los pequeños aprendices; inclusive algunas veces son comparados con la pretensión de que todos los niños estén en el mismo nivel de producción, olvidando algunos elementos que influyen en éste, por ejemplo, su edad cronológica, el medio familiar en que se desarrollan, o sencillamente la falta de posibilidades significativas que tienen algunos niños para entrar en contacto con la escritura.

Entonces, comprender que el aprendizaje de la producción escrita es un camino que se recorre paso a paso, especialmente en el transcurso de los primeros grados escolares, entendiendo que se inicia desde las experiencias de alfabetización temprana proporcionadas en el ambiente familiar o en los primeros contextos, y que se formaliza en la escuela donde las experiencias que se van construyendo deben favorecer aprendizajes que permitan a los niños ir alcanzando comprensiones sobre la función de la escritura, reconociendo que escribir es un proceso que posibilita la comunicación con otros, que se escribe para alguien y se escribe con una intencionalidad de expresar ideas, pensamientos, sentimientos y emociones.

Los niños aprenden a componer textos escritos con la guía de los mediadores que orientan la exploración constante de la multiplicidad textual. En este proceso, se debe facilitar la observación y la indagación para ayudar a descubrir que los textos surgen de una necesidad comunicativa, como indica Ottin (2018), la escritura cooperativa favorece la alfabetización, pero es una práctica poco usual en los espacios escolares. Asimismo, Camps (2017) sostiene que las instituciones educativas son espacios ideales para construir los conocimientos indispensables para escribir, donde la interacción con el profesor y con los compañeros favorece la exploración de estos conocimientos, que tanto la sociedad como la educación deberían reconocer la importancia de guiar adecuadamente los procesos de construcción de textos desde los primeros grados escolares.

Desde esta investigación de corte cualitativo, y a través de una propuesta de intervención, se analiza la incidencia de un trabajo pedagógico basado en estrategias metacognitivas y habilidades de pensamiento en los aprendizajes de la producción escrita de los niños del primer grado escolar, y se desarrolla un conjunto de estrategias metodológicas, con acciones pedagógicas dirigidas a la construcción de texto escrito, promovidas desde espacios de interacción, donde los niños logran valorar sus logros e identificar aquellos aspectos que pueden mejorar en su composición textual.

Desde esta perspectiva investigativa, se propone el diseño de un instrumento que contiene los elementos necesarios para indagar sobre las estrategias metacognitivas y las habilidades de pensamiento desarrolladas en los niños de primer grado al momento de elaborar composiciones escritas, las cuales conducen a ejecutar el diseño de la investigación a través del estudio de caso colectivo en estudiantes de primer grado de un colegio privado de Bogotá. Este análisis de la

creación de textos es considerado como un medio para imaginar y expresar por escrito los pensamientos de los niños, quienes crean sus producciones escritas desde sus saberes, vivencias y motivaciones, espacio donde el profesor asume un rol de mediador al proponer situaciones que reconozcan las diferentes formas de pensar y escribir; aporte de esta investigación que puede contribuir para otros estudios relacionados con la metacognición, las habilidades del pensamiento y la composición escrita.

El valor teórico de esta investigación está dado por el estudio exhaustivo de las categorías composición escrita, estrategias metacognitivas, y habilidades del pensamiento y la vinculación entre ellas, de donde surge una propuesta de intervención pedagógica que da la posibilidad de comprobar una ruta estratégica para analizar y comprender aspectos del aprendizaje del lenguaje escrito. Así mismo, uno de los puntos en los que se centra esta investigación es en comprender algunas concepciones fundamentales como son: los estudiantes logran aprender a componer textos de forma autónoma y auténtica cuando se les permite pensar, además, reconocer que producir textos escritos es un proceso que lleva tiempo, que requiere reflexión, organización, que tiene ritmos individuales, donde se involucran aspectos cognitivos, lingüísticos, afectivos, y que a la vez depende de las experiencias previas de alfabetización, y del sentido que se le dé a la escritura en el contexto donde se esté dando la situación de componer textos, vislumbrando una contribución para la educación y un aporte para la formación de futuros profesores.

Desde esta perspectiva investigativa, la composición de texto se plantea como un conocimiento por descubrir, que genera motivación y reflexión sobre el proceso, logrando explicar cómo una propuesta didáctica basada en la metacognición, las habilidades del pensamiento inciden en el aprendizaje de la escritura de los niños del primer grado escolar, alcanzando posibilidades de aprendizaje para todos, desde el reconocimiento de los procesos particulares. A partir de allí se plantean los siguientes supuestos teóricos.

Supuestos Teóricos

Esta investigación cualitativa, busca revelar datos subjetivos con sentido, relacionados con dos aspectos: las estrategias metacognitivas y las habilidades de pensamiento en la composición escrita. Por ello define algunos aspectos para analizar cómo son las expresiones de pensamiento

manifestadas a partir de lenguaje oral, las actitudes y expresiones de emoción y motivación durante el proceso de construcción de textos escritos de los niños de primer grado. En este sentido, se plantean los siguientes supuestos teóricos:

- El desarrollo de estrategias metacognitivas en los niños de primer grado favorece el proceso reflexivo para potenciar los aprendizajes de la composición de texto escrito.
- Las habilidades de pensamiento en la composición de texto escrito benefician la expresión coherente y situada de los pensamientos, intereses, sentimientos y vivencias de niños de primer grado.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Explicar la incidencia de un trabajo pedagógico basado en estrategias metacognitivas y habilidades de pensamiento sobre la producción escrita de los niños del primer grado escolar, implicó una revisión exhaustiva de las categorías teóricas que subyacen al tema, considerando además importante profundizar sobre la concepción de pensamiento, la relación pensamiento y lenguaje, pensamiento y educación, asimismo entendiendo como fundamental considerar la relación metacognición y producción escrita y aspectos conceptuales sobre la composición escrita.

Pensamiento

El campo de la psicología del desarrollo ha estudiado cómo evoluciona el pensamiento de los niños en función de su maduración y sus experiencias sociales. Es así como este campo científico ha realizado aportes a través de investigaciones con diversa posición teórica que de una u otra manera han aportado para explicar la relación existente entre el aprendizaje y el pensamiento. Por ejemplo, el estudio de Jean Piaget sobre el pensamiento y el lenguaje infantil demostró que “el pensamiento dirigido se hace consciente, persigue propósitos presentes en la mente del sujeto que piensa; es decir, el niño se adapta a la realidad y se esfuerza por influir sobre ella y puede comunicar a través del lenguaje” (Itzigsohn, 1995, p. 16). De igual manera es fundamental retomar los significativos aportes realizados por Vygotsky (1978) a la educación, donde expone el desarrollo del

pensamiento como resultado de las interacciones con el otro en la vida social, donde el elemento más importante es el lenguaje. Este filósofo y psicólogo consagra especial atención al estudio del lenguaje interior, representado cuando el niño habla sin que necesariamente se dirija a un destinatario, y con el tiempo origina el lenguaje interior; Vygotsky considera la interiorización como una de las funciones psíquicas superiores.

El pensamiento social que defiende Vygotsky también se desarrolla con la experiencia que se hace visible cuando los pequeños manifiestan el deseo de compartir y comunicar con otros en un contacto social que permite la evolución comunicativa, la cual va avanzando no solo con la edad, también con las experiencias que se brindan en el contexto sociocultural. Al respecto Lipman (2008), en su texto *Natasha aprende a pensar con Vygotsky*, expone los principios de la teoría y explica que el pensamiento es una actividad interiorizada que se origina en las actividades externas y manifiestas, especialmente las lingüísticas.

Desde luego, se puede considerar la relación entre el pensamiento y el proceso educativo desde diferentes perspectivas. Además de las mencionadas, otra de ellas es la propuesta por Dewey (1989), quien define el pensamiento reflexivo como una cadena que implica una sucesión de ideas, pero también un orden secuencial de sucesos dirigidos hacia un fin común. En este sentido, el pensamiento o las ideas se convierten en una imagen mental que está presente en la realidad y es comunicado a través de la narración. Así mismo, el pensar puede ser concebido como el resultado de una actividad mental a nivel personal, donde intervienen la observación, el recuerdo y la realidad que soporta tal idea.

Otras contribuciones relevantes al tema las realiza Bruner (1984), quien en su libro *Acción, Pensamiento y Lenguaje* formuló reflexiones importantes sobre la teoría de Piaget y Vygotsky, además hizo énfasis en el desarrollo cognitivo y el papel de la cultura, describiendo como el entorno social facilita el aprendizaje, porque no es lo mismo crecer en un medio cultural que en otro. Otro elemento pertinente es cuando refiere que las habilidades, “requieren una capacidad para percibir y comprender la naturaleza de una tarea, y para construir de acuerdo con una regla una respuesta apropiada para conseguir un cambio en el medio ambiente” (p. 131).

Entonces, lo que constituye el pensamiento reflexivo es la exploración activa, persistente y cuidadosa de cualquier idea para evocar, comunicar a nivel oral y plasmar por escrito, lo que implica considerar en el objetivo de la educación la importancia de enseñar a pensar para adquirir

hábitos de reflexión, puesto que el niño es quien construye su aprendizaje y el profesor se convierte en un guía que debe orientar y proveer acciones y estrategias que favorezcan “el desarrollo de los buenos hábitos del pensamiento” (Dewey, 1989, p. 47) para observar, comprender y relacionar el mundo intelectual desde sus experiencias cotidianas.

En este sentido, cabe señalar que un punto central del proceso de composición textual está relacionado desde el rol del educador al comprender las variadas formas de pensamiento de los niños para planear la resolución de problemas, considerando así los aportes de Salmon (2019), quien afirma que “cuando el profesor entiende el pensamiento de sus estudiantes, puede mediar procesos de construcción de conocimientos” (p. 49). Swartz *et al.* (2017), confirman que los pensadores eficaces pueden reflexionar sobre el tipo de pensamiento que los conduce a realizar determinada tarea o lograr un objetivo propuesto.

En la acción pedagógica cabe señalar una visión integradora entre pensamiento, aprendizajes y emociones, que como plantea Lipman (2008) no es contradictoria tal relación, y lo confirma al expresar: “El afecto, por ejemplo, es a la vez una forma de pensamiento y una forma de emoción. Si podemos pensar de forma crítica y creativa, también podemos pensar con afecto” (p. 162).

En esta línea con especial interés se muestra la mirada de (Ritchhart *et al.* 2014) cuando explican el valor del pensamiento como el centro del proceso educativo afirmando que el aprendizaje se da como consecuencia del pensamiento por lo que “como docentes interesados en que nuestros estudiantes aprendan y comprendan, tenemos dos metas claves: crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes” (p. 44).

Ante estos planteamientos, las aproximaciones que se realizan desde las diversas propuestas sobre el pensamiento también tienen puntos de encuentro al designar el acto de pensar en relación a la experiencia, la interacción, y el aprendizaje, y a la vez se demuestra que es un aspecto que necesita cuestionarse en las prácticas pedagógicas, para no continuar proponiendo actividades fragmentadas, descontextualizadas y poco reflexivas, como si el pensamiento estuviera en relación lejana con el aprendizaje.

Cabe señalar que los especialistas en el tema aportan al discernimiento del término “pensamiento” y coinciden que los niños en su cotidianidad se enfrentan a diversas situaciones que los llevan a plantear de formas diversas la resolución de problemas, situación que

necesariamente invita a los profesores a comprender las variadas formas de pensamiento de los estudiantes. Es preciso comprender que desde esta perspectiva se lograría disminuir las desigualdades e inequidades que en ocasiones se detectan en las aulas.

Pensamiento y Lenguaje

El desarrollo cognitivo es un tema considerado de gran interés, es así como desde varios referentes se establece la relación pensamiento y lenguaje, donde se ha explicado la relación entre el ser humano, la interpretación del mundo, la interacción con el entorno y el aprendizaje. Han existido diferentes teorías sobre el desarrollo cognitivo, como las que han representado Jean Piaget y Lev Vygotsky. El primero lo ha explicado desde su teoría constructivista, respaldada con estudios sobre la psicología del niño, con los que supone transformaciones en las capacidades que van logrando los infantes para razonar relacionadas con ciertos niveles de edad a lo largo de cuatro etapas (Meece, 2000). El segundo argumenta su postura socio-cultural con la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo –ZDP–, definida como:

la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz. (Morales y Rodríguez, 2001)

Esta concepción Vygotskyana se proyecta en la educación en varios modelos de enseñanza, donde se invita al profesor a provocar o generar la necesidad de examinar y comunicar los propios pensamientos y tener en cuenta los de otros, lo cual ratifica que el aprendizaje tiene una influencia dada por la interacción social, en esos encuentros reflexivos que se promueven al interactuar con otros pares y/o adultos, y que permiten comprender lo que Vygotsky llamaba los orígenes sociales del pensamiento que son desplegados a través del lenguaje.

Entonces, al referir estudios relacionados con el pensamiento y el lenguaje, se resalta la interconexión a través de la palabra, cuya función primaria es la comunicación para el intercambio

social, en la cual es necesario considerar el desarrollo del pensamiento de los niños y su desarrollo cultural, donde el lenguaje evoluciona con cambios funcionales y estructurales según el nivel de desarrollo, pero simultáneamente gracias a las funciones sociales que ofrece el entorno, las cuales son apropiadas por el niño para convertirlas en “estructuras básicas de pensamiento” (Itzigsohn, 1995, p. 80); es decir, que el desarrollo del pensamiento está respaldado por el lenguaje y las experiencias logradas en los espacios socio culturales, donde la instrucción escolar juega un papel decisivo al permitir el desarrollo del pensamiento a través de los propios procesos mentales y la conciencia reflexiva que se va logrando de los aprendizajes y las formas de aprender.

Al considerar la relación entre lenguaje, pensamiento y contexto social, Salmon (2018) ofrece aportes relevantes, al mencionar que el medio social impacta en la relación pensamiento y lenguaje, estos tres elementos se influyen entre sí, y al respecto menciona que para potenciar dicha relación se deben pensar en estrategias adecuadas, una de ellas es el pensamiento visible, otra es diseñar currículos que ofrezcan variadas experiencias, y finalmente refiere la importancia del discurso del profesor, ya que es quien propicia la reflexión y la retroalimentación.

Por su parte, Bruner sostiene que el conocimiento se da a través del desarrollo intelectual y a lo largo de diferentes etapas del desarrollo humano donde intervienen tres áreas fundamentales: la acción, el pensamiento y el lenguaje; la primera, relacionada con la influencia cultural sobre las experiencias y oportunidades para representar la realidad que el niño tiene a su disposición; aquí se resalta la importancia de las estrategias individuales para acercar a los niños a la exploración del medio. La segunda y tercera áreas relacionan el pensamiento y el lenguaje como dos componentes interconectados, reflejados en formas de comunicación con las que los niños aprenden a expresar sus pensamientos a través del lenguaje en su relación cotidiana con el medio social (Bruner, 1989).

En este sentido, la educación se convierte en un importante referente para generar espacios de diálogo que inviten a la reflexión y la interacción, alcanzando la conciencia de los propios actos, lo cual posibilita la reflexión del aprendizaje. Con la aparición del lenguaje escrito se abren las puertas para establecer modos de reflexionar sobre los conocimientos que se van construyendo y sobre el desarrollo de los procesos de representación, fundamentado en tres criterios propuestos por el psicólogo estadounidense Jerome Bruner (1989): (a) el desarrollo intelectual define operaciones mentales con un sistema formal, lógico y detallado que requiere de una explicación;

(b) las teorías del desarrollo del pensamiento han sido abordadas desde la psicología; sin embargo, reciben influencia de origen cultural, y (c) el desarrollo cognitivo necesita considerar esas diferencias particulares de cada ser humano, lo cual invita a replantear la comprensión sobre cómo educar al niño para potenciar su pensamiento.

Estas posiciones teóricas conllevan a pensar que “el desarrollo cognitivo es un proceso tanto de fuera hacia adentro como de dentro hacia afuera” (Bruner, 1995, p. 45), lo que significa pensar en los procesos implícitos en el lenguaje escrito que además requieren el uso del lenguaje simbólico como instrumento poderoso para representar el pensamiento; por ello la educación intelectual posibilita el uso del lenguaje como instrumento del pensamiento, el cual requiere ser potenciado desde la infancia y a lo largo de los años. Los niños deben hacer suyo el conocimiento, pero también apropiarse del descubrimiento y la invención para compartir el uso de la palabra hablada y escrita como una creación cultural que lo hace partícipe de la sociedad.

Una vez los infantes han interiorizado el lenguaje como instrumento que a la vez permite la reflexión de sus procesos cognitivos, podrán realizar representaciones y transformaciones desde su experiencia con mayor facilidad. De modo que, la escuela y la intervención del lenguaje interaccionan en el desarrollo del pensamiento infantil articulando escenarios reales y significativos que tengan sentido en la vida de los pequeños, escenarios desde los cuales se deben considerar tres elementos: el desarrollo intelectual del niño, el acto de aprender y la noción de currículo que tienen las instituciones educativas.

La noción de currículo que debe atender a las características, necesidades e intereses de los estudiantes, situados en un contexto, con una identidad cultural y que requieren diversidad de estrategias para favorecer los aprendizajes, y siendo congruentes a los planteamientos que se han venido explicando, el núcleo del currículo debería centrarse en propuestas orientadas al desarrollo del pensamiento, como parte de una formación integral.

La relación pensamiento y lenguaje exige referirse al pensamiento y la producción escrita, tema de esta investigación, que sugiere una reflexión permanente en los espacios educativos con el propósito de reconocer que los estudiantes aprenden a componer textos de forma autónoma y creativa cuando el profesor ofrece escenarios para pensar, pues el pensamiento está en el centro del proceso de aprendizaje (Ritchhart *et al.* 2014) y es necesario hacerlo visible. Así mismo, reconocer que la producción de textos escritos es un proceso que lleva tiempo, requiere de

planeación y además, tiene ritmos individuales según las experiencias de los niños; sin olvidar que este proceso involucra componentes cognitivos, lingüísticos y afectivos. Esta relación es un asunto que necesita garantizarse en la enseñanza desde los primeros grados escolares, pues, generalmente se da más importancia a la enseñanza formal de la escritura que al proceso de construcción del texto y al desarrollo del pensamiento.

Escribir también puede considerarse como una habilidad comunicativa que se construye en comunidad, jalonada por la interacción y la guía determinante de quienes tienen un saber construido y acompañan a los niños que están iniciando el aprendizaje de la lengua escrita, esta tarea exige una acción analítica por parte de los pequeños aprendices, pues el escribir requiere comprender la estructura del sonido de cada palabra, analizarlo y reproducirlo en símbolos alfabéticos, acciones guiadas, que son experimentadas individual o colectivamente y que están estructuradas por operaciones propias del pensamiento.

Tolchinsky y Jisa (2017) afirman que la relación entre el pensamiento y la escritura aún no ha sido estudiada suficientemente en los primeros grados escolares. También lo aseguran Guzmán y Chocontá (2018) cuando sostienen que “las relaciones entre el pensamiento y los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura aún no han sido suficientemente exploradas” (p. 62). Esta preocupación coincide con lo señalado por Gutiérrez y Díez (2017), quienes consideran que en los últimos años se ha incrementado el interés de la investigación sobre cómo mejorar los procesos de composición escrita para lograr textos coherentes, organizados y adaptados a diferentes situaciones comunicativas.

Esta preocupación educativa conlleva a pensar en la transformación de las prácticas educativas, tal y como lo señala López *et al.* (2019), quienes invitan a una reflexión efectiva con intervención temprana en los aprendizajes de la competencia escrita en la primera etapa escolar, que requiere de una participación activa de los niños, la comunicación para el intercambio entre pares y la interacción de los infantes a la hora de explorar, descubrir, comparar, indagar y preguntar sobre el texto para comprender y construir conocimientos.

Pensamiento y Aprendizaje

La relación pensamiento y aprendizaje implica contemplar aportes como los planteados por Rogoff (1993), quien afirma que el aprendizaje es inseparable del contexto sociocultural donde los niños participan de manera activa con otros miembros de la comunidad en el desarrollo de destrezas y habilidades que le permiten su interacción a través de la observación, la exploración y la relación con actividades cotidianas. Desde esta postura se pueden realizar tres afirmaciones: el conocimiento adquirido por los niños es inseparable del contexto; las diferencias culturales toman significado según las metas de aprendizaje propuestas en cada comunidad, y el contacto con elementos socioculturales le permite a los infantes, el desarrollo de destrezas específicas necesarias en el aprendizaje.

En este sentido, la participación guiada por el adulto en calidad de cuidador, padre, madre o profesor resulta de gran importancia, pues sus roles y funciones son determinantes socioculturalmente para comprender esa participación guiada como un proceso comunicativo de interacción verbal y no verbal, actividades que le permitirán al niño la apropiación de conceptos con sentido y hallar significado a las experiencias que les ofrece el medio. Este desarrollo cognitivo también tiene lugar en el aprendizaje logrado en la actividad social con grupos de iguales o compañeros que apoyan la interacción infantil desde procesos individuales de pensamiento, pero simultáneamente desde un aprendizaje social que permite construir puentes entre el qué aprende y el para qué aprende. En otras palabras, el pequeño que participa activamente en el aprendizaje y bajo la participación guiada en cualquier contexto sociocultural, desarrolla y acomoda las construcciones del pensamiento compartido en función de sus propios intereses, en un proceso permanente, activo y necesario.

Desde este enfoque sociocultural, se afirma la teoría de Vygotsky al referenciar la participación infantil en actividades sociales que les permiten a los niños realizar procesos donde su desarrollo evoluciona con la colaboración de los adultos (Rogoff, 1993) o con la de niños con mayores habilidades que ayudan a los otros a interiorizar aprendizajes para transformarlos y usarlos significativamente en el plano personal y social. Por ello, la escuela como institución cultural, permite reconocer la función de la experiencia para el desarrollo de destrezas cognitivas y comunicativas.

Entonces, es aquí donde interviene la escuela para mejorar la participación de los niños en la educación temprana fomentando el desarrollo de un aprendizaje integral para la vida, para esto necesita promover la autoestima, la confianza en sí mismo, fortalecer la expresión de las propias ideas, la asertividad de manera individual y colectiva, trabajar temas basados en experiencias personales construidas a partir de su historia que permitan analizar la realidad, generar reflexiones críticas y diseñar estrategias que accedan a la organización cooperativa para la toma de decisiones.

Ante esta propuesta sin duda es inminente la responsabilidad de aproximarse a lo que plantean Swartz *et al.* (2017) cuando mencionan que la educación del siglo XXI debe atender prioritariamente el aprendizaje basado en el pensamiento, y explican:

Aprender a pensar bien no es una actividad de descubrimiento, ni tampoco se trata de “pensar con más ganas”. No se consigue solo porque se anime, estimule o fomenten la forma de pensar del alumno. Enseñar a pensar significa enseñar de forma deliberada, explícita y directamente, lo que son estos procedimientos, comportamientos mentales y movimientos metacognitivos y cómo aplicarlos. (p. 45)

En este punto, es relevante referir la Ley General de Educación Colombiana de 1994, que como marco normativo declara que la totalidad de las instituciones educativas gozan del derecho de definir sus propios currículos y planes de estudio mediante sus Proyectos Educativos Institucionales -PEI. En muchos países del mundo las escuelas y colegios no tienen autonomía para diseñar sus currículos, sin embargo, en Colombia se presenta esta oportunidad y “es considerado un factor esencial para garantizar que los centros educativos satisfagan las necesidades de los diversos grupos” (OCDE, 2016, p. 45) y así alcanzar su pleno potencial de aprendizaje. Ante esto, se puede garantizar una educación que promueva el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, como uno de los componentes fundamentales de una formación integral.

Al respecto Swartz (2018) sitúa posibles formas de abordar el “pensar para aprender”. En su texto *Lecciones de aprendizaje basado en el pensamiento para educación primaria*, presenta experiencias de profesores a quienes se les ha proporcionado una estructura en la que los maestros

organizan lecciones con las que ellos consideran “introducen a los estudiantes en la destreza del pensamiento” (p. 10). Esta estructura propone tres partes, en la primera parte se definen con claridad el contenido y los objetivos de pensamiento que se pretenden abordar, luego se desarrolla lo que el autor denomina el mapa del pensamiento, lo que permite dar organización y profundidad al pensamiento. El segundo componente refiere que los profesores invitan a los estudiantes a utilizar este tipo de pensamiento con destreza. Consecutivo a esto, el tercer componente se centra en invitar a los estudiantes a que piensen sobre su pensamiento evaluando las estrategias para determinar si éstas fueron adecuadas. Esto demuestra que las acciones de invitar a pensar deben ser planeadas, guiadas y evaluadas.

El Lenguaje, Expresión del Pensamiento

Antes de argumentar algunos aspectos de la adquisición del lenguaje y su influencia en el desarrollo cognitivo, es necesario abordar su definición y los aspectos que lo caracterizan. Este término resulta complejo, debido a su multiplicidad de significados; se ha interpretado como la capacidad que poseen los seres humanos para emplear un sistema de signos orales o escritos que sirviéndose de ellos les permite relacionarse con otros sujetos. Puede considerarse un hecho social, ya que se practica dentro de un grupo de personas que necesitan de éste para poder interactuar. Por lo tanto, los niños en la educación infantil necesitan experiencias integradas para aprender lenguaje oral y escrito, pero no de manera separada. Requiere de diferentes situaciones donde por ejemplo el adulto presente lenguaje a través de los libros para que los pequeños con el tiempo se apropien del lenguaje escrito. Durante este proceso inicial de alfabetización existe la posibilidad de repetir o parafrasear el texto escuchado, lo que implica aprender la interacción desde la conversación (Teberosky, 2016).

En este sentido, el lenguaje se concibe como el sistema a través del cual los niños comunican sus pensamientos y sentimientos por medio de la expresión oral, escrita u otros signos usados habitualmente como los gestos, las expresiones corporales, o los dibujos; considerándose como “una herramienta diseñada para ser usada socialmente” (Owens, 2003, p. 8). En este aspecto, se hace necesario referir como los adultos ofrecen modelos de expresión oral y también de la forma escrita, ya que estas son las formas más convencionales para comunicar. La escritura

constituye parte de nuestro diario vivir, no sólo por el hecho de registrar sucesos, sino porque mediante ella se obtienen grandes beneficios para el desarrollo cognitivo y, por ende, para la ampliación de los conocimientos.

Sobre esta adquisición escalonada de las capacidades de expresión y comprensión logradas en interacción con el contexto, se presentan unos modelos o teorías basadas en investigaciones con importantes soportes teóricos. Inicialmente, Skinner (1957) y sus colaboradores teóricos conductistas, consideraban “el lenguaje como un conjunto de asociaciones entre el significado y la palabra, la palabra y el fonema, la declaración y la respuesta” y que por lo tanto “podía ser aprendido o condicionado mediante la asociación entre un estímulo y la respuesta” (Owens, 2003, p. 33). En otras palabras, definían el lenguaje como una conducta verbal aprendida y reforzada por los padres o cuidadores del menor.

Por su parte, Chomsky se refiere al lenguaje como una capacidad innata, adquirida de la herencia biológica. Su posición teórica explica la existencia de un dispositivo innato y específico que tiene cada individuo para aprender a dominar el lenguaje. Su tesis también habla de “una gramática universal” (Benítez, 2008, p. 26) que refiere a esos principios innatos heredados dentro de la condición humana. Este lingüista respalda su teoría con tres aspectos: (a) el que sabe hablar una lengua tiene un conocimiento representado en la mente; (b) el ser humano aprende a manejar los sistemas lingüísticos de manera universal, y (c) el proceso de los principios universales se ajusta a parámetros particulares de la lengua como los sintagmas nominales y verbales.

Un tercer referente teórico es el modelo semántico cognitivo. Este ilustra sobre las estructuras cognitivas que tienen los infantes para establecer relaciones con los objetos del entorno y el significado expresado a través del lenguaje. Ellos empiezan a utilizar el lenguaje para hablar sobre las cosas que conocen; entonces, el lenguaje se incrusta en el conocimiento y sirve como medio de representar el medio social. Por lo tanto, las primeras emisiones de los niños, las cuales representan el itinerario en el desarrollo del lenguaje en los primeros años de vida, consideran como señal de comunicación los gestos, la postura corporal, la expresión facial, el contacto ocular, los movimientos de la cabeza y del cuerpo.

Se demuestra además la importancia del desarrollo del lenguaje oral abordado desde los primeros días de vida de los niños; luego desarrollarán un potencial comunicativo que les permitirá usar el lenguaje como la herramienta para establecer un diálogo dentro del contexto cultural para

asumir un lugar en el mundo de lo simbólico. Sin embargo, el desarrollo del lenguaje no depende de los esfuerzos individuales de los niños, “sino de lo que en su ambiente social y cultural le sea brindado o negado durante los primeros años de vida” (Reyes, s.f., p. 27). El uso que los pequeños hacen del lenguaje para comunicarse, expresarse, participar, decidir, proponer y construir conocimiento depende del capital simbólico que se les ofrece los adultos a través de las experiencias vividas.

La cuarta teoría hace referencia al aspecto sociolingüístico. Esta se centra en las funciones sociales y el tipo de comunicación que requiere el lenguaje para transmitir información. Su principal representante es Michael Halliday quien señala que la lengua es “el principal canal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que aprenden a actuar como miembros de una sociedad y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y valores” (Halliday, 1982, p. 18). Esto indica que la importancia del lenguaje está en el uso y la manera de emplearlo para relacionarse socialmente.

La adquisición de una lengua, según este lingüista, pasa por tres fases: la primera abarca de los 9 a los 15 meses, donde el niño domina ciertas funciones básicas; la segunda comienza a los 16 meses y está enmarcada por dos aspectos: avances rápidos en el vocabulario, estructura y diálogo, y la tercera fase supone la adecuación del lenguaje infantil a la lengua del adulto. Esta teoría coincide con el desarrollo del lenguaje mencionado anteriormente, de lo que se puede concluir que los niños aprenden el lenguaje hablado en entornos familiares. Entonces, el lenguaje oral en la escuela no requiere de un momento específico, pero sí de un trabajo intencionado, aunque el habla es una condición natural y se desarrolla con orientación de un adulto para permitirle al niño que se comunique de una forma libre. Todo esto quiere decir que el lenguaje resulta influido por el entorno.

Lo anterior invita a una reflexión pedagógica ya que en la escuela es importante continuar generando experiencias para ir fortaleciendo este tipo de lenguaje, especialmente, en los primeros años, puesto que los juegos lingüísticos permiten construir significados, favoreciendo la apropiación del lenguaje en los niños. Basados en el concepto de lenguaje oral como práctica social y cultural, nos corresponde en la escuela diseñar situaciones en las que se participe en diversidad de prácticas orales y otras en las que dichas prácticas se tomen como objeto de estudio para aprender sobre ellas. (Pérez y Roa, 2010, p. 30).

Ofrecer espacios para el cultivo y la práctica de la oralidad, y con ella la expresión de pensamientos, requiere que el profesor diseñe ambientes de interacción para motivar a que los pequeños hablen; guiar para que aprendan a escuchar a sus compañeros; escuchar sus propias voces y las de los otros niños; escuchar sonidos de la naturaleza o los ruidos producidos en el mismo salón de clase o al exterior de éste; proponer juegos de hipótesis a partir de lecturas realizadas en voz alta por parte del profesor; practicar y aprender sencillos poemas, rondas, adivinanzas, trabalenguas y otro tipo de textos que le sean significativos, en este proceso es tan importante permitir jugar porque allí expresa lo que siente, piensa, vive o imagina.

Cuando los adultos generan apoyos y espacios seguros los niños tomarán la iniciativa para relatar acontecimientos personales evocando recuerdos importantes en la vida de cada uno; expresaran necesidades, argumentarán el desarrollo de los trabajos realizados; crearán narraciones y cuentos a nivel oral y jugarán a asumir roles en representaciones teatrales, esta validación debería ser parte de la cotidianidad de la escuela en un intercambio permanente entre pares y adultos que les permitirá reconocer las originales y múltiples formas de pensar y expresar.

Al brindar estas estrategias al niño, se le da la posibilidad de construir “una voz para la participación y la democracia”. En este sentido, hablar de desarrollo del niño es hablar de educación, y hablar de educación es hablar de lenguaje, porque todo aquello que es humano requiere un lenguaje particular para ser construido en el mundo propio de cada persona y en la red social en la cual todos los objetos, relaciones y experiencias adquieren sus significados.

Otras teorías que se pueden considerar respecto al desarrollo del lenguaje son las posiciones científicas de Piaget y Vygotsky. El primero sostiene que el lenguaje expresa el pensamiento, lo cual enriquece el lenguaje de los infantes. Esta teoría hace gran énfasis en que el desarrollo del niño es un proceso que se da en un tiempo específico dentro del ciclo vital, lo que lleva a Piaget a hablar de los estadios de desarrollo.

Este científico argumenta que, en el periodo sensorio motriz, es decir, antes del lenguaje “hay una inteligencia, pero no hay pensamiento” y define la inteligencia como la capacidad para solucionar un problema. Durante el primer año se construyen todas las nociones de objeto, de espacio, de tiempo y de causalidad; nociones que le servirán al pensamiento al ponerlas en práctica en el contacto con los objetos. En la segunda etapa de representación preoperatoria aparece la

función simbólica, definida como la capacidad de representar una cosa por medio de otra, por ejemplo, el juego simbólico donde se representa una cosa por medio de un objeto o de un gesto.

En el nivel de las operaciones concretas, el desarrollo de los niños tiene un giro fundamental: realizan ejercicios con cierta lógica, empiezan a realizar operaciones aplicando el sentido de la reversibilidad, a comprender nociones matemáticas de seriación y clasificación de los objetos.

Este periodo coincide con los aprendizajes escolares de la escuela primaria, donde los niños experimentan nuevas maneras de abordar tareas académicas y de razonar sobre distintos aspectos de la realidad. Trianes (2015) menciona que los esquemas conceptuales se reorganizan entonces en una nueva estructura que representa situaciones globales de carácter lógico y subjetivo de los niños pequeños. Esta nueva estructura de pensamiento se manifiesta en situaciones cotidianas, en experiencias lúdicas o académicas que requieren del uso de material concreto, perceptible y manipulable.

Esta estructura de pensamiento presenta una transición entre el pensamiento intuitivo, ocurrido entre los 4 y 7 años, y el pensamiento operacional concreto, propiamente ocurrido a los 7 años en promedio. Según Trianes (2015), Piaget describe las operaciones concretas a través de una serie de casos particulares en los que se pone de manifiesto la adquisición de una nueva estructura en los esquemas conceptuales. Identificó tres tipos de operaciones: (a) conservación, relacionado con entender la apariencia perceptiva como algo que no varía; (b) seriación, consiste en aplicar y mantener un criterio de ordenación a un material concreto, y (c) clasificación, en la cual aplica un criterio de agrupación a un material concreto, identificando similitudes en relación a determinado criterio.

Por su parte, Vygotsky sostiene que el lenguaje permite a las personas comunicarse. Surge, en un principio, como medio de comunicación entre los niños y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir se convierte en una función mental interna” (Vygotsky, 1926/1989, p. 138). Entonces, el desarrollo del lenguaje avanza conforme el infante va desarrollándose más, en esa interacción permanente donde el adulto o par facilitador es un agente clave. Esto es lo que Vygotsky definió como la distancia que hay entre el nivel real de desarrollo del niño y el nivel de desarrollo potencial guiado por un adulto o en compañía de otro niño. Es así que “nadie aprende por recepción pasiva:

para apropiarse de un saber colectivo, los alumnos han de transformarlo y los docentes tienen que proveer esta acción cognitiva del sujeto y propiciarla” (Carlino, 2005, p. 153).

En este aspecto, es fundamental registrar que es conveniente reconocer que todos los tipos de lenguajes son parte de la expresión del pensamiento del ser humano, a través de los diferentes lenguajes en la cultura se van entretejiendo variados significados que se van construyendo en la relación con los otros. Entonces los lenguajes que se hablan en la escuela presuponen aceptar las variadas manifestaciones, porque como institución se busca que sea un espacio inclusivo de comunicación, donde además encaja la expresión corporal; el lenguaje pictórico y los lenguajes incorporados en los medios tecnológicos del mundo contemporáneo.

El lenguaje contribuye al desarrollo personal de cada niño debido a las funciones cognoscitivas tanto del lenguaje hablado como del lenguaje escrito; este juega un papel importante en el desarrollo emocional, intelectual y estético, lo que influye en la preparación para el mundo adulto. (Flórez, 2004, p. 13)

En este marco corresponde percatarse de como los entornos educativos y los patrones culturales influyen directamente en el desarrollo del lenguaje, el pensamiento y el aprendizaje. Este último se define como: “un proceso de transformación de la participación, argumentando que el modo en que las personas se desarrollan está en función de los papeles que desempeñan y de la comprensión de las actividades en las que participan” (Lacasa, 2001, p. 1205). Distinguir el contexto de crianza de la familia es muy importante, puesto que en los primeros años de vida, es en este entorno donde adquieren las primeras habilidades, pues en el hogar pronuncian las primeras palabras, aprenden a compartir, a reír y a jugar; elementos que tienen una relación directa con el desarrollo del lenguaje y el pensamiento.

Después de hacer este importante recorrido, se puede concluir que, tanto el lenguaje como el pensamiento son factores muy relevantes en el aprendizaje. El lenguaje es importante para comunicar y socializar, pero el lenguaje, además ayuda al pensamiento y este a su vez ayuda a regular el lenguaje. Entonces, se nota un enriquecimiento bidireccional, y en esta relación el lenguaje, el desarrollo y la maduración de la cognición se vuelven organizados y con un sentido

lógico, pues el lenguaje ayuda a la comprensión y solución de problemas, oportunidad para que los niños desarrollen su potencial comunicativo que les permite usar el lenguaje como herramienta para establecer un diálogo a partir de sus pensamientos. En este sentido, es importante resaltar el papel complementario de los profesores para colaborar con la familia en el alcance de estos logros. El papel de los maestros ha de ser activo para que los niños desarrollen su lenguaje y fortalezcan su pensamiento de manera eficaz, lo cual conduce a beneficios a nivel personal, cultural, social y académico.

Pedagógicamente hablando, para que se logre construir un proceso de aprendizaje es necesario favorecer en los niños la interacción con el medio cultural como escenario que posibilita los conocimientos, ejercitar la atención, la memoria y el pensamiento, y demostrar la capacidad de interacción y comunicación con los otros seres que les rodean. Todo niño está en condiciones de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico, con capacidad de determinar por sí mismo cómo debe actuar en las diferentes circunstancias de la vida, ya sea como individuo, miembro de una familia, participante de una escuela, o miembro de una sociedad, lo cual no sería posible si el infante “no estuviese en contacto con un determinado ambiente cultural” (García, 2018, p. 118).

Así mismo en los últimos años un aspecto interesante que presentan autores como Perkins (2008) y Ritchhart *et al.* (2014) es la recomendación de hacer visible en las aulas el pensamiento de los estudiantes, creando oportunidades para pensar y expresar en voz alta, aspecto fundamental para atender a las necesidades y hacer seguimiento de los aprendizajes. Esto conlleva experiencias de interlocución, donde todos podrán ser gestores de la comunicación. De igual manera, Lipman (2016) explica en la propuesta de filosofía para niños las bondades del diálogo filosófico, desde esta perspectiva incita a “convertir el aula en una comunidad de investigación, cuyos miembros deliberan sobre cuestiones filosóficas de manera respetuosa, crítica y creativa” (Lipman, p. 4).

Desde estos presupuestos se demuestra el especial interés por promover las expresiones del pensamiento. Entendiendo que el pensamiento permite a los niños organizar la información, razonar y planear los procedimientos de respuestas o toma de decisiones, los cuales son aplicados entre otros en las rutinas de aprendizaje y en situaciones determinadas en los diversos contextos. Todo esto les concede adquirir las destrezas para poner en práctica nuevos conocimientos o recuperar los ya construidos. Es por ello que se requiere facilitar las expresiones del pensamiento con las cuales los niños puedan enunciar lo que construyen en su mente. Además, en los últimos

años se hace referencia a cómo desde los primeros años pueden aprender a ser conscientes de sus formas de pensar y expresar.

Lenguaje y Educación Infantil

Propiamente hablando de la función educativa, los profesores requieren ofrecer a los niños posibilidades de interacción a través de espacios que garanticen la exploración, la comunicación oral y escrita, el asimilar reglas sociales y la participación en actividades colaborativas que permitan la construcción activa del conocimiento. Entonces, el desarrollo del lenguaje en la educación infantil debe ocupar un lugar primordial pues necesita contribuir al desarrollo cognitivo, social y emocional de los educandos actuales. La transformación de la educación debe incluir estos elementos necesarios para enfrentar nuevos retos que permitan desarrollar el pensamiento y socializar conocimientos propios de un contexto real, donde los pequeños hallen significado y sentido a las actividades que realizan habitualmente en los espacios escolares.

Teberosky y Jarque (2014) manifiestan que la relación entre lenguaje y aprendizaje se basa en la interacción, lo cual permite la construcción del conocimiento, generado por actividades cognitivas y de uso del lenguaje, a partir de la interacción verbal que los padres, madres, cuidadores o maestros les ofrecen; por ello, los aportes de los adultos que se relacionan y se comunican con los niños constituyen un componente fundamental para potenciar el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas.

Otro aspecto importante que se resalta cuando se hace referencia al lenguaje en la educación infantil, es la construcción del lenguaje escrito y todos aquellos factores que influyen para la adquisición del mismo, es decir, las situaciones que se encuentran los niños, donde el uso de la palabra escrita se convierte en un instrumento de atención, abstracción, simbolización y análisis, lo que se puede entender como un suceso complejo, pero a la vez fascinante.

Sin embargo, en el contexto educativo desde los primeros grados de escolaridad se resalta para muchos pequeños la dificultad para escribir, convirtiéndose en una barrera para el progreso educativo, esto que se denomina dificultad no necesariamente son aspectos irregulares en el proceso de construcción de la lengua escrita. Pero sí implica comprender los procesos lingüísticos

y cognitivos de los infantes como algo fundamental para diseñar la atención adecuada, a través de estrategias que le permitan el desarrollo del pensamiento, el uso de la palabra, la expresión de ideas, emociones, pensamientos y sentimientos, y la reflexión de su propio aprendizaje.

Alfabetización en la Educación Infantil

Explicar el proceso de alfabetización conduce a referenciar a varios autores (Tabla 2) que en los últimos años han brindado una serie de aportes con el fin de definir y caracterizar la alfabetización. Cada uno distingue el acto de alfabetización como un proceso que se desarrolla a lo largo de diversas etapas, y está relacionado con un grado de complejidad que se conecta con la concepción y la organización de prácticas en torno al tema.

Cabe señalar, que su nivel de desarrollo obedece a si se ofrecen o no posibilidades para que los niños construyan su propio conocimiento sobre lo que es leer y escribir; entonces la alfabetización depende en gran medida de las oportunidades que se ofrecen para vincularse a experiencias que los conducirán a lograr un conocimiento más elaborados sobre el lenguaje escrito, mucho más cuando es participe en situaciones reales que lo relacionen con los textos.

Es importante considerar que este proceso depende de las experiencias familiares, sociales y escolares. Estas últimas, al tener en cuenta el diseño y la construcción de un currículo que brinde posibilidades basadas en interacciones entre el adulto y el niño y entre el niño y sus padres; siendo el adulto quien con sus saberes se convierte en poderoso instrumento que es modelo, guía y ofrece las mejores herramientas para desarrollar las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) en actividades de la vida cotidiana.

Ahora bien, en este marco se pueden reconocer los aportes brindados por varios autores, los cuales ayudan a clarificar el campo de la alfabetización (Tabla 2).

Tabla 2*Aportes sobre la alfabetización - Diferentes autores*

Autor	Aporte
Judith Kalman (2018)	Este concepto de alfabetización es materia prima para la imaginación pedagógica; aquí alfabetización es un término plural que alude simultáneamente a un fenómeno social y a un proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. No hay un uso genérico de la lengua escrita, su empleo depende del contexto de uso y del propósito comunicativo de quien la emplea; abarca múltiples prácticas sociales que se realizan en situaciones específicas (p. 21).
Emilia Ferreiro (2001)	Hablar de escritura (y no solo de lectura) cuando hablamos de alfabetización es de la mayor importancia, porque la escritura ha sido (y lo es aún en la escuela tradicional) la actividad reprimida y mal entendida por excelencia. Así como la expresión oral es construcción de un mensaje lingüísticamente codificado, y no simple repetición, la producción escrita no puede ser confundida con una buena copia de un texto producido por otros. La reproducción de formas gráficas es una cosa; la comprensión del modo de composición de esas formas y su correspondencia con un mensaje oral es algo bien diferente (p. 196).
Giovanna Ottin Pecchio (2018)	La alfabetización es un proceso interactivo de relaciones entre oralidad, escritura y lectura, caracterizado por la diversidad de situaciones en las que se realizan las actividades lingüísticas: leer, escribir, dictar, verbalizar, releer, corregir, reescribir, reformular, reproducir literalmente, interpretar, definir, comentar palabras o textos (p. 47).
Liliana Tolchinsky y Harriet Siva (2018)	Alfabetizarse es parte del desarrollo lingüístico de una persona y aprender a escribir es un componente esencial de la alfabetización. Los niños que tienen dificultades para adquirir la escritura están en riesgo en su desarrollo lingüístico y educativo (p. 53).
Tatiana Ghitis Jaramillo, Rosa Julia Guzmán, Carolina Ruiz (2018)	Alfabetizarse no es lo mismo que saber escribir. Es necesario que desde el principio los niños sepan que la escritura demanda mucho más que el conocimiento de las letras y se relacionen con las etapas que conlleva el ejercicio de escribir. A escribir se aprende escribiendo, como leer se aprende leyendo (p. 94).
Matthew Lipman (2016) Edición y Traducción de Manuela Gómez Pérez	La alfabetización es un derecho. Está ampliamente aceptado que los niños tienen derecho a la educación física, un derecho que guiará y desarrollará su crecimiento físico. También se considera que tienen derecho a la alfabetización, porque leyendo y escribiendo pueden estar conectados con su sociedad, cultura y civilización, y con las de otros pueblos. Es menos claro que tengan derecho al desarrollo de su capacidad de pensar, excepto a la que tenga lugar cuando pasan de un nivel educativo al siguiente (p. 13).

Nota. Elaboración propia a partir de diferentes fuentes.

Estas propuestas hacen repensar la función del profesor para aprovechar espacios con los estudiantes donde se fortalezcan las prácticas de alfabetización, movilizadas desde el entorno

familiar, social y cultural, para brindar oportunidades que permitan facilitar los progresos de alfabetización de los lectores y escritores principiantes.

Metacognición

La palabra metacognición es un término que alude a la capacidad de reconocer el para qué y cómo se aprende en conciliación con un proceso reflexivo que permite valorar los propios procesos cognitivos, en relación a los conocimientos, experiencias y motivaciones, estableciendo entre estos elementos una red de relaciones que conlleva la conciencia, la regulación y la evaluación de los procesos cognitivos; es así que el autoconocimiento y la autorregulación son considerados componentes fundamentales implícitos en el ámbito metacognitivo. Entonces la metacognición como perspectiva educativa permite brindar la posibilidad de valorar los propios pensamientos desde la capacidad de autorreconocimiento y autovaloración.

En las aproximaciones al concepto de metacognición se les atribuye a Piaget y a Vigotsky referencias al tema, pero más recientemente se designa a Flower y Hayes (1981) con sus investigaciones importantes aportes para definir el término y explicar los componentes de la metacognición. Según Flavel (1976) se define como el “conocimiento de uno mismo respecto de los procesos cognitivos y sus productos o a cualquier aspecto relacionado con ellos; y al control activo y a la consecuente regulación y orquestación de dichos procesos” (Fidalgo y García, 2008, p. 14).

Otros autores analizan este término y revelan una serie de nociones sobre la metacognición, en términos de Fernández, Núñez, y Romero (2008) definen la metacognición como “el conocimiento de nuestras cogniciones, entendiendo por cognición cualquier operación mental (percepción, memoria, atención, etc.), la metacognición consiste en el conocimiento que se tiene de estas operaciones: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra”, Swartz (2018) considera que el término metacognición no es un concepto simple y que en ocasiones en el ámbito educativo provoca tensiones, al respecto propone que se puede superar el imaginario creado frente al término y que otra manera de hacer referencia al tema es proponer la idea de “pensar acerca del pensamiento”, centrándose más en la significación que en el término.

En esta línea, otro autor que aporta a la definición de metacognición es Bermeosolo (2019), y en este sentido la señala como:

la conciencia o conocimiento del propio pensamiento sobre cómo se aprende. Las personas dan cuenta de comportamientos metacognitivos cuando hacen algo para ayudarse a aprender y recordar (metamemoria, en un uso más restringido). Tales comportamientos incluyen también conciencia de las propias limitaciones y la capacidad de planificar para aprender mejor. (p. 245)

Según Báez y Onrubia (2016), el pensamiento está asociado con la metacognición, pues, por un lado, relaciona operaciones cognitivas que conciernen practicar el monitoreo y la regulación del aprendizaje y, por otro lado, trata con el conocimiento que construyen las personas respecto a su propio funcionamiento cognitivo. En términos de la función educativa, enseñar a los estudiantes a desarrollar procesos reflexivos de metacognición, contribuye para alcanzar progresos en el pensamiento, evidenciado en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores que serán determinantes en el aprendizaje. En este sentido, son los estudiantes quienes deben generar conciencia para saber sobre el qué, cómo, cuándo y por qué utilizar diversas estrategias y recursos de aprendizaje que les permita desarrollar un pensamiento reflexivo y argumentado desde su propia experiencia, bajo la guía de los profesores.

Estos autores coinciden en un mismo punto, con la metacognición se alcanza la conciencia del propio pensamiento, donde se involucran procesos de memoria y estrategias intencionadas voluntariamente para lograr metas de aprendizaje trazadas. Por tal motivo, es importante que la escuela genere espacios que forjen el desarrollo del pensamiento para hacer cambios que permitan a los niños mejorar sus procesos cognitivos, lo que es viable a partir de la acción pedagógica, como lo señala Valencia y Caicedo (2015) al abordar la metacognición desde la intervención educativa se busca optimizar procesos, favoreciendo que las personas sean más conscientes y que aprendan a regular aprendizajes que necesitan para cumplir tareas específicas.

En definitiva, la metacognición es un proceso necesario que se entiende debería hacer parte del diálogo educativo entre el profesor y el estudiante para generar procesos de pensamiento y

conciencia de lo que requiere planificar desde su experiencia, aportando a la construcción de un proceso formativo de reflexión que enriquece los logros del propio aprendizaje. Así, cabe señalar la idea de Valenzuela (2019) sobre la metacognición como ese asunto de autoconocimiento y regulación que logran elaborar los sujetos sobre su propio proceso de aprendizaje, referenciado como “el grado de conciencia que tenemos acerca de nuestras propias actividades mentales; es decir, de nuestro propio pensamiento y aprendizaje”(p.115), Lo que implica distinguir dos consideraciones: la primera, relacionada con el reconocimiento de las estrategias cognitivas entendidas como las habilidades necesarias para realizar una tarea; y la segunda requiere identificar las estrategias metacognitivas que se necesitan para alcanzar la comprensión sobre cómo se realiza dicha tarea.

Estrategias metacognitivas

Las estrategias cognitivas buscan potenciar el pensamiento, a partir de la consecución de propósitos o tareas, que de una manera organizada y planificada, faciliten al niño utilizar la percepción, la memoria, acceder a los conocimientos previos, e inquietarse por lo nuevo, para predecir, formular, crear imágenes mentales, seleccionar ideas importantes, hacer inferencias, generar preguntas (Fernández, 2016) y pedir aclaraciones al identificar nuevas situaciones para construir nuevo conocimiento. Díaz y Hernández (1998) asocian las estrategias con la didáctica como una estructura de actividades en la que se hacen realidad los propósitos propuestos, involucrando la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos o temáticas escolares. Estos recursos de enseñanza se apoyan en elementos claves como la representación de ilustraciones, organizadores con información previa, preguntas orientadoras que lleven a la discusión y argumentación, mapas conceptuales o de ideas y el uso de redes semánticas para la elaboración de estructuras textuales. Estas actividades inciden en el proceso cognitivo o de pensamiento al generar expectativas de aprendizaje, activar los conocimientos previos, orientar y mantener los niveles de atención y mejorar las conexiones internas al producir una organización más adecuada de la información que se pretende aprender potenciando los conocimientos previos con nueva información.

En este mismo sentido, Vega *et al.* (2018), Alcas *et al.* (2019), Arteta *et al.* (2016) y Osses y Jaramillo (2008), asocian las estrategias metacognitivas de aprendizaje con un conjunto de acciones orientadas a conocer las operaciones mentales realizadas por cada sujeto, para ser conscientes del proceso y a través de esto se busque dar respuesta al qué de las acciones realizadas, logrando la capacidad de comprender cómo utilizarlas y a saber utilizarlas y readaptarlas cuando se requiera lograr determinada meta. Para Osses y Jaramillo (2008), la enseñanza de las estrategias metacognitivas se aborda teniendo en cuenta dos criterios: el primero se centra en el grado de conciencia que logran los estudiantes sobre las estrategias y, el segundo criterio, referido al grado de autonomía que se le otorga al estudiante. De esta manera, la metacognición se produce cuando el niño está en capacidad de regular el propio aprendizaje, proceso que va aprendiendo con la guía del profesor y con las experiencias que permitan viabilizar este proceso.

Investigaciones como la realizada por Jiménez *et al.* (2018) refieren que “aplicar estrategias metacognitivas es uno de los mayores predictores del éxito académico en las aulas” (p. 317). Por ello, destacar su valor es un desafío por conseguir en los contextos escolares, agenciado por los resultados de evidencias científicas que respaldan que la metacognición concede a los estudiantes la obtención de mejores logros, gracias al mayor conocimiento de su proceso de aprendizaje y de utilización de estrategias que le permitan alcanzar las metas propuestas (Iturrieta, Jara, y Watson, 2018, p. 1).

Otro aspecto relevante está relacionado con el conocer las operaciones cognitivas en los procesos de supervisión y regulación autónoma de la actividad, lo que es confirmado en diversos estudios, como Bausela (2012b), Quintero y Peña (2016), Núñez y Reyes (2016) quienes demuestran el nivel de relevancia que han adquirido propuestas que le atribuyen un papel significativo a la implementación de estrategias metacognitivas para el desarrollo del pensamiento y el fortalecimiento de los aprendizajes. Entonces, la funcionalidad de las estrategias cognitivas, permiten discernir qué hacer con la información, comprender el propósito de la tarea y contemplar los elementos del ambiente; pasar a ese plano metacognitivo conlleva lograr ser consciente, siendo un mecanismo regulador del aprendizaje (Ilizástigui *et al.* 2019).

En este orden de ideas, surge la necesidad de implementar las estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de proporcionar a los niños herramientas necesarias para promover en ellos niveles de autoconocimiento y autonomía

enmarcadas en el plano de saber conocer el proceso para actuar sobre él. Este fenómeno metacognitivo impulsa a trabajar actividades desde los primeros grados de escolaridad, siendo ésta una etapa importante en el desarrollo de los niños; de esta manera, las habilidades metacognitivas aportarán al crecimiento neuronal (Ilizástegui *et al.* 2019) y el desarrollo de destrezas para elaborar y comunicar información.

De acuerdo con los postulados hasta aquí mencionados surgen aspectos relacionados con la mediación y el uso del lenguaje metacognitivo en los niños, se reconoce que este conocimiento no se da de manera espontánea, por lo que debe ser planeado y guiado. Fidalgo y García (2008) han reconocido la importancia de la instrucción, que en un caso particular, abordan en relación a la enseñanza de la composición escrita. Específicamente, García y de Caso señalan la importancia de una instrucción basada en la autoeficacia, al respecto mencionan “las creencias acerca de las propias capacidades ayudan a autocontrolar y a autorregular todo el proceso de composición de textos, mejorando así el propio autoconocimiento” (Fidalgo y García, 2008, p. 150).

En este punto, es necesario retomar qué se entiende por autoconocimiento, autorregulación, y autonomía, capacidades reflexivas que permiten hacer conciencia sobre quién, qué, para qué y cómo se aprende, elementos claves para planificar, organizar, revisar, y evaluar los aprendizajes y que además conforman un importante cimiento para alcanzar las metas propuestas.

Metacognición en la Infancia

La metacognición como capacidad reflexiva se puede promover como parte del crecimiento cognitivo de los niños. Desde los primeros grados los espacios escolares son propicios para favorecer el desarrollo de ésta, y en la marcha con la guía del profesor ir logrando conciencia de sí mismo. Indiscutiblemente la mediación profesor es primordial para reconocerse y aprender la autorregulación, (Bermeosolo, 2019) especifica que “el papel del profesor puede ser decisivo para fomentar que el niño desarrolle buenas estrategias cognitivas y metacognitivas” (p. 254). De aquí la importancia de apoyar a los pequeños para que desarrollen sus capacidades de autoconocimiento y autorregulación que le permitan encontrar opciones de reconocimiento propio y de las formas de participación en las diversas experiencias de aprendizaje.

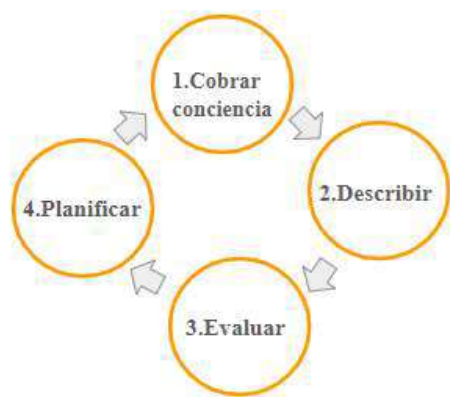
Varios estudios realizan propuestas para abordar la metacognición desde temprana edad (Sáiz, 2014; Iguarán *et al.* 2016; Ilizástegui *et al.* 2019) afirman la importancia de poner en práctica los procesos metacognitivos en los grados escolares iniciales, lo que requiere que el profesor genere escenarios que posibiliten la asimilación de dichas habilidades cognitivas que contribuirán a la formación integral. Esto implica la transformación de las prácticas educativas como un proceso dinámico, configurando el conocimiento a través de interrogantes que generen la toma de conciencia y la regulación en el momento de aprender, aprovechando “la plasticidad cerebral y las diversas interacciones con el contexto” (Reales y Ortiz, 2020, p. 47). Propiciar estas trayectorias genera posibilidades de autonomía, donde los niños asumen roles activos en la construcción de los aprendizajes desde los primeros años de edad.

Con relación a ello Jiménez *et al.* (2018) puntualizan: “no hay que esperar al ingreso en la universidad para comenzar a entrenar al alumno en el uso de estrategias metacognitivas” (p. 318). Sin embargo, a pesar del beneficio de los procesos metacognitivos, expresado por la comunidad científica en la agenda internacional en la primera década del siglo XXI (Reales y Ortiz, 2020), se evidencia una restringida implementación en la enseñanza de los niños de primeros grados escolares.

Este argumento es respaldado por la idea de Swartz *et al.* (2017), quienes proponen cuatro niveles progresivos de metacognición que sirven para interiorizar hábitos de pensamiento eficaz: cobrar conciencia, describir, evaluar y planificar (Figura 1).

Figura 1

Proceso de la metacognición



Nota. Modelo de Swartz *et al.* (2017).

El pensamiento que se da en los procesos reflexivos para realizar operaciones cognitivas como predecir, comparar, contrastar o resolver un problema y así comunicarlo de forma clara, describiendo con detalle los sucesos o posibles soluciones a través del lenguaje. Las diversas formas de pensar proponen una secuencia cíclica de actividades de reflexión metacognitiva que tiene como propósito generar conciencia en los niños y a lo largo de la vida, lo que puede convertirse en un proceso transformador para el desarrollo del pensamiento; es decir, pensar y hablar sobre el pensamiento genera reflexiones, para lo cual es necesario evaluar el peldaño del aprendizaje con preguntas como: ¿Cómo ha funcionado la estrategia?, ¿qué aprendizajes ha generado?, ¿para qué sirve lo aprendido? (Swartz *et al.* 2017).

En otras palabras, el primer peldaño identifica lo que el niño está haciendo; el segundo paso describe cómo lo está haciendo; el tercer peldaño incorpora el pensamiento crítico, en el cual el niño debe argumentar si la estrategia implementada es funcional o requiere de algún cambio; y en el cuarto paso, hace el autoseguimiento o autoevaluación acerca del pensamiento (Swartz, 2018) para proyectar cómo hacerlo mejor con el fin de lograr la meta o el objetivo trazado.

Swartz (2018) reafirma este proceso con el estudio *Cómo transformar el aprendizaje en el aula con las técnicas de aprendizaje basado en el pensamiento (TBL)*, donde presenta experiencias del profesorado con niños de primaria para desarrollar destrezas del pensamiento, estructuradas en tres momentos: (a) el planificador de lecciones y contenidos es entregado a los profesores para organizar cada lección; (b) desarrollo del mapa de pensamientos, donde los maestros invitan a los niños a trabajar cada actividad para desarrollar sus destrezas, y (c) la excursión a la metacognición, momento en el que el profesor invita a los estudiantes a pensar en la estrategia utilizada para evaluar su efectividad. Este programa de intervención realizado para comprender el pensamiento es clave para la mediación y el aprender a pensar, es decir, para incentivar la metacognición y la transferencia (Muñoz, 2018) para aplicar lo aprendido en otras áreas del conocimiento.

Otra propuesta que centra los propósitos en el desarrollo de las habilidades cognitivas en la etapa infantil es desarrollada en Chile, denominada *Metódica Metacognición Infantil (MEIN)* definida como una herramienta que está orientada a “potenciar por medio de un entrenamiento en edades tempranas, las habilidades que favorezcan la metacognición”. En la descripción de la propuesta se señala el rol de la educadora para generar actividades que tengan en cuenta la iniciativa de los niños y se señala al profesor como el mediador que acompaña al niño en la

planificación y el desarrollo de la estrategia, así como se expresa la relevancia de autoevaluar lo realizado (Ilizástegui *et al.*, 2019, p. 61).

Por su parte, en Colombia algunos estudios resaltan la importancia de la metacognición en la educación infantil (Sáiz *et al.*, 2014) con su investigación sobre el aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años, recalca la importancia de crear programas que contribuyan a fortalecer el desarrollo de la autorregulación y de las estrategias metacognitivas en los pequeños. Por su parte, Reales y Ortiz (2020) indagan sobre las prácticas pedagógicas de metacognición en la educación infantil, profiriendo que es necesario abordar estas prácticas desde la educación inicial. Vega *et al.* (2020) adelanta un estudio sobre la apropiación de metacognición en niños y al respecto recomiendan las estrategias metacognitivas porque conllevan en los niños mejores aprendizajes, esta investigación aborda el tema metacognitivo en relación a los procesos de lectura en niños de quinto de primaria. Además, Samacá (2016) centra su investigación en el desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia, específicamente en niños de 5 años, allí plantea abordar el pensamiento en relación a situaciones de aprendizaje, motivándose a partir de preguntas como el ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué?, los ¿cómo? y los ¿hacia dónde?, lo que según la autora facilita la expresión creadora de los estudiantes. Estas contribuciones aportan para situar el trabajo de la metacognición desde edades tempranas.

Metacognición y Producción Escrita

Si bien es cierto que los cimientos para abordar este tema se explican en las propuestas de Flower y Hayes (1981) y los trabajos de Scardamalia y Bereiter (1992). A partir de allí se han venido generando propuestas para enriquecer la enseñanza de la escritura en relación con la metacognición. Entonces, en este apartado se realiza una descripción de algunos lineamientos establecidos para dar un rigor al proceso complejo de escribir textos.

Bajo estas consideraciones, entender la metacognición como esa capacidad que tiene el niño para pensar y reflexionar sobre sus propios procesos y las formas de construcción de conocimientos para alcanzar la regulación cognitiva, implica una comprensión entre el mundo físico y el mundo mental que Flower (1977) denominó *teoría de la mente en el niño*, con la cual

podrá desarrollar la capacidad para aprender a controlar sus propios impulsos, para razonar sobre sus conocimientos, realizar tareas y lograr metas cognitivas, entre ellas la comprensión del proceso de la producción escrita, proceso en el que los niños requieren construir conocimiento sobre los textos, sobre su estructura, contenido y función para lograr coherencia y cohesión en sus escritos, lo cual requiere de procesos metacognitivos específicos, relacionados con estrategias concretas de regulación metacognitiva, como son planear, textualizar, revisar y reescribir sus textos, estrategias que dependen relacionamente unas de otras.

Configurar la tarea de escribir, reclama un proceso reflexivo y comprensivo antes, durante y posterior al realizar la composición escrita, lo que además adquiere sentido cuando se les permite a los niños expresar, preguntar y validar las diversas formas de pensamiento y de expresión escrita. Por ello la relación entre metacognición y escritura no se restringe a conocer los propios procesos cognitivos, allí entran en juego más componentes. Cuando se propicia un ejercicio metacognitivo los niños logran tener claridad sobre qué quieren escribir, por qué lo quieren escribir y cómo lograrlo. Entonces, hacer conciencia sobre el conocimiento de los textos, reconocer habilidades y dificultades, proporcionan una mayor posibilidad de poder regular la toma de decisiones y las acciones a la hora de producir textos escritos. La reflexión es una pieza clave para el conocimiento, el análisis del texto y las mejoras cualitativas del escrito. Por ejemplo, cuando los estudiantes descubren errores o incoherencias en sus escritos y reflexionan sobre ellas, se convierte en una potente posibilidad de nuevos y mejores aprendizajes.

Ante esta cuestión, la relación entre metacognición y escritura en la educación infantil requiere profundizarse en más trabajos de investigación, sin desconocer que se han logrado importantes hallazgos en los últimos años en investigaciones realizadas en diferentes contextos. A nivel nacional se encuentran los estudios adelantados por Peña y Quintero (2016) y Núñez y Reyes (2016), las dos investigaciones trabajan con niños entre 6 y 9 años. Los objetivos que buscan son similares, y como resultado las intervenciones que realizan evidencian resultados satisfactorios frente al desarrollo de procesos metacognitivos durante la composición escrita.

Por otro lado, está el estudio de Valencia y Caicedo (2015) que indaga sobre la intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita. Las investigadoras realizaron el análisis de 42 artículos publicados en diferentes contextos entre los años 2002 y 2013, esta interesante búsqueda y análisis les concedió concluir que la mayoría de los

estudios demuestran la efectividad de las intervenciones realizadas a partir de estrategias metacognitivas para optimizar la composición escrita de los estudiantes, los estudios se dan en diferentes grados escolares y trabajan con muestras que oscilan entre 4 y 27 estudiantes. Al respecto, las autoras recomiendan seguir investigando la temática y destacan como un aspecto importante establecer lineamientos para el diseño de programas de intervención educativa.

Se destacan las contribuciones al tema que se han brindado en España, con importantes aportes en los últimos años, en este contexto investigativo se encuentra un mayor número de estudios que documentan la relación entre metacognición y escritura, muchos de ellos se centran en aspectos referidos a explicar los conceptos y elementos de la metacognición y la composición escrita, realizan precisiones sobre la intervención y desde allí se emiten recomendaciones sobre cómo abordar el tema en los espacios educativos. A continuación, se hará referencia a algunos de los destacados aportes. Recalcando que en el contexto español varios grupos de investigación otorgan parte de sus trabajos al tema de la composición escrita y la metacognición. Entre los cuales encontramos grupo Didactext -Didáctica del Texto de la Universidad Complutense de Madrid- muy reconocido el Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos (2003). Grupo de investigación de la cognición y el aprendizaje de la escritura y la lectura – CAEL de la Universidad de León. En la Universidad de Granada, Arroyo (2008) propone la estructura de un Modelo Metasociocognitivo de la Composición Escrita. En este modelo, la autora presenta detalladamente el tema de la composición escrita en relación a componentes cognitivos y socioculturales, a partir de allí considera que la metacognición de la composición escrita es

un proceso que implica, en primer lugar: a) saber que es un texto, b) saber por qué componer ese texto c) saber para qué componer ese texto, d) saber que es componer un texto, e) saber cómo componer un texto; y f) ejecutarlo de acuerdo con las metas (autorregulación). En segundo lugar, la metacognición incluye aquellas variables afectivas y sociales que le sean propicias, es decir de forma autocontrolada. (p. 61)

Es preciso mencionar a Fidalgo y García (2008), quienes presentan un recorrido por las corrientes teóricas sobre metacognición y composición escrita, y reconocen la aplicabilidad de éstas en el ámbito educativo, destacando las dimensiones de autoconocimiento y autorregulación en la composición escrita. Por su parte, Bausela (2012) indaga sobre el conocimiento metacognitivo en relación a la escritura, esta investigación se realizó con sujetos entre 8 y 16 años, en relación a ello describen cambios en las dimensiones metacognitivas y en el conocimiento y la conciencia de los procesos de la composición textual, cambios que se demarcan según el grado evolutivo y el nivel escolar. Una recomendación importante que surge de esta investigación es diseñar instrumentos de evaluación metacognitiva hacia la escritura.

En esta búsqueda de saberes sobre metacognición y escritura Gutiérrez y Díez han realizado publicaciones en los años 2016, 2017 y 2018, en las cuales se destacan algunas referencias a los procesos cognitivos de alto nivel (planificación, producción y revisión), a la regulación metacognitiva y las ganancias de intervenciones que destacan el diálogo y el trabajo colaborativo fundamentando en estos aspectos el lograr mejores composiciones textuales y favorecer la capacidad de pensar sobre el proceso de producción de los textos.

La presencia de otros significativos trabajos en España está representada por Jiménez, *et al.* (2018): “Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea”. Arrimada y Torrance (2018) en *Effects of teaching planning strategies to first-grade writers*, con importantes referencias para el grado primero y Castejón (2016) *Adquisición de estrategias de autorregulación de la escritura a través del modelado y la emulación por pares vs. individual*.

Otras investigaciones realizadas en Estados Unidos, como Hall (2021) *The Writer's Mindset: Six Stances That Promote Authentic Review* resaltan la importancia de observar las acciones de los escritores durante el proceso de creación de un texto, destacando que al tomar conciencia de sus acciones y actitudes como escritores los estudiantes comenzaron a tener más confianza, notando su metacognición (en la voz interior).

Estrategias metacognitivas para la escritura/Estrategias de Regulación del Proceso de Escritura

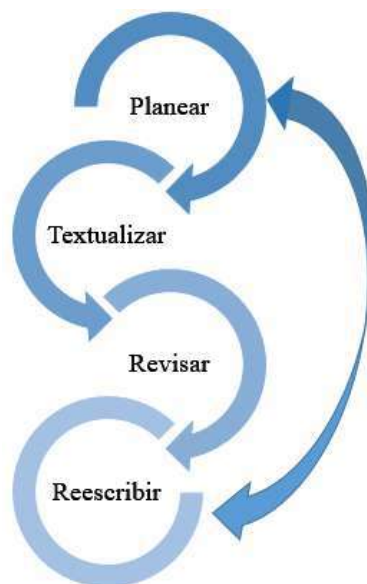
Esta especificidad de las estrategias de regulación del proceso escrito ha sido tratada por varios autores. Arciniegas y López (2007) afirman:

Las estrategias cognitivas para la escritura corresponden a las actividades mentales que realiza el escritor, los procedimientos y las actividades que debe emprender para traducir al texto escrito sus conocimientos, pensamientos, sentimientos y la manera como organiza la información para producir un texto coherente, de acuerdo con una audiencia y una intención, en un contexto comunicativo social particular. (p. 33).

Entonces, las estrategias metacognitivas que se definen en relación a la escritura son: planificación, textualización, revisión y reescritura. Según Limpo y Alves (2013) para componer un texto se deben tener en cuenta estos cuatro procesos cognitivos, los cuales permiten organizar las ideas, seleccionar formas de escritura que favorezcan la coherencia y la cohesión, y corregir en la reelaboración del escrito.

Figura 2

Estrategias de regulación proceso de construcción de textos.



Es necesario aclarar que los procesos cognitivos de la construcción de textos escritos no se dan de forma fija (Figura 2). Aunque se inicia por la planificación del texto, en el transcurso del proceso de construir el escrito se pueden realizar movimientos que otorgan la posibilidad de ser recursivos, demandando un progreso cíclico; así, por ejemplo, cuando los niños planean el guion del texto, también revisan lo que planean y pueden ir realizando ajustes y reescribiendo lo que consideren pueden reacomodar en esa primera estructura que han venido pensando para dar una organización al texto escrito.

Metacognición y Aprendizaje.

El desarrollo del pensamiento depende en gran medida de las expectativas de aprendizaje y de las experiencias facilitadas, por lo cual, el aprendizaje de los niños debe ser guiado, con propósitos claros, pertinentes y realizables. En función a ello, el profesor se tendría que comprometer para ofrecer a los estudiantes posibilidades de exploración, de participación en actividades individuales y colaborativas, y promover acciones que faciliten la construcción activa del conocimiento, acciones que pueden ir acompañadas de la reflexión, favoreciendo así la adquisición de habilidades metacognitivas. Está claro que respetar las características del desarrollo es fundamental, teniendo además presente que un aspecto clave del desarrollo y el aprendizaje se centra en brindar espacios para potenciar habilidades de pensamiento, usar el lenguaje, aprender reglas socio-culturales y posibilitar la reflexión para lograr la capacidad de entender lo que se aprende y cómo se aprende, y así conseguir un reconocimiento sobre los procesos individuales fomentando dos dimensiones de la metacognición como son el autoconocimiento y la autorregulación.

Estas dimensiones son básicas para los procesos de aprendizaje escolar, entonces deben ocupar un lugar primordial en la educación actual, pues es esencial contribuir al desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y jóvenes. Por lo tanto, la metacognición como actividad reflexiva se convierte en una ruta acertada para lograr mejores aprendizajes, y promover la formación de pensadores que busquen la solución de problemas; es decir, que los niños tendrán mayores posibilidades para ser cada día estudiantes reflexivos, participativos y más conscientes de sus aprendizajes. Entonces, como propone Alama (2015) pensar en “una didáctica metacognitiva

contribuye a hacer más consciente y eficiente la acción del docente, y, al mismo tiempo, hace más interesante y fructuosa la del estudiante” (p. 78).

Desde esta perspectiva, es esencial evocar a Swartz *et al.* (2017) quienes refieren como prioridad del siglo XXI desarrollar aprendizajes basados en el pensamiento, con el propósito de formar estudiantes con pensamiento eficaz. Para ello es necesario concebir las aulas como espacios para desarrollar destrezas del pensamiento, orientando acciones que den lugar a razonar, opinar y exponer argumentos, con el fin de generar hábitos conscientes de pensamiento, que a su vez concedan la posibilidad para que los niños reconozcan avances y posibles dificultades, lo que conlleve a buscar con la guía del maestro estrategias para la superación de las mismas. Como explica Bausela (2012b) al distinguir dos áreas metacognitivas, la primera que “permite que desarrollamos un conocimiento cada vez más consistente de nuestras propias competencias y limitaciones, nos referimos al conocimiento metacognitivo, a la autovaloración o la conciencia metacognitiva” (p. 11) y la segunda que denomina el ámbito que hace referencia a la regulación de la cognición.

Así mismo, Núñez y Reyes (2016) afirman la importancia de abordar las habilidades metacognitivas en pleno proceso de maduración, ligándolas a los procesos de representación en edades iniciales de escolaridad con el propósito de afianzar su desarrollo para lograr un nivel de pensamiento superior en el que la persona pueda comprender y reflexionar sobre su propio conocimiento en la búsqueda de saberes y en la implementación de estrategias que le ayuden en la solución de problemas que emergen del contexto y como objetivo particular, en su proceso de aprendizaje. Enseñar a pensar significa reconocer la función de los procesos mentales y los cambios metacognitivos de manera autónoma para comunicarse consigo mismo (Tomasello, 2019) y hacer una reflexión consciente, animosa y constante que permita autorregular acciones propias.

Según Marroquín *et al.* (2018), hacia los años 80, el concepto de metacognición tomó fuerza en el campo educativo, relacionándose con procesos específicos de lectura, atención, comprensión, producción escrita e interacción social. Actualmente, es abordado desde las teorías psicológicas, propiamente en el campo de los modelos de aprendizaje, los cuales se interesan por los procesos internos del conocimiento, es decir, sobre cómo el niño codifica, almacena, retiene, recupera y emplea la información para responder a las necesidades del contexto social. En este sentido, el uso de las estrategias metacognitivas responde a cuatro propósitos en las instituciones

educativas: (a) ofrecer herramientas cognitivas para que los estudiantes construyan estrategias de aprendizaje; (b) cultivar el pensamiento de los estudiantes para que aprendan a reconocer y proyectar metas en su aprendizaje; (c) ofrecer experiencias metacognitivas que lleve a los estudiantes a enriquecer las formas de construcción de conocimiento; (d) ayudar a los niños a construir una nutrida experiencia de estrategias de reconocimiento metacognitivo, necesarias en el aprendizaje de cualquier estudiante.

Entonces, se puede señalar que la metacognición concede una positiva posibilidad de encausar el aprendizaje activo de los estudiantes, así como lo indican Torres y Miranda (2021) se puede afirmar que la metacognición:

se presenta cuando se tiene conciencia de la dificultad para aprender un tema más que otro; cuando se comprende que debe verificarse un fenómeno antes de aceptarlo como un hecho; cuando se piensa que es necesario revisar y analizar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando se advierte que se debería tomar nota de algo porque puede olvidarse. (Torres y Miranda, 2021, p. 99)

Teniendo en cuenta estos propósitos, otro elemento que es parte de este engranaje es el tema de la evaluación de la metacognición, entendiéndose como otra ocupación importante a la cual atender en los espacios escolares, tema que requiere ser más estudiado, como lo plantean Iturrieta *et al.* (2018) quienes refieren que para avanzar en propuestas de evaluación metacognitiva se requiere aportar desde la investigación para comprender los procesos y generar instrumentos que permitan “reflexionar sobre el propio aprendizaje”, de lo cual concluyen, es un aporte esencial para profesores y estudiantes (p. 13).

En esta misma línea Bausela (2012a) considera la dificultad que supone la evaluación de los procesos mentales, pero a la vez agrega que la metacognición puede mejorarse con la acertada ayuda de los adultos, con la práctica, y propone pensar en una evaluación auténtica. Respecto a ésta, la autora plantea focalizarse más en el proceso que en el producto, lo que permite dar cuenta de forma más precisa de la evolución del aprendizaje, ayudado por estrategias como el portafolio,

la observación, los registros anecdóticos, las bitácoras, las entrevistas y las técnicas de pensamiento en voz alta que permiten registrar los avances o dificultades del proceso de aprendizaje (p. 25).

Entonces, la evaluación a partir de la metacognición permite el reconocimiento y autoseguimiento de los estudiantes, asociado a esto se tendrá mayor conciencia por parte de ellos, y sus profesores del proceso de aprendizaje. Este mayor conocimiento conviene para lograr encontrar trayectos que los lleven a lograr mejores aprendizajes. Así como lo afirma Fernández (2019), un aspecto sobresaliente en el ámbito educativo es lograr que los estudiantes sean más consientes sobre el propio proceso cognitivo esa “monitorización, regulación y ordenamiento de sus procesos cognitivos acerca de la información sobre la que operen, culminaría en un mayor conocimiento sobre sí mismo como estudiante y los factores que influyen en su rendimiento” (p. 72).

Otro aspecto importante es resaltado por Alama (2015), cuando frente a la acción pedagógica refiere “para formar estudiantes metacognitivos es preciso contar con docentes metacognitivos. El docente metacognitivo ha de trabajar con los estudiantes procesos de reflexión sobre sus propios aprendizajes y, si exhiben dificultades promover estrategias metacognitivas” (p. 85), entonces valorar metacognitivamente las acciones del profesor y del estudiante puede considerarse un formalismo necesario como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación con esta perspectiva Swartz *et al.* (2017) aporta que el trabajo metacognitivo depende de las capacidades y la voluntad de quienes son parte del proceso de enseñanza, allí la proporción de las demandas y los intereses tanto de profesores y estudiantes se enlazan, porque “aunque lo ideal es que pensar de forma eficiente sea una operación o un comportamiento automotivado, casi intuitivo, solo llega a serlo a base de aplicación, enseñanza y reflexión repetida, consciente, esforzada y continuada” (p. 45). Así se subraya la especificidad de la labor del profesor. Sería una ambigüedad hablar de estudiantes metacognitivos, si sus profesores no disponen de herramientas metacognitivas que les permitan la reflexión y autorregulación de su práctica.

Habilidades de Pensamiento

El término de habilidades del pensamiento se usa para distinguir una serie de operaciones del pensamiento que han sido abordadas desde diversos autores y propuestas. Es así como Arredondo (2006) refiere: “Las habilidades muestran capacidad, inteligencia y disposición para hacer una cosa”, aclara que pueden adquirirse a través de la práctica y especifica que una particularidad fundamental de las habilidades consiste en que las operaciones inicialmente se trabajan por separado, y después se combinan varias de ellas (p. 25).

Arredondo describe algunas de estas habilidades que considera elementales (Tabla 3).

Tabla 3

Habilidades básicas del pensamiento

<i>Habilidad</i>	<i>Descripción</i>
Identificar	Observar las características que un objeto o hecho tiene para ser reconocido.
Reconocer similitudes	Reconocer características que no son iguales, sino parecidas.
Diferenciar	Acción y efecto de distinguir una cosa de otra que tienen semejanza.
Comparar	Acción de relacionar objetos y situaciones identificando sus diferencias y/o similitudes.
Discriminar	Actividad que permite seleccionar, excluir, separar y distinguir ante una situación determinada por medio de las variantes.
Clasificar	Procedimiento utilizado para construir agrupaciones o categorías y asignar caracteres a dichas categorías con base en atributos o relaciones comunes.
Hacer analogías	Relaciones de semejanza entre cosas o situaciones distintas.
Reconocer opuestos	Es un objeto, cosa o situación contraria a otra.
Inferir	Acción de determinar la consecuencia o deducir una cosa de otra.
Asociar	Establecer una relación entre ideas, imágenes o hechos.

Nota. Información tomada de Arredondo (2006) *Habilidades básicas para aprender a pensar*.

Conviene también revisar lo planteado por Rath y Wassermann (1992), quienes en el texto cómo enseñar a pensar, realizan referencias teóricas y prácticas para, como ellos lo llaman, proporcionar oportunidades para ejercitar el pensamiento. Señalan que un importante objetivo de la educación

debe centrarse en los procesos del pensamiento, además indican que: “La necesidad de destacar la importancia de enseñar a los niños a pensar jamás resultó tan apremiante como en la actualidad” (p. 21). Los autores exponen una serie de principios con los cuales definen y caracterizan las operaciones del pensamiento: comparar, observar, clasificar, imaginar, reunir y organizar datos y codificar.

Por su parte, De Sánchez (2009) expone la necesidad de superar dificultades para procesar y retener información, y aporta una propuesta denominada Programa de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, cuyo objetivo es propiciar mejores aprendizajes a partir del fortalecimiento de las habilidades del pensamiento, para este fin aborda una metodología que está centrada en la pregunta y la reflexión, “se trata que la persona construya mediante la inducción o la deducción, los procesos de pensamiento que se utiliza” (p. 5). A continuación, se anotarán de forma breve algunos elementos expuestos dentro de las unidades desarrolladas en la propuesta (Tabla 4):

Tabla 4

Elementos expuestos propuesta habilidades del pensamiento

OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN Proceso de observación La observación es un proceso mental que implica la identificación de las características de los estímulos (objetos o situaciones) y la integración de estas características en un todo que represente la imagen mental del objeto o situación (p. 35).
DIFERENCIAS - SEMEJANZAS Comparación y relación La comparación es un proceso básico que constituye el paso previo para establecer relaciones entre pares de características de objetos o situaciones. Como se sabe, las relaciones, por su naturaleza y estructura, representan enunciados abstractos alejados de la realidad tangible, que contribuyen a facilitar la conexión entre ideas y, por tanto, a lograr la representación mental de estos.
CLASIFICACIÓN Es el proceso mediante el cual se organizan los objetos de un conjunto en clases de acuerdo con un criterio previamente definido. Condiciones que debe cumplir toda clasificación 1. Cada elemento del conjunto que se clasifica debe pertenecer a una u otra clase, o sea que las clases no se superponen, con mutuamente excluyentes. 2. Cada elemento del conjunto debe ubicarse en alguna de las clases (p. 78).
SÍNTESIS La síntesis es un proceso implícito en la mayoría de las operaciones de pensamiento que integran la actividad mental (p. 177). INTEGRACIÓN DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS Ambos son procesos estrechamente relacionados, que forman una unidad indisoluble, presente en casi todo tipo de actividad mental (p. 180).

Nota. Información adaptada con base en la propuesta de De Sánchez (2009).

Otra propuesta se enmarca en lo representado por el pensamiento visible Ritchhart *et al.* (2014), quienes caracterizan un listado de movimientos del pensamiento, denominados de alto nivel, señalando que estos tipos de pensamiento ayudan a desarrollar la comprensión.

Entonces, las habilidades básicas están estrechamente relacionadas con el pensamiento, que Lipman (2008) define como una actividad interiorizada en función de las actividades lingüísticas que se manifiestan de manera externa, producto de lo que hacen y dicen las personas acerca del medio que los rodea. Por ello, este autor retoma la corriente de Vygotsky haciendo énfasis en la intervención pedagógica para el desarrollo del pensamiento en los niños, donde el diálogo se convierte en un aliado importante para la indagación, interiorización y apropiación de aprendizajes que conlleven a cultivar y ampliar el conocimiento.

Este autor aborda las teorías culturales de Vygotsky, configurando aspectos como:

- El proceso en el cual los niños adoptan los signos culturales como elementos que ayudan a organizar ideas y acciones voluntarias en el aprendizaje;
- La educación se determina por un conjunto de signos lingüísticos con orígenes sociales, garantizando una actividad autorreguladora;
- Todo aprendizaje tiene un desarrollo cultural y aparece en la mente del niño de manera social e interpersonal;
- La educación necesita tener un nivel real de desarrollo con interacciones entre niños y adultos, y de niños entre sí.

La imaginación desde edades muy tempranas puede brindar elementos a partir de situaciones naturales y experiencias vividas en la infancia, combinando saberes previos con nuevos aprendizajes para constituir la base de la creación. Esta capacidad surge paulatinamente y se desarrolla con actividades elementales en cada periodo de la niñez, producto de la acumulación de experiencias anteriores. Según Vygotsky, en la infancia se observan procesos de creación a través del juego donde el niño imagina y reproduce experiencias vividas a través de la imitación, combinando conocimientos previos con otros nuevos para constituir la base de la imaginación y la realidad. En cada periodo de la infancia, la imaginación se desarrolla poco a poco; las tradiciones y la influencia del medio familiar y escolar juegan un papel importante para el progreso de dicho proceso.

Según Vygostky (1987), en la edad infantil se desarrollan ciertas habilidades de pensamiento como la creación y la imaginación, las cuales requieren de cierta organización del pensamiento en la que la memoria y el recuerdo juegan un papel importante al revivir huellas de impresiones anteriores. Existe un hecho fundamental ligado a la creación; el dominio del lenguaje y el desarrollo del pensamiento hacen posible la creación literaria en la etapa escolar, donde el desarrollo del lenguaje oral es tan importante como el desarrollo del lenguaje escrito (Vygotsky, 1987); entonces, es necesario en la práctica educativa pensar sobre las posibilidades de ampliar oportunidades para acompañar, interactuar con los estudiantes con el fin de convertir las formas de expresión en un proceso que se puede lograr a través de la creación y los relatos donde el niño dibuja y al mismo tiempo narra lo que está dibujando; representa y crea textos a través del juego, elemento que le permite actuar y expresarse con naturalidad al ejercitar sus deseos de creación, dominar el lenguaje como instrumento de comunicación y desarrollar el pensamiento al organizar ideas para expresarlas.

En el contexto colombiano, la Secretaría de Educación de Bogotá (2015) diseñó un programa de reorganización curricular, el cual busca promover el desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo sus competencias comunicativas, cognitivas, y socioemocionales (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015), específicamente para estudiantes de ciclo 1, comprendido entre niveles de preescolar, primero y segundo grado. La consolidación de esta ruta pedagógica propone situaciones problemáticas acompañadas de preguntas potenciadoras que facilitan el desarrollo de los aprendizajes esenciales para el buen vivir y para ello formula interrogantes que orientan las habilidades de pensamiento (Figura 3).

Figura 3

Preguntas orientadoras para desarrollar habilidades de pensamiento

Reconoce	Comprende	Aplica	Analiza	Evalúa	Crea	Divulga
¿Cuáles son las mejores entre...? ¿Cual tiene la mejor...? ¿Cómo es...? ¿Cuáles son las diferencias...? ¿Qué se sabe sobre...? ¿Cuáles son las características de...? ¿Cómo se da uno cuenta de...? ¿Cuándo sucedió? ¿Dónde tuvo lugar? ¿Qué es lo que pasa...?	¿Qué pasa cuando...? ¿Cuántas clases...? ¿Es posible agrupar...? ¿Qué paso primero? ¿Qué paso después? ¿Qué paso finalmente? ¿Dónde tuvieron lugar los hechos...? ¿Cómo sabe qué?	¿Qué se debe hacer para...? ¿Con qué...? ¿Qué sucede si se hace esto... cuando...?	¿Por qué sucedió esto? ¿Es posible contar...? ¿Cómo ocurrió? ¿Cual es la secuencia? ¿Cómo se puede dar uno cuenta de...? ¿Por qué es así...? ¿Qué hace falta para...? ¿Cómo debe ser?	¿Es eso importante para...? ¿Qué cree que pasaría si...? ¿Cómo lograron identificar que...? ¿Qué utilidad tiene...? ¿Cree que es adecuado...?	¿Qué puede elaborar para...? ¿Qué se puede construir a partir de...? ¿Cómo hacer uno mejor? ¿Qué se debe utilizar para desarrollar la propia idea? ¿Qué nombre podría tener? ¿Cómo se lo imagina?	¿Qué opinan de lo construido? ¿A quién afectar lo construido? ¿Cómo se siente si...?

Nota. Tabla adaptada. Preguntas orientadoras tomadas de las habilidades de pensamiento propuestas en el diseño de reorganización curricular por ciclos (2015).

Desde esta propuesta se contempla la taxonomía de Bloom, exponiendo además que para consolidar el proceso de aprendizaje se pueden poner de manifiesto los siguientes supuestos:

- Conocimiento. Conocer o mostrar el recuerdo de aprendizajes por medio de términos, conceptos básicos y respuestas;
- Comprensión. Habilidad de asir el significado de elementos o cosas basándose en las construcciones de relaciones para articular conocimientos con significado;
- Aplicación. Usar nuevos conocimientos para la resolución de diferentes situaciones.

Por tanto, con propuestas como esta se reafirma que el proceso educativo requiere ser considerado con una postura pedagógica desde los primeros años de escolaridad, que aborde el desarrollo del pensamiento como escenario en el que los estudiantes logren la confianza para expresar e intercambiar ideas, desarrollar capacidades reflexivas frente a experiencias personales, académicas y sociales de aprendizaje. Para lograr dicha transformación es necesario configurar un marco teórico que permita reconocer algunas perspectivas sobre el pensamiento, en el que se distinguen las propuestas de Morrison *et al.* (2014), quienes proponen hacer visible el

pensamiento; Maldonado (2015), quien relaciona el aprendizaje con el pensamiento; Larraz (2015), quien manifiesta la necesidad de desarrollar habilidades creativas y metacognitivas en la educación y Justo (2015), quien menciona la importancia del juego y otras actividades para el desarrollo de habilidades básicas del pensamiento. Estos temas aparecen de manera recurrente en el desarrollo de la actividad intelectual, las habilidades de pensamiento, las experiencias, los saberes previos, la solución de problemas, la toma de decisiones y la construcción de nuevo conocimiento; perspectivas que dan cuenta de una labor determinada para estimular el pensamiento como esa “actividad mental estructurada y determinante de nuestro comportamiento, que permite la solución de nuestros problemas y los de los demás” (Maldonado, 2015, p. 202).

Esta perspectiva del pensamiento está relacionada con el conjunto de habilidades que pone en juego el niño para entender cualquier situación a la que se enfrenta (Justo, 2015, p. 6), por lo que Báez y Onrubia (2016), consideran necesario entender el pensamiento desde una perspectiva educativa como un proceso que se aprende y se enseña, por lo tanto, “es mejorable a partir de la práctica” (p. 96). Del mismo modo, Larraz (2015) reconoce que “pensar implica manejar un conjunto de destrezas o habilidades cognitivas a partir de las experiencias previas y las que va adquiriendo a lo largo de su vida para gestionar los conocimientos en función del aprendizaje. Es por ello que Ritchhart *et al.* (2014) invitan a concebir el pensamiento como un proceso dinámico e interconectado que progresa de forma sistemática de un nivel a otro. Desde la mirada de esta investigación, se explica el valor del pensamiento como el centro del proceso educativo, afirmando que el aprendizaje se da como efecto del pensamiento cuando el estudiante tiene oportunidades para pensar y hacerlo visible.

De acuerdo con lo anterior, Lipman (2008) cita el texto *Aprender a pensar con Vygotsky*, en el cual este pensador concebía la actividad interiorizada y los pensamientos exteriorizados a través del lenguaje como actividades sociales, cuya construcción se produce en las aulas de clase a través del diálogo, lo que permite generar pensamientos firmes y razonables en los niños. “Vygotsky hizo hincapié en la interrelación entre el modo de intervención experimental o pedagógica y el desarrollo resultante de la mente del niño” (p. 15) donde el discurso interior conduce al pensamiento y esto conlleva a la mejora de la calidad educativa a través del reconocimiento cuando los niños se desarrollan en la cooperación cognitiva en compañía de sus compañeros y maestros.

Lipman, en calidad de educador e investigador, propuso un análisis relacional entre la filosofía para niños y los enfoques histórico-culturales y actividades educativas basadas en las teorías culturales e históricas de Vygotsky, quien centró sus investigaciones en las funciones psicológicas específicamente humanas y de las cuales concluyó que: (a) los signos son herramientas psicológicas adquiridas del medio cultural que ayudan a que los niños gobiernen su conducta y acciones a voluntad propia; (b) la educación se establece a través del proceso de adopción de signos de origen social, se transforman en el contexto de una forma externa hasta una interna y garantizan la “actividad reguladora del yo” a través de las acciones y conductas de la persona. (Lipman, 2008, p. 164); (c) la función mental tiene dos sentidos, el primero, de carácter social e interpersonal y el segundo, de carácter intrapsicológico, es decir, en la mente del niño.

En este sentido, la relación entre la filosofía para niños y los enfoques histórico-culturales propuestos por Vygotsky, afirma la necesidad de entender el papel de la educación en el desarrollo de los pequeños, lo que implica promover la interacción entre niños y adultos a través del lenguaje. Entonces, ambos enfoques resaltan la necesidad de crear condiciones sociales que aportan al proceso de aprendizaje, a nivel individual pero también a nivel social, como resultado de las actividades construidas en colectivo y dadas por la interacción entre niños y adultos y/o estudiantes y profesor.

Desde el modelo de Lipman, la educación como actividad social invita a repensar una comunidad de indagación a través de diálogos de discusión para determinar el contenido, la forma e incluso la metodología de la educación actual para generar una transformación educativa que permita la intervención del discurso con diálogos organizados y orientados por el profesor para lograr los objetivos educativos en función del desarrollo del pensamiento, el desarrollo del razonamiento y de capacidades para formular juicios filosóficos; marco educativo que debe introducirse de manera inmediata en la escuela primaria. Esto significa considerar el rol del maestro como guía del proceso al ofrecer entornos organizados pero flexibles a la hora de formular y construir discusiones en la clase que aporten a la solución de problemáticas reales.

En relación con lo anterior, es importante resaltar que el desarrollo cognitivo es un proceso con el que cada niño va construyendo y modificando conocimientos sobre el mundo que lo rodea, es así como va desarrollando capacidades para pensar y comprender a través de la interacción con otros. Este desarrollo del pensamiento comienza desde el nacimiento y se prolonga durante la

infancia y depende en gran medida de las experiencias escolares y culturales, por lo cual, el aprendizaje de los niños no se debe limitar a una sola experiencia sino a la variedad de ellas, comprender esto, implica que la enseñanza debe tener en cuenta que el proceso de la composición escrita se da en un continuo aprendizaje, donde es primordial las conexiones que realizan los niños entre lo que observan, comparan, imaginan.

Para Báez y Onrubia (2016), la enseñanza de pensamiento debe perseguir dos objetivos: por una parte, el contenido instruccional y, por otra, el manejo de una destreza intelectual. Además, refiere que las actividades de metacognición son indispensables para mejorar el pensamiento, y menciona la importancia de la transferencia del aprendizaje. Esta transferencia no se produce de manera espontánea, por lo que se deben planificar actividades que impliquen la utilización de la habilidad en problemas reales. En consecuencia, se pretende enseñar y desarrollar habilidades de pensamiento a partir de cada disciplina curricular, tomando en cuenta la lógica disciplinar, sus contenidos, sus propósitos y su lenguaje: asimismo se busca mejorar los aprendizajes en extensión y profundidad (p. 105).

Programas o propuestas para potenciar el desarrollo del pensamiento

Uno de los programas curriculares que ha respondido al desarrollo del pensamiento, es *Filosofía para niños*, implementado en Rusia hacia los años noventa por el Instituto de la Montclair State University (Lipman, 2008) y cuyo objetivo principal fue implementar la filosofía como herramienta y método para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes al formular juicios lógicos con razonamientos críticos y reflexivos. Este método necesita ser organizado por el profesor para requerir esfuerzos personales de los estudiantes como resultado del pensamiento sobre el mundo real y su propio pensar. Así mismo, su propósito es desarrollar un pensamiento integrado con procesos de autocorrección, sensibilidad al contexto, capacidad de formular juicios y argumentación de juicios a nivel individual, pero también en un discurso colectivo.

La creación de este ambiente de aprendizaje fundamentado en la comunicación permite el desarrollo de destrezas lógicas a través de espacios de indagación, discusión colectiva, razonamiento y pensamiento. En este escenario, el rol del profesor se centra en organizar los

diálogos y discusiones filosóficas para propiciar el pensamiento a nivel individual pero también grupal; resultados que evidencian la necesidad de incluir este tipo de programas de manera inmediata en las escuelas de primaria.

Por su parte, el programa del Proyecto Zero y las rutinas de pensamiento utilizan un tipo de estrategia educativa para organizar los conocimientos siguiendo un patrón de actividades orientadas por el profesor con el fin de generar discusiones con frecuencia y flexibilidad en el aula (Romero, 2014) para desarrollar en el niño un pensamiento creativo, crítico y autónomo. Esta estrategia gira en torno a una serie de pasos para orientar el aprendizaje, reflexionar, relacionar y ampliar el conocimiento a través de preguntas que ayudan a reconocer y construir saberes.

Las rutinas de pensamiento conllevan a que los infantes puedan pensar de una manera diferente al incorporar nueva información, crear ideas y planes para dar posibles soluciones a situaciones planteadas; sin embargo, el relacionar dichos pensamientos con el proceso escrito no es una tarea fácil; los niños necesitan de tiempo y oportunidades para construir dicha relación, además de la constante retroalimentación del profesor quien se convierte en un verdadero apoyo para que los pequeños escritores enfrenten su propia tarea escritural como “un intercambio creativo” (Hall, 2021, p. 13) de experiencias, ideas, pensamientos, sentimientos y emociones.

En esta línea, Swartz *et al.* (2017) explican sobre el aprendizaje basado en el pensamiento, donde un punto central hace referencia a los pensadores eficaces, quienes de forma permanente reflexionan sobre su pensamiento, y en el momento de resolver problemas seleccionan y evalúan los métodos apropiados para llegar a una solución óptima y satisfactoria. Es así que en su propuesta se destacan por ejemplo el mapa de pensamiento para la resolución eficaz de problemas (Figura 4).

Figura 4

Mapa de pensamiento para la resolución eficaz de problemas



Nota. Tomado de *Aprendizaje basado en el pensamiento* (Swartz et al., 2017 p. 25).

Como se observa a la hora de plantear formas de potenciar el desarrollo del pensamiento, existen diversas propuestas con el fin de asegurar mayores oportunidades de aprendizaje, lo que se pretende es favorecer el razonamiento, y la reflexión permanente para que los estudiantes puedan construir conocimientos y aplicarlos a diversas situaciones, por ejemplo, al componer textos escritos, logrando ser conscientes del pensamiento que van a emplear durante el proceso de escritura.

Composición Escrita

La composición escrita y los procesos-subprocesos cognitivos de la composición escrita son una categoría que requiere un profundo análisis, es así, como se han adelantado varios estudios sobre los procesos implicados a la hora de componer textos, y otros tantos orientados a la mejora de la composición escrita en estudiantes de diferentes grados escolares, de esta manera se reúnen varios planteamientos que conviene tener en cuenta a la hora del discernimiento y la reflexión del tema.

Es importante comprender que la composición escrita tiene una estructura de trabajo muy concreta que inicia cuando los niños han tenido experiencias de alfabetización, y han recorrido un camino en la adquisición del código alfabético, es ahí cuando se puede referir que han ido construyendo aprendizajes colectivos que les permite el logro de componer un texto escrito, a partir de la organización de ideas, que reflejan la expresión de pensamientos, sentimientos con palabras escritas.

En este proceso de conocimiento y apropiación de la lengua escrita, las experiencias alfabetizadoras de los primeros años deben ser enriquecidas y construidas con propósitos mediados por el pensamiento que permiten tener más información sobre los elementos y las funciones de los textos.

Al respecto, Ottin (2018) considera que:

La alfabetización es un proceso interactivo de relaciones entre oralidad, escritura y lectura, caracterizado por la diversidad de situaciones en las que se realizan las actividades lingüísticas: leer, escribir, dictar, verbalizar, releer, corregir, reescribir, reformular, reproducir literalmente, interpretar, definir, comentar palabras o textos. (p. 47)

En este proceso de construcción primero se deben contemplar las experiencias de alfabetización inicial, gestionadas generalmente en los primeros niveles de educación, allí los niños realizan acercamientos a la cultura escrita, en escenarios pedagógicos significativos, donde la motivación juega un papel importante. Estos momentos deben darse sin afanes ni presiones y validando las primeras escrituras que realizan por sí mismos a través de sus propias grafías, o que muchas veces se plasman a través del profesor, quien transcribe la producción de los niños.

Posteriormente, se pueden ir introduciendo acciones de reconocimiento y apropiación del código alfabético, durante esas primeras experiencias alfabetizadoras enriquecidas, los niños identifican elementos de construcción de la lengua, para luego encaminar los esfuerzos en la orientación de la composición del texto escrito, posibilitando un ambiente que permita un proceso prudente en el tiempo, ya que, la composición escrita demanda mayores niveles de madurez cognitiva, afectiva, comunicativa y haber logrado un reconocimiento de aspectos formales de la

escritura. En palabras de Guzmán *et al.* (2018): “cuando un niño incursiona en la compleja actividad de escribir esta adentrándose en el manejo de signos que le permiten traducir sus pensamientos” (p. 13).

En este camino de construcción es relevante el reconocimiento de las expresiones gráficas infantiles, lo que juega un papel fundamental en la posterior estructuración y materialización de las ideas puestas en texto; estas experiencias les permiten a los niños ir comprendiendo la función de plasmar los símbolos que más adelante cobran un significado y con lo cual fortalecen habilidades previas al proceso de formalización y composición de texto, proceso que podría iniciarse aproximadamente a partir de los 6 años, sin olvidar que estos, están demarcados por las características individuales y las experiencias educativas y contextuales que le permitan a los niños observar, comparar, clasificar, preguntar y verbalizar las inquietudes que surgen de las características propias del lenguaje.

Conviene especificar entonces, que la escuela debe reparar esa práctica de adelantar los procesos en los niños, ya que, cuando se inician estas experiencias tempranamente sin permitir las conquistas previas ineludibles, lo que generalmente ocurre en los niños es que se genera una apatía por la escritura, con el riesgo de desencantar sobre lo fascinante que puede llegar a ser producir textos escritos.

Con respecto al proceso de construcción de la lengua escrita vista desde una perspectiva evolutiva, los aportes presentados por Guzmán *et al.* (2018) y Tolchinsky y Jisa (2018) indican aspectos esenciales, para comprender dicho proceso. Tal como sostiene Guzmán *et al.* (2018): “es necesario detenerse a pensar en todo lo que la evolución de la escritura implica desde el punto de vista del tiempo y los avances conceptuales” (p. 35).

Desde esta perspectiva evolutiva de la escritura, se puede afirmar que aprender a escribir es generalmente concebido como un aprendizaje que obedece en gran medida de la enseñanza formal, por requerir una instrucción específica. Pero a la vez, se considera el valor de los conocimientos que se logran en los niños con las prácticas de lectura y escritura antes del proceso formal. Con ello, se propone distinguir las características que son propias al desarrollo de la escritura y lo que muchas veces se considera trastorno o retraso en el desarrollo del proceso, lo cual adquiere una diferencia significativa (Tolchinsky y Jisa, 2018, p. 55). Distinguir las

características de la escritura requiere de un dialogo permanente que ayuda a enriquecer la construcción de texto.

Por su parte cuando se inicia un proceso formal de enseñanza, el profesor también debe pensar lo que conlleva producir textos, demandando de su parte un acompañamiento acertado a los niños para lograr la creación de textos de calidad, que sean comprensibles y que cumplan con propiedades de coherencia, cohesión y adecuación.

Entonces, dimensionar el proceso escrito durante los primeros años escolares implica reconocer el lenguaje como una forma de expresión desde las experiencias de vida que ofrece el medio cultural. Por ello “el lenguaje se convierte, a lo largo del desarrollo, en el instrumento fundamental de la regulación de la acción y el pensamiento (Vygotsky, 1989, p. 12), posibilidad que se logra gracias al “acto de escribir” (Guzmán y Chocontá, 2018, p. 31).

Componentes del Lenguaje

El lenguaje está compuesto por tres componentes referidos a la forma, el contenido y el uso de éste en contexto. Así se concibe que una parte del lenguaje es codificada en relación a lo que se quiere expresar, a sus significados y al sentido de lo que se desea comunicar. Según Bausela (2012), el aprendizaje del lenguaje supone la adquisición de forma integrada de los tres tipos de componentes: la forma, que incluye el aprendizaje de la fonología y la sintaxis; el contenido, que hace referencia a la semántica, y el uso del lenguaje o nivel pragmático, que indica las intenciones comunicativas e interactivas del escritor a nivel interpersonal e intrapersonal.

Entonces, la producción escrita se va logrando en un escalonado aprendizaje que requiere disponer de estos tres componentes para darle organización, coherencia y cohesión al texto, en relación a ello los aspectos de organización demandan conocer las reglas de construcción de la lengua escrita a nivel léxico, sintáctico, semántico y reglas de uso y adecuación textual según el propósito comunicativo y los aspectos contextuales donde se esté componiendo el texto.

Es por ello, que en el proceso de aprendizaje son varios los componentes que se deben considerar, por ejemplo, la morfología o forma del texto y con ello, la calidad de su estructura, el manejo del espacio y la calidad de los trazos realizados por cada escritor. En este último aspecto

es importante considerar la precisión del trazo, el tamaño de las letras, la proporción de cada una y el espacio entre las palabras; también la concordancia en la calidad estructural en las frases u oraciones, el uso del número y el género.

De igual manera el componente de uso, que se relaciona con las normas que rigen el empleo del lenguaje y con la influencia del contexto en la interpretación de los significados y en la adecuación del discurso. Según Aznar e Igualada (2019), las habilidades pragmáticas son las que posibilitan usar y comprender el lenguaje de forma apropiada según el contexto, y este uso depende de las creencias que almacenamos en nuestra memoria, las que compartimos con otros o las que se derivan de la observación de una situación específica.

Según estos autores, las personas comparten unos componentes comunicativos que facilitan expresar e interpretar lo que se dice. Estos componentes responden a dos elementos, cantidad y calidad, la cantidad se refiere a ofrecer la información posible y necesaria para que la otra persona comprenda el mensaje, y la calidad, que consiste en ofrecer información verdadera y sin incoherencias. Así mismo, la pragmática y la comunicación social (Tabla 5) resultan ser dos elementos conectados entre sí para que el uso del lenguaje responda a esa necesidad de interacción comunicativa entre los seres humanos.

Tabla 5

Pragmática y la comunicación social

Pragmática	Comunicación social
Uso de los aspectos estructurales del lenguaje en contexto lingüístico.	Uso del lenguaje y otras formas de expresión como el uso de los gestos en un contexto lingüístico, cognitivo y social.
Qué requiere Interpretar significados, resolver palabras ambiguas, uso del lenguaje no literal (metáforas).	Qué requiere Inferir las intenciones y los estados mentales del interlocutor, uso de habilidades mentales; inferir pistas verbales y gestuales para hallar la intencionalidad (miradas o gestos); interpretar normas sociales; ser conscientes del objetivo de la comunicación.
¿Cómo? Integrando la información verbal, es decir, el lenguaje, vocabulario y la gramática con el conocimiento previo ofrecido por el contexto.	¿Cómo? Integrando la información verbal, es decir el lenguaje, vocabulario y la gramática con el conocimiento previo ofrecido por el contexto y otros aspectos de la situación comunicativa y del interlocutor.

Nota. Información tomada del texto *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia* (Aznar y Igualada, 2019).

Entonces, la habilidad para emplear correctamente el lenguaje en contexto, implica establecer espacios de uso intencional del lenguaje, facilitando los intercambios socioculturales desde edades tempranas, aportando así, al desarrollo de las destrezas conversacionales o fluidez del discurso; las primeras, inicialmente en la conversación el niño desarrolla capacidades para adaptarse a los participantes, roles y situaciones y construir mensajes lingüísticos acordes a los propósitos e intenciones de comunicación para así mantener el tema y transmitir la información deseada, aspecto que posteriormente se ve reflejada en la producción escrita.

Otro componente central es la semántica, aspecto que se relaciona con el contenido del lenguaje, es decir se centra en el significado de las palabras y el acoplamiento que se da entre ellas. Aznar e Igualada (2019) afirman que los primeros estudios de la semántica en el lenguaje infantil lo hacen desde perspectivas teóricas de la psicología, desarrolladas por Bloom (1970) y Slobin (1966), quienes incorporaron el análisis del significado a partir de contenidos transmitidos por los niños. En este sentido, el contenido del lenguaje se expresa a través de la selección de palabras adecuadas para referirse a personas, animales, objetos y acciones, utilizando una entonación acertada en las frases que expresan ideas, conceptos, sentimientos o emociones. Entonces, el desarrollo del lenguaje depende de ambientes enriquecidos con experiencias del lenguaje y la capacidad que van adquiriendo los niños para percibir, interactuar y construir diferentes tipos de significados, unos precisos y otros más amplios o complejos.

Trianes (2015) afirma que cuando los niños cuentan con un repertorio adecuado de significados, empiezan a establecer relaciones internas entre palabras, “conceptos y campos semánticos acordes con la realidad externa a él” (p. 118), es decir, el contexto en el que se encuentra inmerso y en particular, la situación espacio-temporal que lo determina. De igual manera estos aprendizajes se verán reflejados en las construcciones escritas.

Así mismo, las teorías sobre el desarrollo fonológico y sintáctico afirman que los niños van construyendo la capacidad para producir la mayoría de sonidos y secuencias de sonidos, considerándose que está se completa aproximadamente entre los 6 y 7 años. En estas primeras edades se amplía el léxico y la capacidad para estructurar frases y adecuar el lenguaje según los emisores. Esto se logra a partir de experiencias significativas ofrecidas desde el mismo entorno familiar, el escolar y en las diversas interacciones con el medio que los rodea.

El Lenguaje oral y la Composición Escrita

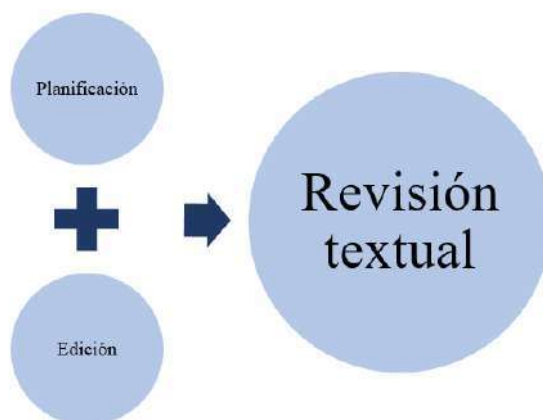
La escritura guarda una estrecha relación con el lenguaje oral, esta capacidad de comprender y usar la palabra es una posibilidad para que los niños puedan hablar y reflexionar para posteriormente decidir qué y cómo escribir, en muchas ocasiones realizan en paralelo el escribir palabras o frases, a la vez que van emitiendo en voz alta algún parafraseo de lo que están plasmando por escrito. En otras oportunidades, expresan oralmente sus inquietudes o dudas sobre cómo se escribe algún elemento de su escrito, entran en contacto con el texto escrito para pensarlo, revisar su contenido, releerlo, y en este transcurrir se hace presente la expresión oral. En esta interacción comunicativa la escritura transforma al lenguaje, crea un espacio de conexión entre éste y los pensamientos donde emergen conocimientos, procesos y reflexiones a través de la palabra escrita.

La composición escrita requiere procesos cognitivos, pero también elementos propios del contexto y, adicional a ello, está influenciado por factores afectivos y socioculturales que permiten al escritor desarrollar la capacidad para centrarse en lo que quiere escribir de manera voluntaria y en la manera cómo lo va a organizar para expresarlo. Desde esta postura, “la persona que tiene metacognición reúne tres condiciones: sabe cuáles son sus procesos mentales, ejerce control voluntario sobre ellos y puede hablar sobre ellos” (Cuervo y Flórez, 2000, p. 131). En otras palabras, con la regulación de los procesos cognitivos y socioculturales es posible lograr conocimientos de la escritura, la interpretación textual, la planeación, la revisión y la reescritura, elementos del proceso de la composición escrita.

Desde el rol pedagógico, comprender la composición escrita como una tarea en la que intervienen variados procesos (Figura 5) y componentes cognitivos, permite contribuir a que los niños desarrollen sus capacidades autónomas, los hace cada vez más reflexivos para establecer vínculos afectivos con la escritura; les incentiva a escribir sobre situaciones a partir de vivencias que vinculan procesos cognitivos para interpretar, revisar y reescribir desde contextos reales; así mismo, la escritura a partir de procesos socioculturales, permite la construcción de identidad como sujeto participativo en prácticas de escritura (Caballero *et al.* 2014) y acorde con las necesidades y características propias de cada momento escritural, lo cual conduce a lograr las habilidades necesarias que requiere la composición escrita.

Figura 5

Procesos de la composición escrita



Una de las tareas escolares que implica resolver problemas es la composición escrita. Para lograr un texto espontáneo y significativo, el niño que escribe debe usar estrategias metacognitivas que le ayuden a reflexionar y construir su escrito. Así, el texto será el resultado de un proceso que involucra la interacción como forma de compartir los pensamientos sobre lo que se quiere construir y lograr con el escrito.

El Proceso de construcción de la Escritura

El proceso de construcción de textos requiere irse apropiando de varios componentes del lenguaje, además depende de una serie compleja de factores sociales, cognitivos y culturales, que se convierten en pieza clave para la composición escrita. Alvarado (2002) define el texto como un tejido de significados que relaciona tres elementos: la semántica, es decir, el significado que guarda cada palabra en el texto; la sintáctica, que es aquel elemento insertado entre las frases y oraciones para combinar y relacionar ideas, y la pragmática, que corresponde al uso del lenguaje acorde a determinada situación o contexto para reconocer el significado de lo que se escribe.

Autores como Mata y Rienda (2015) definen el acto de escribir como la habilidad para expresar por escrito sentimientos, pensamientos, opiniones, hechos o situaciones, usando de forma correcta los símbolos del lenguaje social. Así mismo, afirman que intervienen ciertos subprocesos en diferentes momentos, tales como: planificación, considerado como el paso inicial para

solucionar problemas de contenido y enfrentar el miedo a la hoja en blanco. Textualización, es el subproceso más complejo, que requiere del desempeño del escritor, la sistematización de las ideas y con ello, el desarrollo de habilidades motoras y lingüísticas que intervendrán en el acto de escribir haciendo uso de una ortografía básica en palabras y frases, una construcción sintáctica con el uso de vocabulario adecuado. Esta etapa incluye la elaboración de borradores los cuales permiten observar el avance del escrito, generando consciencia por parte del escritor. Revisión, en esta fase se evalúan los resultados logrados.

Partiendo de las características del proceso de escritura, las dimensiones del lenguaje según la Ley General de Educación en Colombia (1994), establecen estándares y competencias básicas que consideran las producciones textuales, considerando la lengua como instrumento de comunicación y producción de textos, pretendiendo que los niños aprenden a usar la lengua como un instrumento para expresar sus ideas, sentimientos, opiniones y necesidades, a partir de situaciones significativas que les permitan reconocer el sentido de lo que escriben.

Así mismo, los lineamientos curriculares están formulados para hacer uso de las funciones del lenguaje: la primera de ellas comunicar; la segunda, expresar emociones, sentimientos, ideas; la tercera, generar interacciones que buscan la reacción del destinatario a través de mensajes, invitaciones, saludos, cartas y escritos acompañados de imágenes emotivas; la cuarta corresponde a esa función informativa para transmitir ideas, pensamientos y mensajes; la quinta función habla del texto como instrumento, sirve como medio para guiar la realización de una actividad a través de instrucciones, recetas y formularios, y la función normativa, que hace referencia a aquellos escritos que contienen reglas, normas y acuerdos sociales necesarios para la convivencia.

Condemarín y Medina (2002) indican que el profesor requiere considerar tres momentos para la producción de textos: el primer momento refiere la expresión libre, creativa y autónoma del niño donde establece un vínculo emocional con el texto; en el segundo momento el maestro apoya al niño para revisar la escritura del texto analizando los aspectos semánticos, sintácticos, pragmáticos y gráficos de manera individual y en colectivo; y en el tercer momento, el profesor estimula la reflexión del proceso de escritura y reescritura de los textos para que los niños reescriban realizando las mejoras posibles a través de borradores secuenciados.

Desde esta perspectiva metodológica, Núñez y Reyes (2016) indican que es necesario que el profesor guíe un recorrido para el proceso de enseñanza y aprendizaje que inicie con la

planificación de la escritura, aclarando el objetivo y el sentido del texto, lo que contribuye a la coherencia y cohesión del mismo, componer un texto requiere habilidades de transcripción en las que interviene la escritura a mano y el uso de la ortografía, además de ello, el desarrollo de habilidades lingüísticas necesarias para el discurso, las cuales permiten entrelazar las ideas y vincularlas a la semántica, como también el uso de las habilidades cognitivas para generar, plasmar y modificar ideas mientras se escribe (Tolchinsky, 2019).

Lo anterior es confirmado por Kaufman (2018), quien afirma que para aprender a escribir conviene que los niños participen desde el comienzo de la escolaridad en situaciones de escritura de textos, que proporcionen información de la vida cotidiana. Esta reflexión implica considerar la escritura como un proceso que los niños adquieran antes de llegar al código alfabético. Los niños aprenden a escribir con la guía del profesor como modelo; también aprenden de diferentes maneras al interactuar y trabajar en grupo, en dúo, o de manera individual, lo que requiere de guía y retroalimentación constante.

La Cultura Escrita: Implicaciones Educativas

Lograr dominios en la lectura y la escritura en el contexto social implica la consolidación del lenguaje oral como proceso fundamental para la apropiación del código escrito; el dominio fonológico involucra ese componente cognitivo que permite tomar conciencia de los sonidos que se pronuncian para establecer la correspondencia con el signo gráfico que lo representa y el nombre que recibe cada uno. Además de ello, la lectura fomentada por el adulto no solo motiva al niño a acercarse al lenguaje escrito, sino que también enriquece su desarrollo semántico. Así, el niño amplía su vocabulario y aprende el significado de variadas palabras. Este acercamiento en el contexto con lo escrito es significativo para su formación como escritor. En otras palabras, el desarrollo del lenguaje inicia con la oralidad con influencias del entorno cultural y hacia los 6 años, cuando inicia su etapa de educación formal en el grado primero, se complementa este desarrollo lingüístico en lo fonológico, lo semántico, lo gramático y lo pragmático; elementos que requieren de preparación para uno de los grandes propósitos educativos: el dominio de la lectura y la escritura como procesos y habilidades humanas necesarias para compartir conocimiento.

Sin embargo, Arrimada y Torrance (2018) afirman que las prácticas sociales de la escritura en el medio educativo generan una constante preocupación, debido a que tradicionalmente se ha marcado el proceso escrito como un asunto limitado a deletrear y escribir a mano, prestando menor importancia a la implementación de estrategias explícitas de autorregulación que permitan el desarrollo de conocimientos sobre los textos. Por tal motivo, estas investigadoras realizaron un estudio con estudiantes de grado primero para determinar el beneficio de las estrategias de autorregulación para planificar y estructurar textos.

Los resultados de ese estudio mostraron que los estudiantes que recibieron retroalimentación mejoraron la producción de sus textos en cuanto a estructura, coherencia y calidad. El estudio concluye que cuando se adapta metodológicamente las instrucciones con estrategias explícitas para planificar el contenido y la estructura de textos narrativos, se obtiene beneficios para los niños escritores), pues al prestar atención desarrollan capacidades para comprender y retener representaciones metacognitivas que les permite aplicar estratégicamente el conocimiento en su propio proceso escritural.

Entonces resulta relevante asumir la perspectiva vygotskyana para concebir a los niños como sujetos activos en el proceso educativo, es así como se entiende que “la actividad mental es exclusivamente humana, es el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de los signos sociales” (Vygotsky, 2000, p. 59). Lo anterior indica que la transformación de la actividad educativa ilustra el desarrollo del lenguaje interior como instrumento de comunicación con el otro, al exteriorizar ideas, sentimientos, pensamientos y emociones a través del lenguaje escrito, lo que permite reflexionar sobre sí mismo para analizar cada proceso necesario en la solución de problemas. Cada situación donde el niño se muestra involucrado le permite escribir sobre su historia a través de signos que conforman palabras con significado. Entonces, la naturaleza autorreflexiva del lenguaje permite desarrollar el pensamiento y el lenguaje fundamento de la zona de desarrollo próximo, la cual permite la intervención de prácticas en contextos sociales propios del escenario educativo.

El sentido que cobra la producción de texto requiere entender desde los escenarios educativos las prácticas sociales como espacio de interacción para el uso del lenguaje escrito, por lo que está relacionado con la participación en la vida social y la relación personal donde escribir o producir texto implica explorar, aprender y reflexionar prácticas letradas en diferentes ámbitos

de la vida social. Los educadores y las educadoras del siglo XXI juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje para que los niños que están iniciando su interacción con el texto escrito y como usuarios de la escritura, puedan apropiarse de ella con sentido y significado; por ello, el reto radica en implementar una metodología que permita el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas para actuar, pensar y comunicar en el mundo (Kalman, 2018) real, a través de la interacción con otros, donde participan en diversas situaciones y desde diferentes contextos.

Socialmente, hablar de la composición de textos como parte de la cultura escrita es una noción que implica esfuerzos en la práctica pedagógica para la formación de una población que utilice la escritura como medio de expresión de las ideas, los pensamientos, emociones y sentimientos para comunicar, primero desde la oralidad y luego a través de la palabra escrita. Kalman (2018) señala que el proceso escrito requiere de la práctica frecuente del lenguaje inmerso en la comunicación oral desde donde se pueden abordar textos escritos en escenarios familiares, educativos, culturales y sociales, contextos desde los cuales se puede involucrar el uso de diferentes prácticas discursivas que hacen parte históricamente de la cultura escrita.

Cuando se escribe, el escritor inicia por narrar sus propias experiencias, luego la práctica es relacionada con aspectos o situaciones del mundo representadas a través de la escritura donde la interacción social enfatiza las funciones comunicativas en las relaciones personales, es decir, la función social del lenguaje cumple diversas funciones en su entorno lingüístico como un sistema dinámico (Castedo, 2002) para que la comunicación sea un proceso eficaz en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de pensamiento.

Es importante resaltar que el desarrollo cognitivo es un proceso con el que cada niño va adquiriendo y modificando conocimientos sobre el mundo que le rodea, lo cual le permite desarrollar habilidades de pensamiento paralelamente con el proceso comunicativo a través de la interacción con otros. Este desarrollo comienza desde el nacimiento y se fortalece durante la infancia, etapa en la que el progreso del pensamiento depende de las experiencias culturales y sociales.

CAPÍTULO III. MÉTODO

La metodología de investigación se convierte en el pilar que permite elegir la ruta a seguir durante el estudio, atendiendo a las características del enfoque planteado, en este sentido, es fundamental reconocer la coherencia que se debe lograr entre la metodología y los diversos elementos que componen la investigación: antecedentes, planteamiento del problema, objetivos, pregunta de investigación, enfoque y alcance (Giroux y Tremblay, 2009). Asimismo, es un soporte para determinar la viabilidad de la investigación, analizando los posibles alcances y limitaciones con el fin de proyectar el estudio.

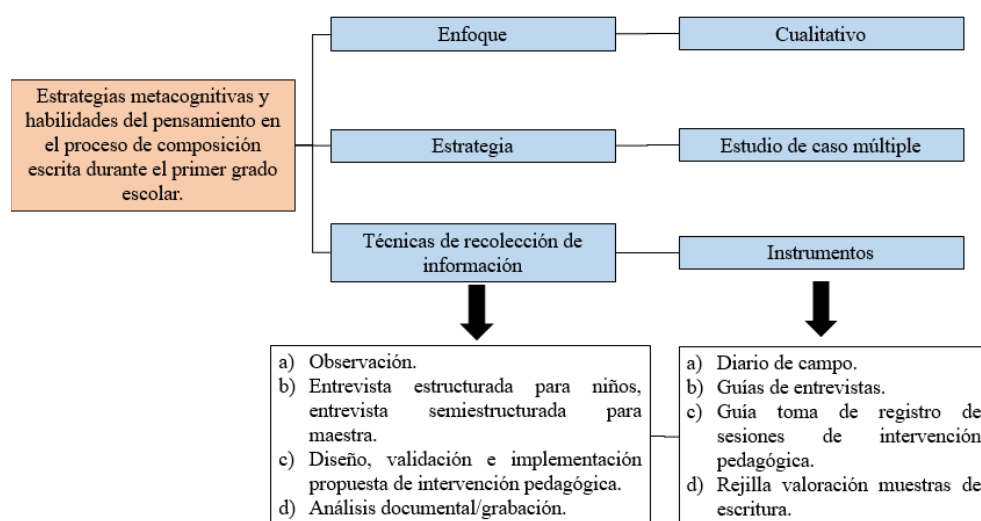
Atendiendo a estas consideraciones, en este capítulo se explica el marco metodológico que se proyectó en el proceso de construcción de la investigación. Así como lo plantea Hurtado y Toro (2007): “el marco metodológico responde la pregunta ¿cómo?, es decir aquí se indica la metodología que va a seguirse en la investigación para lograr los objetivos propuestos” (p. 123).

Así como se expresa en la Figura 6, en la descripción del proceso metodológico de la investigación, se definieron las características que identifican el estudio cualitativo, desde la lógica interpretativa; y así se establecieron las técnicas y los instrumentos, con el fin de analizar la relación entre las estrategias metacognitivas y las habilidades de pensamiento evidenciadas en los procesos de composición de texto escrito producido por los niños del grado primero de un colegio privado en la ciudad de Bogotá. Para dar cumplimiento a tal propósito, la investigación se centra en la estrategia del estudio de caso múltiple, que como explica Álvarez (2006): “En el diseño de casos múltiples se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea

explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (p. 13). En esta línea Galeano (2018), hace referencia al estudio de caso colectivo del cual refiere: “el investigador puede estudiar conjuntamente un determinado número de casos” (p. 89). Entonces, el diseño de investigación definido permitió detallar las características de los sujetos que conforman el grupo de estudio, logrando así establecer las particularidades del proceso de construcción de textos escritos, el significado de las experiencias diseñadas en la propuesta de intervención pedagógica, y el sentido que cobran estas experiencias para las productoras y productores de los escritos a partir de la interpretación y el análisis de las expresiones de pensamiento que transcurren durante el proceso de composición textual.

Figura 6

Descripción del proceso metodológico de la investigación



Nota. Descripción del proceso metodológico.

En esta línea esta investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo inciden las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas?

De acuerdo a ello se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar la incidencia de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas.

Objetivos específicos

- Diseñar la propuesta de intervención pedagógica a partir de la integración de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de composición de texto escrito.
- Identificar la relación de las estrategias metacognitivas de regulación de la producción escrita y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos en el marco de una intervención pedagógica con niños de grado primero.
- Analizar las producciones de texto escrito de los niños del primer grado escolar para determinar qué paso con la composición escrita durante el proceso de intervención.
- Reconocer la experiencia pedagógica del proceso de composición escrita a partir de las voces de los niños del primer grado escolar.

Diseño de la investigación

Para este estudio es importante concebir que la investigación cualitativa brinda importantes orientaciones para comprender cómo abordar el objeto de estudio de esta investigación, para ello se propuso la estrategia de estudio de caso y se plantearon diferentes técnicas que combinadas fueron determinantes para la sistematización de la información, el correspondiente análisis y la obtención de los resultados.

Enfoque: Investigación cualitativa

A continuación, se presentan algunos de los atributos que detallan el enfoque cualitativo, presentando así los rasgos pertinentes que permitieron delimitar el marco que definió la ruta de cómo llevar a cabo esta investigación.

La investigación cualitativa permite aproximarse a diversas perspectivas de abordar y comprender el objeto de estudio que se plantee. Ha sido uno de los enfoques a partir de los cuales se ha buscado interpretar y explicar los diversos hechos propios del sistema educativo, encontrándose resultados significativos que han permitido acercarse a las múltiples realidades que rodean el acto de educar. Allí los sujetos participantes son determinantes en el proceso de la investigación. Hernández y Mendoza (2018) explican que en la investigación cualitativa la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes sus “percepciones, emociones, prioridades, vivencias, significados y cualidades de los participantes [...]”. También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades” (p. 9).

De igual manera este enfoque favoreció un proceso de interpretación permanente y flexible a partir de la información recolectada, donde no necesariamente se pretendió generalizar los resultados, más bien se intentó descubrir y explicar las realidades particulares, reconociendo experiencias de aprendizaje diversas. Así como lo menciona Gialdino (2019), la investigación cualitativa es “profunda, seria, encarnada, comprometida con todo otro y con el reconocimiento de su situación” (p. 20).

La finalidad de la investigación cualitativa se enfoca según Hernández y Mendoza (2018) en “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 390) para el caso de esta investigación la finalidad se centra en analizar la incidencia de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas, para ello, el diseño y la planificación de la investigación se propone a partir del enfoque cualitativo interpretativo.

En concordancia con el enfoque metodológico, se buscó interpretar los procesos de construcción de texto en 6 sujetos de grado primero, a partir de las características propias de cada sujeto que conforma el estudio de caso, dando especial importancia al contenido de las expresiones de pensamiento de los niños, lo que permitió acercarse al conocimiento de la realidad desde las experiencias de composición escrita de cartas de cada sujeto, entendiendo lo que les inspira para idear, organizar, dar significado y sentido a sus producciones escritas.

Teniendo en cuenta los propósitos establecidos en la investigación, lo que se persiguió fue lograr interpretar y explicar a partir de las producciones orales y escritas de la población participante si en el proceso de escritura tuvieron incidencia las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento, a partir de la experiencia de intervención pedagógica propuestas desde de secuencias didácticas. Es por ello, que el enfoque metodológico que se propuso tuvo en cuenta lo interpretativo, ya que como expresa Vasilachis (2006) a lo interpretativo se le otorga una importante cualidad “a través del cual el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas” (p. 49). Estos aspectos referidos por Vasilachis, demandaron en el transcurso de la investigación la toma rigurosa de diversos registros, enfocando la información recolectada hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Este conocimiento que se pretendió conseguir de igual manera está enmarcado por lo que plantean Hernández y Mendoza (2018), quienes destacan una característica fundamental de lo interpretativo en la investigación desde la “ruta cualitativa”, y al respecto afirman: “La investigación cualitativa resulta interpretativa pues pretende encontrar sentido a los fenómenos y hechos en función de los significados que las personas les otorguen. No solamente se registran sucesos objetivos” (p. 9).

Entonces, entender cómo inciden las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas, requiere la interpretación del proceso, donde lo que se trata es llevar a cabo una descripción desde la interpretación de las experiencias de los niños del primer grado escolar. Aquí es importante mencionar lo planteado por Ferreyra y De Longui (2014) al referirse a lo interpretativo en la

investigación en el contexto educativo “Las investigaciones educativas dentro de este paradigma llamado interpretativo o hermenéutico (naturalista, cualitativo) pretenden comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de las personas” (p. 62). Para dar cumplimiento a lo enunciado se propone el estudio de caso como estrategia para lograr detallar de manera más precisa el proceso y lograr el cumplimiento de los objetivos.

Estudio de caso

Esta investigación utilizó como estrategia metodológica el estudio de caso, son varios autores los que han hecho referencia al tema, anotando de ello como aspecto importante atender a la particularidad y los aspectos singulares para tratar de entender las experiencias humanas. Al respecto Stake (1998) refiere que “los estudios de casos se realizan para hacer comprensible el caso, el cual se estudia principalmente con el fin de poder generalizar sobre otros casos” (p. 78), lo cual indica que responde a este estudio cualitativo como investigación social para recolectar información que proviene de los mismos participantes, analizarla y presentar un informe detallado sobre un grupo escolar. Al respecto Galeano (2018) define el estudio de caso como “una estrategia de investigación social cualitativa” (p. 102) en el que se puede utilizar la comparación entre sujetos, para así lograr interpretar y alcanzar explicaciones del tema de estudio, atendiendo a variadas rutas, como es el caso de esta investigación que pretende reconocer la diversidad que caracteriza el proceso de construcción de textos, a partir de una experiencia de intervención pedagógica.

Características del estudio de caso

El estudio de caso se define por algunos rasgos que permiten distinguir la particularidad sobre cómo abordar esta estrategia en el proceso de investigación:

- El estudio de caso se considera como una estrategia de investigación global que involucra no solo el diseño, sino todos los momentos del proceso investigativo y

permite al investigador alcanzar mayor comprensión sobre un tema de manera teórica, o en una población en particular (Galeano, 2018).

- El estudio de caso permite estudiar de forma rigurosa la experiencia y la complejidad de las situaciones particulares dentro de un contexto, para esta investigación relacionada con las estrategias metacognitivas, las habilidades de pensamiento y la producción escrita es necesario reconocer las características contextuales donde se ubican los sujetos, para así lograr “interpretarlos en los precisos contextos socioculturales en que se aplican” (Simons, 2011, p. 45).
- Estudiar los fenómenos en los que intervienen las personas, en este caso, interpretar y explicar cómo se da el proceso de construcción de textos a partir de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en estudiantes de grado primero.

Estudio de caso múltiple

En el estudio de caso se puede recurrir a la comparación entre sujetos, particularidades o situaciones para llegar a explicaciones por diversas rutas: se eligen las características que se han de observar, se identifican diferencias y similitudes, y se analizan comparativamente. Esta estrategia puede ser utilizada en los estudios de caso múltiples, estableciendo comparaciones entre un caso y otro, la finalidad es establecer análisis entre los participantes del grupo (Galeano, 2018, p. 122).

De acuerdo con Álvarez (2006), el diseño de casos múltiples es utilizado para estudiar la realidad, explorando en detalle, con el fin de describir y explicar temas educativos que se producen en diferentes contextos. En este sentido, es necesario explicar las razones de abordar el estudio de caso múltiple en esta investigación:

- Comprender el significado de experiencias particulares en un contexto determinado, es decir, interpretar el proceso de construcción de textos y las voces de los participantes en un contexto escolar delimitado en grado primero. Esto indica la importancia de reconocer lo que caracteriza la diversidad de experiencias y las variadas expresiones del pensamiento en el proceso de construcción de textos, las

motivaciones, lo que otorga la posibilidad de comprender las particulares formas de expresión de cada uno de los sujetos que conformaron el grupo de estudio.

- Es importante recordar que, para esta investigación, a pesar de ser un solo grupo de estudio, este se subdividió en dos, según las características que atienden a los diferentes niveles de construcción de la lengua escrita y las particularidades explicadas por la profesora titular sobre los procesos individuales en la diversidad que caracteriza a los niños.

A continuación, se presentan las características del estudio de caso y los elementos que identifican esta investigación:

Tabla 6

Características del estudio de caso de esta investigación

Tipo de estudio	Estudio de caso-Múltiple
Objeto de estudio	Estrategias metacognitivas y habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos.
Propósito de estudio	Interpretativo-Descriptivo
Contexto	Colegio Privado Grado escolar: Primero
Sujetos	Niños entre 6-7 años
Población	6 niños con diferentes niveles de construcción de la lengua escrita.

Nota. Elaboración propia.

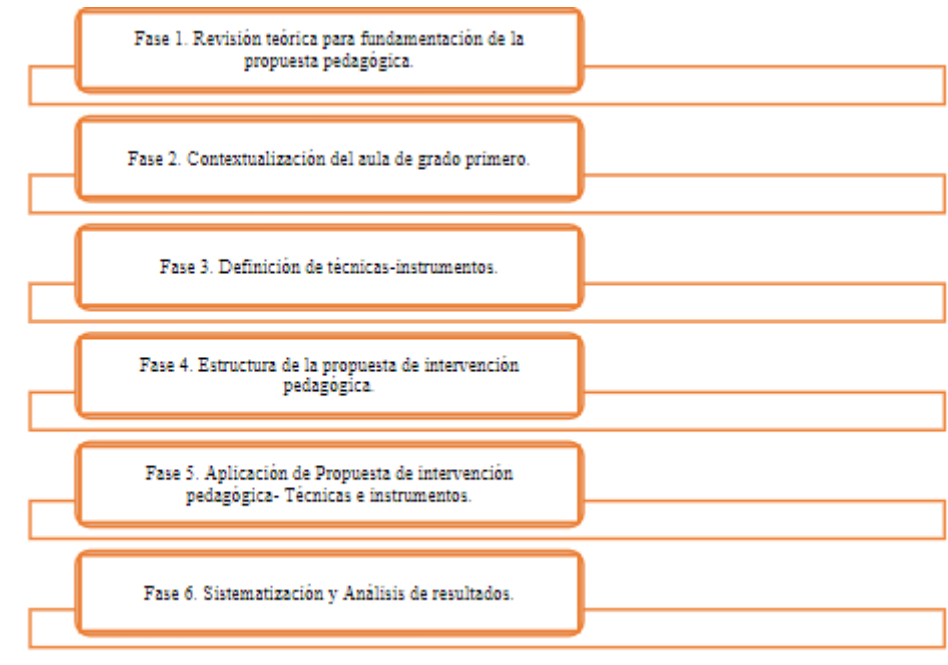
Fases de la investigación

El proceso de la investigación se adelantó con el cumplimiento de 6 fases como se expresa en la Figura 7, inicialmente se centra en la búsqueda y análisis de los referentes teóricos que son fundamento para construir la propuesta de intervención, luego la contextualización con el fin de reconocer las características del escenario de investigación y lograr identificar las necesidades y particularidades del proceso de construcción de textos escritos. De igual manera se definió la población atendiendo al propósito de la investigación, se trazaron las técnicas y los instrumentos

para la recolección de la información correspondientes al diseño, conforme a ello se planeó y se llevó a cabo la ejecución de la propuesta de intervención pedagógica a partir del desarrollo de secuencias didácticas, y además se definieron los parámetros para la interpretación, análisis y presentación de resultados.

Figura 7

Fases de la investigación



Nota. Fases en el marco de la investigación cualitativa.

Las fases establecidas se sitúan en el marco de la investigación cualitativa, la cual “debe ser rigurosa y fiable, por lo tanto, el investigador debe conocer todos los procedimientos necesarios para producir conocimiento y tener conciencia de su relevancia; al mismo tiempo, es deseable que desarrolle su creatividad para incorporar nuevas técnicas útiles a su estudio” (Mendizábal, 2006, p. 86).

Es muy importante plantear las acciones que se adelantaron y describir qué se hizo en cada fase de la planeación y desarrollo del proceso de investigación. Aunque se establecieron unas tareas para cada fase, se aclara que no es un proceso lineal o estático, ya que permanentemente se

dio una revisión rigurosa y se evaluó el camino que se llevó a cabo para alcanzar los propósitos de la investigación.

A continuación, se explican las acciones enfocadas en comprender la realidad y dar la organización que se planteó para adelantar el proceso de investigación.

En un primer momento antes de la intervención en contexto se consideró fundamental la revisión bibliográfica y la búsqueda de antecedentes, y a partir de los resultados y las conclusiones clarificar y adecuar las acciones que se plantearon llevar a cabo en el diseño de la propuesta de intervención. Para el reconocimiento del contexto y los aspectos de la realidad, se estableció contacto con la institución educativa privada en la ciudad de Bogotá, se acordó una reunión, espacio en el que se presentó la propuesta y se firmó el acta (Anexo B) entre los directivos y la investigadora, donde se avaló la participación de la institución en la investigación. A partir de allí se realizó la planeación de recogida de la información para caracterizar la institución y reconocer las prácticas que se realizaban relacionadas con la producción escrita, las cuales se planearon recoger de diversas fuentes: notas de campo sobre las observaciones en aula de clase, entrevista semiestructurada a la profesora del área de lenguaje, entrevista a los niños, y revisión de documentos (PEI-mallas curriculares, trabajos escolares de los niños, registro de situaciones de escritura dentro del contexto de aula).

En esta etapa inicial se definieron tiempos para realizar las observaciones en contexto de aula, donde los sujetos del estudio fueron observados en las diferentes situaciones de escritura promovidas en el espacio escolar, y las notas que allí surgieron se registraron en diarios de campo, con el propósito de realizar un análisis de las situaciones comunicativas en contexto. Para ello se definieron aspectos orientados a descubrir cómo se aborda la relación pensamiento-producción de texto escrito, concepción y características de las prácticas de escritura, evaluación del proceso, acompañamiento y guía en las tareas de escritura, motivación de los niños hacia ellas y características de la escritura de los participantes, a partir de muestras tomadas en situaciones de ejercicios de clase con la maestra titular del grado primero.

Lo anterior muestra la preparación que se tuvo para la inmersión inicial en el ambiente, donde explorar e interactuar con los participantes de la investigación y valorar el proceso que rodea la escritura se consideraron aspectos fundamentales para la toma de decisiones que se fue dando en la organización de la investigación. Es conocido que dentro del proceso de investigación

cualitativa es primordial el valor que se da al trabajo de campo, considerado uno de los momentos más importantes del proceso. Así Vasilachis (2006) se refiere al encuentro con los participantes en su entorno cotidiano, donde se registran las notas de campo, las cuales se revisan de forma permanente. “Ese proceso está siempre abierto, en movimiento, pleno de los secretos que deberá develar la mirada aguda pero discreta y respetuosa del observador. Esa mirada tiene que ser lo suficientemente ajena como para no invadir, suficientemente diestra para descubrir, suficientemente humilde para reconocer el valor de otras miradas” (p. 21).

De igual manera, Hernández y Mendoza (2018) refieren en el trabajo de campo desde el enfoque cualitativo la importancia de tener acercamientos al contexto y tramitar lo que permitirá el acceso a la institución y el contacto con los participantes. Siendo esto relevante plantea la importancia de tener claro qué información es la que se requiere recolectar y conforme a ello definir los tiempos y los instrumentos con especial cuidado asegurándose de contar con lo necesario para recabar y registrar la información pertinente. Es por ello, que como se ha venido anotando, se definieron unos parámetros para el trabajo de campo, a partir de los cuales se establecieron elementos sobre los que se derivó un análisis de la situación en aula que rodea la producción escrita de los niños de grado primero de la institución privada donde se desarrolló la investigación.

Teniendo en cuenta los resultados que surgen de este análisis, se corroboró la necesidad de la intervención en el proceso de construcción de textos escritos, y se afirmó la importancia de promover las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en relación a la composición textual, con el fin de identificar cómo se influye en el proceso de producción escrita de los estudiantes de primer grado. Para el desarrollo de esta fase se diseñó un documento guía que contempla la estructura de la propuesta de intervención pedagógica. Cabe aclarar que para esta investigación el término de “intervención pedagógica” se entiende como el conglomerado de experiencias de aprendizaje que obedecen a una intencionalidad pedagógica y que se proponen por parte de la investigadora, estas experiencias son diseñadas a partir de los saberes previos de los niños, los temas de interés, las necesidades observadas en el contexto, y se centran en el objetivo de contribuir al enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje de la producción escrita, desde una propuesta como alternativa pedagógica que relaciona las estrategias metacognitivas y las habilidades de pensamiento con la producción escrita de los niños del grado primero.

El especificar lo relacionado con la producción escrita y el pensamiento en el ciclo uno de escolaridad, requiere que haya una comprensión de la importancia que tiene la mediación pedagógica a la hora de proponer actividades que conlleven no solo a la realización de unos trazos o copiar un texto, sino que, posibiliten procesos reflexivos que sean verdaderamente significativos y así lograr crear textos reales, que comunican, que sorprenden, y que se dan en ambientes que posibilitan el encuentro con los otros, a partir de la disposición del profesor para guiar, esperar e intercambiar en ese descubrimiento de cómo se plasma por escrito aquello que se quiere expresar para alguien.

En el transcurso de la intervención pedagógica se desarrollaron las sesiones de trabajo con los sujetos participantes y se realizaron los registros de cada sesión, considerando importante dentro del proceso, el registro de las voces de los niños, toda la información recolectada, se fue sistematizando para con ella lograr concretar la fase del análisis y los resultados. De igual manera se propusieron las siguientes preguntas para tener en cuenta en la observación y los registros que se tomaron durante la intervención a partir de la propuesta pedagógica.

- ¿Qué caracteriza la planeación, textualización, revisión y reescritura de textos escritos de los niños de grado primero, y qué expresiones de pensamiento realizan los niños de grado primero sobre cada una de estas estrategias?
- ¿A qué habilidades del pensamiento hacen referencia los niños con relación a la producción de texto escrito?
- ¿Qué expresiones de pensamiento realizan los niños de grado primero con relación a las habilidades del pensamiento durante la producción escrita?
- ¿Cómo valoran el proceso de construcción de textos- escritura de cartas a partir de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento? (antes y después de la intervención).
- ¿Qué percepción tienen los niños de la composición escrita y de la relación pensamiento-escritura? (comparar antes y después de la intervención).

En el transcurso de la intervención pedagógica, se rastrearon estas preguntas, para lo cual se tuvo en cuenta el proceso desde lo individual, y un comparativo entre grupos.

Población participante

La población participante se caracteriza por 6 niños de primer grado escolar con características particulares, acorde a su infancia, edades entre 6 y 7 años. Ardila (2011) define que en esta etapa la maduración les ayuda a tener dominio de su cuerpo, cognitivamente es una etapa donde inicia el desarrollo de una vida independiente, continúan aprendiendo sobre el mundo que les rodea, hablan, saltan juegan y tienen un movimiento físico constante, resuelven problemas simples. Es posible que a esta edad los niños pueden tener más oportunidades de interacción con los demás, relacionándose con las personas que los rodean, haciendo uso de su lenguaje como sistema de comunicación.

Alrededor de los 6 años los niños ingresan a la etapa escolar entendida en Colombia como educación formal⁴, entran en el periodo denominado “la niñez media o la edad escolar”, su desarrollo continúa en una etapa de cambios que ocurren a un ritmo más lento que en la etapa anterior, pero de igual manera alcanzando logros significativos en su desarrollo (Sadurní *et al.*, 2003, p. 197). En esta etapa se va dando una serie de ganancias en cuanto al desarrollo del lenguaje, de lo social, lo afectivo, lo cognitivo y lo psicomotor, estas transformaciones y aprendizajes que van logrando se dan en gran medida en relación con el entorno en el que se encuentran. De acuerdo con esto, Sadurní *et al.* (2003) expresan que:

El marco escolar privilegia adquisiciones como la lectoescritura, los conceptos numéricos, la capacidad de clasificar y razonar, etc. En consecuencia, los niños escolarizados cultivan habilidades y formas de pensamiento adecuadas a estos fines: estrategias para organizar y analizar el conocimiento, el razonamiento numérico. (p. 191)

⁴ “Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos” (Ley 115, 1994, p. 3).

Es evidente que la interacción de los niños en diferentes entornos permite que adquieran variadas habilidades y construyan conocimientos que irán ampliando en la medida que se les ofrezca diversas experiencias, las cuales se dan en escenarios públicos y privados. Poco a poco los cambios en el desarrollo y los aprendizajes de los niños se hacen más notables, sobre todo en espacios en los que se generan situaciones de participación.

A nivel intelectual también siguen logrando grandes conquistas, los niños a la edad de 6 y 7 años, pueden llegar a ser más activos a la hora de plantear preguntas y exponer sus formas de pensar. De acuerdo con Sarduní *et al.* (2003):

Se ha observado que las habilidades metacognitivas de los niños mejoran de forma importante durante las edades que nos ocupan, tanto en lo que concierne a la memoria como en lo referente a otros ámbitos como la atención o la lectura. Así, por ejemplo, los niños aprenden que los fragmentos difíciles han de leerse más de una vez o que leer demasiado deprisa afecta a la comprensión y a la memoria para los detalles. (p. 202)

De igual manera, Chen y McDunn (2022) cuando se refieren al desarrollo de la metacognición, especifican que varios investigadores “teorizan que la metacognición comienza a desarrollarse durante los primeros años de la infancia y mejora gradualmente como resultado de la maduración y el aprendizaje (p. 4).

En cuanto al desarrollo de la autorregulación, como lo plantea Bausela (2012) a partir de los 5 años de edad los niños van alcanzando un mayor nivel de regulación, así ante las instrucciones dadas por el adulto, ya no necesita repetirla en voz alta ya que esta función pasa a ser realizada por el lenguaje interior o, lo que es lo mismo, mediante “instrucciones verbales que el sujeto se da a sí mismo” (pp. 20-21).

Frente al uso de las estrategias, Bausela (2012) refiere que hasta los 5-6 años no se cuentan con los procesos básicos necesarios para “utilizar espontáneamente las estrategias”, para ello se requiere un aprendizaje guiado que se centre en la instrucción de cómo usarlas, entonces lo irán

logrando con el acompañamiento de un “sujeto más competente” que le ayude a ir avanzando hasta alcanzar mayor autonomía en el uso de la estrategia, consiguiendo a la vez ajustarla a las condiciones definidas de la tarea específica (pp. 20-21).

En el contexto colombiano, generalmente, los niños entre 6 y 7 años se ubican en el grado primero de primaria⁵, en el cual se encaminan importantes aprendizajes que les permiten configurar bases sólidas en los procesos de oralidad, lectura y de la producción escrita. Si se hace referencia a los hitos del desarrollo en cuanto al lenguaje se espera que los niños hablen con mayor fluidez y se pueda tener una conversación enmarcada por su capacidad expresiva, todos estos son aspectos importantes para la socialización y el desempeño escolar.

Este reconocimiento es fundamental en el proceso investigativo, es por ello que el contacto con la población de estudio se da desde el momento que se planteó la idea de la investigación, para ello se realizó una observación con veinte estudiantes en aula regular de primer grado en el contexto escolar donde se desarrolló la investigación, institución privada, ubicada en la ciudad de Bogotá. Posterior al período de observación se solicitó a la profesora que acompañaba los aprendizajes del área de lenguaje que seleccionara un grupo de niños que ella consideraba podían participar en la investigación, en esa selección inicialmente la maestra eligió a estudiantes que son parte del “Proyecto arcoíris”⁶, entonces la elección inicia con tres estudiantes, de quienes refirió dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, señaló además que ellos fueron diagnosticados con dislexia, según una prueba realizada en la institución escolar, desde el departamento de psicología y además de ello, indico que tienen un acompañamiento terapéutico fuera de la institución. Adicional a ello, se solicitó a la profesora ampliar la muestra, seleccionando tres estudiantes más, refiriendo que “ellos podían participar por alcanzar buenos logros en sus aprendizajes”. Siendo así, los casos seleccionados tienen en cuenta la experiencia y valoraciones de la profesora y la complejidad que ella describe. Entonces se atiende a una característica

⁵ En el sistema educativo colombiano el primer grado corresponde al primer curso de educación básica, que hace parte del ciclo uno de la educación formal. Como se señala en el documento *Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión* de la secretaria de Educación de Bogotá (2007) “lo importante en los primeros grados de la escolaridad es que los niños se descubran productores de textos y lectores de textos” (p. 31).

⁶ Proyecto institucional que integra a niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo cual la profesora y la coordinadora manifestaron que era de su interés integrar a estos pequeños en la propuesta de intervención.

fundamental del estudio de caso: “involucrar en la investigación un pequeño número de casos que ocurren naturalmente (no son simulados o creados por el investigador)” (Galeano, 2018, p. 84).

Lo anterior demuestra que la selección de casos para el estudio se determinó con el fin de poder caracterizar el proceso metacognitivo, las habilidades del pensamiento y la construcción textual desde la diversidad que es propia en las aulas escolares, lo que implicó comprender que son variadas las demandas y diversas las condiciones que acompañan los procesos de construcción de la lengua escrita, comprendiendo la heterogeneidad que es propia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En razón a lo expuesto, se muestra un aspecto relevante para la investigación, considerar lo descrito por la profesora permitiendo explorar la diversidad de posibilidades que se dan en las aulas, al reconocer las necesidades, motivaciones, y expresiones particulares, además concede la posibilidad de distinguir las situaciones personales y las diferentes formas o grados de construcción de texto escrito. En este contexto, se invitó a los niños a un aula que ellos después denominaron “el aula de proyecto”, allí se indagó con ellos sobre sus intereses, en el transcurso de varias conversaciones eligen el tema de los superhéroes, a partir de allí se inicia la construcción de la propuesta de intervención pedagógica a la cual conjuntamente se denomina “proyecto de superhéroes escritores”, y dentro de la investigación se presenta en el capítulo IV como *propuesta pedagógica de intervención explorando, descubriendo y componiendo textos escritos*.

Bajo estas consideraciones, fue indispensable indagar sobre cada caso en particular, a pesar que ya se había realizado una caracterización del grupo de clase, con el fin de contemplar cada uno de los participantes, asignando una denominación a cada participante, según las iniciales de sus nombre y apellido y así tener una visión de las características particulares para ser respetuosos de esa diversidad, identificando que cada niño tiene diferentes habilidades y formas de aprender desde donde aportan a las construcciones logradas en los múltiples encuentros programados. Información registrada en la siguiente tabla:

Tabla 7*Caracterización de la Población*

Participante N°	Denominación	Edad	Género	Grado
Participante 1	P1 IC	7 años	F	Primero
Participante 2	P2 JC	6 años y 9 meses	F	Primero
Participante 3	P3 ML	7 años	F	Primero
Participante 4	P4 SH	7 años	F	Primero
Participante 5	P5 TO	7 años	M	Primero
Participante 6	P6 PZ	7 años	M	Primero

Nota. Descripción general de los participantes.

En las modalidades de estudios de caso colectivo, normalmente los casos han de ser elegidos, así como lo explica Galeano (2018) estos se escogen por ser representativos de alguna población, para ello el investigador examina varios aspectos o dimensiones del fenómeno seleccionando. El fenómeno, por lo general, está representado en el caso elegido (p. 121):

Los casos individuales se pueden conocer, o no, con anterioridad, para determinar sus características comunes; pueden ser similares o redundantes, o no serlo, cada uno de ellos con su propia voz. Se seleccionan porque se piensa que su estudio conducirá a una mejor comprensión o teorización acerca del conjunto de casos analizados. (Galeano, 2018, p. 89)

Para la selección de los casos se definieron las siguientes características que permitieron conformar el grupo de estudio:

- ✓ 4 niñas y 2 niños
- ✓ Diferencias en el proceso de construcción de la lectura y la escritura.

- ✓ Algunos casos con referencia por parte de la profesora de dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura.
- ✓ Se conforman dos grupos de niños para el análisis del proceso, con la claridad que en el desarrollo de la intervención es un grupo de trabajo, que se integra en el desarrollo de las experiencias propuestas.

Grupo 1: Con referencia a sobresalientes en el proceso: **P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ)**

Grupo 2: Con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura. **P2. (JC), P3. (ML) y P5. (TO).**⁷

Caracterización de participantes según reportes escolares y observaciones requeridas a la profesora del curso primero

La información relacionada a continuación presenta la caracterización del grupo según expresiones citadas por la profesora de primer grado, en reportes escritos solicitados para fines de esta investigación. Para ello se tuvo en cuenta condiciones relacionadas con: la experiencia de construcción de la escritura, propósitos planeados para el área de lenguaje, ajustes curriculares, fortalezas y dificultades en el proceso de escritura en los estudiantes, propuestas para fomentar la producción escrita, apoyo familiar y recomendaciones de la profesora para la intervención pedagógica con cada uno de los casos participantes (Tabla 8).

⁷ La referencia a los casos con dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura es una denominación dada por la maestra del grado primero del colegio donde se realizó la investigación.

Tabla 8

Características de los participantes

Participantes (P) / Características	P1. (IC)	P2. (JC)	P3. (ML)	P4. (SH)	P5. (TO)	P6. (PZ)
Qué caracteriza la experiencia de construcción de la escritura del niño.	Escribe con entusiasmo, es ordenada al plasmar sus ideas, escribe todo el tiempo.	Debido a su falta de atención y concentración no logra entender lo que se le pide, la niña hace buen copiado de texto, con orden, centrado de renglón, palabras completas, pero al momento de hacer producción propia no logra enlazar las palabras adecuadas y no finaliza su producto.	Mantiene dificultad en el proceso de centrado de renglón, presenta omisiones y sustituciones de letras en diferentes palabras. No puede leer lo que escribe ya que tiene escritura espejo. Es difícil que construya un texto ella sola.	La niña es muy creativa, tiene ideas claras y las organiza ordenadamente, tiene habilidad en sus producciones. Le gusta mucho escribir.	Tiene reconocimiento grafomotor de cada una de las letras, escribe bien y lee bien, pero debido a sus pocos lapsos de tiempo en atención inicia un texto, pero nunca lo termina.	Produce textos de forma armoniosa y creativa. Es ordenado al escribir sus ideas. Es coherente al plasmar sus intenciones de comunicar. Su escritura es fluida con letras ordenadas y bien agrupadas.
Propósitos planteados para el área de lenguaje – Producir textos escritos teniendo en cuenta:	El tema, la motivación, el orden de las ideas, que puede ser leído por el estudiante y por otras personas.	El tema, la motivación, el orden de las ideas, que puede ser leído por el estudiante y por otras personas.	El tema, la motivación, el orden de las ideas, que puede ser leído por el estudiante y por otras personas.	El tema, la motivación, el orden de las ideas, que puede ser leído por el estudiante y por otras personas.	El tema, la motivación, el orden de las ideas, que puede ser leído por el estudiante y por otras personas.	El tema, la motivación, el orden de las ideas, que puede ser leído por el estudiante y por otras personas.
Ajustes curriculares	Sin ajustes.	Sí se han hecho ajustes, solo se le pide escribir frases muy cortas.	Sí se hacen ajustes, solo producir frases cortas.	Sin ajustes.	Sí se realizan ajustes para que escriba textos muy cortos en sus cortos tiempos de concentración.	Sin ajustes.

Qué fortalezas se observa en el niño.	Es una niña muy alegre; gran imaginación. Lo que verbaliza lo escribe.	Es una niña alegre, le gusta hablar y jugar, tiene una gran imaginación para crear juegos.	Es una niña alegre, entusiasta, y aunque algunas veces se frustra se anima para volver a empezar.	Es una niña creativa, ordenada, grandiosa, le gusta leer y escribir todo el tiempo.	Es un niño muy creativo al idear y pensar en posibles textos que podría llegar a escribir.	Es ordenado, creativo, alegre, usa su imaginación, comparte abiertamente sus ideas, le gusta que le lean y leer con frecuencia.
Dificultades observadas en el proceso de construcción de la escritura del niño.	No	Se le dificultan las trabadas. No se concentra. No sigue instrucciones. Inicia, pero no termina de escribir, se duerme.	Dislexia grado 2. Escritura espejo.	No	Inicia, pero no termina sus textos. Se salta palabras en sus producciones No centra renglón. Desorden en sus escritos.	No
Propuestas en aula para fomentar la producción de texto.	Todas las producciones están acordes al gusto de los niños, son una motivación para escribir	Todas las producciones están acordes al gusto de los niños, son una motivación para escribir	Todas las producciones están acordes al gusto de los niños, son una motivación para escribir	Todas las producciones están acordes al gusto de los niños, son una motivación para escribir	Todas las producciones están acordes al gusto de los niños, son una motivación para escribir	Todas las producciones están acordes al gusto de los niños, son una motivación para escribir
Recomendaciones para tener en cuenta en el proyecto	Motivar su deseo por escribir.	Se solicita ayuda terapéutica por parte de psicología ya que el ambiente familiar no propicia espacios de motivación para el aprendizaje ni para escribir.	Se solicita ayuda terapéutica con grupo interdisciplinario.	Impulsar y motivar su amor por la lectura y la escritura.	Se solicita ayuda terapéutica con grupo interdisciplinario.	Incentivar, motivar y aplaudir su gran excelencia al escribir textos de diferente índole.

Nota. Descripción de los participantes según observaciones realizadas por la profesora.

Para complementar la información descrita en la tabla anterior, se solicitó a la profesora durante la entrevista realizar una apreciación de aspectos vinculados al proceso de construcción de textos

de cada niño, como son la motivación por escribir, la iniciativa, expresiones y desempeño en el cumplimiento de tareas propuestas (Tabla 9).

Tabla 9

Aspectos vinculados al proceso de construcción de textos.

Aspectos vinculados al proceso de construcción de textos.	P1. (IC)	P2. (JC)	P3. (ML)	P4. (SH)	P5. (TO)	P6. (PZ)
El niño se siente motivado al escribir	Algunas veces	Pocas veces	Pocas veces	Siempre	Pocas veces	Siempre
El niño toma la iniciativa de escribir	Siempre	Nunca	Algunas veces	Siempre	Nunca	Siempre
El niño comparte sus textos con la profesora- con sus compañeros, con su familia.	Algunas veces	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	Algunas veces	Siempre
El niño manifiesta dificultades a la hora de escribir. *Mencione cuales:	Nunca	Siempre. No entiende nada de las instrucciones. No sabe cómo escribir sus ideas No copia completo, no produce. Siempre dice que no puede.	Siempre. Presenta disgrafía, comete omisiones, sustituciones, escribe en espejo y dice que no se da cuenta, porque no es atenta.	Nunca	Siempre. No termina tareas. Presenta mucho desorden, es inquieto y se desconcentra fácilmente.	Nunca.
El niño finaliza las tareas de escritura	Siempre	Nunca	Algunas veces	Siempre	Nunca	Siempre

Observaciones	Lleva un buen aprendizaje.	Tiene muchas dificultades, parece que no va a cumplir los logros.	Tiene muchas dificultades para completar las tareas.	Es una excelente estudiante.	Si no se le da el apoyo de padres y equipo terapéutico no va a alcanzar los logros.	Es muy ordenado y aplicado.
----------------------	----------------------------	---	--	------------------------------	---	-----------------------------

Nota. Apreciaciones del proceso escrito según la profesora de curso primero, (registrado en entrevista).

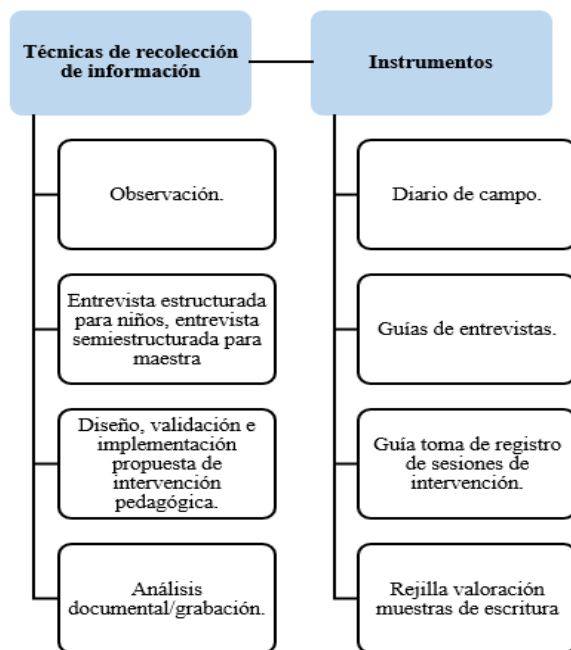
Para lograr ser más precisos en la descripción de los procesos es necesario recabar información a partir de varias técnicas e instrumentos. Así como lo expresan Díaz *et al.* (2011) el estudio de caso se enfoca hacia un solo individuo o grupo escolar para lograr “la recopilación de una gran cantidad de datos detallados” (p. 18) y fomentar el uso de varias técnicas para obtener la información, por ejemplo: observaciones personales, entrevistas de otras personas que podrían aportar al objetivo del estudio de caso o personal relacionado con el tema de investigación.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de la información se precisaron las técnicas y los instrumentos que se tuvieron en cuenta para el estudio de caso. Se utilizaron las técnicas de entrevista con la maestra del grado primero, la observación y entrevistas con los estudiantes, respetando la perspectiva de los participantes y entendiendo que “la investigación cualitativa es un camino, una experiencia de descubrimiento y comprensión” (Gialdino, 2019, p. 48). A continuación, se dará cuenta de las técnicas utilizados y los instrumentos que corresponden como se muestra en la Figura 8.

Figura 8

Técnicas e instrumentos para la recolección de información



Observación

La observación es una técnica de recolección de información que permite el registro de comportamientos y situaciones observables; en la indagación que se logra a partir de la observación se tiene en cuenta un conjunto organizado en categorías y en subcategorías que son definidos para registrar detalles, sucesos, eventos e interacciones (Hernández y Mendoza, 2018, p. 290). Existen diversas técnicas, entre ellas la «observación no participante», en la cual se espera la mínima intervención del investigador, y la «observación participante», donde el investigador propone formas de interactuar con los participantes, utilizando recursos como las notas de diarios de campo y las entrevistas para de forma detallada recolectar y sistematizar la información.

Como lo explica Giménez (2019), “el trabajo de campo nos deslumbraba como un juguete nuevo, y descubrimos, es decir, nosotros nos encontramos con aquello que estaba allí desde hace tiempo” (p. 172), es así como el registro de la observación que se dispuso en esta investigación, en un primer momento abordó la observación no participante con el propósito de describir el

contexto de aula, las características de los participantes y las particularidades de las prácticas de escritura propias del contexto de aula del grado primero, lo que se complementó con entrevistas con la profesora. Posteriormente, en el desarrollo de la intervención pedagógica, la investigadora asume un rol de observadora participante, caracterizada por la interacción con los niños a través de sesiones planeadas; así mismo se complementa la información con las entrevistas realizadas a cada participante antes y después de la intervención pedagógica.

Diarios de campo

Según Ameigeiras (2006), el diario de campo es un instrumento que permite al observador recoger e interpretar información relevante durante el acompañamiento *in situ*. Este registro facilita la reflexión y el análisis de la realidad observada; a partir de él puede interpretar información que se “vincula con los ‘sensores’ del propio investigador, aquello que su mirada y sus apreciaciones en el campo le han dado y que ‘le han impresionado’” (p. 131). Este registro constituye una guía fundamental para organizar la información de la investigación. En este proceso investigativo se hace explícita la necesidad del uso de este instrumento que permitió la construcción de conocimiento a partir de las experiencias vividas en cada sesión de trabajo con los niños y desde las cuales se observó de manera rigurosa comportamientos, interacciones, expresiones y aprendizajes para identificar lo que caracteriza el proceso de construcción de textos a partir de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento. Estos registros corresponden a un total de 25 sesiones con un tiempo promedio de 2 horas diarias.

Entrevistas

La entrevista cualitativa según Hernández y Mendoza (2018), es una técnica que responde a una serie de preguntas sobre opiniones, emociones, sentimientos, percepciones y experiencias de una persona o grupo de personas. El diseño de una entrevista responde a un proceso característico teniendo en cuenta aspectos teóricos y prácticos relacionados con el tema de investigación. En este sentido, la investigación contempló dos tipos de entrevista: la entrevista semiestructurada con la profesora que acompaña el grado primero siguiendo un guion, con el propósito de lograr la

caracterización de los participantes y reconocer los aspectos vinculados al proceso de construcción de textos (Anexo C), se tuvo flexibilidad en los tiempos, lo que permitió avanzar lentamente, detenerse, y profundizar en cada pregunta (Ameigeiras, 2006). Por otro lado, se realizó la entrevista con los sujetos de investigación, con un instrumento guía (Anexo D), conformado por 28 preguntas abiertas y aplicado en dos momentos: uno previo y otro posterior a la intervención pedagógica, con el fin de comprobar si la intervención a partir de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento influyó en la percepción del proceso de construcción textual. La entrevista se adaptó a los tiempos de respuestas y a la disposición de los participantes, lo que permitió avanzar en diversas dinámicas, atendiendo al ritmo de los niños.

Audios: Esta herramienta permitió registrar las voces de los participantes a partir de las preguntas planteadas en la guía de entrevista para estudiantes. Insumo que posteriormente permitió la transcripción para la sistematización de la información.

Rejillas de evaluación para muestras de escritura

Las rejillas son un instrumento que permiten establecer elementos relacionados con las categorías o temas congruentes con la investigación. Según Hernández y Mendoza (2018) las categorías o temas se ubican como columnas (verticales) o filas (horizontales), con el fin de que en cada celda el investigador registre lo correspondiente al tema específico, que para este estudio son las características de los textos escritos.

De igual manera, para el estudio se diseñaron rejillas de valoración de los aprendizajes considerando tres aspectos (Anexo E): la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación, que contemplan cada estrategia de regulación del proceso escrito (planear, textualizar, revisar y reescribir). Relacionado con las habilidades de pensamiento (Planear: observar, comparar, clasificar, organizar, imaginar. Textualizar: observar, identificar, imaginar, comparar, crear. Revisar: observar, imaginar, organizar, comparar. Reescribir: observar, organizar, imaginar, comparar, crear).

Documento guía de intervención

La propuesta de intervención se estructuró en ocho secuencias didácticas tituladas: 1) Observando carta de los superhéroes. 2) Leyendo cuentos y observando textos. 3) Los superhéroes observan y encuentran diferencias y semejanzas en los textos. 4) Los superhéroes clasifican y organizan información para iniciar la construcción del plan de carta. 5) Imagino a mi superhéroe. 6) Pensando, pensando voy construyendo mi texto. 7) Soy un superhéroe que me divierto revisando las cartas. 8) Reescribiré mi texto porque así lo he decidido; las cuales se propusieron desarrollar en 25 sesiones, organizadas a partir de la integración de las estrategias metacognitivas de regulación del proceso escrito y las habilidades de pensamiento, las sesiones se planearon, pero los tiempos de desarrollo variaron, ya que es una característica consolidada en la investigación, el atender las particularidades de los sujetos, y en este caso, tener en cuenta las construcciones de texto que se dan en desiguales tiempos.

La propuesta de intervención pedagógica se validó mediante unos criterios que abarcaron varios componentes: la fundamentación teórica, la estructura, la organización de las secuencias, los instrumentos de valoración de aprendizajes (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación), los recursos propuestos y la pertinencia de la propuesta (Anexo F). Son tres investigadoras expertas en el tema de lenguaje, que también son maestras con experiencia en el aula escolar, quienes realizaron la validación y emitieron un concepto (Anexo G).

De igual manera, la validez de esta investigación responde a los criterios de credibilidad relacionados con la capacidad para comunicar con el lenguaje, pensamientos, emociones y puntos de vista de los participantes (Hernández y Mendoza, 2018). En este sentido, se define la forma en que la investigadora percibió, interpretó y analizó las expresiones orales y escritas de los niños de primer grado en relación con las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de componer cartas. Considerando la particularidad de cada estudiante, pero así mismo las generalidades del grupo, lo que implicó reunir información a partir de datos emergentes en el trabajo de campo.

Se consideraron entonces los siguientes aspectos respondiendo a la validez del estudio: respecto a las categorías de análisis se soportan conceptualmente, es decir, las estrategias metacognitivas, las habilidades de pensamiento y la relación con la producción escrita. Se

pretendió además comprender las experiencias de construcción de textos, y las voces del grupo de estudio de caso, lo cual permitió acudir a diversas fuentes de información, accediendo a técnicas e instrumentos para dar cuenta del proceso detallado durante la investigación, a partir de la observación permanente y el registro en el diario de campo; información que se complementa con una guía de entrevista semiestructurada dirigida a la profesora y una guía de entrevista orientada a los niños, lo que es validado por tres investigadores con perfil cualitativo, conocedores de la temática, profesores con experiencia en aula escolar.

Es importante aclarar que la entrevista practicada con estudiantes fue adaptada de la investigación: ¿Qué piensan los niños del aprendizaje de la escritura?, realizada por Márquez (2011), a pesar de ser un instrumento ya validado, se aplicó una prueba piloto con una muestra de 5 niños con características similares a la población de estudio y a partir de los resultados se adecuaron algunas preguntas del formato original, se ajustó el lenguaje español (España) - español (Colombia). A partir de allí, se adaptó y organizó un formato con el fin de facilitar el desarrollo de la entrevista, de la versión original se omitieron algunas preguntas y se agregó otra referida a la estrategia reescribir. Como se muestra en el siguiente cuadro, el guion buscó lograr aportes al reconocimiento de los contextos familiar y escolar, al pensamiento en diferentes momentos de la producción escrita, por lo cual se organizaron las preguntas para dar respuesta a cada estrategia de regulación del proceso de escritura, a la valoración metacognitiva y la referencia sobre las habilidades del pensamiento.

Esta guía de entrevista consideró las categorías del estudio: composición escrita, cuyo propósito fue indagar sobre los contextos que rodean el proceso de construcción de texto, como un proceso personal, y a la vez, un proceso construido con otros. Aspecto que consideró tres elementos: práctica de la escritura en el niño y su familia, prácticas de escritura en contexto escolar y dificultades al aprender a escribir. La segunda categoría relacionada con las estrategias metacognitivas, pensamiento y producción escrita; el propósito se centró en identificar si los niños reconocen el pensamiento en relación a la producción escrita, y las referencias que pueden lograr hacer sobre las estrategias metacognitivas (planear, textualizar, revisar y reescribir) y sobre las habilidades del pensamiento. Para ello, se tuvo en cuenta dos aspectos: pensamiento en distintos momentos de la producción escrita (se subdivide en varias preguntas para planear, textualizar, revisar y reescribir) y el ayudar a escribir a otros (se subdivide en varias preguntas).

Definición de las categorías de estudio

Desde la mirada de Ritchhart *et al.* (2014) se explica el valor del pensamiento como el centro del proceso educativo afirmando que el aprendizaje se da como consecuencia del pensamiento por lo que “como docentes interesados en que nuestros estudiantes aprendan y comprendan, tenemos dos metas claves: crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes” (p. 44). Aspectos que necesitan seguir siendo cuestionados en las prácticas pedagógicas para no continuar proponiendo actividades fragmentadas, descontextualizadas y poco reflexivas. Es por ello que esta investigación aborda el tema desde la relación entre pensamiento y producción escrita, contemplando para ello las siguientes categorías: estrategias metacognitivas/estrategias de regulación del proceso de escritura, habilidades del pensamiento y composición escrita.

Estrategias metacognitivas

En esta investigación se considera lo propuesto por Jiménez *et al.* (2018), cuando plantean que la escritura espontánea es un proceso que implica recurrir a determinadas estrategias, las cuales favorecen una producción escrita de calidad. Los autores especifican que “pueden entrar en marcha estrategias de orden superior como son las estrategias metacognitivas; planificar el escrito, producirlo y revisarlo” (Jiménez *et al.* 2018, p. 305), estas estrategias requieren ser guiadas y se desarrollan con la práctica.

Respecto a esta categoría, son los aportes de Limpo y Alves (2013) al referir que son cuatro los procesos cognitivos que favorecen la producción escrita. Es así como estos autores explican que en los procesos de planificación se establecen las metas que orientan la generación y organización de ideas, las cuales posteriormente se traducen en formas lingüísticas, reflejadas en la transcripción que se basan en la ortografía y la escritura (que puede representarse en la escritura a mano o en escritura a teclado-mecanografía), lo que permite exteriorizar el lenguaje en forma de texto escrito, y revisar con procesos que monitorean, evalúan y cambian el texto escrito previsto (p. 374).

Entonces se considera importante hacer referencia a cuatro estrategias de regulación del proceso de escritura: planear, textualizar, revisar, reescribir. Planear, encaminada a pensar para organizar un guion de lo que se pretende escribir, orientado a establecer los cimientos del texto que se quiere componer. Textualizar, encausado a pensar para plasmar por escrito, conducente a dar forma a las ideas que se quieren expresar en el texto. Revisar, encaminado a explorar, reconocer y valorar el estado de construcción del texto escrito. Rescribir, indicado para ajustar o reconstruir en el texto escrito lo que se considere pertinente.

Junto a las estrategias de regulación metacognitiva, se consideró importante hacer referencia a la reflexión permanente del proceso, lo que se ha denominado valoración metacognitiva, centrada en la reflexión como una acción permanente que contribuye a identificar cómo se percibe el proceso de construcción de texto, y considerar cómo se percibe el escritor, identificando dificultades y fortalezas, lo que favorecen la toma de decisiones para ir resolviendo los retos que se van dando en el proceso de la construcción de texto escrito.

Dentro de la propuesta de intervención pedagógica la reflexión requiere considerar el punto de vista propio y de los otros sobre las construcciones y valorar las posibilidades de explorar, descubrir, organizar, comparar, imaginar y crear textos escritos propios, lo que ayudará a los niños para irse constituyendo como sujetos autónomos capaces de expresar sus pensamientos. Es así como cabe aclarar que el autoconocimiento, la autorregulación, evaluación y autoevaluación del proceso de creación y del escritor cobran relevancia. Por ello se definen a continuación estas subcategorías:

- El autoconocimiento. Hace referencia a lo que el niño conoce sobre su propia cognición, es decir, el conocimiento almacenado en la memoria y que permite realizar diversas tareas cognitivas a través de la acción para alcanzar metas desde la propia experiencia. Este tipo de conocimiento también hace referencia a la comprensión sobre las cosas, es decir sobre que incluye el conocimiento sobre sí mismo como sujeto de aprendizaje y sobre los factores del entorno que influyen en dicho proceso. En otras palabras, este conocimiento permite poner en marcha los aprendizajes adquiridos, las estrategias a usar para cada momento; por ejemplo, implementar las estrategias de escritura más adecuadas para un determinado momento de la composición escrita, respondiendo a la tipología textual sugerida. Al respecto Montilla y Torres (2020)

refieren: “es preciso que se aprenda a escribir (no a copiar) para la vida, de tal modo que esto trascienda en todas las edades, para que niños, jóvenes o adultos puedan realizar un ejercicio de autoconocimiento” (p. 40).

- La autorregulación. Consiste en controlar y regular el propio pensamiento y aprendizaje del niño, en el cual interviene un proceso de control voluntario, que a la vez está vinculado a elementos emocionales y contextuales. Como lo expresa Torres y Miranda (2021), la autorregulación se manifiesta en tres ámbitos: en la conducta, en el aprendizaje y en las emociones. Al respecto, la definen como la capacidad para regular los propios pensamientos, sentimientos y acciones, que mediante el uso de estrategias facilitan tanto el logro de metas como la prevención de resultados no deseables: “Es importante mencionar que la habilidad autorregulatoria permite el análisis del entorno responde a éste y modula la reacción consecuente con el fin de promover una adaptación al medio (p. 98).

Al respecto, Silva y Veiga (2019) mencionan sobre la promoción de la autorregulación desde la educación preescolar⁸, especificando que desde edades tempranas se deben brindar oportunidades para que los niños fomenten su capacidad para decidir qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y con quién realizar sus tareas, en lugar de que siempre se les impongan. Las autoras afirman que los objetivos de aprendizaje deben facilitar espacios para que se puedan tomar decisiones personales, siendo esta una habilidad esencial para que los niños aprendan a regular su propio aprendizaje:

- La evaluación, relacionada con los procesos de autoobservación, autorreflexión y valoración de la tarea realizada, las cuales pueden dividir la acción en tres momentos: “el antes, durante y después de la tarea” (Jacobs y Paris, 1987, p. 16). De esta manera es imprescindible hablar de evaluar los propios procesos.

Entonces la evaluación es el proceso que requiere estar valorando continuamente la tarea o meta que se pretende alcanzar. Esto implica ir más allá del “aprender a aprender”, desarrollando

⁸ Corresponde a la educación que se ofrece a los niños de los grados prejardín, jardín y transición (3-5 años 11 meses) para potenciar el desarrollo integral, desde diferentes experiencias pedagógicas que le permitan socializar con sus pares y explorar su entorno. (Ley 115, 1994, p. 5)

habilidades metacognitivas significativas de gran relevancia como la de planear y utilizar estrategias eficaces para lograr el control de la tarea y el reconocimiento de las habilidades de pensamiento adquiridas (Marroquín *et al.*, 2018, p. 148).

En este sentido Swartz (2018) propone evaluar el propio pensamiento y al respecto menciona tres pasos a tener en cuenta: el primer paso consiste en identificar el propósito de qué se está haciendo, luego, describir cómo se está haciendo, y finalmente, verificar si funcionó o se logró lo que se quería. Si la respuesta es afirmativa, se sugiere mantener el mismo procedimiento para futuras tareas similares. Swartz además explica que para que sea eficaz la evaluación implica realizar “el autoseguimiento, la autoevaluación y la automodificación” (p. 89).

En esta línea, la capacidad reflexiva (metacognición) asume un carácter vital en el aprendizaje de los niños en contextos escolares donde la enseñanza de estrategias metacognitivas es fundamental, como lo señalan Graham *et al.* (2018) y Alama (2015). En este plano, se puede afirmar que las estrategias para favorecer y evaluar el pensamiento se convierten en una experiencia importante para lograr mejores aprendizajes.

Habilidades del pensamiento

Esta categoría se enmarca dentro de una propuesta que integra varios autores. De Sánchez (2010), Justo (2015), Báez (2016) y Larraz (2015) quienes concuerdan en que las habilidades de pensamiento son esenciales para potenciar los procesos de aprendizaje, y además proporcionan la mejora de otras capacidades cognitivas más complejas. Justo (2015) afirma que “el pensamiento es una actividad mental que precisa de varias habilidades interrelacionadas; estas habilidades las pone en juego el niño para entender cualquier situación a la que se enfrenta” (p. 6). Báez (2016) sostiene que el pensamiento se puede concebir “como un conjunto de habilidades, ya que esto subraya dos elementos que consideramos clave desde una perspectiva educativa: que el pensamiento se puede aprender (y enseñar), por lo tanto, es mejorable a partir de la práctica” (p. 96). Asimismo, Larraz (2015) señala que: “pensar implica manejar un conjunto de destrezas o habilidades cognitivas para gestionar los conocimientos en función de las aptitudes e intereses de la persona” (p. 28).

Se puede observar que los autores mencionados, concuerdan en que las habilidades del pensamiento están en constante construcción, ayudando a los estudiantes a comprender diversos objetos de conocimiento que son parte de su realidad, de igual manera contribuyen a resolver desafíos que se les presentan en las experiencias de aprendizaje; entonces es fundamental concebir las habilidades del pensamiento, no como una serie de actividades secuenciales y jerarquizadas, sino como lo expresan Ritchhart *et al.* (2014), quienes en relación al tema refieren un listado de movimientos del pensamiento, denominados de alto nivel, señalando que éstos ayudan a desarrollar la comprensión. Al respecto especifican que es importante practicar diferentes tipos de movimientos como observar, construir explicaciones, deducir a partir de evidencias, demostrar posibles conexiones, tener en cuenta diferentes perspectivas y llegar a conclusiones (pp. 32-33) consideraciones que determina el valor de las habilidades del pensamiento encajadas en procesos de aprendizaje.

Entonces, para lograr el propósito de esta investigación se proponen las habilidades de observar, comparar, organizar, imaginar y crear, las cuales se relacionan con cada una de las estrategias de regulación del proceso de escritura (planear, textualizar, revisar y reescribir) con el propósito que desde tal relación se conjuguen las reflexiones y se promuevan las comprensiones que se quieren lograr junto con los estudiantes sobre el texto, allí la mediación de los profesores, los tiempos y espacios para la observación, la comparación, la organización, la imaginación, conllevan al análisis y la reflexión, pretendiendo que los estudiantes sean más conscientes de los aprendizajes que se propician cuando se les invita a la tarea de componer textos escritos.

Composición de textos escrito

Para abordar esta categoría es importante comprender que la composición escrita tiene una estructura de trabajo muy concreta que inicia cuando los niños han tenido experiencias de alfabetización, y han recorrido un camino en la adquisición del código alfabético, es ahí cuando se puede referir que han ido construyendo aprendizajes colectivos que les permite el logro de componer un texto escrito. En este proceso de conocimiento y apropiación, las experiencias alfabetizadoras de los primeros años deben ser enriquecidas y construidas con propósitos mediados

por el pensamiento que permiten tener más información sobre los elementos y las funciones de los textos.

Al respecto, Ottin (2018) considera que:

La alfabetización es un proceso interactivo de relaciones entre oralidad, escritura y lectura, caracterizado por la diversidad de situaciones en las que se realizan las actividades lingüísticas: leer, escribir, dictar, verbalizar, releer, corregir, reescribir, reformular, reproducir literalmente, interpretar, definir, comentar palabras o textos. (p. 47)

En este camino de construcción es relevante el reconocimiento de las expresiones gráficas infantiles, lo que juega un papel fundamental en la posterior estructuración y materialización de las ideas puestas en texto; estas experiencias les permiten a los niños ir comprendiendo la función de plasmar los símbolos que más adelante cobran un significado y con lo cual fortalecen habilidades previas al proceso de formalización y composición de texto, proceso que podría iniciarse aproximadamente a partir de los 6 años, sin olvidar que estos, están demarcados por las características individuales y las experiencias educativas y contextuales que le permitan a los niños observar, comparar, clasificar, preguntar y verbalizar las inquietudes que surgen de las características propias del lenguaje.

Con respecto al proceso de construcción de la lengua escrita vista desde una perspectiva evolutiva, los aportes presentados por Guzmán (2018) y Tolchinsky y Jisa (2018) indican aspectos esenciales, para comprender dicho proceso. Tal como sostiene Guzmán (2018) “es necesario detenerse a pensar en todo lo que la evolución de la escritura implica desde el punto de vista del tiempo y los avances conceptuales” (p. 35). Desde esta perspectiva evolutiva de la escritura, se puede afirmar que, aprender a escribir es generalmente concebido como un aprendizaje que depende en gran medida de la enseñanza formal, por requerir una instrucción específica. Pero a la vez, se considera el valor de los conocimientos que se logran en los niños con las prácticas de lectura y escritura antes del proceso formal. Con ello se propone distinguir las características que son propias al desarrollo de la escritura y lo que muchas veces se considera trastorno o retraso en

el desarrollo del proceso, lo cual adquiere una diferencia significativa. (Tolchinsky y Jisa, 2018, p. 55).

La producción escrita permite afianzar el pensamiento cuando se le otorga al niño la posibilidad de recurrir a su imaginación, curiosear sobre sus experiencias, sobre su realidad y desde allí generar ideas que le animan a crear y orientar su producción. Así mismo, se fortalecen los procesos de pensamiento y se consigue en ellos una construcción de texto escrito con mayor sentido, porque se origina desde lo que elabora con sus pensamientos. Así, Guzmán (2018) sugiere que “cada uno de ellos tuvo que pensar, imaginar y volver a pensar para lograr imprimir marcas que, a su vez, representarán gráficamente lo que ya habían hecho mentalmente” (p. 14).

Análisis de la información

Una vez recolectada la información para la investigación a partir de un plan que consideró: el objeto de estudio, la formulación de los objetivos, los referentes conceptuales, el enfoque metodológico, las estrategias para la recolección de la información, las categorías de análisis y las consideraciones éticas; se contemplaron la diversidad de las fuentes de información empleadas (observación, diario de campo, entrevistas y la propuesta de intervención pedagógica) para la interpretación y el análisis de dicho estudio, aclarando que no es un proceso lineal, si no que se retroalimenta de forma permanente.

En este sentido, buscando certeza de la información, se realizó la transcripción de las entrevistas realizadas a la profesora y niños participantes, se tuvo en cuenta el registro de las preguntas que plantearon los niños, y las notas del diario de campo, lo que llevó a generar la codificación de las categorías que surgieron con el fin de analizarlas; en este proceso se contempló el programa Atlas. Ti, considerado éste como un programa de apoyo en la investigación cualitativa que permite examinar el contenido de expresiones y textos (Vasilachis, 2006), codificando la información al asignar categorías a través de “códigos, etiquetas o palabras claves” (Chernobilsky, 2006 p. 245) para lo cual se tuvo en cuenta las experiencias de construcción de textos, la expresión de pensamientos, y las muestras de escritura, aspectos relevantes para el estudio.

La información sistematizada en este programa buscaba extraer información suficiente para demostrar si tras la intervención la percepción que tienen los niños de la composición escrita y de la relación pensamiento- producción escrita es distinta, además lograr identificar variaciones representadas en esquemas que permitieran visibilizar las respuestas, realizando un comparativo para determinar variaciones en la producción escrita: qué conceptos aparecen y otros aspectos que surgen. En este proceso de análisis fue relevante atender al proceso de construcción de textos y así reconocer en las voces de los niños lo que caracteriza la experiencia pedagógica a través de las estrategias metacognitivas y las habilidades de pensamiento en la composición escrita.

Dentro del análisis de la información también se consideró la evaluación como proceso metacognitivo, que contempla tres aspectos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para así complementar la indagación y articular todos los elementos previstos, con el fin de lograr describir con mayor precisión los procesos.

Así mismo, las muestras de escritura son otro insumo importante, entonces realizar un análisis de los textos escritos producidos por los participantes permitió describir si dan cuenta del uso de las estrategias de regulación metacognitiva (planear, textualizar, revisar y reescribir las cartas), y si se demuestra alguna relación con las habilidades del pensamiento.

Triangulación de la información

La triangulación es una “estrategia seguida por el investigador para aumentar la «confianza» en la calidad de los datos que utiliza; esta necesidad surge de reconocer las limitaciones que implica una sola fuente de datos, mirada, o método, para comprender un tema social” (Mendizábal, 2006, p. 76).

Para adelantar la triangulación de la información en esta investigación se tuvieron en cuenta diversos elementos, como son la información recabada y analizada desde diversas fuentes teóricas, la información brindada en observaciones, entrevistas, revisión de contenido de muestras de escritura y registro de sesiones de intervención pedagógica; lo que permitió rastrear, contrastar e

interpretar la información para identificar las categorías preliminares definidas a partir de la revisión teórica y las categorías que emergieron en los resultados.

El valor de la información recolectada de cada uno de los casos fue fundamental porque permitió la interpretación de los hallazgos y lograr la coherencia según los propósitos fijados para el estudio, consiguiendo identificar diferencias y similitudes en el proceso de construcción de textos mediados por las estrategias de regulación metacognitiva y las habilidades del pensamiento. Como lo expresa Galeano (2018) en el estudio de caso “se utiliza la comparación (entre sujetos, atributos o situaciones) como técnica de análisis para llegar a explicaciones por diversas vías: se eligen las características que se han de observar, se identifican diferencias y similitudes, y se analizan comparativamente” (p. 94). Es así como en el trayecto de la triangulación de información en esta investigación centrada en la estrategia de estudio de caso se definieron algunos aspectos que permitieron la comparación entre los dos subgrupos conformados para el estudio (grupo 1, con referencia a sobresalientes en el proceso, y grupo 2, con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura), buscando dar una estructura sólida a partir de identificar aquella información de cada uno de los casos particulares y en general del grupo, para así dar respuesta a la pregunta y los objetivos planteados en este estudio.

Es así como desde una perspectiva educativa, se lograron identificar algunos aspectos valiosos que permitieron comprender como se dan las particularidades en el proceso de construcción textual, pero además establecer puntos semejantes en el proceso de construcción de textos, atendiendo a los diversos niveles de construcción de la alfabetización de los sujetos participantes en el desarrollo de las experiencias propuestas.

Consideraciones éticas de la investigación

Este estudio que buscó analizar la incidencia de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de los niños de grado primero, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas, requirió tener en cuenta las consideraciones éticas que se expresan a continuación.

En primer lugar, se contactó a la coordinadora académica de la institución, quien convocó al Coordinador del Ciclo I y a la coordinadora del Proyecto Arcoíris, quienes escucharon la propuesta de la investigación y dieron el consentimiento para realizar el estudio (Acta -Anexo B), son ellos como entes rectores quienes citan y avisan a los padres del propósito del trabajo con los niños de grado primero, ya que como se menciona en la Ley 1581 de 2012, en el Artículo 3º, es necesario el “consentimiento previo, expreso e informado del Titular para llevar a cabo el tratamiento de datos personales”. Es por ello que, en el desarrollo de la investigación fue fundamental cuidar la identidad de los sujetos participantes, por lo que su denominación se ajusta a participantes de investigación y en el texto aparecerán como: P1, P2, P3, P4, P5 y P6.

Garantizar la reserva de la identidad de los participantes, así como cuidar la información brindada por los niños que participaron en la investigación, corresponde a las acciones que se definieron para mantener la confidencialidad de la información dada por los participantes a lo largo del estudio, como lo expresa Graham *et al.* (2013), proteger la privacidad de los niños que colaboran en la investigación requiere preservar su anonimato.

De igual manera, el Decreto 1377 de 2013, en el artículo 12 expresa: “Todo responsable y encargado involucrado en el tratamiento de los datos personales de niños y adolescentes, deberá velar por el uso adecuado de los mismos” (p. 5), además de que debe respetar los derechos de los niños. En concordancia con todo lo anterior, la investigación atendió a cada uno de los enunciados, brindando un trato digno y respetuoso a los niños que participaron en este estudio.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA *EXPLORANDO, DESCUBRIENDO Y COMPONENDO TEXTOS ESCRITOS*

Dentro del marco del desarrollo de la investigación *La metacognición y las habilidades del pensamiento en el proceso de composición escrita durante el primer ciclo escolar*, se elabora una propuesta de intervención pedagógica que contribuye al enriquecimiento de saberes y experiencias de aprendizaje, orientadas a acompañar y favorecer los procesos de pensamiento y composición escrita en los estudiantes del grado primero de primaria. Se proponen acciones pedagógicas que invitan a planear espacios para la expresión del pensamiento de los niños, respetando las diversas formas de producir texto, posibilitando la reflexión, el autoconocimiento y la construcción de saberes, a partir de un trabajo colaborativo, donde es fundamental la pregunta, la escucha y la expresión del pensamiento.

El desarrollo de la propuesta hace referencia a la organización de experiencias de aprendizaje dirigidas a la construcción de texto escrito, posibilitadas a partir de la interacción, del reconocimiento propio y el reconocimiento de los otros, promoviendo situaciones de escritura que se dan a partir del trabajo individual, en parejas y grupos, donde los niños logran identificar sus fortalezas y también aquellos aspectos que pueden mejorar en su creación textual.

La creación de textos se puede considerar un medio para imaginar y expresar por escrito los pensamientos de los niños, quienes crean las producciones escritas desde sus saberes, vivencias y motivaciones. Así, a partir de esto, el profesor mediador, propone situaciones que permiten reconocer las diversas formas de expresión escrita, en correspondencia con las diferentes formas de pensar.

Propósito

Contribuir al enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje de la producción escrita, a partir de una propuesta como alternativa pedagógica que relaciona las estrategias metacognitivas y las habilidades de pensamiento con la producción escrita de los niños del grado primero.

Una Mirada a los Procesos de Construcción de Textos

Es importante comprender que el aprendizaje de la producción escrita se formaliza en la escuela, pero realmente inicia desde las experiencias de alfabetización temprana propiciadas en el ambiente familiar o en contextos de trabajo de educación infantil. Es así como en ambientes enriquecidos, llenos de lenguaje y textos desde los primeros años en el contexto familiar, y posteriormente con experiencias escolares consistentes, se pueden promover aprendizajes que les permiten a los niños ir comprendiendo la función de la escritura, a la vez que se va alimentando conocimientos que les posibilite acceder a comprensiones sobre qué es escribir y para qué escribir, comprendiendo además que se escribe para alguien, con una intencionalidad. Al mismo tiempo se logra entender que el texto escrito tiene un efecto en el otro, ese otro que recibe el texto y generalmente expresa una emoción al ser el receptor de un escrito pensado para él.

Dado que se trata de un proceso complejo que exige analizar las relaciones que existen entre el pensar y el escribir, esta propuesta tiene en cuenta ejes teóricos fundamentales que permiten considerar aspectos referidos a dicha relación. Inicialmente es esencial mencionar que para el desarrollo de la propuesta se retoma la definición de Rienda (2015), cuando distingue la perspectiva de Sánchez (citado por Rienda, 2015) quien considera la composición escrita como “el complejo proceso intelectual que va desde los primeros ejercicios, en los que los alumnos redactan frases sencillas, hasta la página en la que logran expresar libremente sus ideas y estampar el producto de su imaginación” (p. 74).

Pensamiento y Producción Escrita

Cabe señalar que los especialistas en el tema coinciden en que los niños en su cotidianidad se enfrentan a diversas situaciones que los llevan a plantear la solución de problemas, lo que invita al profesor a comprender las variadas formas de pensamiento de los estudiantes. Salmon (2019) señala que “cuando el profesor entiende el pensamiento de sus estudiantes, puede mediar procesos de construcción de conocimientos” (p. 49). Por su parte, Swartz *et al.* (2017), proponen que los pensadores eficaces son quienes “reflexionan sobre el tipo de pensamiento que realizarán antes de realizarlo y mientras lo llevan a cabo, ejecutan diversas actividades de reflexión, a menudo combinándolas entre sí, con el fin de lograr sus objetivos” (p. 17). Siendo así, respecto al pensamiento y la producción escrita, es necesario retomar el tema y estructurar acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer dicha relación desde los primeros grados escolares.

Al efectuar la revisión de elementos teóricos que sustentan tal relación, se hace necesario recurrir a los aportes esenciales de Vygotsky sobre la relación pensamiento-lenguaje, quien desde una perspectiva sociocultural destaca el lenguaje escrito, el valor de la escritura y el señalamiento de un enfoque diferencial, en donde se plantea cómo las variaciones de contextos determinan la construcción de producciones escritas diferentes.

Con respecto a esta relación, Ottin (2018) afirma que “la escritura transforma al lenguaje en un objeto sobre el que reflexionar y hablar”. Además, Guzmán (2018a) nos invita a “reconocer la escritura como un proceso complejo de orden cultural que involucra el lenguaje y el pensamiento” (p. 31). Estas afirmaciones distinguen la atención que se debe dar al proceso de escritura consciente, en el que se invita a pensar en lo escrito, y a la vez adquiere sentido el valor del lenguaje para fortalecer el pensamiento, entendiendo así, una relación que se da de forma bidireccional.

A partir de estas consideraciones, podemos enfocarnos en la práctica pedagógica y su incidencia en la enseñanza de la producción escrita en los primeros grados escolares, considerando que componer textos contempla entre otros elementos, componentes cognitivos, donde emergen factores primordiales que se deben tener en cuenta en las prácticas de enseñanza tales como la mediación docente para guiar a la hora de interrogar y pensar la construcción del texto, la reflexión

sobre cómo lograr esa construcción dentro de un proceso en el que se involucran elementos esenciales como son las estrategias de planear, textualizar, revisar y reescribir. Igualmente, surge la metacognición en relación con la escritura, dando especial importancia al proceso que permite reflexionar y aprender a autorregular las acciones propias que conllevan crear un texto escrito.

Es por ello, que es indispensable posibilitar ambientes que permitan a los niños preguntarse y preguntar a otros sobre el lenguaje, donde el adulto invite a interrogarse sobre cómo se construye el texto, qué observa y qué se requiere para organizar la producción escrita. Allí es indispensable respetar las características individuales, los tiempos y las formas de acercarse a explorar los textos. Al respecto, Gómez *et al.* (2019) afirman que “cuestionarse implica preguntarse y hacer preguntas, y ayuda al estudiante a clarificar sus ideas y pensamientos, a explorar las razones que ofrecen sobre sus argumentos y a considerar otras perspectivas” (p. 31).

Pensamiento Visible - Rutinas del Pensamiento

Proponer que los espacios educativos permitan hacer visible el pensamiento de los niños para expresar mediante el lenguaje sus diversas formas de pensar, comprender y sentir, es una propuesta que ha venido tomando mayor sentido en los últimos años. Perkins (2011) especifica formas de organizar las expresiones de pensamiento, así mismo la propuesta de Proyecto Zero de la Universidad de Harvard ha venido ocupando importantes conquistas en algunos espacios escolares, permitiendo encaminar acciones en el aula para enseñar a pensar a los estudiantes, haciendo referencia, además, que en los espacios educativos se debe fortalecer la cultura del pensamiento.

Autores como Ritchhart *et al.* (2014) y Guzmán (2018b), refieren que el pensamiento visible es un camino para observar, describir y acompañar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Además, estos autores proponen las rutinas de pensamiento como una ruta efectiva para profundizar en las diversas formas de pensar y comprender de los estudiantes. En esta misma línea, Swartz *et al.* (2017) advierten la importancia de crear oportunidades para pensar, y destacan la necesidad de hacer visible el pensamiento de los estudiantes.

Pensamiento Visible

El pensamiento permite a los niños organizar la información, y planear las respuestas o toma de decisiones, los cuales manifiestan a otros en expresiones que dan cuenta de sus múltiples formas de pensar y que se logran apreciar en los procesos de construcción de conocimientos y en diversas situaciones o vivencias, esas elaboraciones se manifiestan en expresiones con las cuales los niños enuncian lo que descubren, conciben y construyen en su mente, dando así cuenta de los razonamientos que elaboran a partir de las variadas experiencias que hacen parte de su cotidianidad.

Ritchhart *et al.* (2014), en su libro *Hacer visible el pensamiento*, considera de suma importancia que los profesores sean más conscientes de lo que esperan cuando invitan a sus estudiantes a pensar y al respecto puntualiza “si vamos a hacer el pensamiento visible en nuestras aulas, el primer paso debemos darlo nosotros como profesores, haciendo visibles las diferentes formas, dimensiones y procesos de pensamiento para nosotros mismos” (p. 27).

De igual manera, Ritchhart *et al.* (2014) especifica cómo hacer visible el pensamiento de los estudiantes, y describe las rutinas del pensamiento como procedimientos que facilitan la comprensión, siendo esta el resultado de pensar, y por supuesto expresar y hacer visibles esas diversas formas de pensamiento toman un lugar importante en la meta de la comprensión. Siendo así, realza la importancia que representa observar y describir, establecer conexiones a partir de hallar semejanzas y/o diferencias entre situaciones. Considerando, además, que permitir a los estudiantes preguntarse y hacer preguntas favorecerá esclarecer y establecer nuevos pensamientos (p. 31).

Rutinas del Pensamiento

En este camino de indagación sobre el tema, se puede destacar diversos autores que señalan las rutinas del pensamiento como facilitadoras de las expresiones de pensamiento. Márquez (2014) retoma la perspectiva de Perkins quien considera que las rutinas del pensamiento:

Son estrategias breves y fáciles de aprender que orientan el pensamiento de los estudiantes y dan estructura a las discusiones de aula. Si se practican con frecuencia y flexibilidad, acaban convirtiéndose en el modo natural de pensar y operar con los contenidos curriculares dentro del aula. (p. 51)

Según Ritchhart *et al.* (2014) se pueden pensar en las rutinas del pensamiento como “procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p. 61). Disponer de las rutinas de pensamiento ofrece un marco para poner de manifiesto el pensamiento de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, Guzmán (2018) y Salmon (2018), insisten en la postura de Ritchhart (2011), quien destaca las rutinas de pensamiento como “estructuras de preguntas o provocaciones que generan pensamiento en el niño” (Guzmán, p. 86).

Por lo tanto, se considera conveniente especificar las rutinas del pensamiento dentro de la propuesta de intervención denominada *Explorando, descubriendo y componiendo textos escritos*. Para el desarrollo de la propuesta de intervención se proponen dos de las rutinas de pensamiento que se han planteado desde Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, explicadas por Ritchhart *et al.* (2014) y Swartz (2018). Esta propuesta se acoge y ajusta por considerarse una forma de ayudar a los niños a pensar y expresar sobre los textos y contribuir a la tarea de componer sus escritos, en busca de una intervención pedagógica clara y organizada.

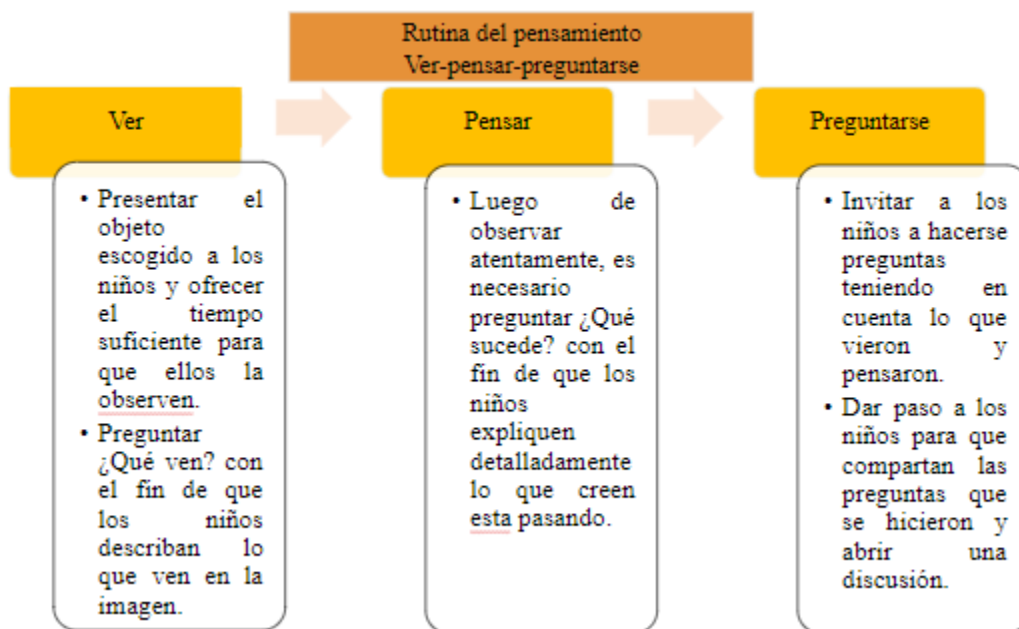
Rutina ver-pensar-preguntar

Esta es una rutina de pensamiento que explora las ideas de los niños respecto a un tema. Además de ello, la rutina ver-pensar-preguntar aprovecha la observación intencionada de una imagen u objeto, para el desarrollo de ideas e interpretaciones más profundas por parte de los estudiantes (Ritchhart *et al.*, 2014) (Figura 9). Por otro lado, esta permite que los niños exploren nuevos campos e interpreten cuidadosamente lo que ven para luego dar paso a las preguntas que abrirán

la discusión entre los estudiantes alrededor de la imagen, lo que los llevara a dialogar y conversar para llegar a nuevas ideas y conocimientos.

Figura 9

Rutina del pensamiento Ver-pensar-preguntarse



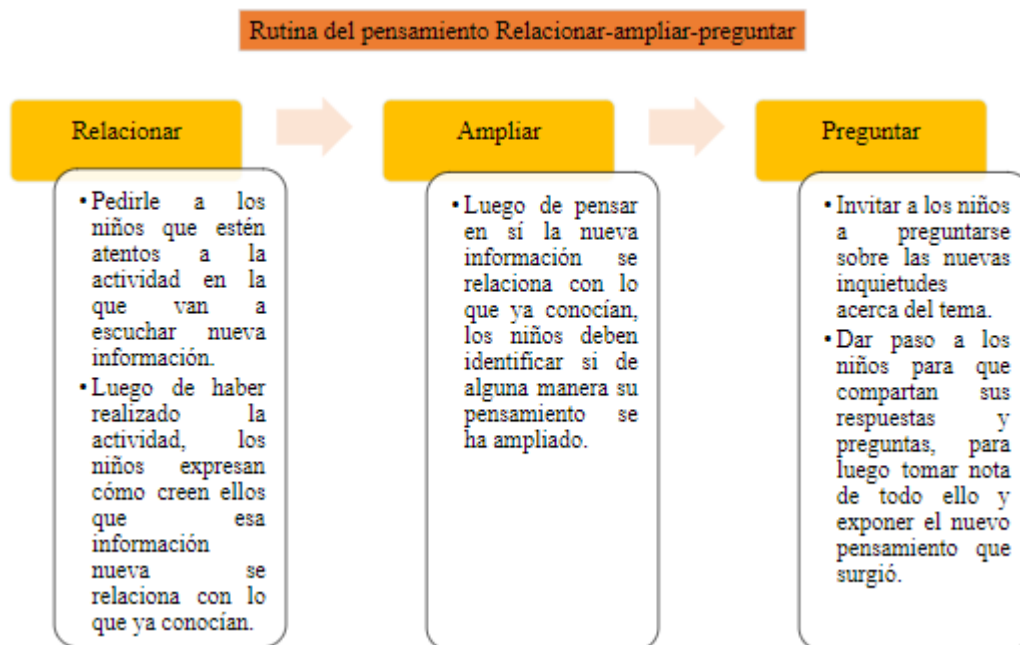
Nota. Elaborado a partir del texto *Hacer visible el pensamiento*. Ritchhart et al. (2014)

Rutina relacionar-ampliar-preguntar

Esta es una rutina de pensamiento que facilita a los estudiantes relacionar la información nueva con lo que ya conocen de un tema, es así como ellos van reflexionando acerca de la ampliación que está resultando después de leer, ver o escuchar información relevante del tema a trabajar (Ritchhart et al. 2014) (Figura 10). De igual manera, esta rutina permite que los niños se conviertan en procesadores activos de información, pues ellos al tomar nota y ser conscientes de lo que están aprendiendo van desarrollando comprensiones más profundas del tema que se está tratando, logrando así aprendizajes más profundos y significativos.

Figura 10

Rutina del pensamiento Relacionar-ampliar-preguntar



Nota. Elaborado a partir del texto *Hacer visible el pensamiento*. Ritchhart et al. (2014)

Habilidades del Pensamiento en la producción escrita

En la propuesta de intervención también se insertan las habilidades del pensamiento por considerarlas un componente que encaja y fortalece el proceso de construcción de texto, permitiendo una composición escrita más reflexiva y consciente, lo que implica dar a los niños los tiempos que consideren necesarios para observar, identificar diferencias y semejanzas, clasificar información, imaginar y, a partir de allí, iniciar la creación textual. En consecuencia, es fundamental destacar como estas habilidades conceden a los niños la posibilidad de pensar en qué escribir, para qué escribir, cómo escribir, descubriendo la información que ellos requieren sobre la escritura.

Respecto a la relación de los procesos de construcción de texto con las habilidades del pensamiento, se puede considerar que las habilidades para observar, identificar, comparar, clasificar y organizar los elementos que conforman el texto, les permitirá a los niños aproximarse

a la comprensión que requiere la construcción textual. Es así como la interrelación que se da entre las habilidades y la construcción de conocimientos que de allí se van generando, será imprescindible para ir resolviendo la variedad de situaciones que exigen pensar para crear el texto escrito.

Observación

En cuanto al proceso de observación, ha de decirse que observar los textos escritos incluye una serie de propósitos orientados a que los niños logren identificar las características propias de la tipología textual, reconocer los detalles de los diferentes modelos de textos y descubrir elementos referidos a la estructura y al contenido del escrito. El objetivo es que observar les permita a los niños identificar el texto desde sus partes y comprenderlo como un todo, y que en una interacción continúa con el texto se fortalezca esta habilidad para conseguir una acción más consciente y controlada.

Al respecto Gómez *et al.* (2019), resaltan que:

observar y describir promueve la atención detallada de la información presentada a los niños, como puerta de entrada a estímulos sensoriales. La descripción favorece la identificación de detalles, que ayuda a identificar las características del objeto de conocimiento, los conceptos básicos y las nociones de tiempo y espacio, al mismo tiempo que conduce a la globalidad de lo percibido o la generalización de la situación observada en su contexto. (p. 31)

Por su parte, Garay (2016) explica que observar “es dar una dirección intencional a nuestra percepción. Esto implica entre otras cosas, atender, fijarse, concentrarse, identificar, buscar y encontrar datos, elementos u objetos que previamente hemos predeterminado” (p. 39).

Ritchhart *et al.* (2014) señalan que:

observar cuidadosamente para reconocer y describir en su totalidad lo que uno ve puede ser una tarea extremadamente compleja y atractiva. Esta observación detallada se encuentra en el corazón tanto de la ciencia como del arte. El análisis y la especulación dependen de una observación cuidadosa. (p. 28)

Para Márquez (2014) observar es:

el más elemental y primitivo de los procesos de pensamiento, punto de partida para desarrollar todas las demás. Permite al individuo reconocer que todos los conocimientos que adquiere son producto de su interacción con el medio, mediante el uso de los sentidos. (p. 33)

Desde lo planteado por De Sánchez (2009) “la observación de un estímulo generalmente ocurre en dos etapas: a) identificación de características y b) combinación de las características en un todo significativo. El camino por seguir también depende del estilo cognitivo de la persona” (p. 35).

Observar y observación encierran la idea de vigilar, reparar, notar, percibir. Usualmente prestamos estricta atención y vigilamos atentamente movidos por un propósito definido; algo nos concierne y tenemos buenas razones para observar con cuidado. En ciertas ocasiones nos concentramos en los detalles; en otras, en lo sustancial o en los procedimientos; y a veces, en los dos. (Rasht, 1992, p. 30)

Barbara Rogoff (1993), en su libro *Aprendices del pensamiento*, resalta como la observación activa promovida desde actividades cotidianas favorece el aprendizaje (p. 13). En este mismo sentido, Dewey (1989) ya había planteado considerar la observación como “la fuente de provisión de materia prima a la que, luego, se han de aplicar los procesos reflexivos” (p. 210). Entonces, la

observación parece ser un proceso dinámico, implicado en procesos de aprendizaje activos y reflexivos.

Comparación

Con respecto al proceso de comparación, es importante considerar que comparar permite identificar y establecer conexiones entre las características de los elementos de estructura y contenido que conforman los textos. Durante el proceso de comparación, se consideran y analizan los elementos que componen los textos para hallar diferencias y /o semejanzas entre ellos, lo que les permitirá a los niños captar y profundizar sobre las principales características del texto y elaborar comprensiones sobre ellas.

Al respecto, Gómez *et al.* (2019) señalan que “establecer conexiones supone establecer semejanzas y/o diferencias... a la vez que da la posibilidad de aprender a aprender un nuevo conocimiento, partiendo del conocimiento previo” (p. 31). Márquez (2014) señala también que “comparar es identificar variable por variable las características en que se parecen y se diferencian dos o más objetos o situaciones” (p. 34).

Por su parte, De Sánchez (2009) indica que la comparación es “un proceso básico que constituye el paso previo para establecer relaciones entre pares de características de objetos o situaciones. Como se sabe, las relaciones, por su naturaleza y estructura, representan enunciados abstractos alejados de la realidad tangible, que contribuyen a facilitar la conexión entre ideas y, por tanto, a lograr la representación mental de estos” (p. 65).

Asimismo, Dewey (1989) considera la comparación muy relacionada con las posibilidades de decisión, ya que al comparar se pueden tener mayores probabilidades de reflexionar sobre los hechos y volver una y otra vez a ellos, lo que permite generar puntos de vista, cooperando así en la solución de tareas.

Para Rasht (1992) el proceso de comparar “implica abstraer y retener mentalmente la abstracción, mientras se concentra la atención en los objetos comparados”. Además, el autor

destaca que la comparación puede ser una tarea más motivante y generar más enseñanzas que aquellas tareas centradas en la memorización (p. 28).

Entonces, se puede expresar que promover ejercicios de comparación de diferentes textos, permitirá reconocer sus características. Esto se podría considerar como una de las formas de fortalecer el pensamiento frente a la escritura, al facilitar la expresión de las contrastaciones y de las explicaciones que se logran establecer, consiguiendo así captar elementos esenciales de la composición textual.

Clasificación

Para formular la propuesta inicial del plan guía es necesario clasificar y organizar la información que se ha venido recabando sobre la estructura y el contenido del texto, y así establecer relación entre las ideas, según lo que se quiere proponer en el escrito. En esta organización siempre se debe tener presente el propósito que se tiene para producir el escrito, el cual va a regular las decisiones que se deben ir tomando durante la construcción textual; allí los niños pueden ir relacionando conocimientos nuevos con conocimientos previos sobre el texto.

Johnson (2003) explica que la organización facilita la identificación de patrones y la creación de grupos. Se refiere a ello como:

el momento en que el escultor toma el trozo de arcilla y comienza a darle forma para lograr el efecto deseado. A medida que evoluciona el trabajo, los escultores y los escritores comienzan a percibir la estructura y las relaciones entre las ideas. Muchas veces este proceso lleva a la generación de más ideas. (p. 66)

Además, el autor describe dos técnicas de pensamiento que están destinadas por los escritores para poner en orden sus pensamientos y percepciones:

1. *Crear grupos*. Es la técnica de pensamiento más común para organizar escritura expositiva. Los escritores examinan sus notas, buscan patrones y luego organizan sus ideas en grupos. Estos grupos se transforman en párrafos, subtítulos de las diferentes secciones o capítulos.

2. *Ordenar*. Una vez que han reunido todos los datos relevantes, los escritores los organizan en secuencias de lo más importantes a lo menos importante, de lo mayor a lo menor, o cronológicamente. Usar este tipo de patrones organizativos ayudará a los lectores a comprender el texto (p. 66).

En este mismo sentido, Rasht (1992), afirma: “Clasificar es poner orden en la existencia y contribuir a dar significado a la experiencia. Encierra análisis y síntesis. Alienta a los niños a ordenar su mundo, a pensar por sí mismos, a sacar sus propias conclusiones” (p. 33). Por su parte Arredondo (2006) anota que clasificar es un “procedimiento utilizado para construir agrupaciones o categorías y asignar caracteres a dichas categorías con base en atributos o relaciones comunes (p. 29).

De Sánchez (2009) define la clasificación como el proceso de organizar los objetos de un conjunto en clases según un criterio establecido. Además, señala unas condiciones que toda clasificación debe cumplir: Las clases deben ser mutuamente excluyentes, es decir, cada elemento del conjunto solo puede pertenecer a una clase y no a varias. Las clases deben ser exhaustivas, es decir, cada elemento del conjunto debe asignarse a alguna de las clases.

Para descubrir las características esenciales de una clase, debemos encontrar:

1. Las características compartidas por todos los elementos de la clase.
2. Las características que permiten separar o distinguir los elementos de una clase de los de otra clase. (De Sánchez, 2009, p. 78)

Imaginación

Potenciar la relación imaginar para escribir, es una gran posibilidad que se puede brindar a los niños para crear textos auténticos. Si nos valemos de la imaginación, en las aulas encontraremos producciones escritas diversas que reflejan la generación de ideas propias. Es por ello que, cuando se invita a imaginar sobre lo que se quiere proponer en el texto, imaginar al destinatario del texto y las posibles situaciones a partir de las cuales componer un texto escrito, se produce gran emoción, convirtiéndose en una acción que divierte y motiva a los niños, y puede ser un gran soporte para construir sus propios textos.

Imaginar es crear ideas que, aunque pueden tener en cuenta experiencias reales, van más allá. Cuando se aventura a proponer pensamientos para fantasear y expresarse con creatividad y libertad, se beneficia la construcción de textos. Al respecto, Rienda (2016) refiere: “La composición supone más, llegar a la verdadera creación. El tema es más abstracto. Interviene la imaginación y la fantasía” (p. 883).

De igual manera Santos (2014), menciona que la escritura es “fundamental para desarrollar la creatividad de los escolares, y mucho más hoy día que viven inmersos en la cultura de la imagen sin mucho tiempo para la reflexión ni la observación, dos cualidades que aumentan cuando se piensa y se escribe (p. 12).

En esta misma línea, Tomasello (2019) afirma que la imaginación:

es, ni más ni menos, la simulación «off-line» de experiencias perceptuales potenciales. Así, para poder pensar antes de actuar de esta manera, el organismo debe contar con los tres prerequisites anotados más arriba: (1) la capacidad para representarse cognitivamente experiencias a sí mismo «off-line»; (2) la capacidad para simular o hacer inferencias y transformar causal, intencional y/o lógicamente esas representaciones; y (3) la capacidad para automonitorizarse y evaluar de qué manera esas experiencias simuladas pueden conducir a resultados conductuales específicos y, así, tomar una decisión conductual pensada. (Tomasello, 2019, p. 29)

Por su parte Vigotsky (1999), en su texto *Imaginación y creación en la edad infantil* reconoce que la imaginación es una actividad de creación del cerebro, donde se combinan experiencias, que se transforman en nuevas representaciones. Al respecto menciona:

Tenemos frente a nosotros una situación creada por el niño, todos los elementos de esta situación naturalmente son conocidos por los niños de la experiencia anterior, de lo contrario no podría crearla, sin embargo, la combinación de estos elementos presenta algo nuevo, creador, que pertenece al propio niño y no es simplemente la reproducción de lo que el niño tuvo oportunidad de observar o ver. (p. 13)

La acción pedagógica que promueve el maestro tendría que pensarse contemplando lo que plantea Vygotsky (1999), cuando invita a comprender la imaginación “no como un entretenimiento festivo del pensamiento, ni como una actividad que flota en el aire, sino como una función vital y necesaria” (p. 16). De esta forma imaginar sobre el texto, sobre el destinatario, sobre el contexto que rodea la construcción textual y sobre lo que se quiere incluir en el escrito puede incentivar una construcción rodeada por el gozo que se alcanzará al generar nuevas ideas, fruto de la imaginación.

En la propuesta además se relacionan los procesos cognitivos o estrategias de regulación del proceso de escritura, los cuales se explican a continuación.

Estrategias de Regulación del Proceso de Escritura/ Procesos Cognitivos.

Como se ha mencionado, las estrategias de regulación del texto escrito se refieren a la planificación, textualización, revisión y reescritura del texto. Frente a esto, a continuación, se indican algunos propósitos de cada estrategia, con la intención de especificar las características que ayudan a dar solución a los retos que conllevan la producción del texto escrito. De esta manera, se permite comprender cómo, cuándo y qué niveles de participación se dan a los niños en la producción de textos escritos. Se insiste en que, aunque se explican por separado, en el curso del proceso se pueden establecer espacios y tiempos para aproximarse entre ellos, entendiéndose como un proceso cíclico.

Estrategia 1. Planear

Permite pensar y anticipar la organización de ideas que se quieren expresar en el texto. Planear implica conocer las características de la estructura, el contenido y las reglas de uso del tipo de texto que se quiere construir. Para ello es importante:

1. Identificar modelos de textos y reconocer las características y formas de expresión propias del texto que se quiere construir.
2. Pensar en el propósito y la intención comunicativa con la que se quiere crear el texto.

3. Reconocer quién escribe y para quién se escribe, es otro aspecto importante. Por lo tanto, se debe ubicar quién es el destinatario del texto y qué relación afectiva y motivación genera iniciar la producción escrita pensada para el receptor del texto.

Es diferente planear escribir un texto para alguien significativo, que para quien no lo es. Por tanto, planear un texto demanda de experiencias previas de observar modelos de textos, comparar tipos de textos, identificar detalles propios del texto que se quiere escribir, diferenciar y ordenar información presentada en los textos; captar la esencia de los modelos de textos escritos, para así lanzarse a hacer su propio bosquejo de construcción textual. En este momento cobra un sentido importante la emoción que genera escribir para alguien. Se recomienda que ese alguien sea un miembro del entorno cercano al niño (familiar, amigo, vecino).

Es claro entonces que planear el texto que se quiere componer, es hilvanar lo que se proyecta en el escrito. Por ello, componer no significa seguir un guion a la fuerza, pero sí comenzar a organizar unas ideas y a entrelazarlas para confeccionar una obra propia, la cual se puede ir revisando y reparando si se considera necesario.

Entonces, planear no es solo un proceso que se da antes de la tarea de escribir. La planificación se puede ir revisando, permitiendo la reelaboración y reescritura de ideas, validando las transformaciones que se puedan dar en ese primer guion según los intereses que van surgiendo en el escritor durante el proceso de construir el texto. Es por ello que en las primeras experiencias de escritura al planear se recomienda dar tiempos para pensar, para preguntar, para reflexionar antes de iniciar el guion y sobre los progresos que se van dando durante la construcción del plan guía. Allí cobra un sentido importante el escuchar a los niños, para poder acompañar y orientar el inicio del proceso escritural.

Entonces, resultado de la planeación se da como un proceso que requiere tiempo, que se va construyendo a partir de los conocimientos construidos en las exploraciones de modelos de textos, de los intereses y de la toma de decisiones que realizan los estudiantes sobre lo que desean generar en su propia construcción textual, teniendo en cuenta lo que han captado, interpretado e imaginado sobre los detalles y las características de los textos que han explorado, y que se enfocan en identificar las partes del texto, pero también en visualizar el texto como un todo con un propósito comunicativo.

Estrategia 2. Textualizar

Se sigue avanzando en la construcción del texto escrito, invitando a observar e identificar aquello que se dispuso en el plan que guía la construcción textual. Así inicia la representación en signos gráficos de lo que se quiere escribir, teniendo en cuenta lo que se planeó; se va dando orden a las ideas que se tienen para componer el texto y se invita a profundizar en esas ideas iniciales.

La textualización conlleva adelantar y dar forma al escrito, lo que implica un alto nivel de complejidad, ya que el niño atiende a aspectos como la disposición del texto en la hoja, la estructura sintáctica, los significados de las palabras y todos aquellos elementos de coherencia, cohesión, y adecuación textual. Seguramente se irán presentando muchas situaciones que se deben resolver, entonces en compañía del profesor que guía y acompaña al grupo de forma individual se irán buscando maneras de solucionar los retos que van presentando la tarea de escribir.

Es aquí donde se congregan todas las construcciones y aprendizajes que se han venido logrando con las habilidades del pensamiento antes y durante la planeación, recobrando un significado importante el recordar y apelar a lo que han venido observando, comparando, diferenciando, ordenando e imaginando sobre el contenido y la estructura del texto, para así tomar decisiones al componer el propio escrito.

Los niños irán expresando los conocimientos adquiridos, y la relación entre lo que están plasmando y lo que han venido planeando, se les invita a observar el plan guía que construyeron para dar inicio a su composición escrita.

El resultado de la textualización se puede denominar como la primera versión del texto escrito.

Estrategia 3. Revisar

Aunque se revisa y reflexiona permanentemente sobre las construcciones que se han venido logrando, este momento permite disponer de un tiempo suficiente para valorar, analizar, preguntar y comentar sobre los avances de la construcción del texto escrito.

Para ello es importante crear junto a los niños unas señales que les permitan observar y atender a aspectos lingüísticos, semánticos y cuestiones de índole pragmática, que, aunque ellos no le dan esa denominación, sí supone que con la ayuda de las señales creadas para tal fin puedan identificar y proponer cómo resolver los problemas que han observado en el texto.

Es así como las señales acordadas con el grupo les ayudarán a observar, reflexionar y reorganizar la construcción del escrito. Cabe aclarar que es un proceso que conlleva tiempo y que, al igual que sucede con la planeación y la textualización, no todos los niños realizan un proceso reflexivo de revisión al mismo ritmo, es por ello que se propone un espacio que atienda la individualidad, dedicado para pensar sobre el estado de la construcción del texto. Se propondrán, por ejemplo, señales para revisar la estructura de palabras y frases, claridad de las ideas, revisar puntuación, ortografía y calidad de los trazos.

También se puede revisar lo que se propuso en el plan guía y lo que ha llevado al papel, atendiendo a aspectos de organización, contenido y reglas de uso del texto hasta ahora construido. Para lograr una adecuada revisión, es importante brindar espacios seguros y tranquilos que permitan a los niños, revisar textos propios y de otros, lo que ayudará a ir comprendiendo el proceso, siendo más conscientes de cómo se ha conseguido estructurar el escrito.

Así, el profesor acompaña y guía para comprobar si se han conseguido los objetivos propuestos para la creación del texto, pero también se da la posibilidad de realizar la revisión del texto de forma autónoma, guiándose por las señales acordadas. Es necesario acompañar para leer, releer y poder hallar detalles referidos al contenido y la organización del texto, pudiendo considerar y decidir si se quiere modificar algún elemento que compone el texto.

En esa revisión se puede invitar a jugar a ser detectives encontrando pistas que revelen si es necesario hacer algún ajuste al texto, así las señales se convierten en señalamientos que invitan a la corrección.

El profesor es quien apoya para lograr reflexionar al revisar el proceso de la construcción textual. Es el profesor quien apoya para identificar desde los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos, por ejemplo, la construcción de la estructura de palabras, estructuras oracionales, secuenciación y claridad de ideas, significados y sentido que se le quiere dar al texto.

Es primordial acompañar, pero también permitir a los niños descubrir y tomar decisiones sobre los posibles ajustes que consideren requiera el texto.

Estrategia 4. Reescribir

Acompañar a reescribir y realizar adecuaciones para dar una nueva versión al texto requiere observar, organizar, comparar, imaginar y recrear sobre esa primera versión escrita del texto. Observar el texto con las señales consignadas y describir lo que ha pasado es parte importante en la reflexión sobre el proceso, considerar los diferentes puntos de vista, son elementos claves para decidir si se va a reelaborar partes del escrito, o también, por qué no, considerar si se quiere realizar un nuevo texto. Esta será una decisión importante. Entonces es viable hacer sentir que vale la pena buscar la ayuda del profesor y/o un compañero, quienes pueden acompañar en la reelaboración del texto escrito. Aclarando que es un acompañamiento que guía la toma de decisiones y la solución de los posibles conflictos que se puedan presentar con el texto.

El profesor puede acompañar al niño, por ejemplo, para reflexionar, preguntar y ayudar a encontrar respuestas sobre inquietudes relacionadas con la estructura de palabras, oraciones, dudas sobre la puntuación, la ortografía, la calidad de los trazos. (Se aclara que estos temas de ortografía y signos de puntuación se tienen en cuenta porque se observó en la etapa diagnóstica y se manifestó por parte de los niños ser una tarea de alta dificultad).

Es importante crear oportunidades para la toma de decisiones, pero no imponer las ideas, se debe respetar y reorientar a partir de los puntos de vista del niño sobre su propia escritura. El fruto del proceso se da en una segunda versión del escrito que se revisa y si se decide, podría reescribirse el número de veces que se considere, aclarando que no se debe ver como un ejercicio repetitivo. Por el contrario, es un espacio donde los niños exponen las razones por las que quieren dejar esa versión o por las que quisieran seguirla ajustando.

Por lo tanto, se demuestra que son elevadas las demandas que requiere la composición de textos escritos, así se justifica crear oportunidades de intervención pedagógica claras y organizadas que conduzcan a la reflexión sobre el proceso y en consecuencia guiar mejores aprendizajes. Es por ello que se plantean las secuencias didácticas como estrategias de trabajo.

Secuencias didácticas

Una de las prácticas para la organización de la enseñanza son las secuencias didácticas concebidas como un “conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final” (Zavala, 2008, p. 16). Por ello, esta propone tres momentos los cuales son, el inicio, el desarrollo y cierre, es así como en el inicio se puede comenzar con la recopilación de saberes previos, en el desarrollo es necesario conseguir que los niños con las actividades propuestas logren un aprendizaje significativo y por último el cierre es una demostración de lo aprendido. Además de ello, se debe tener en cuenta que:

En la programación de las secuencias didácticas, se eligen unos objetivos de enseñanza y de aprendizaje concretos, que deben ser explícitos para los alumnos. De estos objetivos se derivarán los criterios de evaluación. En el desarrollo de la secuencia didáctica se articula el trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales. (Fernández, 2016, p. 162)

Así mismo, las secuencias didácticas permiten el desarrollo de las habilidades y capacidades de los niños, Pitluk (2012) las entiende como “la organización de actividades diferentes pensadas para favorecer determinados conocimientos, a través de propuestas que posibilitan distintos acercamientos” (p. 80). Es por ello, que estas se pueden proponer para la realización de diferentes actividades que impliquen plantear objetivos, contenidos y que además tengan una secuenciación en las actividades.

Teniendo en cuenta lo anterior, se crea una propuesta de intervención dirigida al trabajo pedagógico con los niños, que sugiere realizar encuentros de trabajo colaborativo, fundamentados en la participación e interacción permanente, y bajo el supuesto: **pensando, conversando y jugando voy creando textos.**

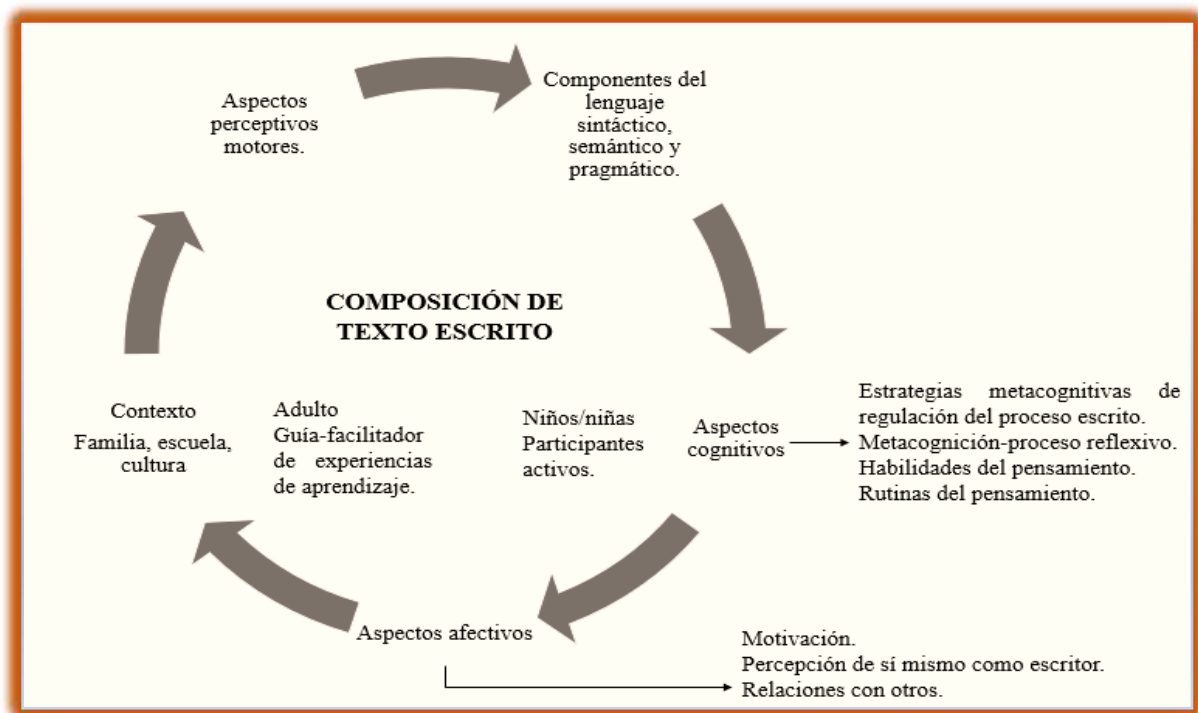
Estructura de la Propuesta *Explorando, Descubriendo y Componiendo Textos Escritos*

La propuesta está organizada atendiendo al desarrollo de las estrategias de regulación del proceso de escritura, para facilitar que los niños comprendan qué se requiere para construir textos escritos. En el proceso de construcción de textos se tienen en cuenta momentos para planear, textualizar, revisar y reescribir, relacionando e integrando cada uno de ellos en un proceso circular que les facilita a los niños transitar haciendo un recorrido que les plantea provocaciones, que les invita a preguntar, a expresar, a dialogar, a construir desde sus intereses, en un constante intercambio que les permite ir reflexionando sobre la estructura, la función y el contenido de los textos. De igual manera, desde cada componente del proceso de la producción escrita, se promueven las habilidades del pensamiento, entendidas como aquellos recursos que de forma integrada ayuda a los niños a pensar sobre los textos. Es así como los resultados de observar, comparar, clasificar, organizar e imaginar, se ensamblan en la construcción del texto escrito.

Para explicar la propuesta, se presentan los elementos que se consideran necesarios para entender que la producción de textos escritos implica la articulación de diversos componentes, como se muestra en la Figura 11. Estos componentes son el cognitivo, el lingüístico, el afectivo y el contextual, y dentro de estos se destaca la importancia de los aspectos cognitivos y afectivos en el desarrollo de la propuesta pedagógica.

Figura 11

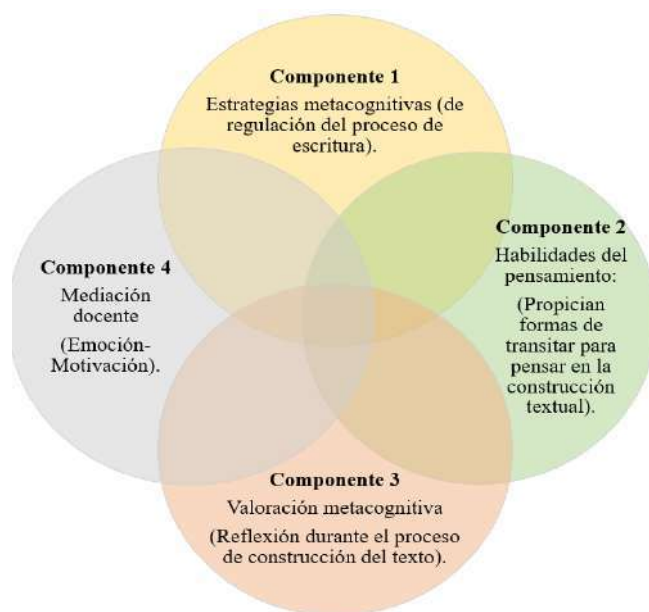
Aspectos vinculados a la composición del texto escrito



Con la finalidad de explicar con mayor detalle el ejercicio didáctico y contribuir al enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje de la producción escrita, se representa en la Figura 12 los componentes que se proponen en la relación pensamiento y producción escrita. Allí se puede observar la manera como se plantea la ilación de las estrategias de regulación metacognitivas propias del proceso de la construcción textual con las habilidades del pensamiento, la valoración metacognitiva, la emoción y motivación, componentes que recogen las dimensiones lingüística, cognitiva, afectiva, y que tienen en cuenta factores de orden contextual; todos ellos son elementos que se conjugan de forma permanente en el proceso de componer textos.

Figura 12

Relación de los componentes del proceso de construcción textual



La propuesta de intervención pedagógica *Explorando, descubriendo y componiendo textos* explica un proceso que permite ir avanzando en la construcción del texto, de manera integrada, porque, por ejemplo, los niños planean el texto, pero a la vez que van escribiendo ideas en su plan, pueden ir revisando y ajustando lo que consideren necesario, lo que siempre está mediado por la motivación y la emoción que les genera el escribir para otro. Es por ello que se propone establecer espacios y tiempos para aproximarse de una manera interrelacionada entre los componentes 1, 2, 3 y 4. En las Tablas 10, 11, 12, 13 se explican las estrategias metacognitivas-de regulación del proceso de escritura (Componente 1)⁹, las habilidades del pensamiento que requieren (Componente 2)¹⁰, lo mismo que las metas de la construcción textual que corresponden a cada una de las estrategias de regulación del proceso de escritura. Los Componentes 3¹¹ y 4¹² son transversales para todas las estrategias y se expondrán más adelante. Cabe anotar que las construcciones logradas desde las habilidades del pensamiento se integran manteniendo un equilibrio que favorece la reflexión sobre la construcción textual, esto no se podría concebir de manera aislada.

⁹ Estrategias metacognitivas-de regulación del proceso de escritura.

¹⁰ Habilidades del pensamiento.

¹¹ Valoración metacognitiva-Reflexión durante el proceso.

¹² Mediación-Emoción-Motivación.

Tabla 10

*Estrategia de regulación del proceso de escritura: **Planear - Habilidades del pensamiento***

Planear	Pensar para organizar un guion, establecer los cimientos del texto que se quiere componer.
Habilidades del pensamiento	Observar – Comparar – Organizar – Clasificar – Imaginar – Crear
Metas de la construcción textual del Planear	A partir de la situación comunicativa que orienta la producción textual, el niño logra pensar para: ● Establecer qué quiere lograr con el texto que va a escribir. ● Definir el destinatario y el propósito del texto que va a escribir. ● Generar ideas que se quieren tener en cuenta en la escritura del texto. ● Organizar las ideas que han pensado incluir en el texto. ● Construir conocimientos y reconocer cómo puede conseguir dar estructura al texto y cómo dar orden a las ideas que le permitan crear un escrito que surge de sus motivaciones, intereses y la forma de expresar su pensamiento.

Nota. Elaboración propia

Tabla 11

*Estrategia de regulación del proceso de escritura: **Textualizar-Habilidades del pensamiento***

Textualizar	Pensar para plasmar por escrito, dar forma a las ideas que se quieren expresar en el texto.
Habilidades del pensamiento	Observar – Organizar – Comparar – Clasificar – Imaginar – Crear
Metas de la construcción textual del Textualizar	A partir de la situación comunicativa que orienta la producción textual, el niño no logra pensar para: ● Dar estructura al texto atendiendo a aspectos de forma- contenido-uso. ● Atender a aspectos de estructura y contenido del texto como: conformación de frases, ortografía, calidad de los trazos, significados, elementos de coherencia, cohesión y adecuación textual. ● Crear textos con una finalidad comunicativa, ubicados en un contexto determinado, disponiendo de lo necesario para crear un escrito que sea comprensible para otros y que tenga sentido para el productor del escrito.

Nota. Elaboración propia

Tabla 12

*Estrategia de regulación del proceso de escritura: **Revisar-Habilidades del pensamiento***

Revisar	Explorar, reconocer, valorar el estado de construcción del texto escrito.
Habilidades del pensamiento	Observar – Imaginar – Organizar – Comparar

Metas de la construcción textual del Textualizar	A partir de la situación comunicativa que orienta la producción textual, el niño logra pensar para: ● Identificar dificultades y avances en la construcción textual. ● Decidir si se requiere realizar ajustes al texto escrito. ● Pensar para comprender que los textos comunican y se pueden adecuar para lograr una escritura que tenga sentido para quien escribe y para quien recibe el texto.
---	--

Nota. Elaboración propia

Tabla 13

Estrategia de regulación del proceso de escritura: Reescribir-Habilidades del pensamiento

Reescribir	Pensar para ajustar lo que se quiere reconstruir en el texto escrito.
Habilidades del pensamiento	Observar – Organizar – Comparar – Crear
Metas de la construcción textual del Textualizar	A partir de la situación comunicativa que orienta la producción textual, el niño logra pensar para: ● Reparar o dar un nuevo orden a los elementos que componen el texto. ● Comprender que siendo autor del texto tiene el derecho a adecuarlo, logrando capacidad de decidir y mayor autonomía en su creación textual.

Nota. Elaboración propia

La relación que se plantea entre el componente 1 (estrategias metacognitivas-estrategias de regulación del proceso escrito) y componente 2 (habilidades de pensamiento) se dan de forma integrada ya que no sería acertado separar las construcciones que se logran, es por ello que el proceso de construcción textual se vigoriza desde lo que proporciona el observar, organizar, comparar, clasificar e imaginar sobre los elementos que componen los textos.

En cuanto al componente 3, se debe decir que la reflexión es una acción permanente que contribuye a identificar cómo se percibe el proceso de construcción del texto y considerar cómo se percibe el escritor, identificando dificultades y fortalezas, lo que favorece la toma de decisiones para ir resolviendo los retos que se van dando en el proceso de la construcción del texto. Para reflexionar se necesita tomar en cuenta la propia perspectiva y la de los demás sobre las producciones escritas y evaluar las oportunidades de observar, contrastar, ordenar y elaborar textos propios, lo que contribuirá a que los niños se vayan formando como sujetos independientes capaces de comunicar sus ideas.

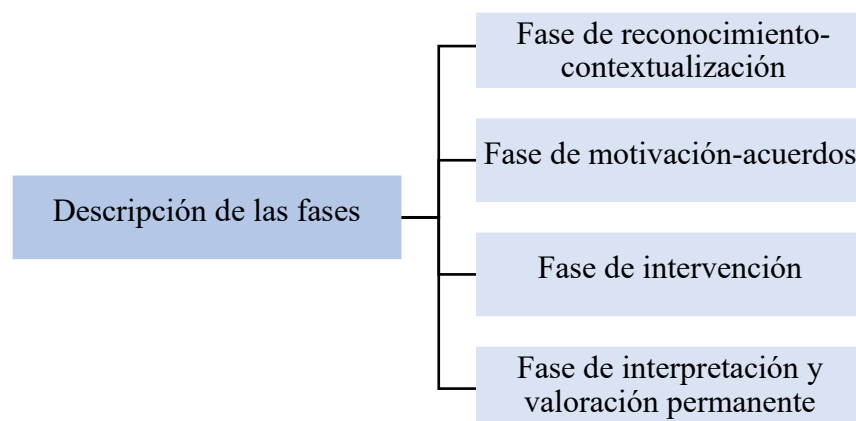
Por otra parte, el componente 4 se refiere al apoyo del profesor durante todo el proceso, siendo guía de las construcciones textuales, buscando conseguir que los niños se motiven por la producción escrita. Para motivar a los niños a la escritura de textos, el profesor tiene en cuenta el contexto donde se crea el texto e identifica las emociones que movilizan a los niños a la construcción del escrito. Es el quien interviene como modelo- orientador que acompaña el proceso, propicia un ambiente afable, donde los niños se sientan seguros para preguntar y compartir sus pensamientos.

Metodología

La propuesta de intervención pedagógica para su construcción tuvo en cuenta 4 fases. La primera es el reconocimiento del contexto educativo, donde se detectaron los aspectos clave para diseñar y ejecutar la propuesta. La segunda es el descubrimiento de intereses con los niños y la definición de acuerdos para elaborar las secuencias didácticas, que incluyen diversas experiencias de aprendizaje. La tercera es la intervención propiamente dicha, que consta del desarrollo de las secuencias en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, en los que se planifican las sesiones de trabajo, donde los niños participan activamente y exploran, preguntan, e interactúan con los textos. La cuarta es la interpretación de hallazgos y la valoración de las experiencias, que se realiza de forma continua durante todo el proceso. La Figura 13 ilustra las fases de la propuesta de intervención.

Figura 13

Fases de la propuesta



Organización de la intervención a partir de secuencias didácticas

La organización de las secuencias se propone de forma articulada, pensada para espacios de aprendizaje que otorguen importantes niveles de participación a los estudiantes, con el propósito de ir fortaleciendo los conocimientos, las habilidades del pensamiento y los recursos cognitivos que les permitan ir resolviendo las situaciones problema que se van presentando al construir textos escritos desde situaciones comunicativas situadas en contextos reales.

En el inicio, el desarrollo y el cierre de las secuencias se tienen en cuenta momentos que requieren la guía del profesor dando modelos sobre la tarea requerida, momentos para incentivar el trabajo colaborativo y momentos para el trabajo individual, generando con ello situaciones para movilizar el pensamiento a partir de la invitación que se hace a los estudiantes para explorar, descubrir, organizar, comparar, imaginar y crear sus propios textos escritos. Las secuencias enuncian varias actividades en las cuales se tienen en cuenta las ideas previas de los estudiantes, se proponen estrategias para ampliar los conocimientos de los niños, se acude al planteamiento de preguntas, se comparten ideas y se construyen explicaciones sobre la construcción textual.

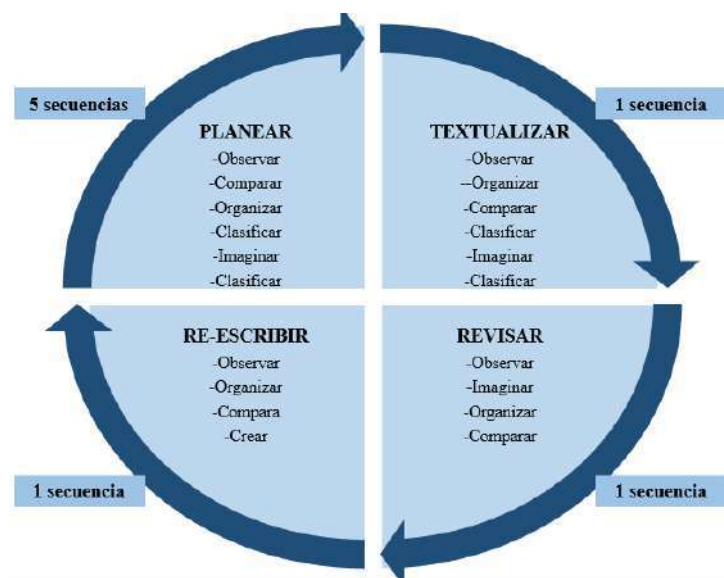
El planteamiento de las secuencias que se precisa desde la producción escrita de cartas, dentro del marco de la temática los superhéroes escritores, el cual fue definido según los intereses de los niños del grado primero de un colegio privado de la ciudad de Bogotá, identificando en la categoría de superhéroes reales a personas cercanas a ellos, como los abuelos, el papá, la mamá, los hermanos, los amigos o compañeros de clase, quienes son los receptores de los textos escritos creados por los niños del grado primero.

Estructura de la Propuesta Pedagógica desde Secuencias Didácticas

La propuesta de intervención tiene una estructura articulada en 8 secuencias didácticas (agrupadas en las 4 estrategias de regulación del proceso escrito), las cuales se proponen desarrollar en sesiones que van adecuándose según los ritmos de construcción de los niños (Figura 14).

Figura 14

Número de secuencias estrategias de regulación del proceso escrito



Recomendaciones Generales para la Intervención y la Guía en la Construcción de Textos.

Las recomendaciones para el desarrollo de la intervención y el acompañamiento a los niños del grado primero, requiere la guía de un profesor que tenga en cuenta lo siguiente:

- Promover la participación en prácticas de escritura con sentido comunicativo, dando tiempo suficiente, comprendiendo que el pensar lleva tiempo y no todos los niños construyen texto al mismo ritmo.
- Llevar los registros de cada sesión de forma rigurosa (diarios de campo, muestras de escritura), realizando seguimiento individual y grupal.
- Estar atentos al proceso de construcción del escrito que adelantan los niños; observar sus desempeños, acompañar y resolver dudas. No borrar; permitir varios intentos del escrito.
- Comprender que los niños tienen grandes ideas sobre las cuales basar sus escritos; permitirles niveles de independencia para hacer propuestas sobre la creación de sus textos.
- Entender que componer textos implica más que escribir letras y construir oraciones, involucra conocer sobre las características de los textos y los propósitos, es así como los niños requieren que se les brinden modelos y pistas sobre cómo construir textos escritos.

- Entender que producir textos es un proceso en espiral que va y viene, planeo, textualizo, reviso y reescribo de forma permanente.
- Es necesario crear un ambiente de confianza para que los niños sientan seguridad de producir sus propios textos.
- Permitir que los niños hablen, pregunten, comuniquen sus pensamientos y tomen decisiones durante la producción de textos, es implícito a las experiencias de aprendizaje.
- Administrar tiempos y comprender que no todos los niños tienen los mismos logros en lapsos iguales.
- Realizar prácticas diarias que les permitan a los niños hacer descubrimientos sobre la producción textual.
- Pensar en las respuestas que vamos a dar a los niños, por ejemplo, si un niño expresa “no sé cómo escribir, no sé qué debo hacer”. Invitarlo a ir descubriendo y animarlo a lograrlo. Las habilidades de pensamiento pueden contribuir para experimentar y generar nuevos conocimientos sobre los textos.
- Valorar la escritura de los niños: exponer los escritos, leer en voz alta y con encanto la producción escrita de los niños, hacer que se sientan importantes con lo que escriben.
- Cuando los niños tienen dificultades y requieren ayuda, podemos ser “escribientes” colaborando a escribir junto a ellos sus ideas o transcribiendo para mostrar modelos de escritura y luego ir distanciándose para observar las construcciones de los niños.

Desarrollo Propuesta Didáctica

La propuesta que se expone es un camino, sugiere unas ideas para ayudar a los niños a hacer descubrimientos y comprender la construcción de textos, como se expresará a continuación.

En el inicio, desarrollo y cierre de las secuencias se invita a trabajar la rutina de pensamiento ver-pensar-preguntarse y/o la rutina relacionar-ampliar-preguntar. (Ritchhart *et al.* 2014): *Veó, pienso, me pregunto*, es una rutina planteada para presentar y explorar ideas sobre los textos.

Permite realizar movimientos claves del pensamiento: describir, interpretar y preguntarse. (Ritchhart *et al.* 2014).

Se selecciona esta rutina del pensamiento por considerar que permite observar y fijar la atención en los detalles de los textos, percibirlos como un todo, preguntarse sobre ellos y proponer explicaciones sobre la construcción textual.

La rutina *relacionar, ampliar, preguntar*, ayuda a descubrir y razonar sobre el proceso de construcción textual. Es una rutina permanente en el inicio, desarrollo y cierre de las sesiones.

Estrategia Planear el Texto Escrito

Planear el texto y comprender cómo hacerlo es el fin que se persigue en este momento. Es por ello que se presenta la propuesta de la relación de la estrategia planear el texto con las habilidades del pensamiento, con el fin que éstas últimas sean un soporte para facilitar el entendimiento de lo que exige el proceso de construcción del escrito. La Figura 15 muestra las características planteadas.

Figura 15

Relación Estrategia Planear-Habilidades del pensamiento



Nota. Elaboración propia

Propósitos de la Estrategia Planear el Texto Escrito

- Fortalecer los procesos del pensamiento que contribuyen a la planeación del texto escrito.
- Identificar las características de la planeación de un texto escrito a partir de diversas formas textuales.
- Reflexionar sobre las características y el proceso de construcción de la planeación de un texto (carta).
- Relacionar e integrar la planeación del texto con los momentos de textualizar, revisar y reescribir.

Valoración Reflexiva sobre la Planeación del Texto

Durante el proceso de planear el texto, se invita a cada niño a realizar una reflexión para identificar cómo se va dando la preparación del proceso de construcción de textos escritos. El propósito es que los niños vayan logrando ser reflexivos de las propias acciones que realizan al planear el escrito. Se requiere considerar el punto de vista propio y de los otros sobre las construcciones y valorar las posibilidades de explorar, descubrir, comparar, organizar, imaginar y crear textos escritos propios, lo que ayudará a los niños para irse constituyendo como sujetos autónomos capaces de expresar sus pensamientos.

Para el fortalecimiento de la estrategia Planear se proponen 5 secuencias donde se vinculan las habilidades del pensamiento, cada secuencia tiene un propósito, del cual se espera la construcción de aprendizajes que nutran la planeación y organización que los niños van a dar al escrito.

Secuencias Didácticas Preparando la Planeación del Texto

Nombre de la Secuencia 1. Observando cartas de superhéroes

La observación y la planeación de texto conllevan tiempo. Observar es un momento que requiere dedicación porque va a permitir conocer, reflexionar sobre las características del texto y recopilar elementos que luego van a incluir en el plan que va a ser la guía de la construcción textual; esta será la primera maqueta del texto que se quiere elaborar.

Tabla 14*Estructura secuencia 1*

Institución		Edades:	6 - 7 años
Sesiones	1, 2, 3 y 4	Habilidad del pensamiento	Observar
Propósitos de la secuencia 1: ● Identificar las características propias de la tipología textual (carta). ● Reconocer diferentes modelos de carta, su estructura y su contenido. ● Establecer relaciones entre lo que se observa y lo que se planea para la construcción del texto. ● Construir el plan inicial de texto a partir de los elementos observados. ● Reflexionar sobre el proceso. ● Expresar pensamientos sobre lo que observa y sobre la experiencia.			
Rutinas de pensamiento <i>Veo, pienso, me pregunto.</i> <i>Relacionar, ampliar, preguntar.</i>			
Preguntas sugeridas para orientar las sesiones: ¿Qué ves? ¿Qué sucede? ¿Qué te preguntas? ¿Qué características tiene cada modelo de carta? ¿Qué requerimos para elaborar el plan guía? ¿Qué te motiva para crear el texto?			

Estructura secuencia 1 - Sesión 1

Sesión 1	Acciones introductorias	Tiempo sugerido	120 minutos, aproximadamente
Recursos	Ambientación con elementos alusivos al proyecto de superhéroes escritores.		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 1			
Inicialmente se llevarán a cabo actividades en grupo que permitan a los niños comprender qué es la observación, explorando las ideas previas sobre qué es observar y para qué observar Se invita a los niños a realizar juegos que les ayuden a entender la importancia de realizar una buena observación, destacando que es necesario estar muy atentos a un elemento o situación para lograr identificar sus características. Luego se invita a desarrollar las siguientes actividades: 1. Observando encuentro detalles en pinturas de superhéroes Se invita a los niños a ser detectives para hacer descubrimientos en las pinturas expuestas. Para ello se llevarán dos réplicas de imágenes de superhéroes, sobre las que deberán observar y descubrir los elementos que componen las imágenes. Se realizan preguntas que les ayuden a fijarse en los detalles de las imágenes, logrando describir lo que ven; después se les puede invitar a realizar su propia pintura a partir de lo que observaron. Finalmente se conversa sobre qué necesitan para encontrar los detalles en las pinturas de los superhéroes. (Se realiza trabajo en grupo, pero se debe asegurar la participación de todos los niños). 2. Observando, observando voy encontrando Se expondrá un cartel de gran tamaño con la siguiente distribución: Al lado derecho aparecerán varias imágenes de superhéroes y cartas. Al lado izquierdo se presentarán 12 objetos, los cuales hacen parte de las imágenes presentadas al lado derecho (superhéroes y cartas). A continuación, le pediremos a los niños que nos ayuden a observar e identificar en las imágenes los objetos presentados al lado izquierdo, los cuales podrán ir encerrando a medida que se van encontrando. Primero se realizará la experiencia en grupo y luego se pedirá realizar de forma individual. Se invita a conversar sobre: ¿Qué es observar?, ¿qué necesitamos para observar? y ¿para qué es útil observar?			

Estructura secuencia 1 - Sesión 2

Sesión 2	Inicio secuencia 1	Tiempo sugerido	120 minutos, aproximadamente
Recursos	Cartas amplias escritas en pliegos de cartulina. Lupas y gafas observadoras		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 2			
Reconocimiento de saberes previos sobre el texto (carta) La profesora invita a los niños a conversar en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué es una carta?, ¿han recibido una carta?, ¿a quién le han escrito una carta? Es importante dar la palabra a todos los niños para reconocer las ideas de todos. Se pueden establecer unos acuerdos de participación antes de iniciar la conversación. La profesora irá tomando nota acerca de los saberes previos y los mantendrá expuestos en un cartel durante el desarrollo de la secuencia. Es importante ubicar el cartel en un lugar que sea visible para los niños.			
Momento de exploración: observando vamos buscando detalles de los textos (cartas) Conformar grupos de trabajo de 3 integrantes. Se invita a los niños a dedicar un tiempo suficiente para realizar la observación de las cartas (disponer de copias ampliadas de las cartas para entregarlas a cada grupo y solicitarles que las observen con mucha atención). Motivar y provocar a los niños para que logren observar los diferentes modelos de carta. Llevar los modelos de carta de invitación, de agradecimiento, de solicitud. (Hacer énfasis que estos textos fueron escritos por alguien y para alguien). A continuación, la profesora lee en voz alta los modelos de carta, muestra los modelos de texto ampliados y hace señalamientos que les permitan ver la estructura y el contenido, lo cual les facilitará identificar y comprender las partes y características de cada modelo de carta. La profesora invita a jugar a observar con atención los diferentes modelos de carta presentados. El juego consiste en conformar grupos de 3 niños que harán de detectives observadores, utilizando lupas y gafas súper observadoras para encontrar más detalles. Inicialmente se puede proponer la exploración individual y luego cada niño comenta en su grupo lo que ha encontrado. Luego se invita a reflexionar y comentar los hallazgos a toda la clase.			

Estructura secuencia 1-Sesión 3

Sesión 3	Desarrollo secuencia 1	Tiempo sugerido	120 minutos, aproximadamente
Recursos	Lupas, gafas súper observadoras.		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 3			
Momento de curiosear - pensar – preguntar			
Plantear preguntas a los niños; interrogar sobre aquello que notan en los diferentes modelos de textos para ayudarles a reconocer información propia de cada modelo de carta presentado. Para ello, la profesora puede exponer en voz alta algunas ideas de lo que ella encuentra en los textos. (Modelado) Se invita a trabajar la rutina de pensamiento <i>ver-pensar-preguntarse</i>, planteada por Ritchhart (2014), la cual se estructura desde las siguientes preguntas: • ¿Qué ves? - Se les pide a los niños que a partir de lo que observaron en las sesiones anteriores en los diferentes tipos de carta, describan lo que han encontrado en los textos, permitiendo observar de nuevo las cartas y comentar lo que están viendo en ellas. • ¿Qué sucede? - Después de observar cada texto, se le solicita al grupo conversar sobre los detalles o características que tiene cada modelo de carta, invitándolos a imaginar qué creen que estaba pensando quien escribió las cartas y para qué creen que las escribió. • ¿Cómo es cada carta? - A partir de la observación, invitar a los niños a reflexionar sobre aquello que notaron en la estructura y el contenido de cada modelo de carta presentado (carta de invitación, carta de agradecimiento y carta de solicitud). La profesora ayuda a leer o alguno de los niños realiza la lectura del texto. Pueden leer más de una vez si se considera necesario. • ¿Qué te preguntas? – Invitar a los niños a que realicen preguntas teniendo en cuenta lo que han observado sobre los textos que han explorado. Es posible que al inicio tengan dificultad para compartir los interrogantes, entonces se recomienda que la profesora presente ejemplos de modelos de preguntas. Se aconseja que la profesora vaya escribiendo las preguntas que plantean los niños en el tablero o en un lugar que queden expuestas y sean visibles para los niños. Se leen las preguntas y se da un tiempo para pensar sobre ellas.			

Estructura secuencia 1 - Sesión 4

Sesión 4	Cierre secuencia 1	Tiempo sugerido	120 minutos, aproximadamente
Recursos	Cartel, hojas, lápices y diario de reflexión.		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 4			
Iniciar la sesión revisando los hallazgos y las preguntas que han venido planteando en las sesiones anteriores. Después de dar un tiempo para revisar las preguntas, se invita a jugar con tesoros escondidos. Momento de recordar sobre los textos, a partir de la búsqueda de tesoros A lo largo del espacio del salón, los niños buscarán tesoros escondidos. Allí podrán extraer las piezas de un rompecabezas con partes de los modelos de carta expuestos en las sesiones anteriores. Es una manera sencilla de motivar a los niños a recordar los elementos que componen el texto para ir describiendo lo que observan en ellos. Durante el juego la profesora va escribiendo las ideas- los pensamientos expresados por los niños, los cuales se exponen en un cartel ubicado en un espacio que sea visible para que ellos sigan observando y planteando o cambiando las ideas o preguntas iniciales (se puede complementar el cartel con preguntas que se han venido trabajando en las sesiones anteriores). La profesora lee en voz alta las notas y reflexiones que se han logrado hasta ahora, invitando a los niños a comentar sobre lo registrado. Trabajo individual Se invita a los niños a realizar algunas notas sobre las experiencias que se han venido proponiendo, cómo se han sentido, qué aprendizajes consideran importantes, si algo ha sido difícil o cualquier otro aspecto que quieran expresar.			

Acciones de apoyo Secuencia 1

Acciones de apoyo y mediación para la secuencia 1 ● Proponer acciones de apoyo para que todos los niños logren comprender el propósito de la observación de los textos (cartas). ● Acompañar el trabajo con orientaciones claras; proponer primero momentos de trabajo en grupo y luego individual, asegurándose que todos comprendan las indicaciones. ● Apoyar a los niños que tengan dificultades para describir lo que han observado en los textos. ● Incentivar a resolver las tareas, preguntas y situaciones que requieren un esfuerzo cognitivo.

Juegos para apoyar la observación de los textos

A continuación, se propone una serie de juegos para fortalecer la observación de textos. Esto les permitirá a los niños tener mayores conocimientos sobre cómo estructurar el texto en el momento de realizar el plan que va a guiar la construcción de las cartas que más adelante se les invitará a escribir.

Los juegos les permitirán pensar en los textos y reflexionar sobre su estructura y el contenido. Los tiempos para jugar se decidirán conjuntamente, ubicándolos en cualquier momento dentro del inicio y desarrollo de las secuencias.

Juego 1. Concéntrate y las parejas encontrarás



Dirigido a: niños del grado primero.

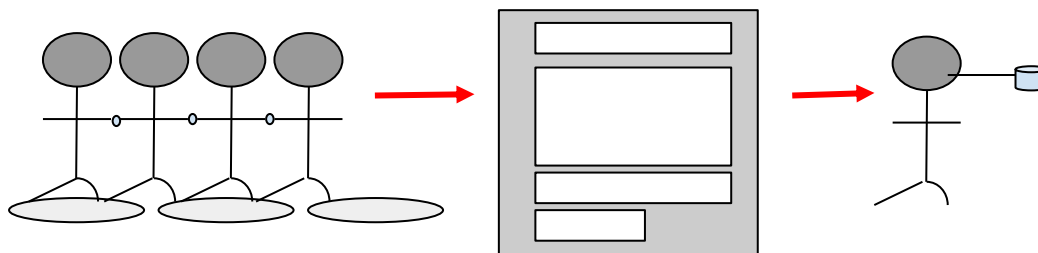
Materiales: tarjetas, plantilla con silueta de la carta.

Favorece y anima a:

- Identificar los elementos que componen la carta.
- Relacionar los elementos que componen la carta para considerarlos como un todo.

En el suelo se dispondrán 12 tarjetas, las cuales representan cada uno de los elementos que componen la estructura de la carta: ciudad, fecha, destinatario, saludo, mensaje, despedida y firma. Estas tarjetas se encontrarán bocabajo para que cada niño por turnos tome dos de las tarjetas y al darles la vuelta, deberá observar si son la misma imagen o no. Si no tiene la misma imagen, deberá volver a poner las tarjetas bocabajo en el mismo lugar, si encuentran las dos tarjetas con la misma imagen se queda con ellas y las deberá ubicar en una plantilla expuesta para armar la silueta de la carta, comentando en qué parte de la carta se encuentra este elemento. Así sucesivamente se irá desarrollando el juego hasta que no queden tarjetas en el suelo y logren completar y dar orden al texto para percibirlo como un todo.

Juego 2. Corriendo y jugando la estructura de la carta voy armando



Dirigido a: niños del grado primero.

Materiales: Tarjetas, hoja guía con la silueta de la carta, elementos como lazos, aros para organizar los obstáculos.

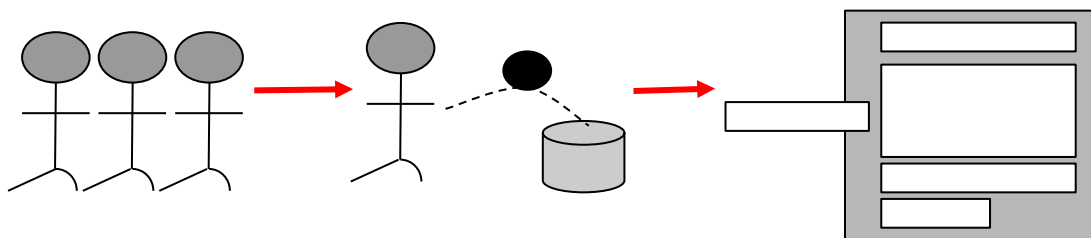
Favorece y anima a:

- Identificar elementos que componen la estructura de la carta.
- Relacionar los elementos que componen la carta para considerarlos como un todo.

Se organizará un circuito de obstáculos, y se conformarán dos equipos. Para iniciar, cada equipo debe formar una fila, cuando se dé la indicación deben buscar la estrategia para caminar todos juntos entrelazados, acordando cómo van a pasar los obstáculos dispuestos y poder llegar al otro lado donde sobre una mesa, encontrarán tarjetas en las que está escrito las partes que conforman una carta (ciudad, fecha, destinatario, saludo, mensaje, despedida y firma). Las tarjetas se encuentran en desorden, por lo cual el reto es que los niños organicen la estructura de la carta, de acuerdo con lo que han observado en las anteriores sesiones (se da una hoja guía con la silueta de la carta).

Posteriormente, regresan y se ubican en una fila, y a los dos primeros niños que se encuentran delante de ésta, se les entrega una cuchara con una pelota la cual deben transportar al otro lado sin dejarla caer, al llegar al otro lado deben formar la estructura de la carta. Cuando logren dar un orden a la estructura, la profesora observa si está bien organizada, da la indicación de correr para entregar la pelota al siguiente compañero de la fila para que realice lo mismo. (Trabajo por parejas)

Juego 3. Encestando y leyendo voy comprendiendo las palabras que son parte del contenido de la carta



Dirigido a: niños del grado primero.

Materiales: carteles con diferente modelo de carta (modelo completo) y un modelo al que le faltan algunas palabras, tarjetas de palabras.

Favorece y anima a:

- Identificar las características y los elementos del contenido de los diferentes modelos de carta (carta de invitación, carta de agradecimiento, carta de solicitud).
- Construir explicaciones sobre el contenido de los textos presentados (cartas)

Se conformarán grupos de tres niños. Cada grupo tendrá los tres tipos de cartas que hemos venido observando. A las cartas les hará falta algunas palabras y los niños deben trabajar en equipo para identificar qué es lo que falta en el contenido del texto.

Se entregará un modelo de carta completo y un modelo de carta al que previamente se le han omitido algunas palabras.

Omitir en cada carta las siguientes palabras:

- Carta 1. Carta de Invitación: fecha: 26 de agosto, destinatarios: niños del grado primero, invitados, motivo, ayudarán, confirmar.
- Carta 2. Carta de agradecimiento: señor, dar gracias, realiza, maravilloso, agradecidas.
- Carta 3. Carta de solicitud: Estimados, solicito, asistencia, atentamente.

Se escogerá a un integrante del grupo para que corra hasta el otro lado del salón y tome una de las pelotas para que la enceste en la canasta. Encestada la pelota, podrá tomar alguna de las palabras que se encuentran allí dispuestas y regresar a conversar con sus compañeros en qué lugar puede ser ubicada. Se le pedirá que una vez ubicada la palabra salga otro integrante y realizará la misma acción, así sucesivamente hasta completar los tres modelos de cartas.

Al finalizar se realizará una exposición de las cartas construidas por cada grupo. Luego se observarán para identificar y revisar si dichas cartas construidas con las palabras o frases encontradas coinciden con las versiones originales de las cartas y poder ver si hay coherencia en los textos que han armado.

Construcciones de la secuencia 1: Observando cartas de superhéroes

- Registro de notas de saberes previos.
- Esquema donde se integren las características de los textos observados (cartas). Definir lo que observaron sobre el contenido y la estructura de los diferentes modelos de carta-. Estas construcciones se realizan en compañía de la maestra.
- Carteles con las preguntas o ideas que se plantean los niños.
- Cartel sobre los elementos observados en las cartas (estructura-contenido).
- Diario de reflexión individual.
- Carpeta con registros de las construcciones de cada niño.

Estas construcciones deben estar expuestas en un lugar visible para que los niños puedan acceder a ellas cuando lo requieran. Es importante explicar que estos son los insumos para ir construyendo las explicaciones sobre la construcción textual.

Recomendaciones

Se brindará apoyo por parte de la profesora y los compañeros a los niños que tengan dificultades para describir lo que han observado en los textos, siempre recordando que no todos logran realizar las mismas construcciones en tiempos semejantes.

Nombre de la Secuencia 2. Leyendo cuentos y observando textos

Para el desarrollo de la secuencia dos se proponen tres sesiones, como se explica a continuación (Tabla 15).

Tabla 15

Estructura Secuencia 2

Institución		Edades:	6 - 7 años
Sesiones	5, 6 y 7	Habilidad del pensamiento	Observar
Propósitos: • Reconocer que la carta es un medio de comunicación que se escribe por un emisor, es decir, que alguien escribe la carta e identifica a quién va dirigida la carta. y algunas palabras propias de la terminología de la carta. • Explorar y descubrir las intenciones de los autores de los diferentes modelos de cartas. • Establecer relaciones entre lo que se observa y lo que se planea para la construcción del texto. • Construir el plan inicial de texto a partir de los elementos observados. • Expresar pensamientos sobre lo que observa y sobre la experiencia. • Reflexionar sobre el proceso.			
Rutinas de pensamiento <i>Veo, pienso, me pregunto.</i> <i>Relacionar, ampliar, preguntar.</i>			

Preguntas sugeridas para orientar las sesiones: ¿Qué ves? ¿Qué sucede? ¿Qué te preguntas? ¿Qué características tiene cada modelo de carta? ¿Qué necesitamos conocer sobre los textos?

Estructura Secuencia 2 - Sesión 5

Sesión 5	Inicio secuencia 2	Tiempo sugerido	30 minutos, aproximadamente
Recursos	Elementos para la ambientación del espacio: crayones, pinturas, fotos de abuelos o cualquier otro recurso que consideren pueda ayudar a la ambientación.		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 5 inicio			
Se invita a los niños a recordar lo logrado en la secuencia 1. De igual manera se invita a disfrutar de la ambientación y los cuentos expuestos para el desarrollo de las sesiones 5, 6 y 7.			
	Desarrollo Parte I	Tiempo sugerido	120 minutos, aproximadamente
Recursos	Cuentos, fotocopias ampliadas de las cartas presentadas en los cuentos.		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 5 desarrollo			

Momento de leer cuentos y observar diferentes tipos de cartas

Cuento 1: *El día que los crayones renunciaron*. Autor: Drew Daywalt. Editorial: Fondo de Cultura Económica. 2014.

Este hermoso cuento muestra diversas ilustraciones de variadas cartas escritas a mano para Duncan. Sus crayones le querían expresar cómo se sentían a través de cartas. Así cada uno escribe las razones por las cuales no quieren seguir pintando.

Cuento 2: *De carta en carta*. Autora: Ana María Machado. Editorial Alfaguara. 2004. Una hermosa historia de cómo Pepe escribe cartas tratando de comunicarse mejor con su abuelo José.

Para iniciar, la profesora realiza la lectura en voz alta de los cuentos. A medida que va avanzando en la lectura, se realizan preguntas que invitan a observar y relacionar las características de las cartas que se encuentran en los textos leídos, con las reflexiones que se han venido planteado los niños en la secuencia 1. (Hacer conexiones entre los saberes construidos).

A la hora de leer se hace énfasis en los elementos diferenciadores según las intenciones comunicativas que tiene cada autor de las cartas presentadas. Además, se hace énfasis en la construcción de las estructuras del lenguaje (palabras, frases, formas expresivas)

Trabajo en grupo: Se conforman grupos de 3 niños y se invita a que exploren las cartas presentadas en los cuentos.

- **¿Qué ves?** - Se les pide a los niños que observen los diferentes tipos de carta presentados en los cuentos para identificar características de lo que encuentran allí.
- **¿Qué sucede?** Después de explorar los cuentos se les solicita a los niños que expliquen qué intenciones tenían los autores de las cartas y qué características tiene cada modelo de carta presentado (escoger un modelo de cada cuento, presentarlas de forma escrita en formato amplio).
- **¿Qué te preguntas?:** Permitir a los niños expresar aquellos interrogantes sobre lo que han observado en las cartas presentadas en los cuentos. Se les dará tiempo suficiente para expresar sus reflexiones sobre lo que observan en los textos.

Estructura Secuencia 2 - Sesión 6

Sesión 6	Desarrollo Parte II	Tiempo sugerido	120 minutos, aproximadamente
Recursos	Hojas, lápices, modelos de cartas ampliadas.		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 6			
Recordar junto a los niños el trabajo de la sesión anterior. Luego invitar a realizar de manera individual lo siguiente: Cada niño selecciona dos modelos de cartas de los presentados en los cuentos en la sesión anterior. Sobre ellos realiza la observación y se les pide hacer una descripción de lo que allí observan. Luego realizar un conversatorio sobre el contenido de las cartas, las intenciones de los autores; se invita a imaginar sobre las posibles reacciones de los destinatarios en el momento de recibir las cartas escritas para ellos.			

(Los destinatarios son Duncan y el abuelo). La profesora escribirá y expondrá de manera visible las conclusiones del conversatorio.

Estructura Secuencia 2 - Sesión 7

Sesión 7	Cierre secuencia 2	Tiempo sugerido	120 minutos, aproximadamente
Recursos	Momento 1: Modelos de cartas, proyector. Momento 2: Crayones, hojas, diario de reflexión.		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 7			
Se socializa y conversa en el grupo sobre las preguntas que se plantean a partir de las actividades anteriores. <i>Creando la historia de los crayones</i> Dirigido a: niños del grado primero. Materiales: proyector para presentar los modelos de cartas que aparecen en los cuentos, crayones, hojas de papel. Favorece y anima a: Imaginar las intenciones de los autores de los diferentes modelos de carta. Además, ayuda para identificar frases o expresiones expuestas en las cartas. Momento 1. Se proyectan las imágenes de las cartas, se leen y se invita a observar los textos. Posteriormente se anima a los niños para que imaginen la historia de los crayones y los motivos por los que quieren escribir los mensajes que aparecen en las cartas escritas para Duncan. Al finalizar se realizará un listado de las características y palabras o frases claves encontradas en cada tipo de carta. Momento 2. Se llevarán crayones de diferentes colores y tamaños y se invitará a los niños a dibujar para crear un mural con las pinturas creadas. <i>Trabajo individual.</i> Se invita a los niños a realizar algunas notas sobre las experiencias que se han venido proponiendo, cómo se han sentido, qué aprendizajes consideran importantes, si algo ha sido difícil o cualquier otro aspecto que quieran expresar.			

Acciones de apoyo y mediación para la secuencia 2 • Proponer acciones de apoyo para que todos los niños logren comprender el propósito de la observación de los textos (cartas). • Acompañar el trabajo con orientaciones claras; proponer primero momentos de trabajo en grupo y luego individual, asegurándose que todos comprendan las indicaciones. • Apoyar a los niños que tengan dificultades para describir lo que han observado en los textos. • Incentivar a resolver las tareas, preguntas y situaciones que requieren un esfuerzo cognitivo.
Juegos para apoyar la observación de los textos Se puede planear tiempos para realizar los juegos propuestos en las secuencias anteriores, y continuar fortaleciendo la observación. Esto permitirá a los niños tener mayores conocimientos sobre cómo estructurar el texto en el momento de realizar el plan que va a guiar la construcción de las cartas que se les invitará a escribir.
Construcciones de la secuencia 2: Leyendo textos y observando cartas • Esquema donde se integren las características de los textos observados (cartas), definir lo que observaron sobre el contenido, la estructura, y las intenciones comunicativas expresadas en los diferentes modelos de carta. Estas construcciones se realizan en compañía de la profesora. • Carteles con las preguntas e ideas que se plantean los niños a partir de la revisión de las cartas presentadas en los cuentos. • Escritos sobres los elementos observados de las cartas (estructura- contenido, intenciones) • Mural de pinturas con crayones. • Diario de reflexión individual. Estas construcciones deben estar expuestas para que sean visibles y que los niños puedan acceder a ellas cuando lo requieran. Es importante explicar que estos son los insumos para ir construyendo las explicaciones sobre la construcción textual. Recomendaciones Se brindará apoyo por parte de la profesora y los compañeros a los niños que tengan dificultades para describir lo que han observado en los textos, siempre recordando que no todos logran realizar las mismas construcciones en tiempos semejantes.

Valoración de Aprendizajes de las Secuencias propuestas

Dando especial importancia al proceso que permite reflexionar sobre la construcción de los aprendizajes y fijarse en cómo se van dando estas construcciones, y con el propósito que los niños vayan aprendiendo a autorregular las acciones propias que conllevan crear un texto escrito, se proponen unos criterios de valoración que invitan a los estudiantes y profesores a compartir ideas, apreciar y registrar los resultados de los aprendizajes que han venido construyendo. Para ello se propone un formato guía que contempla la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, invitando a la autorreflexión y a la reflexión conjunta, para así promover la reflexión sobre el proceso de construcción textual.

Valoración de Aprendizajes Secuencia 1 y 2

Este es un momento importante donde se invita al niño a realizar la reflexión y autoevaluación de las acciones adelantadas en la secuencia 1 y 2. Para la valoración se tendrán en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a partir de indicadores que guían la conversación y el proceso reflexivo.

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Autoevaluación)

El niño debe colorear de verde si considera que logró lo señalado en cada criterio, o de amarillo si estima que está en proceso de lograrlo. En la casilla de observaciones se pueden colocar aclaraciones sobre cómo consideran que lo han logrado y/o generar sugerencias si se precisa necesario.

Tabla 16

Valoración de aprendizajes secuencia 1 y 2 Observar – Autoevaluación

Valoración de aprendizajes secuencia 1 y 2 – Autoevaluación					
Nombre		Edad		Fecha	
Habilidades del pensamiento	Observar – Reconocer – Identificar				
Criterio		Logrado	En proceso	Observaciones	
1. Identifico a quién se le escribe la carta en cada modelo presentado (destinatario)					
2. ¿Reconozco quién escribe la carta? (emisor)					
3. ¿Reconozco para qué se escriben las cartas?					
4. ¿Algo me ha parecido muy difícil en las tareas realizadas?					

5. ¿Qué fue lo que más me gustó de las tareas realizadas?	
6. ¿Qué aprendí?	
7. ¿Cómo lo aprendí?	
8. ¿Para qué me sirve lo que aprendí?	
Sugerencias:	

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Coevaluación)

Se conforman grupos de 2 o 3 niños y se invita a reflexionar conjuntamente sobre el proceso adelantado por su compañero. Se da la indicación de colorear de verde si consideran que el compañero lo logró o de amarillo si creen que aún está en proceso y pronto lo logrará. En la casilla de observaciones se pueden colocar aclaraciones sobre cómo consideran que lo ha logrado y/o proponer sugerencias para que el compañero logre lo expuesto en el criterio, si aún no lo ha logrado.

Tabla 17

Valoración de aprendizajes secuencia 1 y 2 Observar – Coevaluación

Valoración de aprendizajes (Coevaluación) – Pares					
Nombres pares		Edad		Fecha	
Habilidades del pensamiento	Observar – Reconocer – Identificar				
Criterio		Logrado	En proceso	Observaciones	
1. ¿Nuestro compañero identifica a quién se le escribe la carta?					
2. ¿Nuestro compañero identifica quién escribe la carta?					
3. ¿Nuestro compañero reconoce para qué se escribe la carta?					

4. ¿Creen que algo ha sido muy difícil en las tareas realizadas por: _____ (nombre del niño evaluado)?	
5. ¿Cómo crees que podríamos ayudar a (nombre del niño) para que logre observar mejor las cartas?	
Sugerencias:	

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Heteroevaluación)

Hacer una síntesis sobre qué pasa con los niños, ¿qué solicitan de ustedes como profesoras?, ¿qué construcciones realizan con los compañeros?, ¿qué se preguntan?; se debe estar atento a identificar qué se les facilita o dificulta en el proceso.

Identificar si algún niño aún no ha logrado el propósito de observar e identificar las características del texto-carta y proponer acciones de apoyo para que todos los niños lo logren.

Tabla 18

Valoración de aprendizajes secuencia 1 y 2 Observar–Heteroevaluación

Valoración de aprendizajes (Heteroevaluación) –Profesor/niño			
Nombre del niño		Fecha	
Habilidades del pensamiento	Observar – Reconocer – Identificar		
Nombre del docente			
Criterio	Logrado	En proceso	Observaciones
1. El niño observa y expresa de manera oral las características generales de la carta (partes, contenido).			
2. Reconoce que alguien escribe la carta.			

3. Reconoce que la carta se escribe para otra persona.			
4. Identifica algunas palabras-frases propias de la terminología de la carta.			
5. Reconoce que la carta se escribe con una intención comunicativa.			
6. Identifica elementos diferenciadores según el propósito de la carta.			
7. Manifiesta interés por resolver las preguntas que se plantean durante la actividad.			
Dimensión comunicativa El texto presenta enunciados que expresan una idea con intención comunicativa clara.			
Dimensión gramatical El texto presenta grafías convencionales, organizadas de acuerdo con reglas del código alfabético. Segmentación de palabras/ortografía.			
Dimensión gráfica Direccionalidad y tamaño de las grafías. Adecuación al formato.			
Dificultades observadas.			
Fortalezas observadas.			
Sugerencias:			

Después de realizar la reflexión sobre los aprendizajes logrados con lo propuesto en la secuencia 1 y 2 se continua con la experiencia centrada en los propósitos especificados para la secuencia tres.

Nombre de la Secuencia 3. Los superhéroes observan y encuentran diferencias y semejanzas.

Tabla 19

Estructura secuencia 3

Institución		Edades:	6 - 7 años
Sesiones	8, 9 y 10	Habilidad del pensamiento	Comparar
Propósitos: ● Analizar los elementos que componen los textos (cartas). ● Hallar diferencias en los textos presentados. ● Hallar semejanzas en los textos presentados. ● Establecer relación entre las características de los textos. ● Conectar los saberes previos con las nuevas construcciones. ● Expresar pensamientos sobre lo que observa y sobre la experiencia. ● Reflexionar sobre el proceso.			
Rutinas de pensamiento <i>Veo, pienso, me pregunto</i> <i>Relacionar, ampliar, preguntar</i>			
Preguntas sugeridas para orientar las sesiones: ¿En qué se parece una carta, una invitación y un afiche? ¿En qué se diferencia una carta, una invitación y un afiche? ¿Por qué creen que son diferentes? ¿Creen que hay similitudes en los textos?			

Estructura Secuencia 3-Sesión 8

Sesión 8	Inicio Actividad introdutoria secuencia 3	Tiempo sugerido	120 minutos, aproximadamente
Recursos	Momento 1: Hoja guía del poema, lupas, gafas Momento 2: Cartel de preguntas y cartel de reflexiones		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 8			
Momento 1. Actividad introductoria: Vamos a recitar poemas Para iniciar la sesión recitaremos el poema del superhéroe escritor: Hoy me siento un superhéroe, voy a cumplir mi misión, observaré los detalles y miraré con atención. Con mis gafas y mi lupa, lograré comparar y encontrar las diferencias que debo hallar. Dicen que tengo poderes para pensar y observar. ¡Soy un superhéroe escritor! (adaptación versión https://www.facebook.com/752345581531972/posts/) Conformar grupos y se invitarán a pasar al frente a realizar una mímica a medida que la profesora va recitando junto a ellos el poema. Momento 2. Inicio Los niños recorrerán el aula y revisarán los textos expuestos, carteles de preguntas y reflexiones (creados en las secuencias anteriores). La profesora acompañará las revisiones y ayudará a resolver las dudas, invitando a los niños expresar lo que piensan sobre lo que encuentran en el material expuesto.			

Estructura Secuencia 3-Sesión 9-10

Sesión 9	Desarrollo secuencia 3	Tiempo sugerido	120 minutos, aproximadamente
Recursos	Carteles de: • Receta para ser un superhéroe • Ingredientes y olla gigante Tarjeta de invitación de superhéroes • Rompecabezas de la carta del superhéroe Smarty.		

Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 9

Los superhéroes escriben varios tipos de textos.

La profesora presenta diferentes modelos de textos* (invitación- carta- receta), invita a los niños a observar y determinar diferencias y semejanzas entre los textos presentados.

Se crean modelos de texto que tienen que ver con el tema del proyecto (receta de un superhéroe, invitación a una fiesta de superhéroe y un modelo de carta escrita por un superhéroe)

Hacer énfasis en la rutina de pensamiento Ver-pensar- preguntarse:

Trabajo individual y en grupo.

- **¿Qué ves?** - Se les pide a los niños observar con atención los diferentes tipos de texto (invitación, carta, receta) y se les da tiempo para que describan lo que encuentran.
- **¿Qué sucede?** - Después de observar, se les solicita que expliquen los detalles que tiene cada modelo de texto y comparen las características de cada uno para hallar las diferencias o semejanzas que consideran hay entre los textos.
- **¿Qué te preguntas?** - Sobre los diferentes modelos de texto que se presentan, invitar a los niños a que se planteen preguntas. La profesora propone preguntas como: ¿Por qué creen que son diferentes los textos? ¿Qué es diferente? ¿Qué es semejante?

Preguntas motivadoras para la conversación:

- ¿Qué ves en cada texto?
- ¿Qué ves en la carta? ¿Qué ves en la invitación? ¿Qué ves en la receta?
- ¿Crees que una carta se parece a una invitación?
- ¿Crees que una carta se parece a una receta?
- ¿Encuentras diferencias entre la carta, la invitación y la receta?

Invitar a los niños a que describan lo que consideran es diferente en los textos. ¿Por qué creen que son diferentes? (Hacer énfasis en el propósito de cada texto)

¿Una carta se parece a invitación y a una receta? Invitarlos a que describan si encuentran alguna semejanza en los textos.

La profesora puede ayudar a señalar con colores los elementos que encuentran son similares en los textos. De igual manera pueden acordar algunas señales para identificar en los textos lo que se percibe es diferente.

Sesión 10	Cierre secuencia 3	Tiempo sugerido	120 minutos, aproximadamente
Recursos	Hojas, lápices, colores, marcadores		

Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 10

Trabajo en parejas: creando la silueta de los textos. A cada pareja se le entregaran tres hojas y se les invita a realizar la silueta de la carta, de la invitación y de la receta, identificando cada una de sus características (estructura y contenido).

Se expondrán en la cartelera de trabajos las siluetas creadas por cada grupo para que todos los niños las puedan observar y puedan comentar las semejanzas y diferencias que encuentran en las distintas construcciones.

Trabajo individual: Se invita a los niños a realizar algunas notas sobre las experiencias que se han venido proponiendo, cómo se han sentido, qué aprendizajes consideran importantes, si algo ha sido difícil o cualquier otro aspecto que quieran expresar.

Acciones de apoyo y mediación para la secuencia 3

- Se dan los tiempos suficientes para que todos los niños logren realizar las comparaciones entre los textos.
- Se trabaja en grupo e individual
- Se brindará apoyo por parte de la profesora y los compañeros a los niños que tengan dificultades para realizar comparaciones entre textos.
- Incentivar a resolver las tareas y situaciones que requieren un esfuerzo cognitivo.

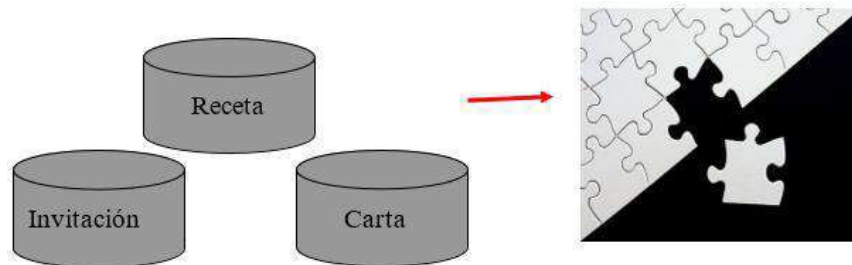
Como acciones de apoyo, se planean juegos para que todos los niños logren hallar diferencias y/o similitudes de las características de los textos presentados, en cuanto a su estructura y contenido.

Juego para apoyar la comparación de textos

A continuación, se propone un juego para fortalecer la comparación de textos. Esto les permitirá a los niños tener mayores conocimientos sobre cómo estructurar el texto en el momento de realizar el plan que va a guiar la construcción de las cartas que más adelante se va a invitar a escribir.

El juego les permitirá pensar en los textos y reflexionar sobre su estructura y el contenido. Los tiempos para jugar se decidirán conjuntamente, ubicándolos en cualquier momento dentro del inicio, desarrollo y cierre de las secuencias.

Juego Los rincones de los textos



Materiales: carteles de receta, invitación, carta, elementos alusivos a cada tipo de texto, fichas de rompecabezas.

Favorece y anima a identificar semejanzas y diferencias entre los elementos que componen los textos.

Momento 1. Construir explicaciones sobre lo que ven en los diferentes textos.

En el salón se ubicarán tres rincones, cada uno corresponderá a un tipo de texto (receta, carta, invitación). Se conformarán grupos de 3 integrantes, y se les pedirá seleccionar el rincón en el que quieren trabajar.

Luego se les pedirá realizar un recorrido por el salón, allí encontrarán elementos relacionados con los diferentes textos, hallarán imágenes de ingredientes, fichas de rompecabezas, modelos de invitaciones y otros elementos relacionados con los textos.

Momento 2.

Posterior al recorrido, a cada grupo se les solicitará ubicarse en el rincón elegido, y se les indicará a los integrantes seleccionar y disponer en la estación que les corresponde los elementos que pertenecen al texto seleccionado (receta, carta o invitación).

En la búsqueda, además se encontrarán objetos y palabras que no corresponden a estos textos, provocando un esfuerzo cognitivo para que puedan resolver en grupo y tomar decisiones sobre lo que consideran deben ubicar en el rincón correspondiente al texto seleccionado (receta, carta o invitación).

Para finalizar, cuando cada grupo haya terminado de recolectar todas sus fichas o elementos correspondientes a su rincón, se les solicitará armar, ya sea el rompecabezas de la carta, de la receta o de la invitación, y se compartirá sobre la experiencia.

Construcciones de la secuencia 3: Los superhéroes observan y encuentran diferencias y semejanzas.

- La silueta de la estructura de los textos.
- Rompecabezas de la estructura de la carta.
- Carteles con las preguntas y las ideas que se plantean los niños sobre las comparaciones realizadas. (Diferencias–Semejanzas).
- Registro de construcciones para la carpeta individual.
- Diario de reflexión individual.

Valoración de Aprendizajes Secuencia

Este es un momento importante donde se invita al niño a realizar la reflexión y autoevaluación de las acciones adelantadas en la secuencia 3. Para la valoración se tendrán en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a partir de indicadores que guían la conversación y el proceso reflexivo.

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Autoevaluación)

El niño debe colorear de verde si considera que logró lo señalado en cada criterio, o de amarillo si estima que está en proceso de lograrlo. En la casilla de observaciones se pueden colocar aclaraciones sobre cómo consideran que lo han logrado y/o generar sugerencias si se precisa necesario.

Tabla 20

Valoración de aprendizajes secuencia Comparación–Autoevaluación

Valoración de aprendizajes secuencia Comparación – Autoevaluación					
Nombre		Edad		Fecha	
Habilidad del pensamiento	Comparación				
Criterio		Logrado	En proceso	Observaciones	
1. Identifico diferencias entre la carta, la invitación y la receta.					

2. Identifico semejanzas entre la carta, la invitación y la receta.			
3. ¿Algo me ha parecido muy difícil en las tareas de comparar los textos?			
4. ¿Qué me ha gustado de comparar los textos?			
5. ¿Qué aprendí?			
6. ¿Cómo lo aprendí?			
7. ¿Para qué me sirve lo que aprendí?			
Sugerencias:			

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Coevaluación)

Se conforman grupos de 2 o 3 niños y se invita a reflexionar conjuntamente sobre el proceso adelantado por su compañero. Se da la indicación de colorear de verde si consideran que el compañero lo logró o de amarillo si creen que aún está en proceso y pronto lo logrará. En la casilla de observaciones se pueden colocar aclaraciones sobre cómo consideran que lo ha logrado y/o proponer sugerencias para que el compañero logre lo expuesto en el criterio, si aún no lo ha logrado.

Tabla 21

Valoración de aprendizajes secuencia Comparación-Coevaluación

Valoración de aprendizajes (Coevaluación) – Pares					
Nombres pares		Edad		Fecha	
Habilidad del pensamiento	Comparación				
Criterio		Logrado	En proceso	Observaciones	

1. ¿Nuestro compañero identifica diferencias entre la carta, invitación, receta?			
2. ¿Nuestro compañero identifica semejanzas entre la carta, invitación, receta?			
3. ¿Creen que algo ha sido muy difícil en las tareas realizadas por: _____ (nombre del niño evaluado)?			
4. ¿Cómo creen que podríamos ayudar a (nombre del niño evaluado) para que logre cumplir con la tarea?			
Sugerencias:			

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Heteroevaluación)

Hacer una síntesis sobre qué pasa con los niños, ¿qué solicitan de ustedes como profesoras?, ¿qué construcciones realizan con los compañeros?, ¿qué se preguntan?; se debe estar atento a identificar qué se les facilita o dificulta en el proceso.

Identificar si algún niño aún no ha logrado el propósito de observar e identificar las características del texto-carta y proponer acciones de apoyo para que todos los niños lo logren.

Tabla 22

Valoración de aprendizajes secuencia Comparación-Heteroevaluación

Valoración de aprendizajes (Heteroevaluación) – Profesor/niño			
Nombre del niño		Fecha	
Habilidad del pensamiento	Comparar		
Nombre del docente			
Criterio	Logrado	En proceso	Observaciones
1. ¿Mantiene la atención en los textos que se invitan a comparar?			

2. ¿Reconoce diferencias en la estructura de los textos presentados? (Diferencia entre un texto y otro, y define sus características – reconoce las diferentes siluetas)			
3. ¿Reconoce semejanzas en la estructura de los textos presentados? (Identifica semejanzas entre un texto y otro, y define las características similares en el texto - silueta)			
4. ¿Reconoce diferencias en el contenido de los textos presentados? (Diferencia entre un texto y otro a partir de sus propósitos, su lenguaje, palabras, frases, expresiones)			
5. ¿Reconoce semejanzas en el contenido de los textos presentados? (Identifica semejanzas entre un texto y otro a partir de sus propósitos, su lenguaje, palabras, frases, expresiones)			
Dimensión Comunicativa El texto presenta enunciados que expresan una idea con intención comunicativa clara.			
Dimensión gramatical El texto presenta grafías convencionales, organizadas de acuerdo con reglas del código alfabético. Segmentación de palabras/ortografía.			
Dimensión Gráfica Direccionalidad y tamaño de las grafías. Adecuación del formato.			
Dificultades observadas			
Fortalezas observadas			
Sugerencias:			

Son importantes las experiencias de aprendizaje propiciadas en las tres secuencias anteriores, entonces se propone seguir profundizando en las habilidades del pensamiento como una forma de reflexionar y recolectar información que será útil a la hora de planear el texto, como se propone en la secuencia número 4.

Nombre de la Secuencia 4. Los superhéroes clasifican y organizan información para iniciar la construcción del plan guía de la construcción textual - carta.

Tabla 23

Estructura secuencia 4

Institución		Edades:	6 - 7 años
Sesiones	11, 12 y 13	Habilidades del pensamiento	Clasificar - Organizar
Propósitos: • Agrupar la información pertinente a la estructura y contenido de la carta. • Organizar las ideas que se proponen para el texto. • Organizar la información de forma secuenciada: inicio- desarrollo y cierre del texto. • Iniciar la propuesta del plan guía de la construcción textual. • Reflexionar sobre el proceso. • Expresar pensamientos sobre lo que observa y sobre la experiencia.			
Rutinas de pensamiento Rutina <i>Veo, pienso, me pregunto</i> Rutina <i>relacionar, ampliar, preguntar</i>			
Preguntas sugeridas para orientar las sesiones: ¿Qué elementos o ideas podemos reunir que nos ayuden a construir el plan guía de la carta? ¿Qué elementos son indispensables para escribir la carta?			

Estructura Secuencia 4-Sesión 11

Sesión 11	Inicio secuencia 4	Tiempo sugerido	Momento 1: 30 minutos Momento 2: 30 minutos Momento 3: 30 minutos
Recursos	Momento 1: Carteles, acertijos Momento 2: Guía crucigrama Momento 3: Tablero para hacer listado – cartel		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 11			
Momento 1. Actividad Introductoria Realizar una revisión de las preguntas que se han planteado los niños en los momentos anteriores (expuestas en los carteles). A partir de allí, seleccionar información relevante. Posteriormente se invita a jugar para dar respuesta a los siguientes acertijos: ● Estoy escrita en una hoja de papel, primero en un sobre me guardas y en un buzón después. ¿Quién soy? ● Vuelo y no soy ave, corro y no tengo pies, hablo y no tengo boca. Adivina de una vez. Tomado de https://www.guiainfantil.com/jugar-y-aprender/adivinanzas			
Momento 2. Trabajo en grupo. Juego de palabras. Para el juego de palabras se llevará un crucigrama gigante, se leerán las descripciones para que los niños puedan relacionarlas con las palabras que denominan las partes de la carta. Ejemplo: Ciudad: Lugar donde viven muchas personas, está conformada por muchos barrios. Fecha: Se indica en un calendario. Destinatario: Persona a quien se le escribe la carta.			
Momento 3. Trabajo en grupo. Seleccionando y ordenando palabras relacionadas con la carta. Ordenar los elementos que son parte de la estructura de la carta. (Utilizar como apoyo el rompecabezas de la secuencia anterior y el crucigrama que acaban de elaborar) Pedir a los niños organizar un listado de palabras que tengan que ver con la carta.			

Estructura Secuencia 4-Sesión 12

Sesión 12	Desarrollo secuencia 4	Tiempo sugerido	Momento 1: 30 minutos Momento 2: 30 minutos
Recursos	Momento 1: Cartel de lluvia de ideas Momento 2: Guía del plan de carta		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 12			
Momento 1. Trabajo en grupo Realizar una lluvia de ideas sobre los datos que consideren fundamentales para la elaboración de la carta a un superhéroe. Consignas: Se invita a escuchar las ideas de todos los niños. Identificar que ideas tenían previas sobre la carta- qué nuevas ideas has construido y comparar los saberes. Se invita a los niños a pensar en cómo dar una organización a la información que creen debe ir en la carta que van a escribir al superhéroe.			
Momento 2. Trabajo en grupo de tres Se propone revisar el cartel de ideas de la sesión anterior. Inmediatamente se dará una guía del plan de carta, y se invitará a reconocer los elementos que se proponen en la silueta del plan guía.			

Estructura Secuencia 4-Sesión 13

Sesión 13	Cierre secuencia 4	Tiempo sugerido	120 minutos aproximadamente
Recursos	Momento 1: Guía del plan de carta		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 13			
Trabajo individual: Inicio la construcción de mi plan guía. Se invita a los niños a iniciar la construcción del plan guía, el cual va a permitir dar un orden a las ideas y a las partes del texto, que luego tendrán en cuenta en la construcción de la carta. La organización se dará a partir de los ítems propuestos en la guía, para identificar a quién se quiere escribir, qué se quiere escribir, para qué se quiere escribir, qué palabras o frases proponen según el propósito de la carta que pretenden construir. Cada niño iniciará la construcción según sus intereses.			
Trabajo individual			

Se invita a los niños a realizar algunas notas sobre las experiencias que se han venido proponiendo, cómo se han sentido, qué aprendizajes consideran importante, si algo ha sido difícil o cualquier otro aspecto que quieran expresar.

Acciones de apoyo secuencia 4

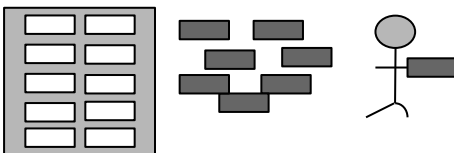
Acciones de apoyo y mediación para la secuencia 4

- Proponer acciones de apoyo para que todos los niños logren comprender el propósito de organizar los elementos a tener en cuenta en el texto.
- Acompañar el trabajo con orientaciones claras; proponer primero momentos de trabajo en grupo y luego individual, asegurándose que todos comprendan las indicaciones.
- Apoyar a los niños que tengan dificultades para dar organización a los elementos que componen el texto.
- Incentivar a resolver las tareas y situaciones que requieren un esfuerzo cognitivo.

Juego para apoyar la clasificación y organización de información en la secuencia 4

A continuación, se propone un juego para fortalecer la organización de información sobre la carta. Esto permitirá a los niños tener mayores conocimientos sobre cómo estructurar el texto en el momento de realizar el plan que va a guiar la construcción de las cartas que más adelante se va a invitar a escribir.

Lotería para clasificar- organizar los elementos que son parte de la carta



Materiales: Tablero y fichas.

Dirigido a: niños del grado primero.

Favorece y anima a identificar y organizar los elementos que componen la carta.

Se realizará un juego de lotería a partir del diseño de tableros y fichas que hagan referencia a los elementos que permiten dar organización a la estructura de la carta. Se elegirá un moderador que va anunciando las fichas y se presentan los elementos en tarjetas para que los niños vayan ubicando en el tablero que se les ha entregado al inicio del juego. En la medida que se va avanzando se va dando respuesta a las inquietudes que se van presentando sobre lo que se requiere para la construcción de la carta.

Este juego hace parte de una serie de juegos que se proponen para fortalecer la posibilidad de aprender sobre los textos. Esto permitirá a los niños tener mayores conocimientos sobre cómo estructurar el texto en el momento de realizar el plan de las cartas que quieren escribir.

Los juegos les permitirán pensar en los textos y reflexionar sobre su estructura y el contenido. Los tiempos para jugar se decidirán conjuntamente, ubicándolos en cualquier momento dentro del inicio y desarrollo de las secuencias.

Construcciones de la secuencia 4: Los superhéroes clasifican y organizan datos para hacer el plan de carta.

- Tabla que muestre cómo relacionan saberes previos con saberes nuevos.
- Tabla de lluvia de ideas y de la clasificación que hace de la información según sus intereses y propósitos comunicativos.
- Listado de palabras y frases que son propias del texto (carta).

- **Primera versión del plan** que va a guiar la construcción de la carta, identificando a quién se quiere escribir, para qué se quiere escribir, qué palabras o frases proponen según el propósito de su texto. Tener en cuenta a la audiencia estableciendo objetivos comunicativos.
- Diario de reflexión individual.

Valoración de Aprendizajes Secuencia 4

Este es un momento importante donde se invita al niño a realizar la reflexión y autoevaluación de las acciones adelantadas en la secuencia 4. Para la valoración se tendrán en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a partir de indicadores que guían la conversación y el proceso reflexivo.

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Autoevaluación)

El niño debe colorear de verde si considera que logró lo señalado en cada criterio, o de amarillo si estima que está en proceso de lograrlo. En la casilla de observaciones se pueden colocar aclaraciones sobre cómo consideran que lo han logrado y/o generar sugerencias si se precisa necesario.

Tabla 24

Valoración de aprendizajes secuencia 4 (Clasificar – Organizar)–Autoevaluación

Valoración de aprendizajes secuencia 4 – Autoevaluación					
Nombre		Edad		Fecha	
Habilidades del pensamiento	Clasificar – Organizar				
Criterio				Logrado	En proceso
1. ¿Logré identificar los elementos que componen la silueta para la construcción de la carta? (fecha, destinatario, emisor, palabras de cortesía, propósitos de la carta, firma, otro).					
2. ¿Logré agrupar los elementos que componen el texto - carta? (inicio, desarrollo, cierre).					
3. ¿Algo me ha parecido muy difícil en las tareas de clasificar y organizar los textos?					
4. ¿Qué aprendí?					

5. ¿Cómo lo aprendí?	
6. ¿Para qué me sirve lo que aprendí?	
Sugerencias:	

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Coevaluación)

Se conforman grupos de 2 o 3 niños y se invita a reflexionar conjuntamente sobre el proceso adelantado por su compañero. Se da la indicación de colorear de verde si consideran que el compañero lo logró o de amarillo si creen que aún está en proceso y pronto lo logrará. En la casilla de observaciones se pueden colocar aclaraciones sobre cómo consideran que lo ha logrado y/o proponer sugerencias para que el compañero logre lo expuesto en el criterio, si aún no lo ha logrado.

Tabla 25

Valoración de aprendizajes secuencia 4 (Clasificar – Organizar) – Coevaluación

Valoración de aprendizajes (Coevaluación) – Pares						
Nombres pares		Edad		Fecha		
Habilidades del pensamiento	Clasificar – Organizar					
Criterio				Logrado	En proceso	Observaciones
1. ¿Nuestro compañero logró identificar los elementos que componen la silueta para la construcción de la carta?						
2. ¿Nuestro compañero logró agrupar los elementos que componen el texto- carta?						
3. ¿Creen que algo ha sido muy difícil en las tareas realizadas por: ____ (nombre del niño evaluado)?						
4. ¿Cómo creen que podríamos ayudar a ____ (nombre del niño evaluado) para que logre cumplir con la tarea?						
Sugerencias:						

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Heteroevaluación)

Hacer una síntesis sobre qué pasa con los niños, ¿qué solicitan de ustedes como profesoras?, ¿qué construcciones realizan con los compañeros?, ¿qué se preguntan?; se debe estar atento a identificar qué se les facilita o dificulta en el proceso.

Identificar si algún niño aún no ha logrado el propósito de observar e identificar las características del texto - carta y proponer acciones de apoyo para que todos los niños lo logren.

Tabla 26

Valoración de aprendizajes secuencia 4 (Clasificar – Organizar) – Heteroevaluación

Valoración de aprendizajes (Heteroevaluación) – Profesor/niño			
Nombre del niño		Fecha	
Habilidades del pensamiento	Clasificar – Organizar		
Nombre del docente			
Criterio	Logrado	En proceso	Observaciones
1. Reconoce y separa los elementos que identifican la silueta para la construcción de la carta.			
2. Identifica y agrupa la información pertinente a la estructura y contenido según lo que se quiera proponer en la carta.			
3. Planifica la organización de la información según lo que se quiera proponer en la carta.			
Dimensión comunicativa El texto presenta enunciados que expresan una idea con intención comunicativa clara.			
Dimensión gramatical El texto presenta grafías convencionales, organizadas de acuerdo con reglas del código alfabético. Segmentación de palabras/ortografía.			

Dimensión gráfica Direccionalidad y tamaño de las grafías. Adecuación al formato.	
Dificultades observadas	
Fortalezas observadas	
Sugerencias:	

Nombre de la secuencia 5. Imagino a mi superhéroe

Tabla 27

Estructura Secuencia 5

Institución		Edades:	6 - 7 años
Sesiones	14 y 15	Habilidad del pensamiento	Imaginar
Propósitos: ● Crear nuevas ideas a partir de imaginar sobre una situación con el superhéroe real. ● Imaginar y emocionarse pensando en el destinatario y la situación de producción textual. ● Establecer conexiones entre lo que imagina y ha planeado en el texto. ● Reflexionar sobre el proceso. ● Expresar pensamientos sobre lo que observa y sobre la experiencia.			
Rutinas de pensamiento <i>Veo, pienso, me pregunto</i> <i>Relacionar, ampliar, preguntar</i>			
Preguntas sugeridas para orientar las sesiones: ¿Cómo usar la imaginación para planear y crear una carta a un superhéroe? ¿Para qué crees que es útil imaginar? ¿Me divierte imaginar?			

Estructura Secuencia 5 - Sesión 14

Sesión 14	Inicio secuencia 5	Tiempo sugerido	Momento 1: 20 minutos Momento 2: 40 minutos
Recursos	Momento 1: Letra de la canción Momento 2: Hojas, lápiz, colores		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 1			
Momento 1 Para iniciar se cantará la canción <i>Carta al viento</i>: “Le voy a mandar una carta al viento para contarle que estoy contento. Le voy a mandar una carta al viento para contarle que estoy contento. Y como el cartero no sabe volar en una cometa la voy a mandar y para que el viento se ría un buen rato le pinto en el sobre algún garabato. Viento viento Estoy contento Viento viento” Tomado de: https://www.musixmatch.com/es/letras/Cantoalegre Se invita a imaginar y comentar los sucesos que se describen en la canción. Momento 2- Desarrollo Invitar a los niños a revisar las construcciones realizadas hasta ahora. Luego pedirles pensar en el destinatario del texto. Pensando en mi superhéroe real. Invitar a los niños a imaginar al superhéroe, imaginar qué está haciendo ahora el superhéroe, imaginar cómo era ese superhéroe cuando era niño, a qué jugaba el superhéroe, imaginar si al superhéroe le gustaba escribir.			

Inmediatamente se invita a los niños a dibujar al superhéroe que imaginan, y luego a que describan qué creen que va a sentir ese superhéroe real cuando reciba la carta que van a enviarle.

Consignas profesoras

Realizar preguntas como:

¿Cómo está vestido tu superhéroe, cómo habla tu superhéroe, cuáles poderes tiene tu superhéroe?

¿Qué pasaría si el superhéroe que imaginas recibe una carta que tú le escribes? ¿Qué que le dirías al superhéroe?

¿Tienes alguna idea para hacer la carta al superhéroe?

Estructura Secuencia 5 - Sesión 15

Sesión 15	Cierre secuencia 5	Tiempo sugerido	Momento 1: 30 minutos Momento 2: 120 minutos
Recursos	Momento 1: Cartulinas, colores, pinturas Momento 2: Plan guía para la construcción de la carta.		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 15			
Momento 1 Crear una galería con los dibujos de los superhéroes. Solicitar a los niños que le coloquen un nombre al superhéroe y lo compartan con sus compañeros de grupo.			
Momento 2 A partir de lo que han imaginado, invitarlos a que piensen en nuevas ideas sobre lo que quieren escribir. (Tomar nota de las ideas que quieren expresar en el plan guía, permitir la libertad de gozar imaginando). Verificar junto a la profesora qué nuevas ideas creativas se generaron, comparar con las ideas ya establecidas y tomar decisiones sobre su combinación para crear otras posibilidades que les ayuden a concretar aspectos relevantes para su plan guía de la construcción de la carta.			
Trabajo Individual: Se invita a los niños a realizar algunas notas sobre las experiencias que se han venido proponiendo, cómo se han sentido, qué aprendizajes consideran importante, si algo ha sido difícil o cualquier otro aspecto que quieran expresar.			

Acciones de apoyo secuencia 5

Acciones de apoyo y mediación para la secuencia 5

- Proponer acciones de apoyo para que todos los niños logren comprender el propósito de imaginar sobre los textos (cartas).
- Acompañar el trabajo con orientaciones claras, proponer primero momentos de trabajo en grupo y luego individual, asegurándose que todos comprendan las indicaciones.
- Apoyar a los niños que tengan dificultades para describir lo que imaginan.
- Incentivar a resolver las tareas, preguntas y situaciones que requieren un esfuerzo cognitivo.

Construcciones de la secuencia 5: Los superhéroes clasifican y organizan datos para hacer el plan de carta.

- Galería con los dibujos de los superhéroes.
- **Segunda versión de plan** que va a guiar la construcción de su carta, identificando a quien se quiere escribir, para qué se quiere escribir, qué palabras o frases proponen según el propósito de su carta- Ajustado a lo que imaginaron y compararon con el plan inicial.
- Diario de reflexión individual.

Recomendaciones antes de iniciar la textualización:

La profesora junto al niño revisa lo planteado hasta ahora, teniendo en cuenta:

- El propósito de lo que se quiere escribir (una carta a un superhéroe),
- El contexto y el destinatario: Ubicar cual superhéroe.
- Se revisan las palabras propias del texto
- Se revisa la organización que se ha pensado del texto- carta
- Se toman decisiones sobre si se debe reorganizar o reescribir algo de lo que se ha expuesto hasta ahora en el plan, que va a ser la guía para iniciar la escritura de la carta.

De nuevo la profesora colabora para verificar que la selección de la información sea pertinente.

Se permite que el niño realice su propuesta y se respeta lo que lo motiva a escribir y se tiene en cuenta como lo quiere realizar.

Qué se espera al final de las secuencias 1, 2, 3, 4 y 5:

1. Cada niño debe elaborar su plan que será la guía para la construcción del texto (carta)
2. Revisión del plan y toma de decisiones si se quiere hacer ajustes a éste.
3. Seleccionar material y medios que quieren utilizar para escribir la carta al superhéroe.
4. Realizar conversatorio y notas atendiendo a las siguientes preguntas sugeridas para la reflexión:

- ¿Tengo claro a quién voy a escribir?
- ¿Tengo claro por qué voy a escribir?
- ¿Para qué me sirve observar otros modelos de escritura de texto?
- ¿Qué pude identificar en los otros modelos de texto qué he observado?
- ¿Qué imagino puedo lograr con este texto?
- ¿Es útil comparar la estructura que yo quiero con la que mis compañeros proponen?
- ¿Lo podríamos haber planeado de otra manera?

Otras posibles preguntas sugeridas para la reflexión:

- ¿Cómo se hace una carta?
- ¿Por qué las cartas son importantes?
- ¿Por qué las cartas se dirigen a alguien?
- ¿En la carta se puede escribir lo que uno quiera?
- ¿Por qué se escriben cartas de agradecimiento o de queja?
- ¿Por qué las cartas van firmadas?

Incluir cualquier otra pregunta que haya surgido en las demás sesiones.

Se recomienda revisar la valoración de aprendizajes del proceso de planificación.

Como se ha venido afirmando en el proceso se ha dado un acompañamiento y reflexión permanente, pero se sugiere organizar un momento donde se formaliza la valoración del proceso a partir de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Valoración de Aprendizajes Secuencia 5

Este es un momento importante donde se invita al niño a realizar la reflexión y autoevaluación de las acciones adelantadas en la secuencia 5. Para la valoración se tendrán en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a partir de indicadores que guían la conversación y el proceso reflexivo.

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Autoevaluación)

El niño debe colorear de verde si considera que logró lo señalado en cada criterio, o de amarillo si estima que está en proceso de lograrlo. En la casilla de observaciones se pueden colocar aclaraciones sobre cómo consideran que lo han logrado y/o generar sugerencias si se precisa necesario.

Tabla 28*Valoración de aprendizajes secuencia 5 Imaginar – Autoevaluación*

Valoración de aprendizajes secuencia 5 – Autoevaluación					
Nombre		Edad		Fecha	
Habilidad del pensamiento	Imaginar				
Criterio		Logrado	En proceso	Observaciones	
1. ¿Logré imaginar a mi superhéroe?					
2. ¿Me gustó imaginar a mi superhéroe?					
3. ¿Algo fue difícil al imaginar a mi superhéroe?					
4. ¿Qué aprendí?					
5. ¿Cómo lo aprendí?					
6. ¿Para qué me sirve imaginar cuando escribo?					
7. ¿Utilizaré lo que imagine a la hora de escribir la carta?					
Sugerencias:					

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Coevaluación)

Se conforman grupos de 2 o 3 niños y se invita a reflexionar conjuntamente sobre el proceso adelantado por su compañero. Se da la indicación de colorear de verde si consideran que el compañero lo logró o de amarillo si creen que aún está en proceso y pronto lo logrará. En la casilla de observaciones se pueden colocar aclaraciones sobre cómo consideran que lo ha logrado y/o

proponer sugerencias para que el compañero logre lo expuesto en el criterio, si aún no lo ha logrado.

Tabla 29

Valoración de aprendizajes secuencia 5 Imaginar–Coevaluación

Valoración de aprendizajes (Coevaluación) – Pares					
Nombres pares		Edad		Fecha	
Habilidad del pensamiento	Imaginar				
Criterio		Logrado	En proceso	Observaciones	
1. ¿Nuestro compañero logró imaginar a su superhéroe?					
2. ¿Crees que para tu compañero fue divertido imaginar a su superhéroe?					
3. ¿Para qué crees que le ayudó imaginar un superhéroe a tu compañero?					
4. ¿Creen que algo ha sido muy difícil en las tareas realizadas por: ____ (nombre del niño evaluado)?					
5. ¿Cómo creen que podríamos ayudar a ____ (nombre del niño evaluado) para que logre cumplir con la tarea?					
Sugerencias:					

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Heteroevaluación)

Hacer una síntesis sobre qué pasa con los niños, ¿qué solicitan de ustedes como profesoras?, ¿qué construcciones realizan con los compañeros?, ¿qué se preguntan?; se debe estar atento a identificar qué se les facilita o dificulta en el proceso.

Identificar si algún niño aún no ha logrado el propósito de observar e identificar las características del texto - carta y proponer acciones de apoyo para que todos los niños lo logren.

Tabla 30

Valoración de aprendizajes secuencia 5 Imaginar–Heteroevaluación

Valoración de aprendizajes (Heteroevaluación) –Profesor/niño			
Nombre del niño		Fecha	
Habilidad del pensamiento	Imaginar		
Criterio	Logrado	En proceso	Observaciones
Logra crear un personaje (superhéroe) le da características y le asigna un nombre.			
Expresa ideas a partir de lo que imagina y las relaciona con lo que quiere enunciar en el contenido de su carta (situaciones- emisor- otros).			
Realiza ajustes a lo planeado pensando en el superhéroe - en situaciones- o en el propósito por el cual quiere escribir su carta.			
Utiliza nuevas palabras o ideas que manifiestan cuando está imaginando a su personaje-superhéroe.			
Dificultades observadas			
Fortalezas observadas			
Sugerencias:			

Las experiencias de aprendizaje hasta aquí propuestas, han permitido generar una reflexión constante del proceso y elaborar cuidadosamente el plan guía para la construcción textual. De esta forma se invita a continuar en la producción escrita empleando las elaboraciones y los conocimientos logrados, siendo más conscientes de las construcciones que se proponen realizar. Así, la estrategia de regulación textualizar permitirá seguir confeccionando el escrito.

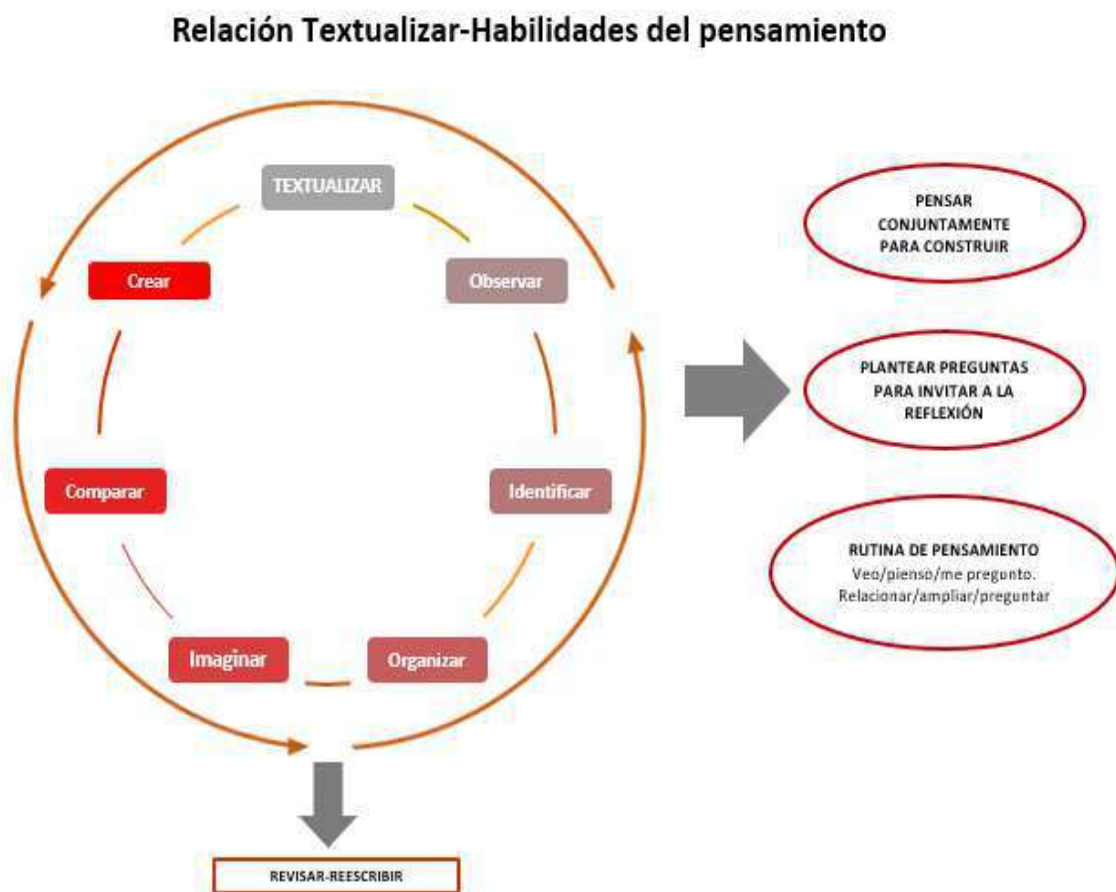
Estrategia Textualizar

La observación del plan guía para identificar y recordar los elementos que van a tener en cuenta para la construcción textual conlleva tiempo. En este sentido, cabe recordar que textualizar es un momento que requiere reconocer y reflexionar sobre las características del texto, invitando a los niños a situarse en la situación comunicativa, de esta forma agruparse para conversar, imaginar, revisar lo que se ha construido y acompañar para tener presente la intención que se tiene para la producción de texto es esencial.

Comprender qué caracteriza la textualización es el fin que se persigue en este momento. Es por ello que se presenta en la siguiente figura la relación que se plantea para favorecer la comprensión de la estrategia de regulación textualizar con las habilidades del pensamiento.

Figura 16

Relación Estrategia Textualizar-Habilidades del pensamiento



Nota. Elaboración propia

Propósitos de la Estrategia Textualizar

- Fortalecer los procesos del pensamiento que contribuyen a la textualización de la carta.
- Reflexionar sobre las características y el proceso de construcción de un texto (carta).
- Relacionar e integrar la textualización con los momentos de planear, revisar y reescribir.

Valoración Reflexiva sobre la Textualización

Durante el proceso de textualizar se invita a cada niño a realizar una reflexión que les permita identificar cómo se va dando la construcción de textos escritos. El propósito es que los niños vayan logrando ser reflexivos de las propias acciones que realizan al construir el texto escrito.

Secuencia Didáctica Iniciando la Textualización de la Carta

Nombre de la secuencia 6. Pensando, pensando voy construyendo mi texto

Para el desarrollo de la secuencia 6 se proponen tres sesiones.

Tabla 31

Estructura Secuencia 6

Institución		Edades:	6 - 7 años
Sesiones	16, 17 y 18	Habilidades del pensamiento	Observar – identificar – imaginar - comparar – crear
Propósitos: • Observar e identificar las características pensadas en el plan guía para la construcción de la carta. • Reconocer información del plan guía que han creado. • Identificar las características propias del texto (carta) que desea incluir en la elaboración de su escrito. • Comparar los avances de su construcción textual con lo propuesto en el plan guía. • Describir los elementos que ha podido relacionar entre el plan guía y los avances de su escrito. • Reflexionar sobre el proceso. • Expresar pensamientos sobre lo que observa y sobre la experiencia.			
Rutinas de pensamiento <i>Veo, pienso, me pregunto.</i> <i>Relacionar, ampliar, preguntar.</i>			
Preguntas sugeridas para orientar las sesiones: ¿Qué características tiene el texto que vas a construir? ¿Qué necesitas para iniciar el escrito? ¿Qué recuerdas del plan guía? ¿Qué ves? ¿Qué sucede? ¿Qué te preguntas? ¿Qué encuentras similar al plan guía? ¿Qué nuevos elementos quieres incluir en el texto?			

Estructura Secuencia 6-Sesión 16

Sesión 16	Inicio secuencia 6	Tiempo sugerido	120 minutos, aproximadamente
Recursos	Ambientación con elementos alusivos al proyecto superhéroes escritores Láminas con los aspectos a considerar de los textos.		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 16			
Conversando acordamos ideas: La profesora invita a los niños a conversar en torno a las siguientes preguntas con el fin de recordar la información del plan guía que han creado. Aspectos por considerar • ¿A quién le vamos a escribir una carta? • ¿Para qué voy a escribirle? • ¿Qué quiero escribirle? • ¿Por qué quiero escribir la carta? • ¿Tengo los materiales que deseo para escribir mi carta? • ¿Qué otros elementos vamos a tener en cuenta para escribir la carta al superhéroe? • ¿Tenemos plan guía y lo podemos revisar? • ¿Estoy feliz por escribir la carta al superhéroe? • ¿Creo que el superhéroe va a estar feliz por recibir mi carta? La profesora invita a imaginar pensando en el destinatario y la situación de producción textual, recrear la situación cuando el destinatario reciba el escrito, pensar en las emociones que se generarán en ellos. Hacer énfasis en la rutina <i>Ver-pensar- preguntarse</i> : ¿Qué ves? - Se les pide a los niños que observen con cuidado el plan guía y en el señalar junto a la profesora lo relacionado con la estructura y el contenido del texto. Llevar tablas de notas de superhéroes y registrar allí el listado elementos propios de la estructura y frases o palabras propias del texto, que creen pueden tener en cuenta a la hora de escribir, Cada niño debe tener el plan guía que creó.			

Estructura Secuencia 6-Sesión 17

Sesión 17	Desarrollo secuencia 6	Tiempo sugerido	120 minutos, aproximadamente
Recursos	Gafas de superhéroes observadores, lupas.		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 17			
Detectives observadores de las construcciones textuales			
Se recuerdan ideas concertadas en la sesión anterior.			
La profesora invita a iniciar la composición de texto:			
• ¿Qué ves? – Se invita a los niños a colocarse las gafas de superhéroes observadores del plan guía para iniciar la construcción de la carta. • ¿Qué sucede? – La profesora proporciona los materiales y la guía para iniciar la construcción de texto escrito. Mientras se inicia la construcción textual dar los tiempos necesarios para la escritura- se invita a realizar espacios de trabajo colectivo- individual, recordar que los ritmos de construcción son diversos. Conversar con los niños sobre lo que sucede mientras se desarrolla la experiencia. • ¿Qué te preguntas? – Permitir que vayan realizando las preguntas que consideren necesarias, frente al propósito del texto, al contenido, a la construcción de palabras- frases o cualquier otra inquietud que surja.			
Es importante tomar registro de todas las preguntas que realizan los niños.			
Al finalizar la sesión			
Conformar grupos de 3 niños y jugar a los detectives observadores, utilizar lupas y gafas superobservadoras para conversar y encontrar detalles en la construcción lograda en la sesión.			
La profesora acompaña lee el texto o invita al niño a leerlo, ayuda a comparar y relacionar los avances de su construcción textual con lo propuesto en el plan guía, identificando si considera falta tener en cuenta algún elemento de lo planteado, o si se quiere agregar algo, a pesar de no haberlo planeado.			

Estructura Secuencia 6 – Sesión 18

Sesión 18	Cierre secuencia 6	Tiempo sugerido	120 minutos, aproximadamente
Recursos	Cartel de preguntas		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 18			
Iniciar la sesión revisando los hallazgos y las preguntas que han venido planteando en las sesiones anteriores. Después de dar un tiempo para revisar las preguntas se invita a conversar sobre las experiencias. Socializando con otros mi construcción textual Exponer las primeras construcciones textuales para que sean observadas por todos los niños, en un trabajo colectivo se invita a observar los textos contruidos, al revisar cada niño irá concluyendo sobre los avances de las construcciones escritas logradas por los compañeros y por ellos mismos. Trabajo individual: Diario de reflexión. Se invita a los niños a realizar algunas notas sobre las experiencias que se han venido proponiendo, cómo se han sentido, qué aprendizajes consideran importante, si algo ha sido difícil o cualquier otro aspecto que quieran expresar. Preguntas sugeridas para el diario- Reflexión: • ¿Tengo en cuenta y reconozco lo planeado? • ¿Identifico lo que se presenta en la estructura que planeamos y lo veo reflejado en mi texto? • ¿He logrado organizar en el escrito las ideas que propusimos? • ¿Describo lo que quiero hacer para producir mi texto? • ¿Escribo mis ideas, las reviso y me pregunto si es lo que quiero decir? • ¿Imagino de qué otras maneras puedo presentar mi texto y hago los ajustes que considere necesarios? • ¿Disfruto creando mi texto?			

Acciones de apoyo secuencia 6

Acciones de apoyo y mediación para la secuencia 6 • Organizar mesas de trabajo, invitar a la conversación y o revisión por parejas para que se apoyen, se recomienda hacer el registro de todo lo que pasa en el proceso de construcción. • Acompañar el trabajo con orientaciones claras, proponer primero momentos de trabajo en grupo y luego individual, asegurándose que todos comprendan las indicaciones. • Apoyar a los niños que tengan dificultades para iniciar el escrito. • Apoyar a los niños que tengan dificultades para observar e identificar elementos en el plan guía de construcción de los textos. • Incentivar a resolver las tareas, preguntas y situaciones que requieren un esfuerzo cognitivo. • Dar los tiempos suficientes o que requieren cada niño.

Construcciones de la secuencia 6: Iniciando la textualización

- Cartelera de exposición de las primeras construcciones textuales
- Carpeta con registros de las construcciones de cada niño
- Diario de reflexión individual.

Estas construcciones deben estar expuestas en un lugar visible para que los niños puedan acceder a ellas cuando lo requieran. Es importante explicar que estos son los insumos para ir construyendo las explicaciones sobre la construcción textual.

Recomendaciones:

Se brindará apoyo por parte de la profesora y los compañeros a los niños que tengan dificultades en el desarrollo de lo propuesto en la secuencia, siempre recordando que no todos logran realizar las mismas construcciones en tiempos semejantes.

Juegos para apoyar la observación de los textos en la secuencia 6

Juego de super héroes observadores, para relacionar los avances de su construcción textual con lo propuesto en el plan guía.

Se puede planear tiempos para realizar los juegos propuestos en las secuencias anteriores, y continuar fortaleciendo la observación, esto les permitirá a los niños tener mayores conocimientos sobre cómo ha venido estructurando el texto y si ha logrado tener presente el plan que realizó para guiar la construcción de las cartas.

Valoración de Aprendizajes Secuencia 6

Este es un momento importante donde se invita al niño a realizar la reflexión y autoevaluación de las acciones adelantadas en la secuencia 6. Para la valoración se tendrán en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a partir de indicadores que guían la conversación y el proceso reflexivo.

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Autoevaluación)

Cada niño debe colorear de verde si considera que logró lo señalado en los indicadores, o de amarillo si considera que está en proceso de lograrlo. En la casilla de observaciones se pueden colocar aclaraciones sobre cómo consideran que lo han logrado y/o generar sugerencias acerca de cómo lograr lo expuesto en el indicador, si aún no lo han logrado.

Tabla 32*Valoración de aprendizajes secuencia (Observar – imaginar -comparar – crear)–Autoevaluación*

Valoración de aprendizajes secuencia 6 – Autoevaluación				
Nombre		Edad		Fecha
Habilidades del pensamiento	Observar – imaginar -comparar – crear			
Criterio		Logrado	En proceso	Observaciones
1. ¿Observé el plan guía que construí, y me ayudó para escribir la carta?				
2. ¿Identifiqué y escribí a quién le voy a dirigir la carta (destinatario)?				
3. ¿Escribí la ciudad y la fecha al inicio de la carta?				
4. ¿Organicé la información en la carta según lo planeado (inicio, desarrollo, cierre)?				
5. ¿Las ideas que escribí son claras y podrán ser comprendidas por quien va a leer la carta?				
6. ¿Imaginé al destinatario y pensé si le quería escribir nuevas ideas?				
7. ¿Comparé el plan guía y la carta que escribí para hallar diferencias- semejanzas?				
8. ¿Qué fue lo más difícil cuando escribí la carta a mi súper amigo escritor?				
9. ¿Qué fue lo que más me gustó cuando le escribí la carta a mi súper amigo escritor?				
10. ¿Qué aprendí?				
11. ¿Cómo lo aprendí?				
12. ¿Para qué me sirve lo que aprendí?				
Sugerencias:				

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Coevaluación)

Se conforman grupos de 2 o 3 niños y se invita a reflexionar conjuntamente sobre el proceso adelantado por su compañero. Se da la indicación de colorear de verde si consideran que el compañero lo logró o de amarillo si creen que aún está en proceso y pronto lo logrará. En la casilla de observaciones se pueden colocar aclaraciones sobre cómo consideran que lo ha logrado y/o proponer sugerencias para que el compañero logre lo expuesto en el criterio, si aún no lo ha logrado.

Tabla 33

Valoración de aprendizajes secuencia (Observar – imaginar -comparar – crear) – Coevaluación

Valoración de aprendizajes (Coevaluación) – Pares					
Estrategia textualizar - habilidades del pensamiento					
Nombres pares		Edad		Fecha	
Habilidades del pensamiento	Observar – identificar – imaginar -comparar – crear				
Criterio		Logrado	En proceso	Observaciones	
¿Mi compañero logró observar el plan guía que construyó, y le ayudó para escribir la carta?					
¿Mi compañero logró organizar la información en la carta según lo planeado? (inicio, desarrollo, cierre)					
¿Las ideas que mi compañero escribió en la carta son claras y podrán ser comprendidas por el lector?					
¿Mi compañero logró imaginar a su destinatario y pensar si le quería escribir nuevas ideas?					
¿Algo ha sido muy difícil para tu compañero mientras escribía la carta al súper amigo escritor?					
Sugerencias:					

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Heteroevaluación)

Hacer una síntesis sobre qué pasa con los niños, ¿qué solicitan de ustedes como profesoras?, ¿qué construcciones realizan con los compañeros?, ¿qué se preguntan?; se debe estar atento a identificar qué se les facilita o dificulta en el proceso.

Identificar si algún niño aún no ha logrado el propósito de observar e identificar las características del texto - carta y proponer acciones de apoyo para que todos los niños lo logren.

Tabla 34

Valoración de aprendizajes secuencia (Observar – imaginar – comparar – crear) – Heteroevaluación

Valoración de aprendizajes (Heteroevaluación) – Profesor/niño			
Nombre del niño		Fecha	
Habilidades del pensamiento	Observar – Identificar – Imaginar - Comparar – Crear		
Nombre del docente			
Criterio	Logrado	En proceso	Observaciones
1. ¿Observa el plan guía, y lo tiene en cuenta a la hora de realizar la carta?			
2. ¿Identifica las partes de la carta y expresa de forma escrita lo que corresponde a cada parte de la estructura?			
3. ¿Organiza el texto (inicio, desarrollo, cierre) y lo expresado es claro para el lector?			
4. ¿Propone ideas para escribir su carta, pensando en el destinatario, en situaciones- o en el propósito por el cual quiere escribir su carta?			
5. ¿Imagina a su destinatario y ajusta su plan utilizando nuevas palabras o ideas?			
6. ¿Compara su escrito con el plan guía y halla diferencias y semejanzas?			

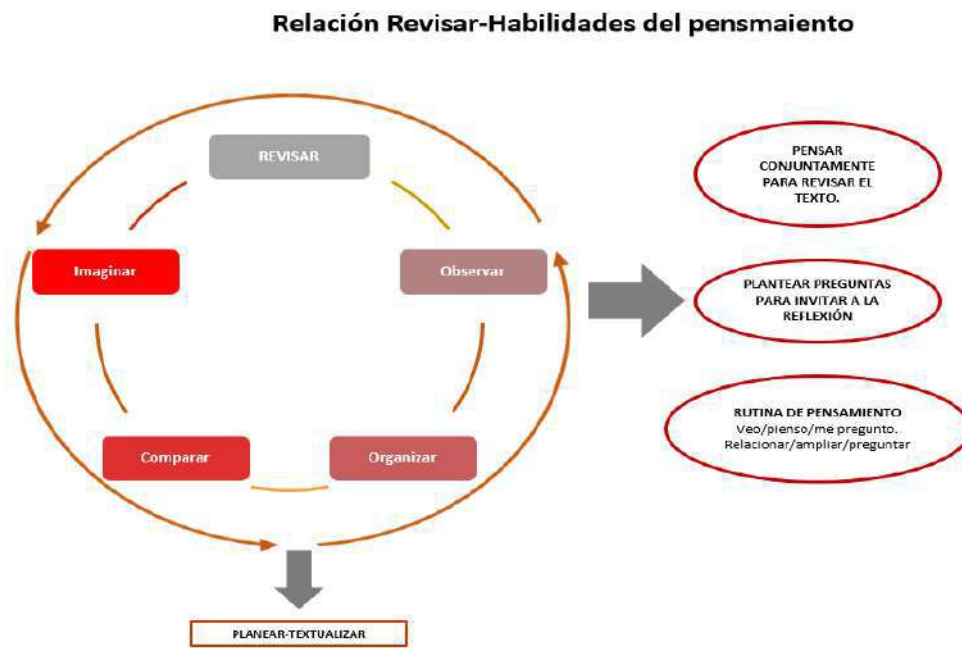
Dimensión comunicativa El texto presenta enunciados que expresan una idea con intención comunicativa clara.	
Dimensión gramatical El texto presenta grafías convencionales, organizadas de acuerdo con reglas del código alfabético. Segmentación de palabras/ortografía.	
Dimensión gráfica Direccionalidad y tamaño de las grafías. Adecuación al formato.	
Dificultades observadas	
Fortalezas observadas	
Sugerencias:	

La construcción textual se ha venido adelantando en una representación gráfica que ha dado forma a lo planeado. A pesar que se revisa y se adecua la construcción textual según las reflexiones realizadas en grupo y de forma individual, se invita a los niños a continuar siendo más conscientes de las construcciones realizadas. Es por ello que se ofrece momentos para atender a la estrategia de revisión, lo que permitirá seguir explorando el escrito.

Estrategia Revisar el Texto

Comprender qué caracteriza la revisión del texto es el propósito que se busca en este momento, es por ello que la relación de la estrategia de regulación de la revisión textual con las habilidades del pensamiento (Figura 17), pretende brindar experiencias para reconocer y reflexionar sobre las características del texto que han construido.

Figura 17
Relación Estrategia Revisar-Habilidades del pensamiento



Nota. Elaboración propia

Propósitos de la Estrategia Revisar

- Fortalecer los procesos del pensamiento que contribuyen a la revisión de la carta.
- Reflexionar sobre las características y el proceso de revisión de un texto (carta).
- Relacionar e integrar la revisión con los momentos de planear, textualizar y reescribir.

Valoración Reflexiva sobre la Revisión

Durante el proceso de revisión se invita a cada niño a realizar una reflexión que les permita identificar cómo se va dando la construcción de textos escritos. El propósito es que los niños vayan logrando ser reflexivos de las propias acciones que realizan al revisar el texto escrito.

Secuencia Didáctica Me Divierto Revisando la Carta

Nombre de la secuencia 7. Pensar para revisar el texto

Para el desarrollo de la secuencia siete se proponen tres sesiones.

Tabla 35*Estructura Secuencia 7*

Institución		Edades	6 - 7 años
Sesiones	19, 20 y 21	Habilidades del pensamiento	Observar – imaginar – organizar – comparar
Propósitos: • Diseñar conjuntamente las señales con las cuales se va a revisar el texto. • Observar y revisar la carta que escribieron para identificar que ajustes quieren realizar. • Comparar los avances de su construcción textual con lo propuesto en el plan guía. • Organizar las señales con la información en el texto construido. • Reflexionar sobre el proceso. • Expresar pensamientos sobre lo que observa y sobre la experiencia.			
Rutinas de pensamiento Rutina <i>Veó, pienso, me pregunto</i> Rutina <i>relacionar, ampliar, preguntar</i>			
Preguntas sugeridas para orientar las sesiones: ¿Qué características tienen las señales que vas a construir? ¿Qué necesitas para revisar el escrito? ¿Qué ves? ¿Qué sucede? ¿Qué te preguntas? ¿Qué encuentras al revisar el texto?			

Estructura Secuencia 7-Sesión 19

Sesión 19	Acciones introductorias - Inicio secuencia 7	Tiempo sugerido	Acciones introductorias: 30 minutos, aproximadamente Inicio: 40 minutos
Recursos	Ambientación con elementos alusivos al proyecto superhéroes escritores Láminas con ejemplos de señales.		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 19			
Acciones introductorias: Para iniciar las sesiones se solicita a cada niño que exprese qué entiende por revisar y para qué creen que es útil Se invita a observar ejemplo de señales y el significado que tienen, se les invita a hablar sobre las señales que conocen y su significado.			
Inicio: Conversando acordamos señales. - La profesora invita a los niños a conversar en torno a las siguientes preguntas con el fin de llegar a acuerdos sobre las formas de revisar el texto. ¿Puedo ser un superobservador si creo unas señales que me ayuden a ver mejor mi texto? ¿Si tengo unas señales puedo encontrar más fácil si debo corregir algo en mi escrito? ¿Con las señales puedo buscar la ayuda de mi profesor o compañero para identificar lo que está muy bien construido o lo que puedo mejorar en mi texto? ¿Puedo conversar con otros que me ayuden a determinar qué hacemos para mejorar mi texto? - La profesora invita a imaginar las señales que se quieren para revisar el texto, conversa con los niños y deciden el diseño y el significado que le van a dar a cada señal. Posteriormente, la profesora proporciona una guía donde se organizan las señales y su significado. Este será un recurso útil para la revisión de la construcción de texto que se ha logrado hasta ahora.			

Estructura Secuencia 7-Sesión 20

Sesión 20	Desarrollo secuencia 7	Tiempo sugerido	120 minutos, aproximadamente
Recursos	Ambientación con elementos alusivos al proyecto superhéroes escritores Láminas de señales.		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 20			
Se recuerdan ideas concertadas en la sesión anterior. La profesora invita a iniciar la revisión de la composición de texto, pero antes recuerda sobre la rutina de pensamiento <i>Ver-pensar-preguntarse</i>. • ¿Qué ves? – Se les pide a los niños que observen con cuidado las señales con las cuales van a revisar el texto. • ¿Qué sucede? – Mientras se inicia la revisión de la construcción textual dar los tiempos necesarios para que cada niño revise su escrito y dibuje las señales que ellos consideren deben estar en su construcción textual. Luego se invita a un trabajo colaborativo para revisar de forma conjunta los textos, organizando un listado del número de señales que han asignado. Se sugiere conversar con los niños sobre lo que sucede mientras se desarrolla la experiencia. • ¿Qué te preguntas? – Permitir que vayan realizando las preguntas que consideren necesarias, frente a la revisión del texto. Es importante tomar registro de todas las preguntas que realizan los niños. Para los niños que tengan dificultades en la revisión con señales apoyarse en el tablero de señales creado y acompañar invitando a ser súper observador. Al finalizar la sesión Utilizar lupas y gafas súper observadoras para encontrar los detalles señalados en la construcción textual. La profesora ofrece tiempos para comparar las señales en los diferentes textos creados por los niños. Además, motiva para conversar sobre qué decisiones se tomarán con lo encontrado en la revisión.			

Estructura Secuencia 7-Sesión 21

Sesión 21	Cierre secuencia 7	Tiempo sugerido	120 minutos, aproximadamente
Recursos	Cartel señales- Cartel preguntas.		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 21			
Iniciar la sesión revisando los hallazgos y las preguntas que han venido planteando en la sesión anterior. Después de dar un tiempo para revisar las preguntas se invita a conversar sobre las experiencias y las decisiones que se van a tener en cuenta. Se escriben las ideas, los pensamientos expresados por los niños y se exponen en un cartel, en un espacio que sea visible para que ellos sigan observando y planteando o cambiando las ideas iniciales. Socializando con otros mi revisión de la construcción textual Exponer las construcciones textuales decoradas con las señales para que sean observadas por todos los niños, en un trabajo colectivo se invita a observar los textos construidos, al revisar cada niño irá concluyendo sobre lo que va a realizar para ajustar su texto, decidir si quiere realizar una nueva versión del escrito. Trabajo Individual: Se invita a los niños a realizar algunas notas sobre las experiencias que se han venido proponiendo, cómo se han sentido, qué aprendizajes consideran importante, si algo ha sido difícil o cualquier otro aspecto que quieran expresar. Preguntas sugeridas para el diario - Reflexión: ¿Me gusta proponer qué debo hacer para resolver lo que encontré sobre mi texto? ¿Puedo identificar qué dificultades se presentaron al escribir mi texto? ¿Puedo identificar qué se me facilita al escribir mi texto? ¿Qué me permite observar varias veces mi texto? ¿Cómo me siento revisando con señales mi texto? ¿Compartir la revisión de mi texto con otros, me ayuda a tomar decisiones si omito o incluyo nuevas ideas?			

Acciones de apoyo secuencia 7

Acciones de apoyo y mediación para la secuencia 7

- Organizar mesas de trabajo, invitar a la conversación y o revisión por parejas para que se apoyen, se recomienda hacer el registro de todo lo que pasa en el proceso de revisión.
- Acompañar el trabajo con orientaciones claras, proponer primero momentos de trabajo en grupo y luego individual, asegurándose que todos comprendan las indicaciones.
- Apoyar a los niños que tengan dificultades para revisar e identificar las señales con las que valoran la construcción de los textos.
- Incentivar a resolver sobre el texto lo que han encontrado.
- Dar los tiempos suficientes o que requieren cada niño para revisar su texto.

Construcciones de la secuencia 7: Pensar para revisar el texto

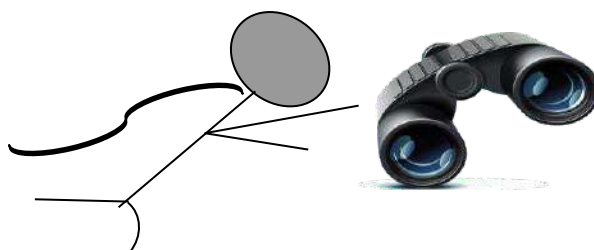
- Cartel con las señales diseñadas
- Registro de notas de preguntas, ideas expresadas por los niños.
- Cartelera de exposición de la revisión de las construcciones textuales
- Carpeta con registros de las construcciones de cada niño
- Diario de reflexión individual.

Estas construcciones deben estar expuestas en un lugar visible para que los niños puedan acceder a ellas cuando lo requieran. Es importante explicar que estos son los insumos para ir construyendo las explicaciones sobre la construcción textual.

Recomendaciones

Se brindará apoyo por parte de la profesora y los compañeros a los niños que tengan dificultades para revisar.

Juego para apoyar la observación de los textos en la secuencia 7



Juego de super héroes observadores, para relacionar los avances de su construcción textual con lo propuesto en el plan guía.

Valoración de Aprendizajes Secuencia 7

Este es un momento importante donde se invita al niño a realizar la reflexión y autoevaluación de las acciones adelantadas en la secuencia 7. Para la valoración se tendrán en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a partir de indicadores que guían la conversación y el proceso reflexivo.

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Autoevaluación)

El niño debe colorear de verde si considera que logró lo señalado en cada criterio, o de amarillo si estima que está en proceso de lograrlo. En la casilla de observaciones se pueden colocar aclaraciones sobre cómo consideran que lo han logrado y/o generar sugerencias si se precisa necesario.

Tabla 36

Valoración de aprendizajes secuencia (Observar – imaginar – organizar – comparar) – Autoevaluación

Valoración de aprendizajes secuencia 7 - Autoevaluación					
Nombre		Edad		Fecha	
Habilidades del pensamiento	Observar – imaginar – organizar – comparar				
Criterio		Logrado	En proceso	Observaciones	
1. ¿Coloqué la ciudad y fecha al inicio de la carta?					
2. ¿Escribí el nombre del destinatario de la carta?					
3. ¿Desarrollé el propósito que planeé para escribir la carta?					
4. ¿Las ideas que escribí son claras?					
5. ¿Escribí de forma clara todas las palabras?					
6. ¿Escribí las frases completas y son claras? ¿Mi súper amigo escritor podrá comprender lo que le escribí en la carta?					
7. ¿La carta presenta una apariencia limpia?					
8. ¿Me despedí y firmé la carta?					
9. ¿Escribí la carta de izquierda a derecha y de arriba abajo, dentro de los límites del renglón?					
10. ¿Dejé espacios entre letras y palabras, lo cual hace que mi súper amigo escritor pueda leer la carta con facilidad?					

11. ¿Escribí palabras con mayúsculas (nombres propios)?			
12. ¿Usé signos de puntuación como coma, punto seguido, punto aparte, otro?			
13. ¿Quiero cambiar algo en la carta que escribí a mi súper amigo escritor?			
14. ¿Logré comparar el plan guía y la carta que escribí para hallar diferencias- semejanzas?			
15. ¿Qué aprendí?			
16. ¿Para qué me sirvió revisar la carta que escribí a mi súper amigo escritor?			
17. ¿Algo me ha parecido muy difícil en las tareas de clasificar y organizar los textos?			
Sugerencias:			

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Coevaluación)

Se conforman grupos de 2 o 3 niños y se invita a reflexionar conjuntamente sobre el proceso adelantado por su compañero. Se da la indicación de colorear de verde si consideran que el compañero lo logró o de amarillo si creen que aún está en proceso y pronto lo logrará. En la casilla de observaciones se pueden colocar aclaraciones sobre cómo consideran que lo ha logrado y/o proponer sugerencias para que el compañero logre lo expuesto en el criterio, si aún no lo ha logrado.

Tabla 37

*Valoración de aprendizajes secuencia (Observar – imaginar – organizar – comparar)–
Coevaluación*

Valoración de aprendizajes (Coevaluación) – Pares					
Nombres pares		Edad		Fecha	
Habilidades del pensamiento	Observar – imaginar – organizar – comparar				
Criterio		Logrado	En proceso	Observaciones	
1. ¿Mi compañero colocó la ciudad y fecha al inicio de la carta?					
2. ¿Mi compañero escribió el nombre del destinatario de la carta?					
3. ¿Mi compañero desarrolló el propósito que planeó para escribir la carta a su súper amigo escritor?					
4. ¿Las ideas que escribió mi compañero en la carta son claras?					
5. ¿Mi compañero escribió de forma clara todas las palabras?					
6. ¿Mi compañero escribió las frases completas y son claras? ¿El súper amigo escritor va a entender cuando lea la carta?					
7. ¿La carta que escribió mi compañero presenta una apariencia limpia?					
8. ¿Mi compañero se despidió y firmó la carta?					
9. ¿Mi compañero escribió la carta de izquierda a derecha y de arriba abajo, dentro de los límites del renglón?					

10. ¿Mi compañero dejó espacios entre letras y palabras, lo cual hace que se pueda leer la carta con facilidad?			
11. ¿Mi compañero escribió las palabras con mayúsculas (nombres propios)?			
12. ¿Mi compañero uso signos de puntuación en la carta que escribió (coma, punto seguido, punto aparte, otro)?			
13. ¿Mi compañero logró comparar el plan guía y la carta que escribió para hallar diferencias- semejanzas- revisar si se cambia?			
14. ¿Le sugieres a _____ (nombre del compañero), cambiar algo en la carta que escribió a su súper amigo escritor?			
Sugerencias:			

Consideraciones para llevar a cabo la valoración de aprendizajes (Heteroevaluación)

Hacer una síntesis sobre qué pasa con los niños, ¿qué solicitan de ustedes como profesoras?, ¿qué construcciones realizan con los compañeros?, ¿qué se preguntan?; se debe estar atento a identificar qué se les facilita o dificulta en el proceso.

Identificar si algún niño aún no ha logrado el propósito de observar e identificar las características del texto - carta y proponer acciones de apoyo para que todos los niños lo logren.

Tabla 38

Valoración de aprendizajes secuencia (Observar – imaginar – organizar – comparar) – Heteroevaluación

Valoración de aprendizajes (Heteroevaluación) – Profesor/niño			
Nombre del niño		Fecha	
Habilidades del pensamiento	Observar – imaginar – organizar – comparar		
Nombre del docente			
Criterio	Logrado	En proceso	Observaciones
1. ¿Escribió la ciudad y fecha al inicio de la carta?			
2. ¿Escribió el nombre del destinatario de la carta?			
3. ¿Desarrolló el propósito que planeó para escribir la carta?			
4. ¿Las ideas que escribió se presentan de forma clara en el texto?			
5. ¿Escribió de forma clara todas las palabras?			
6. ¿Escribió las frases completas y son claras?			
7. ¿La carta presenta una apariencia limpia?			
8. ¿Usó fórmulas de cortesía al iniciar, desarrollar y dar cierre a la carta?			
9. ¿Escribió la carta de izquierda a derecha y de arriba abajo, dentro de los límites del renglón?			
10. ¿Dejó espacios entre letras y palabras, lo cual hace que se pueda leer la carta con facilidad?			
11. ¿Escribió palabras con mayúsculas (nombres propios)?			
12. ¿Usó signos de puntuación a lo largo del texto?			

13. ¿Logró comparar y hallar diferencias y semejanzas entre el plan guía y la carta que escribió?			
14. Fortalezas observadas			
15.Dificultades observadas			
Sugerencias:			

Estrategia Reescribiendo el Texto

Una vez revisadas las construcciones textuales con las señales se invita a pensar sobre los posibles ajustes que se pretenden en los textos contruidos, al decidir reescribir el texto, cada niño puede exponer las razones por las cuales realizó una nueva versión del escrito. La Figura 18 presenta la relación planteada.

Figura 18

Relación Estrategia re-escribir-Habilidades del pensamiento



Nota. Elaboración propia

Propósitos de la Estrategia Reescribir

- Fortalecer los procesos del pensamiento que contribuyen a la reescritura de la carta.
- Reflexionar sobre las características y el proceso de la reescritura de un texto (carta).
- Relacionar e integrar la reescritura con los momentos de planear, textualizar y revisar.

Valoración Reflexiva sobre la Reescritura

Durante el proceso de reescritura se invita a cada niño a realizar una reflexión que les permita identificar cómo se va dando las adecuaciones a los textos escritos. El propósito es que los niños vayan logrando ser reflexivos de las propias acciones que realizan al reconstruir el texto escrito.

Secuencia Didáctica Reescribiendo la Carta

Nombre de la secuencia 8. Reescribiré mi texto porque así lo he decidido

Para el desarrollo de la secuencia 8 se proponen dos sesiones.

Tabla 39

Estructura Secuencia 8

Institución		Edades	6 - 7 años
Sesiones	22 y 23	Habilidades del pensamiento	Observar – organizar – imaginar – comparar – crear
Propósitos: • Observar y revisar el texto para identificar los ajustes que quieren realizar en la nueva versión del escrito. • Comparar los avances de su primera construcción textual con la segunda versión del escrito. • Reflexionar sobre el proceso. • Expresar pensamientos sobre lo que observa y sobre la experiencia.			
Rutinas de pensamiento <i>Veo, pienso, me pregunto</i> <i>Relacionar, ampliar, preguntar</i>			
Preguntas sugeridas para orientar las sesiones: ¿Qué vas a tener en cuenta para la nueva versión del texto? ¿Qué necesitas para reescribir el texto? ¿Qué ves? ¿Qué sucede? ¿Qué te preguntas? ¿Cómo te sientes al decidir escribir una nueva versión del escrito?			

Estructura Secuencia 8 - Sesión 22

Sesión 22	Acciones introductorias – Inicio secuencia 8	Tiempo sugerido	Acciones Introductorias 20 minutos, aproximadamente Inicio: 40 minutos aproximadamente
Recursos	Ambientación con elementos alusivos al proyecto superhéroes escritores. Textos escritos con señales. Plan guía.		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 22			
Acciones introductorias: Para iniciar las sesiones, se solicita a cada niño que exprese por qué quiere realizar ajustes al texto. Se invita a observar el escrito en su primera versión con las señales que le ayudarán a identificar y enfocarse en los elementos que se van a reescribir, además se sugiere revisar el plan guía que han venido construyendo. Inicio: Conversando acordamos sobre los ajustes del texto • La profesora invita a decidir si el niño inicia solo la nueva escritura, o si en este momento requiere de otros que ayuden a determinar qué hacemos para mejorar el escrito. • La profesora invita a imaginar qué pasará cuando el emisor reciba la nueva versión del escrito. • Posteriormente la profesora proporciona los elementos necesarios para iniciar la reescritura del texto.			

Estructura Secuencia 8 - Sesión 23

Sesión 23	Desarrollo secuencia 8	Tiempo sugerido	0 minutos, aproximadamente
Recursos	Cartel señales- cuaderno notas		
Descripción de la experiencia de aprendizaje de la Sesión N.º 23			
• ¿Qué ves? – La profesora anima para iniciar la revisión de la nueva versión del escrito. Puede ofrecer la oportunidad de comparar las dos versiones del escrito y da un tiempo para conversar sobre lo que encuentran semejante o diferente en los dos textos. • ¿Qué sucede? – La profesora indica al niño si quiere invitar a otros niños a leer los dos textos, y en un trabajo colaborativo conversar sobre las dos versiones del texto. • ¿Qué te preguntas? - Permitir que vayan realizando las preguntas que consideren necesarias, frente a la reescritura del texto. • Para los niños que tengan dificultades en la reescritura de la nueva versión se recomienda realizar la revisión del escrito y tomar nuevas decisiones.			
Cierre			
Al finalizar la sesión: Socializando con otros mi revisión de la construcción textual			
Exponer las dos o más construcciones textuales para que sean observadas por todos los niños, se reconocen los logros y se invita a los niños a realizar la entrega del texto al emisor.			
Trabajo Individual: Se invita a los niños a realizar algunas notas sobre las experiencias que se han venido proponiendo, cómo se han sentido, qué aprendizajes consideran importante, si algo ha sido difícil o cualquier otro aspecto que quieran expresar.			
Preguntas sugeridas para el diario - Reflexión: ¿Qué significa reescribir mi texto?			
¿Cómo me siento reescribiendo mi texto?			

Acciones de apoyo secuencia 8

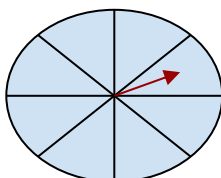
Acciones de apoyo y mediación para la secuencia 8 • Acompañar el trabajo con orientaciones claras, proponer momentos de trabajo individual y en grupo, asegurándose que en el trabajo colaborativo los niños podrán lograr mejorar la composición de textos. • Apoyar a los niños que tengan dificultades para reescribir e identificar lo que debe tener en cuenta en la nueva construcción de los textos. • Dar los tiempos suficientes o que requieren cada niño para reescribir su texto.
Construcciones de la secuencia 8: Reescribiré mi texto porque así lo he decidido • Nueva versión del texto escrito • Cartelera de exposición de las construcciones textuales • Carpeta con registros de las construcciones de cada niño • Diario de reflexión individual. Estas construcciones deben estar expuestas en un lugar visible para que los niños puedan acceder a ellas cuando lo requieran. Es importante explicar que estos son los insumos para ir construyendo las explicaciones sobre la construcción textual.

Recomendaciones:

Se brindará apoyo por parte de la profesora y los compañeros a los niños que tengan dificultades para reescribir.

Juegos para apoyar la secuencia 8

La ruleta observadora de textos: Se ofrecerá una ruleta con algunas indicaciones que les permitirán identificar elementos para la comparación de la primera y segunda versión de los escritos y les ayudará a descubrir los cambios que han realizado al texto que reescribieron:



Por ejemplo, para la revisión de las cartas se propone:

- Busco y leo el saludo en las cartas 1 y 2.
- Busco el nombre de la persona a la que le escribí la carta 1 y 2
- Encuentro el mensaje escrito en la carta 1 y 2 y comento si es igual o si cambio.
- Revisaré si firme las cartas 1 y 2.
- Puedo ver si las palabras de mis escritos están bien construidas o si les falta algo.
- Me fijaré bien si las cartas 1 y 2 están escritas en una hoja limpia.
- Me pondré gafas super observadoras y revisaré si las frases están bien construidas.
- ¿Encuentro algo parecido en las dos cartas?
- ¿Encuentro algo diferente en las dos cartas?

Valoración de Aprendizajes Secuencia 8

La guía propuesta se puede trabajar de forma oral, invitando a la reflexión sobre el proceso de reescribir el texto, para ello se proponen las siguientes preguntas:

Tabla 40

Valoración de Aprendizajes Secuencia 8- Observar – organizar – imaginar – comparar – crear

Valoración de Aprendizajes Secuencia 8	
Nombre:	
Habilidades del pensamiento: Observar – organizar – imaginar – comparar – crear	
1. ¿Qué logre al reescribir mi texto?	
2. ¿Cómo me sentí reescribiendo mi texto?	
3. ¿Creo que si reescribo mis textos se podrán entender mejor?	

4. ¿Qué habilidades del pensamiento tuve en cuenta y para qué las usé?	
Observaciones de los pares:	
Observaciones del profesor:	

La Hora del Cierre

Al finalizar las intervenciones, se realizará socialización de las construcciones textuales, se invitará a la familia, a los emisores de los textos, a otros profesores y demás invitados que se consideren, para socializar y conversar sobre la experiencia y la valoración de los aprendizajes logrados con el proyecto de los superhéroes escritores. Cabe aclarar que bajo esta estructura se organiza la construcción de diversas cartas para diferentes destinatarios denominados superhéroes (familiares, amigos y compañeros de clase).

CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta sección presenta los resultados de la investigación doctoral “*La metacognición y las habilidades del pensamiento en el proceso de composición escrita durante el primer ciclo escolar*”, con el fin de contribuir a la reflexión y transformación sobre las prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje de la producción escrita, por lo tanto, el estudio busca analizar la incidencia de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas. Para dar respuesta a dicho propósito se consideró el proceso metodológico centrado en la estrategia de estudio de caso múltiple, desarrollado en tres momentos a lo que Galeano (2018) denomina elaboración de la memoria metodológica:

En un momento inicial se realizó la exploración del tema de estudio, se proyectó el planteamiento de los objetivos, la definición de las categorías, la pertinencia del estudio, y la toma de decisiones sobre el escenario, los participantes, la contextualización del caso a estudiar, la definición de las técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información, como se explicó en el capítulo tres Método.

Posteriormente se procedió a la recolección de la información, este gran momento correspondió al trabajo de campo, donde fue importante la interacción con los sujetos participantes, el registro, la organización y sistematización de la información que permitió ir contrastando con los objetivos propuestos, y así realizar los ajustes correspondientes en el diseño inicial, por

ejemplo, delimitar la población de estudio con estudiantes de grado primero, elegir el estudio de caso como estrategia de análisis con el fin de detallar el proceso de construcción de textos a partir de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento.

Un tercer momento de profundización, detalla el análisis y presentación de los resultados, es decir, la redacción del informe final del estudio a partir de las categorías de análisis preconcebidas desde la teoría (estrategias metacognitivas, habilidades de pensamiento y composición de texto escrito) y las categorías que emergieron, como la incidencia de la motivación, el rol del profesor como guía del proceso y las prácticas de evaluación del proceso escrito. En este proceso de análisis la triangulación de la información tuvo en cuenta las teorías que fundamentan la investigación, las entrevistas, los registros de diarios de campo, el reconocimiento de las voces de los niños participantes en el estudio, y las muestras de escritura que son el resultado del proceso llevado a cabo durante la intervención pedagógica, que como se ha explicado anteriormente, se entiende como la acción planeada, intencionada y desarrollada secuencialmente en el espacio educativo.

En línea con lo anteriormente descrito se seleccionaron los casos participantes en la investigación, y para las sesiones de intervención se generó un espacio el cual fue denominado “el aula de proyecto de superhéroes escritores”, para ello se establecieron unos horarios de encuentro con los sujetos participantes en la investigación, así en la semana de trabajo escolar se acordaron unos tiempos aproximados de 2 horas diarias de lunes a viernes, entonces los niños en su cotidianidad escolar participaban de las experiencias que se propiciaban para la producción escrita a partir de las estrategias de regulación de la escritura y las habilidades del pensamiento, en el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica.

En este sentido, se avanzó para dar respuesta al logro de los objetivos específicos que guiaron el desarrollo de esta investigación, centrada en el diseño, aplicación y análisis de las experiencias de aprendizaje sugeridas en la propuesta de intervención pedagógica denominada *Explorando, descubriendo y componiendo textos*.

El primer objetivo específico, centrado en el diseño de la propuesta de intervención pedagógica, tiene un propósito de indagación y análisis de información, para a partir de allí generar el marco que fundamenta la propuesta de intervención pedagógica que propone las estrategias metacognitivas y las habilidades de pensamiento como componentes que influyen el proceso y

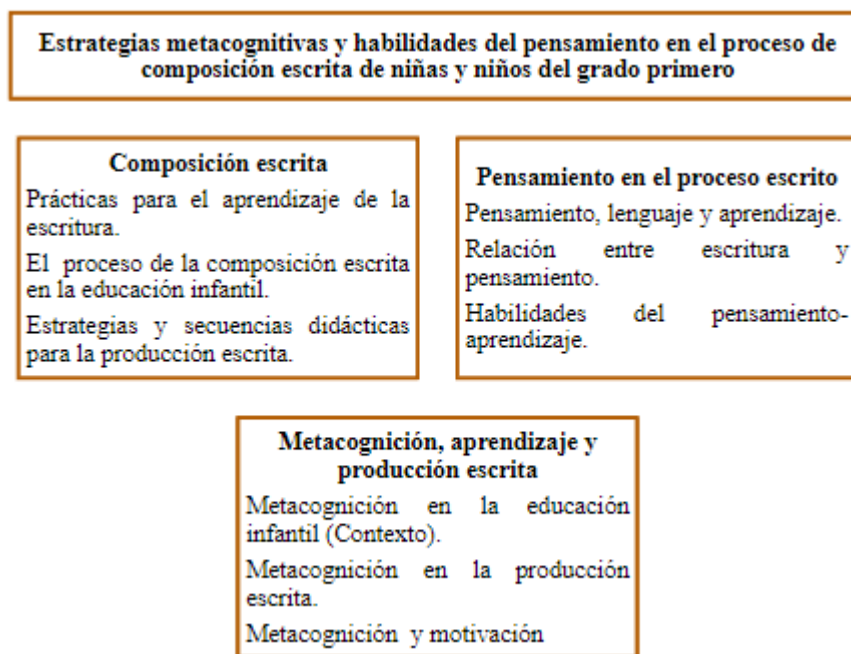
la calidad de la composición de texto escrito en niños del grado primero de un colegio privado en la ciudad de Bogotá. Así como lo menciona López (2019) este tipo de estudios sobre la composición escrita y los procesos de pensamiento requieren ampliarse desde los primeros grados escolares. De igual manera, Reales y Ortiz (2020) refieren como un aspecto importante forjar acciones que propicien procesos metacognitivos para apoyar los aprendizajes desde la educación inicial. Estas referencias coinciden con el interés investigativo que dio origen a este estudio.

Considerando lo anterior, para materializar el diseño de la propuesta de intervención se contemplaron varias tareas: inicialmente se adelantó la revisión teórica y análisis de la información documental, además se consideró el reconocimiento del contexto que rodea a los niños del grado primero, el análisis de las situaciones de aprendizaje de la escritura, los conocimientos previos, identificar las necesidades y expectativas de los niños participantes. Por lo tanto, en este apartado se expondrán cada uno de estos aspectos.

Para construir el documento que fundamenta la propuesta, inicialmente se consolidó en fichas la información documental, a partir de la consulta exhaustiva y el análisis de diversas fuentes de información, como investigaciones, libros, artículos y documentos especializados en la temática de esta investigación. Para ello se consultaron las bases de datos Proquest, Redalyc, Dialnet y Scielo, repositorios de varias universidades y archivos documentales de algunas entidades públicas y privadas. El resultado de la indagación y el análisis de la información recolectada logró identificar una diversidad de aportes, como se representa en la Figura 19, se profundiza sobre la relación entre pensamiento y escritura, centrados en la metacognición, las habilidades del pensamiento, y la explicación y prácticas de la composición escrita en la educación infantil.

Figura 19

Indagación sobre relación entre pensamiento y escritura



Los aportes señalados representan el resultado de la revisión documental que alimentaron el diseño de la propuesta de intervención pedagógica denominada *Explorando, descubriendo y componiendo textos escritos*, permitiendo el análisis de tres tendencias: composición escrita, pensamiento en el proceso escrito, y metacognición, aprendizaje y producción escrita, relacionadas con las categorías definidas para la investigación: estrategias metacognitivas, habilidades del pensamiento y composición escrita.

Retomar la mirada del proceso de composición escrita implicó abordar diferentes posturas, las teóricas, los antecedentes de esta investigación y las interpretaciones y análisis de la investigadora, para llegar a considerar que la composición escrita es un proceso de construcción de aprendizajes significativamente importantes, dados desde la interacción permanente entre los niños con los textos y con los mediadores que acompañan y guían la exploración y construcción de la diversidad textual.

La noción de la composición escrita como un proceso en el que se involucran elementos cognitivos, requiere comprender que, al escribir se ponen en juego procedimientos cognitivos

como son la percepción, la atención, la memoria, además de las habilidades del pensamiento y la reflexión metacognitiva. La conjunción de estos elementos permite desarrollar conocimientos sobre el propio pensamiento y sobre la producción escrita, cada uno de ellos pueden considerarse complemento uno del otro; es por ello que se llega a considerar a la producción escrita como una de las mejores oportunidades para fortalecer el pensamiento.

En relación a la metacognición, aprendizaje y producción escrita se puede decir que, alcanzar mayor consciencia sobre el proceso de la construcción textual y sobre la percepción como escritor resulta ser un componente esencial en el aprendizaje. Conseguir reflexionar durante la realización de la tarea de componer escritos proporciona la oportunidad de valorar el proceso para reconocer los esfuerzos, dificultades y fortalezas; permitiendo aportar significativamente a conquistas relacionadas con la toma de decisiones, el establecimiento de metas de escritura según intereses propios, lo que conlleva a la consecución de niveles de autorregulación y autonomía en los productores de textos.

Como se mencionó, para el diseño de la propuesta de intervención pedagógica se contemplaron varias tareas, la primera centrada en la revisión y análisis teórico, la segunda tarea fundamental fue el reconocimiento de los contextos que rodean a los niños participantes en esta investigación.

Contextos y características de la producción escrita

Dadas las características de la investigación para una mejor comprensión en relación a las observaciones de aula, los registros de escritura y las particularidades del grupo de primer grado¹³ se lograron analizar las situaciones de aprendizaje de la escritura de los niños participantes en la investigación. Para ello se indagó sobre aspectos relacionados con las categorías definidas en relación a la composición escrita, en este sentido fue fundamental reconocer los contextos que

¹³En el sistema educativo colombiano el primer grado corresponde al primer curso de educación básica, que hace parte del ciclo uno de la educación formal. Como se señala en el documento Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión de la secretaria de Educación de Bogotá (2007) “lo importante en los primeros grados de la escolaridad es que los niños se descubran productores de textos y lectores de textos” (p. 31).

rodean las prácticas de aprendizaje de la escritura, la relación pensamiento producción escrita, las estrategias metodológicas para la producción de texto escrito, la motivación hacia las tareas de escritura y las prácticas de evaluación del proceso escrito, estas últimas se profundizaron por ser elementos que se revelaron en la interacción con el contexto observado.

Cabe aclarar aquí que en la descripción que se realiza en el desarrollo de este capítulo, se hace referencia a los 6 sujetos participantes, y en algunos apartados se realiza una diferenciación entre el grupo 1, con referencia a sobresalientes en el proceso: P1 (IC), P4 (SH), P6 (PZ) y el grupo 2, con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura. P2 (JC), P3 (ML) y P5 (TO), con el fin de determinar si hay algunas similitudes o diferencias en las características que conciernen al proceso de composición escrita. En el estudio, las expresiones de los niños en las entrevistas y en los diferentes registros, se conserva¹⁴ tal cual se expresa en sus voces, al manifestar sus pensamientos durante la producción escrita se mantiene la fidelidad de sus palabras, porque son un componente esencial de este trabajo; a partir de allí se realiza la interpretación y análisis de sus producciones.

Retomando como fundamental el reconocimiento de los contextos que rodean a los participantes, fue necesario puntualizar sobre las prácticas en el entorno familiar, y caracterizar las prácticas de aprendizaje de la escritura en el contexto escolar, lo que indicó considerar las prácticas de escritura como subcategoría de análisis, cabe señalar que la alusión que se realiza a continuación se hace explícita en las observaciones realizadas antes de la intervención.

Contextos que rodean las prácticas para el aprendizaje de la escritura de los niños del grado primero

Describir las prácticas de la escritura en el niño y su familia, las prácticas de escritura en el contexto escolar y las dificultades que se perciben al aprender a escribir, requirió indagar sobre los contextos

¹⁴ Las expresiones se incluyen entre comillas cuando es exacta la reproducción de las voces, o entre corchetes [] cuando se toma un fragmento de la expresión que se considera pertinente retomar. Los enunciados están separados por punto y coma cuando son de diferentes participantes.

que rodeaban el proceso de construcción de texto escrito, para ello fueron analizados los testimonios de la entrevista previa a la intervención de la propuesta pedagógica, lo que permitió destacar las voces de los niños y reconocer la experiencia pedagógica del proceso de composición escrita en el primer grado escolar¹⁵.

Para reconocer el escenario de casa, se interrogó a los niños sobre las experiencias de escritura de los familiares cercanos, entonces se preguntó ¿si en casa ven escribir a otros y cuándo escriben?, a lo cual respondieron “Escriben cuando revisan tareas en saberes, cuando toman notas que llaman por teléfono y contestan” (P1 IC); “en la cama, cuando mi mamá está sola, cuando está trabajando” (P4 SH), “Casi todos los días, mi papi cuando coge el periódico y ve que le falta una letra y se la pone, y mi mamá cuando está haciendo cuentas con mi tía, y mi hermana haciendo la tarea, y mi hermano sé que escribe mandándonos cartas a nosotros.” (P6 PZ). Estas voces representan el grupo 1, con referencia a sobresalientes en el proceso, quienes expresan de manera puntual que el uso de la escritura hace parte de la vida cotidiana de los adultos, en un entorno real, y con diferentes propósitos.

El grupo 2, con referencia a niños con dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura comentan de manera concreta que sus familiares escriben: “a veces en la noche, escribe en el trabajo para tener plata y llevarme a Mc Donalds.” (P2 JC); “Cuando está en el trabajo.” (P3 ML), “Mi mamá, cuando está en el trabajo.” (P5 TO), frente a esta pregunta los participantes de este grupo expresan específicamente en el contexto familiar, una atribución al escribir relacionada con actividades de trabajo.

Lo anterior demuestra que en el contexto particular de los niños que participan en el estudio, la escritura está relacionada con acontecimientos cotidianos, cuando los participantes observan a los adultos cercanos escribir cartas, revisar tareas, realizar juegos de entretenimiento, y otras acciones en el trabajo y en casa, destacando que los niños del grupo 2, hacen referencia a escribir para actividades laborales, y en el grupo 1 se pueden observar otras acciones, concediendo

¹⁵ Para el desarrollo de este capítulo fue importante el reconocimiento de las voces de los participantes, así como lo expresa Salmón (2014): “El pensamiento visible propone crear culturas de pensamiento en donde el niño está expuesto a pensar más allá de lo obvio. Las rutinas de pensamiento remueven al niño de su zona de confort y lo expone a elevar su pensamiento.” (p. 101).

a la escritura propiedades de expresión de intereses personales, o de formas de registro que apoyan actividades académicas o laborales. (Figura 20).

Figura 20

¿Cuándo ven escribir a otros en casa?



Al ser interrogados sobre el para qué creen que escriben, las personas cercanas a ellos, las respuestas destacan la escritura como algo relevante para los adultos, por ejemplo: “Mi papá, para ganar dinero porque antes no teníamos plata. Mi mamá para escribir lo que tiene que vender a los clientes, porque ella vende cosas” (P1 IC); “para poder trabajar” (P4 SH); “para recordar cosas importantes y no perder la materia” (P6 PZ). “No sé.” (P2 JC); “para saber las fechas.” (P3 ML) “cuando va a comenzar el trabajo el de la piscina”; “para el trabajo” (P5 TO). Lo que demuestra que los niños van elaborando criterios propios desde el acercamiento a aquellas personas cercanas que escriben, y en su contexto familiar es notable que la escritura tiene un propósito en las actividades laborales y algunos niños hacen referencia a escribir para recordar cosas.

Cuando se indaga sobre el proceso de escritura de los niños y las prácticas que ellos realizan en casa, se destaca en sus respuestas la relación con el ayudar a otros, con realizar deberes escolares, y algunos aprendizajes personales. Así lo señalaron: “Sí, yo escribo lo de la Biblia, para aprender como creó Dios, la tierra o las personas.” (P1 IC); “Sí, yo escribo el lunes, miércoles y viernes que me mandan tareas y a veces los sábados que cuando mi mami está enferma y tiene que hacer algo de escribir yo se lo escribo, y a mi papi lo ayudo a escribir en el sudoku cuando está ocupado” (P6 PZ); “Sí, escribo en un tablero, escribo para ganar plata porque mi papá me da monedas cuando escribo en las tareas.” (P2 JC); “Sí, cuando hago tareas.” (P3 ML); “Sí, cuando

me mandan tareas” (P5 TO). Notándose en las expresiones de los niños del grupo 2 una relación precisa de la escritura en casa con la elaboración de tareas (participantes 2 JC, 3 ML y 5 TO), mientras que en el grupo 1 se destacan otros detalles relacionados con la escritura, no solo con actividades académicas.

Otro aspecto importante es contemplar como los sujetos participantes conciben el apoyo en casa, para ello se plantearon interrogantes como: ¿con quién o quiénes escribes en casa?, ¿cuándo estás escribiendo en casa alguien te ayuda? Las respuestas a estas preguntas dejaron una fuerte evidencia que el proceso está ligado con el componente socio emocional, donde el adulto representa una figura importante en el momento de guiar las tareas de escritura. Vale la pena destacar que el grupo 1, elabora respuestas demostrando que reciben acompañamiento de integrantes de su familia, lo que posibilita apoyo en su aprendizaje, así lo señalan los siguientes testimonios: “Mi papá me ayuda para que yo entienda bien porque no entiendo algunas palabras de la Biblia y él me dice cómo escribirlo.” (P1 IC); “Con mi mamá” (P4 SH); “A veces con mi papi, y a veces solo y a veces con mi mamá.” (P6 PZ).

El grupo 2 a pesar de referir acciones relacionadas con la escritura en el contexto familiar, manifiestan estar menos acompañados por los adultos, y en un caso el apoyo para el aprendizaje de la escritura es asociado de manera negativa con regaños. Estas son expresiones puntuales de los participantes: “Nadie me ayuda.” (P2 JC); “Escribo con mi mamá porque mi papá se murió.” (P3 ML); “Con mi mamá, pero me regaña” (P5 TO).

En relación a las prácticas de escritura de los niños y sus familias los anteriores testimonios dan cuenta del contexto familiar como un factor fundamental que proporciona modelos de escritura, y genera acciones de acompañamiento, lo que influye para el aprendizaje de dicho proceso, en el contexto estudiado la mamá, sobresale en el rol de guía que acompaña a los niños. Entendiendo además que las experiencias de escritura en familia ayudan a fomentar los aprendizajes, generando posibilidades para resolver los problemas que se plantean al construir elaboraciones escritas.

Dentro de este análisis hablar de la relación que integra el contexto familiar con el medio escolar, es esencial, ya que el ambiente de aprendizaje del aula se fortalece con las experiencias y el apoyo de las familias. En este sentido, se indagó con la profesora del grado primero sobre el apoyo de la familia a los sujetos estudiados, encontrando que los participantes del grupo 1, caracterizados por la profesora como sobresalientes en el proceso, reciben mayor acompañamiento familiar, lo que permite contar con orientaciones en el proceso de aprendizaje; por el contrario destaca en el grupo 2 caracterizado por la profesora como niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, que “no tienen apoyo adecuado”(P3 ML), “vive con adultos muy mayores que no tienen los conocimientos para acompañarlo” (P2 JC), “recibe apoyo, pero con autoritarismo” (P5 TO)¹⁶.

Lo anterior demuestra una diferencia en las respuestas sobre el apoyo a los dos grupos, al parecer en el grupo 1 los padres generan una ayuda importante, lo que origina reflexiones sobre la relevancia del acompañamiento familiar en los primeros años escolares, especialmente en el grado primero, cuando los niños están iniciando el proceso formal de aprendizaje de la composición escrita, donde los familiares cercanos representan una ayuda importante para la consolidación de los aprendizajes.

Así como lo señalan Guzmán *et al.* (2018) la influencia de la escritura en el aprendizaje de los niños impacta tanto en su estructura cognitiva como en sus funciones comunicativas, lo cual muestra la necesidad de que los adultos, reconozcan la importancia que el proceso de escritura requiere. De igual manera, lo aclaran Teberosky y Jarque (2014), cuando señalan que el apoyo del adulto que interactúa y se comunica con el niño es considerado un componente muy importante en el proceso comunicativo y de construcción del lenguaje porque el adulto como persona que guía el trabajo tiene mayor conocimiento sobre la escritura y la producción de textos.

¹⁶ Estos testimonios son presentados por la profesora del grado primero en entrevista.

Características del proceso de aprendizaje de la escritura en el grado primero

Las características del proceso de aprendizaje de la escritura, observadas en el contexto escolar de primer grado se describen a partir de las notas de diario de campo, las entrevistas a los niños y la profesora¹⁷, además del análisis de las muestras de escritura; registros que son tomados en espacios de la cotidianidad de clase antes de la intervención pedagógica, identificando algunas particularidades; entre ellas: las etiquetas con las que la maestra designa a los estudiantes, la mirada a la relación pensamiento-producción escrita, las estrategias metodológicas para la producción de texto escrito, y las prácticas de evaluación que realiza la maestra¹⁸. Cada uno de estos aspectos se explicarán como parte de la caracterización de las prácticas de aprendizaje de la escritura en el contexto escolar, en el cual se desarrolló esta investigación.

En el permanente diálogo con la profesora refiere que se presentan dificultades en el proceso escrito de algunos estudiantes, es así como se nota que asigna etiquetas de “dislexia” o “disgrafía” a algunos de ellos, a partir de los rasgos que pueden llegar a ser típicos en los aspectos de construcción gramatical de la escritura. El asunto es que cuando los niños están en su proceso de aprendizaje pueden realizar elaboraciones escritas donde se evidencian adiciones, omisiones, sustituciones o inversiones de letras en la construcción de palabras, así como mostrar complicaciones para segmentar palabras cuando escriben frases, aspectos que claramente son parte del aprendizaje, y que se espera vayan resolviendo, con la ayuda de un mediador que oriente el proceso.

Respecto a este punto algunos de los niños del grado primero añaden sonidos vocálicos o consonánticos a palabras que están escribiendo. En el mismo sentido, se identificaron casos en los que en la escritura omitían letras o sílabas y podían realizar sustituciones al cambiar sonidos vocálicos o consonánticos, por ejemplo, **TO** escribe arile por Ariel, además el P5 **TO** confunde la d con la b “futdol por futbol” Padlo por Pablo”, la P2 **JC** omite algunas letras a la hora de escribir, **IC** realiza omisiones como, “pitola por pistola”, “mnñeca por muñeca”). En relación a la

¹⁷ Observaciones realizadas en la cotidianidad del aula del grado de primero (antes de la intervención pedagógica).

¹⁸ Previo a las observaciones realizadas se explicó el propósito de estas, y se solicitó autorización para realizar los registros.

segmentación de palabras y frases también se observan faltas recurrentes como es el caso de la P2 **JC**, quien presenta errores de segmentación de palabras al escribir “ira pisina por ir a piscina, iescucharmusica por y escuchar música”. (ver anexo H).

Es notorio como la escritura de algunas de los niños participantes en la investigación aún presenta algunos de estos rasgos, los cuales pueden considerarse como elementos en construcción, lo que podría aprovecharse para en compañía del adulto realizar un ejercicio reflexivo. Así como lo señalan Guzmán *et al.* (2018b) “durante el proceso de construcción de la lengua escrita, a los niños se les presentan conflictos cognitivos que requieren ser resueltos con la ayuda de un adulto” (p. 24), pero esto no es un hecho en la cotidianidad del aula, lo cual quiere decir que el error no se ve como la posibilidad de aprendizaje, se hace énfasis sobre el mismo “error” pero no se observan estrategias de apoyo para retroalimentar, acompañar y lograr un análisis más profundo sobre las características de la escritura propias del aprendizaje de los niños.

El etiquetar a los niños según procesos que no están finalizados si no que hacen parte del aprendizaje en esta edad, requiere repensar la práctica docente en cuanto a generar propuestas que respondan a suplir estas necesidades, encaminadas al desarrollo de las habilidades de pensamiento y las estrategias de regulación metacognitiva en el proceso escrito para generar oportunidades de reflexión y valoración de las propias escrituras donde los niños generen conciencia sobre cómo escriben y a partir de allí puedan tomar las decisiones de reconstruir sus escritos.

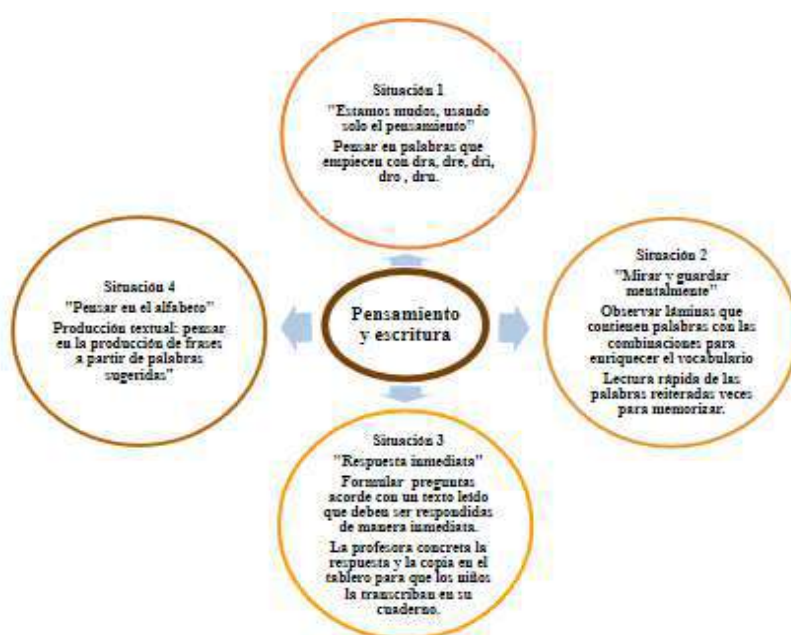
Una mirada a la relación pensamiento y producción escrita en el contexto de aula

El observar las acciones encaminadas en el aula hacia las prácticas de escritura permitió evidenciar escasas oportunidades para que los niños planeen sobre lo que quieren escribir en el texto, generalmente es la profesora quien da las ideas para escribir, limitando la posibilidad que todas y todos los niños se expresen. En las pocas oportunidades, cuando los niños escriben sus primeras ideas, la profesora revisa los escritos y si no cumple con lo solicitado, borra la totalidad del texto, indicando que deben realizarlo de nuevo. Notándose además que es un grupo reducido de niños los que inician la escritura sin tener la guía o apoyo de textos ya elaborados por la maestra.

En este sentido además se observó que cuando la profesora los invita a pensar puede llegar a imponer su voz y limitar las expresiones de pensamiento, como se ejemplifica en las siguientes situaciones Figura 21 la maestra enuncia en las instrucciones la relación del pensamiento con el desarrollo de la tarea; pero se adopta un control del proceso que puede llegar a impedir a los estudiantes poner en marcha la expresión de ideas propias.

Figura 21

Situaciones referenciando relación pensamiento-escritura (contexto escolar antes de la intervención)



Un aspecto singular se puede describir en las referencias que hace la profesora frente al pensamiento, cuando realiza expresiones como las mencionadas en cada situación: "estamos mudos, usando solo el pensamiento", "mirar y guardar mentalmente", "dar respuesta inmediata", "pensar en el alfabeto"; estas acciones de prácticas habituales en el aula se concretan más en un trabajo mecánico y repetitivo que en oportunidades para favorecer la expresión del pensamiento y la interacción que se puede dar para adelantar progresos en la alfabetización. Para mejorar la interacción con las ideas de los niños y fomentar su pensamiento, la maestra debe evitar limitarse en sus acciones pedagógicas. Es importante superar el mito de que el aprendizaje consiste solo en memorizar la información del texto y transformar la escuela para dejar de ser un lugar donde se

busca “la respuesta correcta y rápida”, para convertirse en un espacio donde se trabaja para comprender nuevas ideas e información (Rittchart *et al.*, 2014, pp. 46-47).

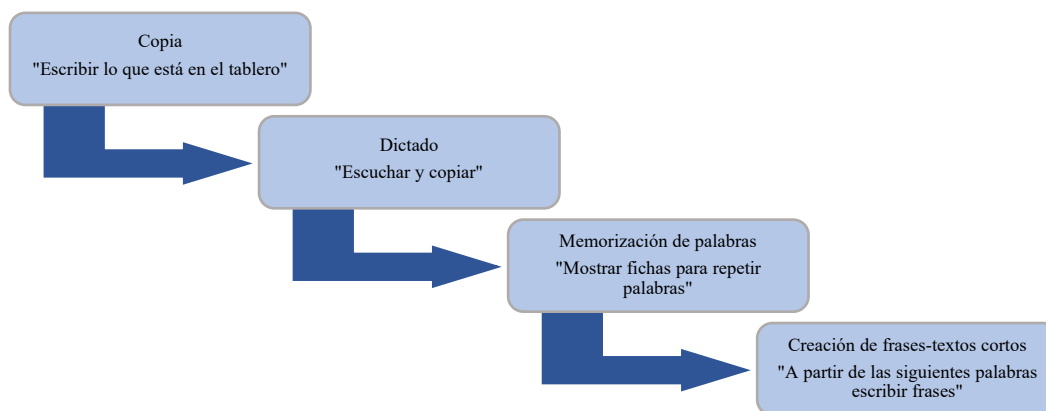
Respecto a esto se puede indicar que las prácticas encaminadas a favorecer los aprendizajes de la producción escrita requieren un profesor que le brinde posibilidades al estudiante para desarrollar habilidades que aporten a la resolución de problemas reales que los conduzcan a la reflexión para generar hábitos mentales que les permita un acercamiento a los actos del pensamiento encaminados a la comprensión del lenguaje desde su estructura, función y contenido; lo que implica considerar cómo se fundamentan y organizan las estrategias metodológicas para la producción de texto escrito.

Estrategias metodológicas y demandas para la producción de texto

Afrontar el reto de guiar a los niños en el aprendizaje de la escritura implica pensar en las estrategias metodológicas con las cuales se orientan estos aprendizajes; en la institución que se desarrolló la investigación se observó que las acciones estuvieron relacionadas con ejercicios de copia, dictado, memorización de palabras y algunas elaboraciones escritas centradas en la generación de palabras a partir de sílabas, o escritura de palabras y frases haciendo énfasis en el uso de algunas reglas ortografías. (Figura 22)

Figura 22

Estrategias metodológicas cotidianidad clase



Nota. El gráfico muestra las indicaciones que da la maestra a los estudiantes en la clase de lenguaje.

Dadas las características observadas se determinó que en las clases se presentaban acciones repetitivas de transcripciones de palabras escritas por la profesora en el tablero y copias del texto guía, tareas ante las cuales varios estudiantes expresaron “no quiero escribir”, piden no hacerlo como es el caso de los participantes 5 TO y 2 JC. Los demás estudiantes que son parte de este estudio siguen las instrucciones y copian lo que la profesora indica. En general, en las clases de lenguaje se privilegian tareas automáticas que generan poco interés en los niños, desconociendo el sentido comunicativo de la escritura, lo que conlleva a reflexionar sobre las expresiones de algunos estudiantes, por ejemplo, los participantes 3 ML y 5 TO, a quienes se observa poco interesados, y les cuesta replicar en su cuaderno, lo escrito por la profesora en el tablero.

Otra práctica reiterativa responde a la memorización de palabras y dictados de listado de palabras, lo que para algunos niños no resulta ser una propuesta llamativa. Aquí es interesante puntualizar los casos de los participantes 2 JC, 3 ML y 5 TO, a quienes les cuesta escribir las palabras, por lo tanto, no realizaron la actividad propuesta. Entonces, se observó que estas actividades de escritura, responden a cumplir con un trabajo asignado donde no hay una reflexión consciente del proceso de construcción de la escritura.

Además, todos los niños debían realizar la tarea en un tiempo determinado, a pesar de las dificultades observadas en el proceso de los casos enunciados, se desconoce los ritmos de aprendizaje, generalmente son los mismos niños los que no alcanzan a terminar las tareas en el tiempo definido para su desarrollo, situación particular de los estudiantes caracterizados por la profesora con dificultades en los procesos de lectura y escritura (participantes 2 JC, 3 ML y 5 TO). Por el contrario, se evidenció que los estudiantes identificados como sobresalientes (participantes 1IC, 4 SH y 6 PZ) cumplieron satisfactoriamente con lo designado por la maestra en los tiempos especificados. Al respecto, Guajardo *et al.* (2021) expresa que la educación no debe limitarse a transmitir contenidos, sino que debe atender a las habilidades propias de cada niño, fomentando y respaldando su desarrollo, para lograr lo mejor de cada uno (p. 1248).

En cuanto a la producción de texto escrito, las prácticas respondían generalmente a la creación de frases a partir de palabras indicadas por la profesora, y en algunas oportunidades la creación de textos se asignó como una tarea para realizar en casa. De esto se pudo observar que en algunos casos los escritos exponían ideas poco claras y evidenciaban dificultades en estructura y

contenido (Anexo I). Aquellos estudiantes que logran cumplir con la tarea, representan producciones de poca extensión.

A partir de estas descripciones se pudo concluir que, para los denominados niños sobresalientes y aquellos con dificultades las experiencias con lo escrito se incorporan y alimentan de las oportunidades brindadas tanto en el ámbito escolar como en el familiar; siendo importante reconocer que la escritura se genera y se visibiliza para los niños en los entornos cercanos, a través de la interacción con los demás; es por ello necesario que los escritores aprendices reciban el acompañamiento adecuado que les permita comprender y conseguir la conciencia de la escritura con un sentido comunicativo.

Por ello es importante contemplar lo planteado por Núñez, y Santamarina (2014) cuando refieren que la composición escrita requiere de un proceso de aprendizaje continuo y con atención individualizada. No basta con evaluar el producto final, sino que hay que acompañar a los estudiantes y conocer si están motivados y si presentan dificultades para poder brindar un apoyo efectivo en el proceso de aprendizaje.

Entonces, desde el punto de vista comunicativo y cognitivo se puede destacar que los niños con las posibilidades que les brinda el contexto tienen la oportunidad de comprender que quienes escriben, lo hacen como parte de diversas acciones, lo que tendría que invitar a pensar en no limitar la escritura a tomar notas con un fin determinado, más bien ampliar las posibilidades de lo escrito como un proceso de creación, donde fluye el pensamiento, “cuando la escritura está totalmente desconectada del contexto social, los alumnos aprenden que es un ejercicio escolar que no tiene ninguna funcionalidad social” (Guzmán *et al.* 2018, p. 109), por ello la reproducción mecánica no puede definir las propuestas didácticas de la escritura.

Otro punto de análisis está relacionado con los propósitos planteados en la malla curricular. De acuerdo con la entrevista realizada a la docente de grado primero y la revisión documental se observa un listado de temáticas (Figura 23), donde se privilegian los aspectos formales del lenguaje, aunque aparecen propósitos relacionados con la producción de textos, ésta es limitada y es una acción poco frecuente en la práctica pedagógica.

Figura 23

Malla curricular grado primero contrastada con lineamientos y estándares

Registro malla curricular grado primero	
•	Afianzamiento de las vocales y las consonantes en mayúsculas y minúsculas.
•	La sílaba (Monosílaba, bisílaba y trisílaba).
•	Nombre o sustantivo (común y propio).
•	Ortografía (Uso de la r y rr, m antes de b y de p).
•	Uso de la mayúscula.
•	Palabras compuestas.
•	Diferencias y semejanzas en la producción de textos.
•	Intención de la producción de los textos en los medios y del público que lo recibe.
•	Construcción de textos con rima.
•	Construcción y reconstrucción de cuentos.
•	Ortografía (Uso de los signos de admiración y de interrogación)
•	Ortografía (Uso de la c, q, s, x)
•	Ortografía (uso de br, bl, pr y pl, dr).
•	Uso de tr, tl, fr y fl

Nota. Malla curricular del grado primero (proporcionada por la maestra titular)

Lo enunciado muestra que no se consideran algunos subprocesos que establecen los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (2006), para el grado primero a tercero¹⁹, ya que no se hace mención a aspectos referidos a la producción de textos, por ejemplo:

- Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.
- Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.
- Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras.
- Elaboro un plan para organizar mis ideas.
- Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo.
- Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales

¹⁹ Los *Estándares* están formulados por grados, en este caso lo propuesto consigna en conjunto lo que se espera trabajar de primer a tercer grado.

(concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana (p. 30).

Como es bien sabido el contexto es un componente fundamental en los procesos de alfabetización, en consecuencia, reconocer las particularidades del entorno de los participantes significó comprender que las experiencias con lo escrito no son homogéneas, y que son diversas las maneras en como los niños se vinculan y perciben el lenguaje escrito. Así como lo plantea Kalman (2018) “comprender el sentido que tiene la lectura y la escritura para las personas requiere entender primero las prácticas sociales en las cuáles se utiliza el lenguaje escrito”. En este sentido, los usos de la escritura en el contexto familiar y escolar que rodean a los niños son primordiales para la construcción del significado que han logrado elaborar sobre lo escrito, en la manera como el ambiente marca las oportunidades de aprendizaje de la escritura.

Reflexión sobre las prácticas de evaluación del proceso escrito

Otro aspecto relevante fue considerar las prácticas de evaluación que eran parte del proceso de aprendizaje de la escritura en el primer grado escolar. La Figura 24 representa algunos de los aspectos que surgieron de la observación y análisis en el contexto escolar.

Figura 24

Prácticas de evaluación de la escritura en el contexto escolar



Las actuaciones sobre la evaluación de la escritura se centraron más en el producto final que en el proceso, se pudo apreciar que mayormente en las valoraciones realizadas se atendía a aspectos formales como el dominio del código y aspectos gramaticales, lo que invitó a pensar en los propósitos que debería perseguir la evaluación de lo escrito, al comprender que en los primeros grados escolares los procesos de alfabetización están en desarrollo, y en este sentido reconocer que el aprendizaje de la escritura; debería concretar una finalidad evaluativa orientada a favorecer los aprendizajes de los pequeños escritores. Al respecto, Araya (2014) propone el uso de metodologías y modelos de evaluación que inciten a los estudiantes a desarrollar su capacidad intelectual, con el objetivo de fortalecer las competencias comunicativas y el logro de aprendizajes significativos.

Por ello es importante que la evaluación de los aprendizajes considere situaciones acordes con el proceso de construcción de la lengua escrita, las características particulares, los intereses y necesidades de los niños; sin embargo, se observó que la evaluación de la escritura en la práctica educativa estaba influenciada por los objetivos definidos por la maestra frente a la producción escrita y por factores externos como: la voz de la profesora, las recompensas que condicionan el desarrollo de las tareas, y las prácticas de valoración con signos, estos son los componentes que le dan significado a ser bien o mal evaluado, como lo señalan algunas expresiones de los participantes “la profe me calificó mal” (P3ML), “mi papá me va a regañar porque la profe me colocó un sello que no hice la tarea” (P2JC), “La profe me felicitó por terminar de primero y me gané un dulce” (P6PZ).

Es así como la experiencia observada en el grado primero evidencia que la evaluación de lo escrito está relacionada con el cumplimiento de instrucciones, donde la motivación dada por un agente externo que proporciona incentivos, muchas veces es lo que anima a los niños a participar y realizar las tareas de escritura, obtener premios o de alguna manera competir para ganar a sus compañeros representa un componente importante en la clase de lenguaje, entonces se pudo determinar que en este contexto la función reguladora es externa, se protagoniza desde la acción de la profesora.

Teniendo como referencia estas prácticas habituales es interesante hacer referencia a la disposición que ciertos participantes manifiestan al expresar poco interés por las tareas de escritura, o también cuando algunos prefieren realizar la actividad para agradar a otros, situaciones propias de los participantes 2JC y 3ML: “ [...] Yo hago la tarea para que mi papá sea feliz y me

de regalos” JC, “[...] hacer la tarea porque mi mamá se alegra si la hago” P4 ML, las expresiones de los niños dejan ver el componente emocional como un aspecto importante. Para ellos es significativo que otros los reconozcan por el cumplimiento de las tareas, en el colegio la maestra y en casa sus padres; en este sentido pareciera que esto hace parte de la motivación que los anima y determina en gran medida la realización de las tareas propuestas para escribir.

Otro elemento de análisis que responde a las prácticas evaluativas son las recurrentes consignas asignadas por la profesora, representadas en marcas de verificación, si está bien un signo “√”, o una “x” si está mal escrito, carita feliz o triste representadas en sellos con mensajes para valorar las tareas de escritura (Anexo J), consideradas en un marco de criterios como: tamaño de la letra, calidad del trazo, espacios entre letras y palabras, escritura de palabras y frases cortas. Entonces, el cumplimiento de las tareas está asociado con la calificación cuantitativa, lo que permitió ver que la construcción de conocimientos sobre el proceso escrito no implicó una valoración profunda guiada por un análisis sobre lo escrito, ya que no se proporciona mayor información a los niños sobre sus producciones escritas.

Es llamativo encontrar que la valoración asociada a aquellos niños que presentan dificultades para cumplir con la tarea propuesta, en ocasiones se acompaña de apreciaciones de la profesora que son conocidas por todo el grupo, por ejemplo: “este niño no sabe nada”, “ella va a perder el año”, en sí, no se observan espacios para la retroalimentación positiva sobre la producción escrita, por el contrario, a la hora de revisar, la profesora borra o tacha lo escrito por los niños cuando lo considera necesario, aunque también destaca el trabajo de aquellos estudiantes que siguen la indicación y cumplen con lo requerido, por ello son premiados, lo que representa la aprobación de la profesora al momento de escribir.

El análisis de estas situaciones invita a plantearse interrogantes frente a los desafíos del rol del profesor en la evaluación, lo que involucra pensar en la metodología, las interacciones con los niños, el acompañamiento como guía del proceso, que retroalimenta para dar detalles de los avances o las dificultades, considerando el nivel de construcción de cada estudiante y las diferencias existentes entre ellos, unas diferencias enmarcadas en las particularidades propias de cada sujeto y de cada experiencia de aprendizaje. En este sentido se podrían tomar mejores decisiones sobre el apoyo que pueden brindar los profesores en el proceso de aprendizaje de la escritura. Por otro lado, Fidalgo y García (2009) plantean que en el ámbito de la composición

escrita, las técnicas e instrumentos de evaluación pueden llegar a ser limitados, especialmente los relacionados con la metacognición.

De este modo, pensar en la evaluación para el aprendizaje representa entender las producciones escritas de los niños en términos de la calidad de sus construcciones, identificando información sobre los tipos de errores gramaticales, aspectos de coherencia, cohesión y adecuación del texto en correspondencia a lo que quiere escribir y para qué lo quiere escribir. Notándose así la importancia de realizar una construcción escrita basada en la interacción y la colaboración de los mediadores que contribuirá a la construcción de conocimientos sobre los componentes de los textos escritos, los géneros textuales, y las adecuaciones de lo escrito según los intereses y las características contextuales que rodean la producción escrita.

Todos estos aspectos referidos hasta ahora fueron determinantes en el propósito de esta investigación, es por ello que se reafirma el interés de analizar la incidencia de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, a partir de allí emerge el interés por diseñar la propuesta de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas.

Propuesta de Intervención Pedagógica que relaciona el pensamiento y la producción escrita

En el Capítulo IV, se explicó la propuesta de intervención pedagógica *Explorando, descubriendo y componiendo textos escritos*. Sin embargo, en este apartado se precisará los componentes principales del diseño y los elementos que se tuvieron en cuenta atendiendo a las exigencias y necesidades que fueron surgiendo durante la intervención pedagógica²⁰.

Implementar una propuesta de intervención desde una alternativa pedagógica que relaciona el pensamiento y la producción escrita de los niños del grado primero²¹, permite comprender la estrecha relación que se da entre estos dos procesos. Precisar tal relación necesita garantizarse en

²⁰ El diseño de la propuesta tuvo en cuenta las necesidades detectadas antes y durante el desarrollo de la intervención pedagógica.

²¹ En el sistema educativo colombiano el grado primero corresponde al primer curso de educación básica, hace parte del ciclo uno de la educación formal.

propuestas de enseñanza desde los primeros grados escolares, ya que, generalmente se da más importancia a la enseñanza de los aspectos formales de la escritura que al proceso de construcción del texto y a la configuración del pensamiento. De tal manera, se hace necesario provocar una reflexión en quienes trabajan orientando estos procesos, para así resignificar esta relación. Por consiguiente, se adelanta una propuesta pedagógica que estructura la enseñanza de la composición escrita, desde las estrategias metacognitivas-de regulación del proceso de escritura (planear, textualizar, revisar y reescribir), las habilidades del pensamiento, por considerarse elementos claves que inciden en esta relación.

De igual manera, se plantean algunas sugerencias de intervención desde una mirada pedagógica, basadas en un principio fundamental: los estudiantes logran aprender a componer textos de forma autónoma y auténtica cuando se les permite expresar sus pensamientos. Además, es necesario reconocer que producir textos escritos es un proceso que lleva tiempo, que requiere reflexión, organización, que se va dando según ritmos individuales, que involucra aspectos cognitivos, lingüísticos, afectivos, contextuales, y a la vez depende de las experiencias previas de alfabetización y del sentido que se le dé a la escritura en el contexto donde se esté dando la situación de componer textos.

Atendiendo a las evidencias científicas encontradas en los últimos años, se sustenta la necesidad de iniciar procesos participativos de construcciones textuales, realizados de forma colaborativa, donde se favorezca la interacción permanente, aspecto notable señalado por Borsani (2014), Quintero y Peña (2016), Ottin (2018), Gutiérrez y Díez (2017).

Además, dentro de los hallazgos de la revisión teórica e investigativa sobre el tema, se resalta la importancia de valorar la metacognición en los procesos de aprendizaje (Marroquín *et al.* (2018), Valenzuela (2019), Ortiz y Reales (2020)), apreciando que la metacognición desempeña un papel significativo en las situaciones de aprendizaje que se promueven en los espacios educativos (Valenzuela, 2019). En esta misma línea, Bermeosolo (2019) resalta el papel del profesor como mediador en el desarrollo de procesos de pensamiento y metacognición de sus estudiantes. Por su parte, Swartz *et al.* (2017), insisten en el rol primordial del profesor para organizar espacios de aprendizaje mediados por la metacognición, enfatizando que es el profesor con su lenguaje quien invita a los estudiantes a la reflexión que conlleva a lograr una mayor

conciencia de su pensamiento. Así, Swartz (2018) reitera la metacognición como un medio que facilita a los estudiantes lograr mayores niveles de autonomía de su pensamiento.

Específicamente, la relación metacognición–producción escrita, también se ha considerado importante (Arrimada y Torrance (2018), Alves y Limpo (2015), Jiménez *et al.* (2018), Valencia y Caicedo (2015), Jiménez *et al.* (2015)), buscando generar estrategias que favorezcan pensar en el proceso de construcción textual. Hall (2021) subraya el valor de prestar atención a lo que hacen los escritores durante el proceso de elaboración de un escrito, lo que brinda la posibilidad de tener un mayor conocimiento sobre lo que hace el productor de texto durante la elaboración. Por su parte, Bausela (2012a) indica lo relevante que es evaluar y analizar la metacognición con relación a la escritura, mencionando que la metacognición contribuye al control consciente del proceso de construcción de textos.

A su vez, Tolchinsky y Jisa (2018) señalan la importancia de ofrecer marcos que permitan comprender lo que implica el desarrollo de los niveles de construcción de la producción escrita. Por su parte, Rodríguez (2017) indican que la enseñanza de la lengua escrita es un asunto que inquieta a los docentes, coincidiendo con Alves *et al.* (2021), quienes, al adelantar estudios sobre la enseñanza de la composición escrita, reiteran que esta es una tarea compleja que debe encausarse desde una enseñanza planificada, donde la escuela tiene un alto grado de responsabilidad. De esta forma, se demuestra la necesidad de abordar el tema de pensamiento y la composición de textos escritos desde el primer grado escolar. Es por ello que esta propuesta de intervención aporta estrategias que permiten organizar y orientar el proceso, acordes a aspectos cognitivos, lingüísticos y afectivos, buscando facilitar en los niños la curiosidad, la reflexión y el gusto por la escritura.

Como se ha descrito la producción escrita es un proceso que implica el pensamiento, en este sentido, varios autores han considerado que el desarrollo del pensamiento se favorece con la producción escrita, y a la vez la composición de textos se fortalece cuando se da un lugar al pensamiento. Al respecto, Salgado (2014) destaca la importancia de la escritura como un proceso que potencia el desarrollo del pensamiento, pues al escribir textos se generan diversas posibilidades para la construcción de la capacidad analítica y la reflexión, coincidiendo con Fernández (2016) quien propone que la producción textual favorece el crecimiento cognitivo.

De igual manera Serrano (2014), Kaufman y Lerner (2015) plantean la relación estrecha entre el pensamiento y la escritura, las autoras refieren que el acto de escribir exige pensar,

explicando que la escritura se nutre desde el componente cognitivo. Ante esto lo que se quiere resaltar es que, el pensamiento y la escritura precisan una relación mutua, que necesita ser trabajada de forma integrada.

La propuesta está centrada en un enfoque sociocultural, considerando que las prácticas de escritura se deben promover en escenarios de la vida cotidiana, escribir cobra sentido cuando se escribe para personas reales, y con intenciones comunicativas propias. Kalman (2018), menciona que la escritura es una práctica que demanda de la interacción educativa, pero requiere ser un aprendizaje contextualizado, necesita ser vinculado a situaciones reales de comunicación, para comprender el sentido que cobra en el mundo social (Kalman, 2018, p. 11).

Además de los aspectos enunciados, se tuvieron en cuenta los principios del pensamiento visible, las rutinas del pensamiento, y el marco de las estrategias metacognitivas explicadas desde los modelos cognitivos de la composición escrita.

Asimismo, Tolchinsky (2015) señala que “las características del texto resultante coinciden en que la composición escrita se nutre de dos tipos de representaciones o conocimiento, el conocimiento del contenido y el lingüístico” (p. 136).

Cabe señalar que se pretende que dichos conocimientos puedan irse logrando al explorar, descubrir y avanzar en la construcción del texto escrito. Es así como no se da importancia sólo al producto de la escritura, sino a todo el proceso y a lo que se va manifestando en las voces de los niños al planear, desarrollar y analizar los elementos constitutivos de la producción escrita, ayudados por recursos cognitivos como son las habilidades del pensamiento y los componentes metacognitivos que van cimentando y propiciando la reflexión y autorreflexión sobre lo que se escribe, para qué se escribe y cómo se escribe, con lo cual se espera una mejora, no solo en el texto, sino también en la comprensión del proceso y de los componentes que están vinculados.

Los referentes enunciados son tenidos en cuenta para la organización metodológica de la propuesta, atendiendo allí al desarrollo de las estrategias metacognitivas-de regulación del proceso de escritura, para facilitar que los niños logren construir textos que sean elaboraciones propias. Para la construcción textual se siguen momentos para planear, textualizar, revisar y reescribir, que se relacionan e integran en un proceso cíclico. Este proceso facilita el aprendizaje, pues propone desafíos, invita a preguntar, a expresar, a dialogar y a construir desde los intereses de cada uno de

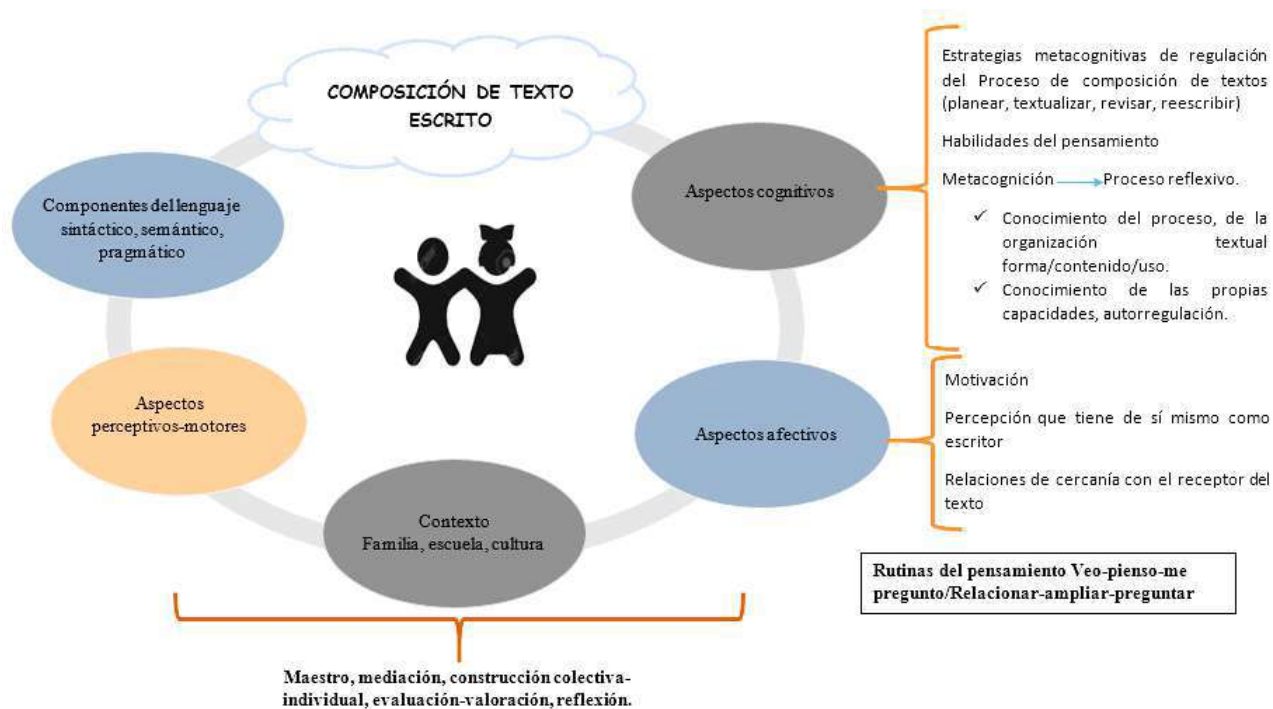
los participantes. Además, promueve la reflexión sobre la estructura, la función y el contenido de los textos.

De igual manera, desde cada componente del proceso de la producción escrita, se promueven las habilidades del pensamiento, entendidas como aquellos recursos que de forma integrada ayudan a los pequeños escritores a pensar sobre los textos. Es así como los resultados de observar, comparar, clasificar, organizar e imaginar se ensamblan en la construcción del texto escrito. Así pues, es fundamental reconocer lo propuesto por Larraz (2015), al señalar que las habilidades del pensamiento requieren de la intervención educativa, y conscientes de esto, comprender que son una construcción continua, que amplía las posibilidades para dar solución a los problemas propios del aprendizaje de la escritura.

En conjunto, los aspectos mencionados dieron cimiento a la propuesta de intervención pedagógica denominada *Explorando, descubriendo y componiendo textos escritos*, la cual se estructuró como se muestra en la Figura 25, donde se especifican los componentes y aspectos que se tuvieron en cuenta para el análisis de las experiencias de composición de textos de niños de grado primero, comprendiendo la interacción de los componentes del lenguaje, aspectos cognitivos, afectivos, contextuales, donde la guía del adulto orienta la construcción individual y grupal que motiva a una valoración reflexiva y constante durante la composición de texto escrito:

Figura 25

Estructura propuesta intervención pedagógica Explorando, descubriendo y componiendo textos escritos



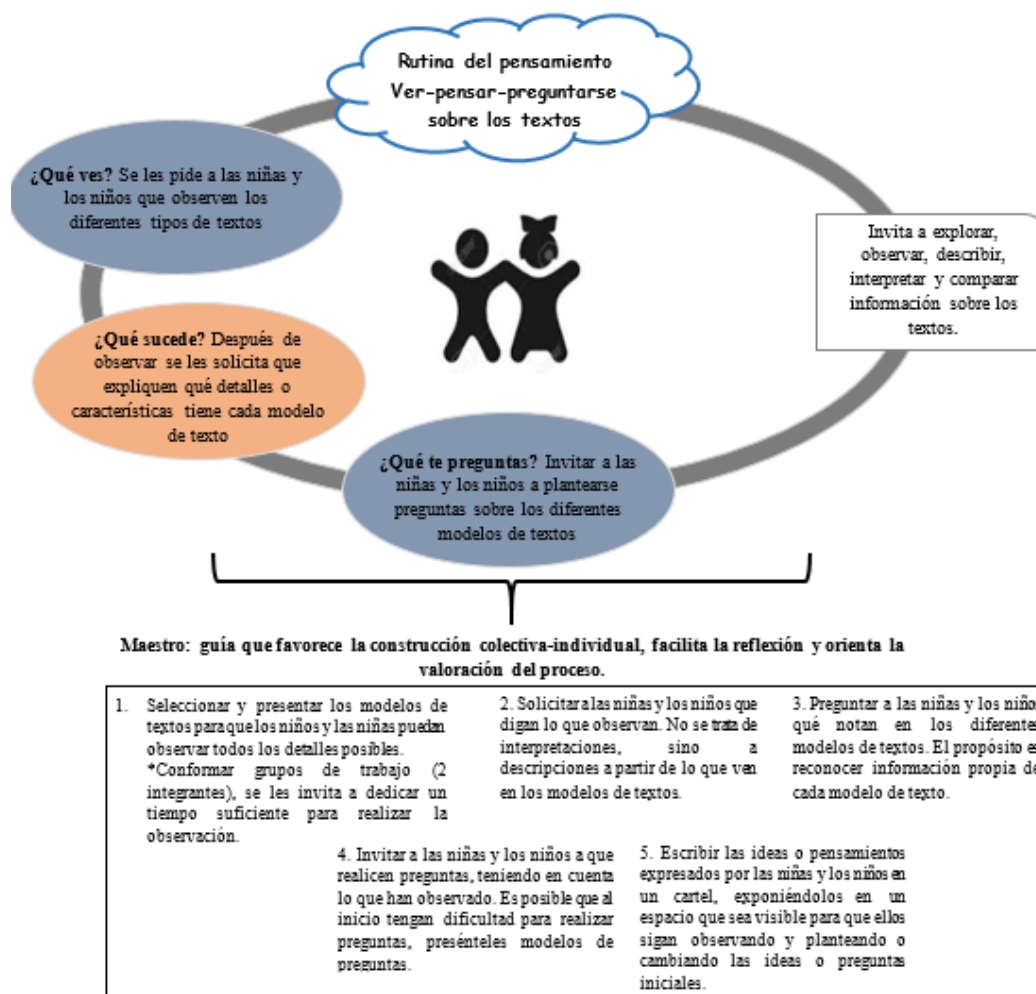
Nota. Las uniones que se plantean entre los componentes de la figura indican las relaciones que se dan entre estos, además los cuadros que se proyectan desde los aspectos cognitivos y afectivos exponen elementos que son considerados relevantes para esta investigación.

Las reflexiones que se han enunciado permitieron comprender sobre la necesidad de orientar a los estudiantes para que establecieran conexiones entre el pensamiento y la escritura, integrando las estrategias metacognitivas-de regulación de la escritura y las habilidades del pensamiento. Para ello, se utilizaron las rutinas de pensamiento²² veo, pienso y me pregunto (Figura 26) y relacionar, ampliar y preguntar (Figura 27), buscando favorecer la reflexión sobre el proceso, la expresión de ideas, la comprensión y el aprendizaje sobre los textos escritos.

²² Las rutinas de pensamiento se disponen como parte del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard.

Figura 26

Estructura sugerida para desarrollar la rutina veo, pienso, me pregunto en la producción textual

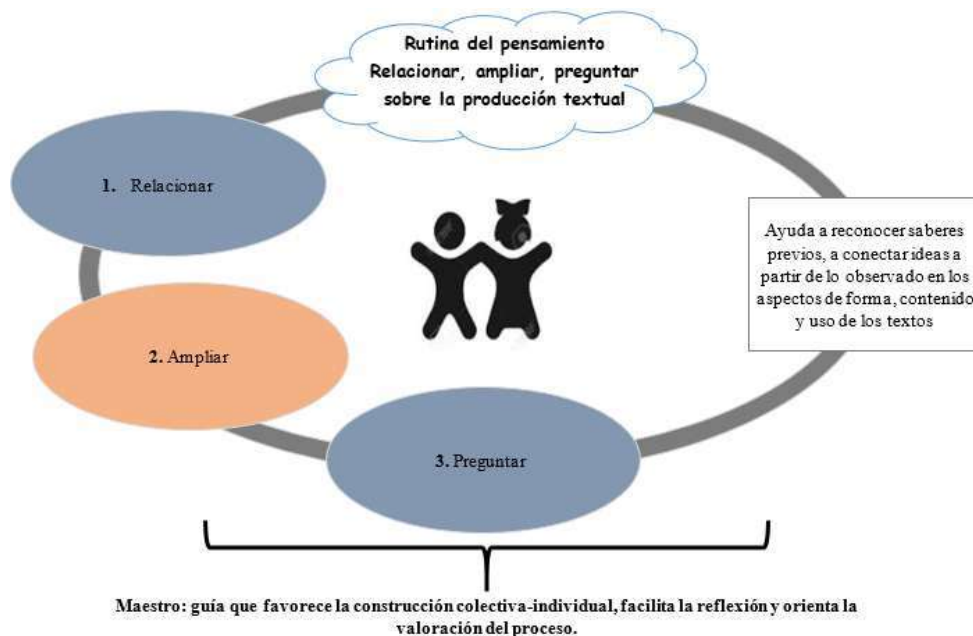


Nota. Los numerales 1,2,3,4 y 5 ofrecen un planteamiento orientado a fomentar la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto para promover la reflexión durante la producción textual. La estructura fue adaptada de la propuesta hacer visible el pensamiento de Rittchart *et al.* 2014.

A su vez, la Figura 27 indica la propuesta de trabajo con la rutina del pensamiento relacionar, ampliar y preguntar en la producción textual, presentada para ayudar a los niños a reconocer saberes previos y a conectar ideas a partir de lo observado en los textos, buscando que sean más conscientes de los componentes de forma, contenido y uso (Componentes del lenguaje).

Figura 27

Estructura sugerida para desarrollar la rutina relacionar, ampliar, preguntar en la producción textual



Nota. La estructura de la rutina se propone con la finalidad de ayudar a identificar características de los textos, relacionar los elementos encontrados, o hallar relación con saberes previos. La estructura fue adaptada de la propuesta hacer visible el pensamiento de Rittchart *et al.* 2014.

Para comunicarse y visibilizar el pensamiento, los participantes aprovecharon el uso del lenguaje como una herramienta que les facilitó la organización de la información y el intercambio de ideas. A partir de las preguntas sugeridas en la Tabla 41, que corresponden a la rutina relacionar, ampliar, preguntar, pudieron establecer conexiones, profundizar en los conceptos y generar nuevas indagaciones sobre los textos.

Tabla 41

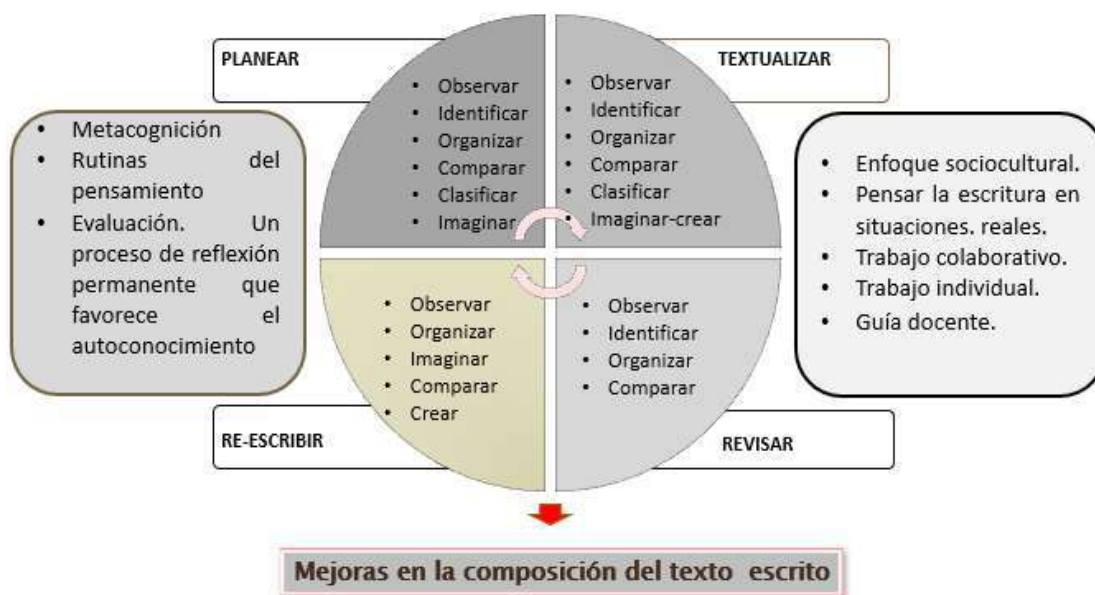
Preguntas sugeridas para rutina relacionar, ampliar, preguntar

Relacionar	Ampliar	Preguntar
• ¿Qué pensaban antes sobre...? ¿Qué piensan ahora? Se invita a los niños a responder inicialmente de forma individual, luego exponerlo al grupo.	• Revisar junto a los niños las preguntas que se han planteado y verificar si se debe ampliar alguna información Ejemplo: ¿Qué sé sobre cómo elaborar una carta? ¿Qué necesito saber para escribir una carta?	Se invita a los niños a dialogar: • ¿Tienes nuevas preguntas? • ¿Algo ha sido muy difícil en las tareas realizadas? Se dan modelos de preguntas sobre la organización de la estructura del texto, las características comunicativas y reglas de uso, para que ellos planteen nuevos interrogantes.

Desde esta perspectiva se considera que las mejoras en la composición escrita se pueden dar si se integran los elementos enunciados, como se muestran en la Figura 28, donde se representa la relación propuesta entre las estrategias de regulación del proceso escrito y las habilidades del pensamiento, en el marco del enfoque sociocultural, por considerarse que los niños son sujetos activos, que participan en actividades de escritura contextualizadas, pensadas para personas de la comunidad cercana que valoran la producción escrita.

Figura 28

Relación entre las estrategias de regulación del proceso escrito y las habilidades del pensamiento



Nota. Las flechas centrales del gráfico destacan la relación entre las estrategias de regulación de la escritura y las habilidades del pensamiento, que además se entretiejen con los otros elementos que se presentan en los recuadros del gráfico y que se han desarrollado a lo largo de este apartado.

En el recuadro de la parte izquierda de la Figura 28 se hace referencia a la metacognición y a la evaluación como un proceso reflexivo que implica que los participantes desarrollen estrategias para supervisar, regular y valorar su propio aprendizaje, para reconocer sus fortalezas y debilidades y para proponer cómo resolver los problemas que se presenten en el proceso de escritura.

Por su parte en el recuadro derecho se señala la importancia de considerar la guía del docente en el trabajo individual y el trabajo colaborativo como una estrategia clave para fomentar la interacción, el diálogo, las expresiones de pensamiento y el intercambio de reflexiones entre los participantes. Estas dinámicas enriquecieron las construcciones colectivas y contribuyeron a las construcciones individuales de la producción de texto. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Gutiérrez (2018), quien destaca la efectividad del pensamiento en voz alta y el trabajo colaborativo para favorecer la escritura.

Como se explicó en el Capítulo IV la propuesta de intervención pedagógica, tiene una estructura articulada en 8 secuencias (ver Tablas 42, 43, 44 y 45), la cual se desarrolla en tiempos flexibles atendiendo a las particularidades de los sujetos participantes.

Tabla 42

Estrategia Planear el texto Escrito: para el desarrollo se presentan 5 secuencias

Habilidades del pensamiento		Observar, comparar, clasificar, organizar, imaginar.		
# de Secuencia	# de sesiones propuestas	Tiempo aprox. por sesión	Actividades	
1	4	120 min	- Observando cartas de los superhéroes.	
2	3	120 min	-Leyendo cuentos y observando textos	
3	3	120 min	-Los superhéroes observan y encuentran diferencias y semejanzas en los textos.	
4	3	120 min	-Los superhéroes clasifican y organizan información para iniciar la construcción del plan de carta.	
5	2	120 min	-Imagino a mi superhéroe.	

Tabla 43
Estrategia Textualizar

Habilidades del pensamiento Observar, identificar, imaginar, comparar, crear.			
# de Secuencia	# de sesiones propuestas	Tiempo aprox. por sesión	Actividades
6	4	120 min	-Pensando, pensando voy construyendo mi texto.

Tabla 44
Estrategia Revisar el texto escrito

Habilidades del pensamiento Observar, imaginar, comparar, organizar.			
# de Secuencia	# de sesiones propuestas	Tiempo aprox. por sesión	Actividades
7	3	120 min	-Soy un superhéroe escritor que me divierto revisando la carta.

Tabla 45
Estrategia Reescribir

Habilidades del pensamiento Observar, comparar, organizar, crear			
# de Secuencia	# de sesiones propuestas	Tiempo aprox. por sesión	Actividades
8	2	120 min	-Reescribiré mi texto porque así lo he decidido

Para facilitar el desarrollo de las secuencias (total 8), se tuvieron en cuenta experiencias de trabajo colaborativo²³, considerando las estrategias metacognitivas de regulación de la producción escrita y las habilidades del pensamiento, como componentes que necesitan ser guiados por la maestra

²³ El trabajo colaborativo contempló, reuniones en grupo (6 sujetos participantes), en subgrupos (3 sujetos) y de trabajo guiado por la maestra. Este trabajo se entiende como las construcciones colectivas que llevan a concretar aportes contruidos con las ideas y la participación de todos, a partir del diálogo y la expresión de pensamientos.

para asegurar su aprendizaje. Las primeras cinco secuencias se focalizaron específicamente en la planeación del texto escrito y el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento, de este modo se proponen las secuencias: Observando cartas de los superhéroes, leyendo cuentos y observando textos, los superhéroes observan y encuentran diferencias y semejanzas en los textos, los superhéroes clasifican y organizan información, e imagino a mi superhéroe; experiencias que se promueven para la comprensión del proceso de construcción de textos y que se consideran preparatorias para iniciar la construcción del plan de la carta.

Dando continuidad al descubrimiento y la profundización de lo escrito, se presenta la estrategia textualizar, que se denominó “Pensando, pensando voy construyendo mi texto”. La siguiente estrategia de revisión del texto escrito, es designada “Soy un superhéroe escritor que me divierto revisando textos”, y la secuencia 8 hace referencia a “Reescribiré mi texto porque así lo he decidido”. Es importante señalar que las estrategias propuestas se aplicaron de manera articulada, ya que los aprendizajes son recurrentes e integrados.

De acuerdo con lo explicado hasta ahora y siguiendo el curso de la investigación, a continuación, se describe el análisis sobre el segundo objetivo específico que buscó identificar la relación de las estrategias metacognitivas de regulación de la producción escrita y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de texto, en el marco de la intervención pedagógica. Para su desarrollo se contemplaron momentos dispuestos para el trabajo con la colaboración de los 6 sujetos participantes, con diversas modalidades metodológicas: el trabajo colectivo (todos los participantes), en pequeños grupos²⁴, para lo cual se conformaron 2 subgrupos de 3 sujetos: grupo A: P1, P2, P3 y grupo B: P4, P5, P6, y también momentos de trabajo individual, los cuales consideraron los ritmos de aprendizaje propios de cada participante.

Para profundizar sobre las categorías de análisis correspondientes a las estrategias metacognitivas- de regulación del proceso de escritura y a las habilidades de pensamiento y con el propósito de guiar el estudio se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué caracteriza la planeación, textualización, revisión y reescritura de textos escritos, y qué expresiones de pensamiento realizan los niños de grado primero sobre cada una de estas estrategias?, ¿a qué habilidades del pensamiento

²⁴ Para los subgrupos se integraron los niños con referencia a sobresalientes en el proceso: P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ) y con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura. P2. (JC), P3. (ML) y P5. (TO). (Denominación dada por la maestra del grado primero del colegio donde se realizó la investigación)

hacen referencia los niños con relación a la producción de texto escrito?, y ¿qué expresiones de pensamiento realizan los niños de grado primero con relación a las habilidades del pensamiento durante la producción escrita?

Estos planteamientos son reconocidos a lo largo de las descripciones y análisis que se detallan a continuación y que aportan al segundo objetivo específico, que busca identificar la relación de las estrategias metacognitivas de regulación de la producción escrita y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos en el marco de la intervención pedagógica.

Prácticas de producción escrita: Un espacio para la expresión del pensamiento, la reflexión y la comprensión del proceso

Para lograr identificar la relación de las estrategias metacognitivas de regulación de la producción escrita y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos se propone la intervención pedagógica planteada en las secuencias didácticas que buscaban fortalecer los procesos de pensamiento para contribuir a la producción escrita. Las secuencias de trabajo en las sesiones iniciales indagaron sobre los conocimientos previos, lo que se logró en jornadas sucesivas de trabajo en grupo y de reconocimiento de expresiones individuales, dando cuenta de las particularidades del lenguaje de cada participante al expresar sus ideas acerca de las estrategias metacognitivas, las habilidades del pensamiento (observar, comparar, clasificar, organizar e imaginar) y el reconocimiento de la tipología textual.

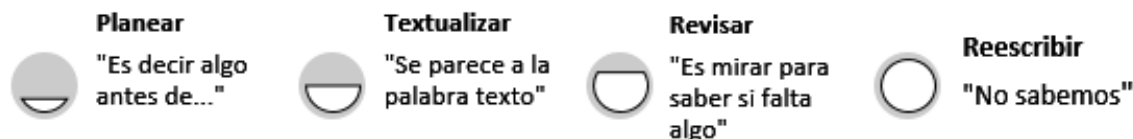
Explorando saberes previos como base de las experiencias de aprendizajes

Saberes previos sobre estrategias metacognitivas

Es importante recuperar las nociones que pueden tener los participantes sobre las estrategias de regulación metacognitiva de la escritura, así se ejemplifica lo enunciado por ellos:

Figura 29

Saberes previos sobre estrategias de regulación de construcción de textos



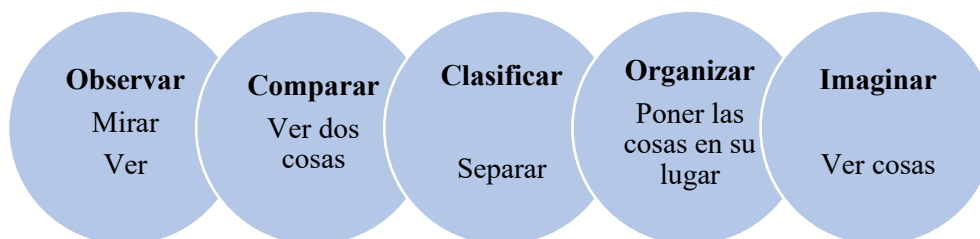
Las voces de los niños mostraron una relación de los términos con tareas que realizan en su cotidianidad, pero no necesariamente lo relacionan con el proceso de creación de textos. Los participantes expusieron diferentes expresiones que no estaban relacionadas de forma precisa con conocimientos sobre las estrategias de regulación de construcción de textos, entonces se propone un dialogo planteando preguntas para lograr construir alguna información sobre el tema, y la puesta en común permitió concluir las ideas que se incluyen en la Figura 29.

Saberes previos sobre habilidades de pensamiento

La información sobre saberes previos relacionados con las habilidades del pensamiento se construye a partir de conversaciones con el grupo de participantes. La Figura 30 muestra algunas de las características que los niños asociaron a cada habilidad del pensamiento, según su propia experiencia y comprensión²⁵.

Figura 30

Saberes previos sobre habilidades de pensamiento



²⁵ Expresiones realizadas por los participantes de la intervención.

En un primer momento, los conocimientos previos socializados por los niños, dejaron en evidencia algunas dificultades para definir qué es observar, comparar, organizar y clasificar; parece que hay unas vagas referencias sobre lo que entienden para definir cada habilidad. Sin embargo, en un segundo momento se plantearon nuevas preguntas para profundizar y ayudar a la comprensión de dichos conceptos, logrando concretar información, a partir del planteamiento de preguntas como: ¿Ustedes creen que hay momentos para observar?, ¿qué hacemos cuando observamos? ¿cuándo jugamos observamos?, es así como se logró la definición de las habilidades de pensamiento desde los saberes previos contextualizados a partir de experiencias significativas.

Generar posibilidades de expresión a partir de las preguntas que se plantearon²⁶ para ayudar a recordar qué es observar, o qué entienden sobre la observación, activaron la participación, logrando expresar algunas ideas como: “no siempre observamos porque hacemos otras cosas como jugar, hacer tareas, ver televisión, visitar a los tíos, no observamos siempre solo cuando vemos” (P²⁷1 IC). Entonces ¿ustedes creen que hay momentos para observar?, a lo cual el P6 PZ dice: “yo creo que solo algunas veces se puede observar”. Generalmente los niños que muestran silencio son los participantes con referencia a dificultades en el proceso de lectura y escritura 2 JC, 3 ML y 5TO, los otros participantes 1 IC, 4 SH y 6 PZ expresan algunas ideas como: “se miran las cosas, si se miran las cosas y ya, cuando observamos miramos lo que está por ahí”, motivando una conversación en el grupo, lo que permite concluir que las ideas de un grupo de niños se convierten en modelo para la elaboración de las respuestas de los niños con referencia a dificultades en el proceso escrito. Por lo tanto, ampliar las oportunidades de interacción y los tiempos dispuestos para profundizar en las respuestas, genera posibilidades para pensar, repensar y expresar ideas sobre el tema. Y como precisa Larraz (2015); Justo (2015) y Maldonado (2015), se observa la necesidad de desarrollar habilidades creativas y metacognitivas en la educación, mencionando que estas habilidades se pueden enseñar.

²⁶El planteamiento de preguntas se contempla desde las rutinas del pensamiento veo-pienso-me pregunto/relacionar-ampliar-preguntar.

²⁷ P= equivale a la denominación participante, en el desarrollo del texto aparecerá P1, P2, P3, P4, P5, P6.

Saberes previos sobre la tipología textual

Los saberes previos sobre la tipología textual consideraron preguntas orientadoras que permitieron identificar los saberes y socializar las experiencias relacionadas con el texto, desde las voces de los participantes. Estas reflexiones partieron de preguntas puntuales como: ¿qué es una carta?, ¿han recibido una carta?, ¿han escrito cartas?, ¿a quién le han escrito una carta?; las cuales llevaron a plantear nuevos interrogantes: ¿qué sabemos sobre las cartas?, ¿para qué se escriben cartas? (Figura 31).

Figura 31

Saberes previos sobre la tipología textual(carta)



Los saberes previos sobre la tipología textual relacionados con las preguntas planteadas permitieron reconocer las voces de los niños cuando expresan: “[...] es algo que uno escribe para mandarle a otra persona que está lejos. La carta va escrita y se hacen dibujos, “Yo le escribí a mi mamá una carta el día de la madre” (P4 SH). A mí me han dado cartas en mi cumpleaños” (P1 IC); “La carta sirve para mandar mensajes a la familia que está lejos, a los primos o a los tíos, por si es un niño que no tiene celular y Tablet” (P6 PZ); “Yo le escribí a mi mamá y a mi papá que se murió y a mis familiares lejanos. También se puede escribir a las personas del trabajo” (P3 ML); “yo

escribí una para enviarla a mi mamá que se fue de la casa y le dibujé un corazón, pero mi mamá no me envió cartas” (P2 JC).

Estos testimonios permiten evidenciar acercamientos al texto desde las experiencias individuales, y a través del trabajo conjunto el escuchar las voces de los otros permitió a todos compartir ideas, recuerdos sobre lo que han experimentado en su cotidianidad, a través de un texto escrito como lo es la carta. Los participantes comparan experiencias y relacionan elementos, encontrando características comunes al identificar las cartas como un medio de comunicación que puede ser usada en diferentes contextos familiares, escolares y laborales.

Expresión de saberes sobre el proceso de construcción de textos

Escuchar las expresiones de los niños²⁸ en el desarrollo de la intervención desde sus experiencias para conocer lo que sienten, lo que recuerdan, lo que han aprendido y lo que reflexionan en el proceso, permitió dar cuenta de la relación que se puede establecer entre las estrategias de regulación de la escritura y las habilidades del pensamiento, mostrando las nociones que se detallan a continuación, y que se fueron construyendo en el transcurso de la intervención pedagógica.

El análisis e interpretación de los resultados para el objetivo dos determina la posible relación de las estrategias de regulación del proceso escrito con las habilidades del pensamiento, proporcionando unas consideraciones sobre la percepción de la estrategia, la conciencia del proceso, la autonomía, autorregulación, motivación, valoración del proceso y la guía del profesor; aspectos que se detallan en los siguientes apartados.

La Experiencia de Planear el texto escrito

Iniciar la construcción de textos, demandó considerar variadas sesiones de trabajo organizadas para proponer espacios de aprendizajes a partir de la interacción y escuchar a los participantes. La

²⁸ Expresiones que son tomadas de las voces de los participantes a lo largo de la intervención, producto de las conversaciones y reflexiones motivadas en las sesiones que se estructuran desde las secuencias didácticas.

Figura 32, demuestra la relación de la estrategia planear el texto con las habilidades del pensamiento, allí se presentan los términos con que los niños a lo largo de la intervención lograron definir cada habilidad en relación a la estrategia de planear el escrito, así para ellos observar lo relacionan con “mirar bien”; comparar “ ver lo que es igual y diferente”; organizar “ ordenar las ideas”; clasificar “ pensar lo que va primero y después”; imaginar “ pensar cosas divertidas”; crear “ hacer muchas cosas para escribir lo que queramos”. Se puede precisar que los niños hacen descripciones de las habilidades con relación a la estrategia, asignando características, según los conocimientos con los que se han venido familiarizando en el desarrollo de las sesiones de intervención.

Figura 32

Relación Estrategia Planear con las habilidades de pensamiento desde las voces de los participantes



Entonces, pensar para organizar el plan del escrito que se quiere construir se puede enriquecer cuando se vinculan las habilidades del pensamiento, ya que las expresiones de los participantes dejan ver como la intervención pedagógica consiguió fortalecer las concepciones sobre las habilidades del pensamiento relacionadas con la planeación del escrito. Las experiencias de explorar para identificar modelos de textos, reconocer sus características, observar para descubrir formas de expresión propias del texto, examinar el propósito y la intención comunicativa con la que se crean los escritos son aprendizajes que se van consolidando y posteriormente se ven reflejados en las planeaciones de texto realizada por los participantes que integraron el grupo de estudio: grupo 1, con referencia a sobresalientes en el proceso P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ) y grupo

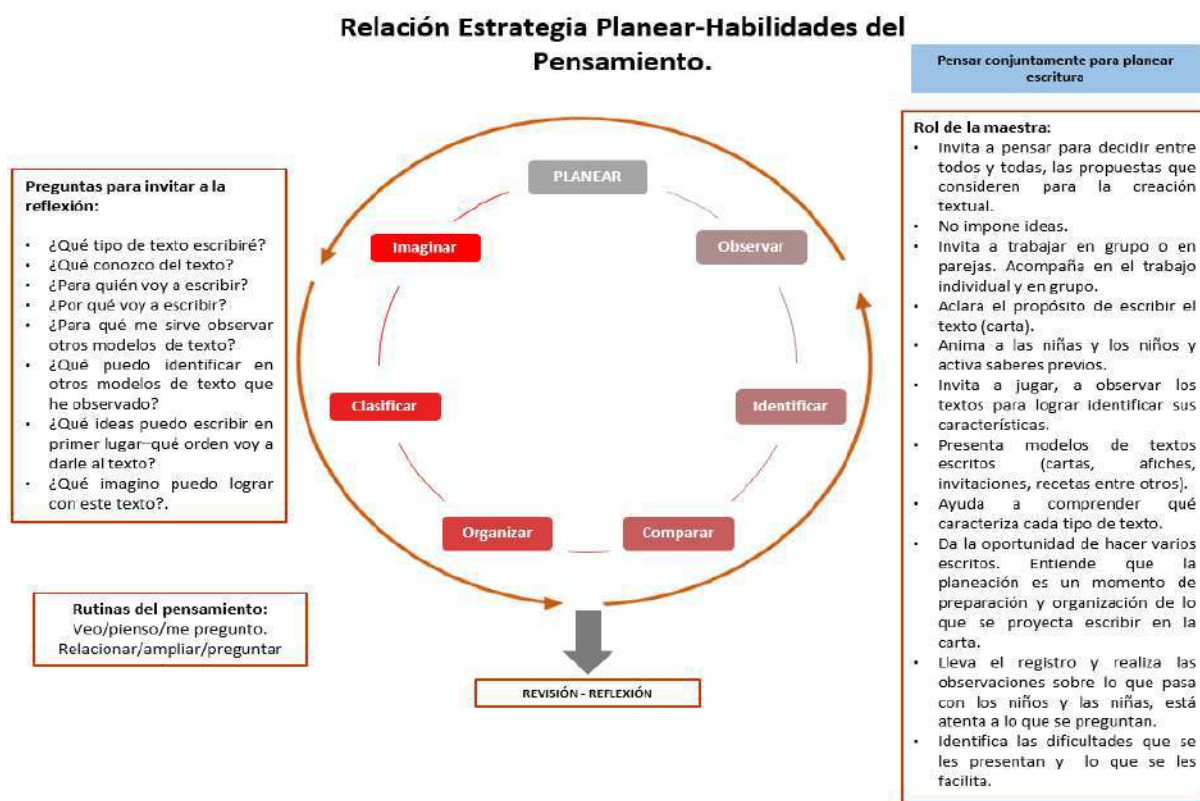
2, con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura P2. (JC), P3. (ML) y P5. (TO).

Ruta sugerida para trabajar la relación planear con las habilidades del pensamiento

Considerar el planear la construcción del texto escrito junto a las habilidades del pensamiento fue una oportunidad de aprendizaje donde los estudiantes lograron identificar qué querían construir en su escrito, y para qué querían construirlo. Dicha relación se planteó en las secuencias como se expresa en la Figura 33, donde se muestra la estructura propuesta para invitar a pensar conjuntamente sobre la planeación del escrito, además se sugieren las preguntas para invitar a los niños a la reflexión durante el proceso de preparación del escrito y se especifica el rol de la maestra para guiar en las demandas de las tareas.

Figura 33

Estrategia planear y su relación con las habilidades del pensamiento



Nota. Elaboración propia

Cada elemento señalado en la figura anterior se relaciona, haciendo referencia a un proceso activo de integración entre los estudiantes y la maestra, invitando a pensar conjuntamente sobre la planeación del texto escrito. Inicialmente, la intervención proponía juegos y preguntas para identificar y reflexionar sobre las características y los elementos a tener en cuenta en la planeación de los escritos, estableciendo las habilidades del pensamiento como el puente para indagar sobre los textos. Las preguntas sugeridas para la reflexión consideraron interrogantes como: ¿qué tipo de texto escribiré?, ¿qué conozco del texto?, ¿para qué me sirve observar otros modelos de texto?, ¿qué puedo identificar en otros modelos de texto que he observado?, ¿qué ideas puedo escribir en primer lugar, ¿qué orden voy a darle al texto?, ¿qué imagino puedo lograr con este texto?, ¿es útil comparar la estructura que yo quiero con la que otros proponen?, ¿algo me parece difícil?, ¿qué aprendí?, ¿para qué me sirve lo que aprendí?.

La metodología se centró en fusionar la estrategia incorporando los aportes que brindaron las habilidades del pensamiento y las contribuciones que surgen de las preguntas, éstas fueron planteadas a todo el grupo (participantes grupo 1 y grupo 2), como una conversación, donde ellos comparten sus conocimientos sobre los textos, así lo expresan “No hemos visto muchas cartas”, “pero si algunas”. “Es verdad en la casa yo vi una carta, ahh si yo también vi una carta para mi papá, era del banco”, “las cartas dicen cosas, y traen unos símbolos cuando son de los bancos”. “Si las cartas las trae un mensajero a la casa y se leen”. “Yo también hago cartas cuando es navidad a papá Noel”; “Es un papel donde uno escribe, y uno está escribiendo y recuerda todo en la mente”. (conversación: P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ), P2. (IC), P3. (ML) y P5. (TO)).

Se puede considerar el conocimiento de los textos como una cuestión importante, que se debe trabajar antes de realizar la planeación, entonces al inicio de la intervención pedagógica se destacaron y afianzaron los conocimientos sobre las habilidades del pensamiento para observar y comparar textos, evidenciado que los participantes lograron recurrir a ellas cuando señalaron que: “si soy superhéroe observador veo mejor las cartas” (P5 TO), “cuando nos mostraste la invitación y la carta vi que se escriben cosas diferentes” (P1IC), “cuando comparamos las cartas, Duncan²⁹ escribía diferentes cosas para decirles a todos los crayones quejas, saludos y felicitaciones” (P6

²⁹ Personaje del cuento: *El día que los crayones renunciaron*. Autor: Drew Daywalt. Editorial: Fondo de Cultura Económica. 2014.

PZ). Parece entonces que el observar y el comparar textos les permite reconocer características propias de la estructura de las cartas, además de identificar elementos de contenido y percibir las diferentes intenciones con que se escribe. Información que posteriormente tuvieron en cuenta para introducir en el plan de su escrito, al considerar que “ Ya sé que las cartas llevan fecha, destinatario y firma” (P3 ML), “cuando jugamos a observar yo aprendí que puedo escribir lo que quiera en las cartas” (P2 JC), “observar es muy chévere porque jugamos y nos reímos cuando encontramos cosas” (P4: SH), “si observamos mejor podemos decir más cosas de lo que encontramos, pero si observamos poquito solo encontramos poquitas cosas” (P6 PZ), “Observar es ser grandes superhéroes para ver más detalles y encontrar muchas cosas que no veíamos primero, aprendí que si jugamos a observar vemos muchas cosas importantes” (P1 IC).

El observar y comparar constituyó la base para reconocer los textos y sintetizar ideas sobre cómo organizar la información que querían escribir en el plan de escritura. Con la experiencia de exploración de textos a partir de las habilidades del pensamiento, se pudo confirmar que los niños lograron atender al orden jerárquico del texto, pensando sobre cuál es la organización del escrito “las cartas llevan el inicio con el saludo, luego las ideas que quiero decir y el cierre cuando es la despedida” (P5 TO), “piensa... eeeee ponerle la fecha, el saludo, la despedida, y las mejores ideas en el desarrollo” (P4 SH). Entonces el propósito que se logró con los estudiantes fue reconocer que las ideas que quieren proponer llevan un orden de presentación en el escrito.

Desde este escenario se evidencia el rol del profesor, como actor fundamental que invita a pensar conjuntamente para guiar en las acciones de observar, comparar, organizar y planear el escrito. Es el maestro quien realiza preguntas a los estudiantes para ayudarles a profundizar la información que requieren para planear el escrito. Al mismo tiempo, es quien resalta las voces de los niños y brinda espacios donde se sientan seguros para preguntar y expresar lo que piensan sobre la producción escrita. Así se refleja en lo que manifiestan algunos de los participantes “eso lo aprendí contigo cuando hicimos el plan de la carta” (P2 JC), “tú me ayudaste a darme cuenta lo que me faltaba en el plan de la carta” (P3 ML), “yo le enseñé a mi hermano que para hacer las cartas primero pensamos en el plan lo que queremos escribir, porque eso lo aprendí” (P6 PZ) “cuando me ayudas encuentro más fácil lo que va en el plan” (P5 TO). Estas consideraciones representan la importancia de la voz y el acompañamiento del maestro, es así que la planeación como estrategia de regulación metacognitiva se fortalece con la guía del adulto, quien propicia

oportunidades para pensar, idear, seleccionar y organizar las ideas que les permite dar cimiento a los escritos que quieren generar los productores de texto, entonces observar, comparar y organizar se convierten en una actividad básica que ayuda a conocer los materiales escritos.

En este desarrollo de la intervención sin duda las aproximaciones que motivó la maestra a partir de las rutinas del pensamiento veo-pienso-me pregunto/relacionar-ampliar-preguntar, facilitó también la exposición de diferentes formas de expresión, a partir del reconocimiento de los textos escritos, en conjunto los estudiantes iban realizando preguntas sobre lo que observaban, comparaban o sobre las construcciones que iban realizando durante la intervención, tras cada uno de los retos planteados en las sesiones. Lo que coincide con Fresneda y Gilar (2021) cuando afirman que “la implementación en el aula de las rutinas del pensamiento, favorece la reflexión y el aprendizaje sobre el proceso de construcción del sistema de la escritura” (Fresneda y Gilar, 2021 p. 202)

Planear en distintos momentos de la intervención

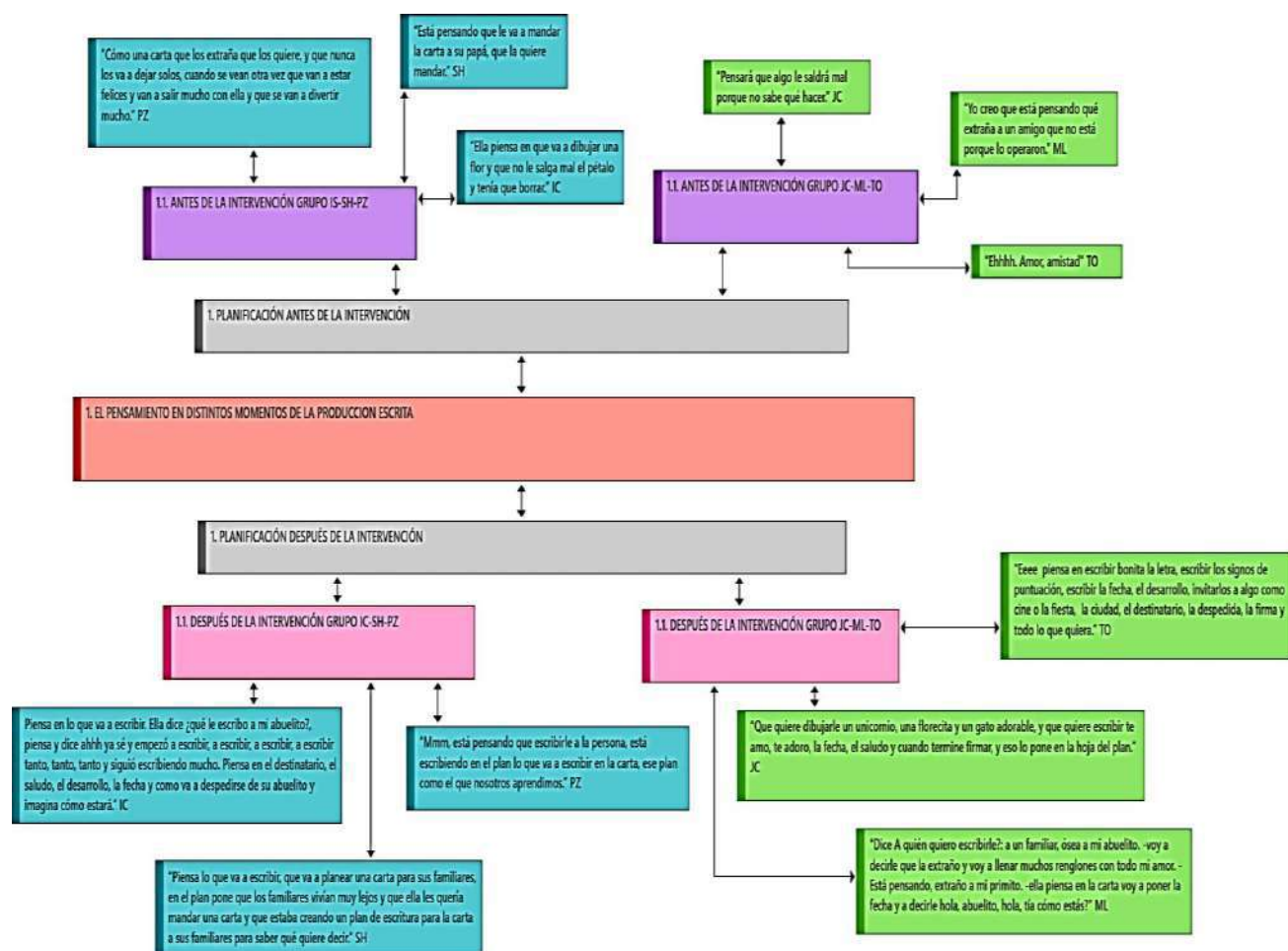
El análisis detallado sobre la estrategia, además tuvo en cuenta las entrevistas realizadas a los participantes al inicio y al final de la intervención, como se observa en la Figura 34, las respuestas que hacen referencia a la planeación varían en cuanto a la extensión y explicación de la misma, es decir, iniciando la intervención al preguntar sobre ¿Qué se está pensando en el momento de planear el texto? sobresalen las referencias al destinatario de la carta, haciendo referencia al conocimiento de la persona, notándose que permitirles narrar sus experiencias es un buen inicio a la hora de pensar para planear su escrito. Además, es notable apreciar que algunos niños del grupo con referencia a dificultades de aprendizaje, en esas conversaciones iniciales expresaron ciertas inseguridades anticipando que “algo le saldrá mal porque no sabe qué hacer” (P2 JC), por lo que la maestra plantea preguntas para ayudarles a pensar y organizar las ideas.

En el progreso que se fue dando, y al final de la intervención los niños plantean expresiones con las que dan a conocer la importancia de planear un texto en relación al pensamiento, al enunciar: “piensa lo que va a escribir, piensa que va a planear una carta para sus familiares y en el plan pone que los familiares vivían muy lejos y que ella les quería mandar una carta y estaba

creando un plan de escritura para saber que quería decir” (P4 SH). “Piensa en lo que va a escribir. Ella dice ¿qué le escribo a mi abuelito?, piensa y dice ahhh ya sé y empezó a escribir, a escribir, a escribir, a escribir tanto, tanto, tanto y siguió escribiendo mucho. Piensa en el destinatario, el saludo, el desarrollo, la fecha y como va a despedirse de su abuelito y imagina cómo estará.” (P1 IC). Se puede evidenciar como el pensamiento se enfoca en lo que se quiere escribir haciendo referencia al destinatario del texto.

Figura 34

Pensamientos de la planeación. ¿Qué se estará pensando mientras planea la carta? Expresiones antes y después de la intervención³⁰



Nota. Red generada desde el Atlas. Ti 2

³⁰ La Figura 34 presenta el comparativo de las expresiones antes y después de la intervención. El color azul identifica al grupo 1, con referencia a sobresalientes en el proceso: P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ), y el color verde distingue al grupo 2, con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura: P2. (JC), P3. (ML) y P5. (TO). (Antes parte superior y después parte inferior de la figura).

Los enunciados señalados al final de la intervención demuestran que tener en cuenta las habilidades del pensamiento, preparan a los niños para organizar sus ideas, saber lo que quieren decir y así crear sus propios escritos. Los pequeños escritores logran apreciar en los textos información relevante y adquirir conocimiento acerca de la estructura, el contenido y la finalidad del escrito, reconociendo que la carta tiene varios elementos, diferentes propósitos de comunicación que requieren de una estructura y vocabulario propio para expresar emociones, pensamientos, sentimientos y deseos. Situarse en este análisis de las expresiones determinó los cambios que se dan en los dos grupos, notándose que al final de la intervención llegan a dar cuenta de lo que significa planear, de tal forma que el desarrollo de la propuesta pedagógica permitió que los conocimientos previos sobre la estrategia y el proceso cambiaran, incorporando nuevas características.

Nuevos aprendizajes sobre la planeación del texto

Desde el contexto aplicativo de la propuesta de intervención que buscaba cumplir con varios propósitos, entre los que se resaltaron: fortalecer los procesos del pensamiento que contribuyen a la planeación del texto escrito, identificar las características de la planeación de un texto escrito, reflexionar sobre las características y el proceso individual de construcción de la planeación de un texto (carta), los estudiantes lograron consolidar aprendizajes. Aunque existen variaciones en los dos grupos en las expresiones y los tiempos en que logran cumplir con lo propuesto en cada secuencia, básicamente la experiencia muestra que todos los niños adquieren la comprensión de la estrategia, solo que los niños del grupo 2, con referencia a dificultades en el proceso de lectura y escritura en ocasiones requieren más tiempo y ayuda, y la maestra debe ser reiterativa al plantear la preguntas que invitan a pensar para lograr el conocimiento de los textos y la comprensión del proceso de planear el escrito.

Además, se destaca que el trabajo en grupo suele ser una forma de enriquecer la experiencia, ya que el escuchar a otros o ver modelos de escritura de los compañeros reflejan maneras de cómo construir lo escrito, muchas veces les ayuda a recordar o encontrar formas de organizar el plan de escritura. Siguiendo esta línea, Ottin (2018) y Miranda (2019) afirman que la

interacción colaborativa entre pares y el vínculo que se crea entre los niños con el docente mediador favorecen aprendizajes significativos.

De igual manera los conocimientos que brindan las habilidades del pensamiento de observar escritos, comparar textos, organizar ideas, imaginar al destinatario y lo que se quiere escribir se convierte en una fuente de información que es el material a tener en cuenta a la hora de crear el plan los textos.

Así mismo lograron el autoconocimiento³¹ que les permitió reconocer las fortalezas y dificultades a la hora de planear el escrito. La autorregulación³² que les posibilita reconocer lo que conocen y a partir de allí ejercer un control de las decisiones sobre lo que van a incluir en su texto, y los niveles de autonomía³³, que van logrando gradualmente a la hora de planear la producción de textos escritos, todo esto se va consiguiendo cuando la maestra se asegura que los niños han ido construyendo conocimientos, y los anima para que se sientan seguros de lo que han aprendido y piensen como pueden aplicar lo que saben. Aumentar estas capacidades conllevan un ejercicio permanente de reflexión.

En el desarrollo de la intervención se lograron destacar elementos que indican la autonomía que van logrando los participantes para tomar decisiones sobre la planeación del escrito; de acuerdo a las respuestas se pudo notar que los niños refieren sobre la estrategia pensamientos que dan cuenta de los propósitos que son básicos en la planeación de un escrito “[...] ella dice ¿qué le escribo a mi abuelito?, piensa y dice ahhh ya sé y empezó a escribir...” (P1 IC), “[...] ella piensa en la carta...” (P3 ML), “[...] piensa lo que va a escribir...” (P4 SH), “[...] escribir...todo lo que quiera.” (P5 TO). De igual manera refieren sobre el destinatario “Dice a ¿quién quiero escribirle?: a un familiar, ósea a mi abuelito.” (P3 ML.) Además, surgen expresiones sobre las motivaciones para realizar el escrito: “[...] quiere escribir te amo, te adoro” (P2 JC), “[...] voy a llenar muchos renglones con todo mi amor.” (P3 ML), dando cuenta de las razones que los inspiran para escribir a otros, distinguiéndose el componente afectivo como una provocación que los motiva a generar los escritos.

Describir la experiencia permitió notar que los estudiantes necesitan realizar comentarios sobre los diversos propósitos, pensamientos e ideas que quieren reflejar en sus escritos, este es un

³¹ Referencias que cada niño hace sobre su propia cognición, el proceso de construcción escrita, los conocimientos adquiridos, las fortalezas y dificultades que percibe de sí mismo.

³² Control voluntario a partir de lo que sabe, lo que aprende, lo que siente y desea de su producción escrita.

³³ Capacidad para tomar decisiones por sí mismo sobre lo que quiere y como quiere construir su texto.

indicador importante que se observó para fomentar la autonomía de los productores de textos. “[...]estaba creando un plan de escritura para la carta a los familiares para saber qué le quiere decir.” P4 SH; “voy a decirle que la extraño [...]”: P3 ML, “[...]invitarlos a algo como cine o la fiesta [...]” P5 TO. Entonces permitirles referirse a las características, los propósitos, los destinatarios, o la variedad de ideas les proporciona a las escritoras-escriitores ser autónomos al lograr pensar para crear un escrito particular, donde planear es un buen punto de inicio.

Con respecto a la capacidad de autorregulación en el proceso de planear el escrito se observaron logros en los dos grupos, detallando el conocimiento que se tiene al tomar decisiones en el momento de planear sobre el ¿qué escribir?, ¿cómo organizar el escrito? ¿cómo valorar la construcción del texto? y en qué medida sienten tener las capacidades para lograr la creación textual. Al respecto los niños comentan: “yo aprendí que pienso a quien voy a escribir y así me imagino las ideas” (P1 IC), “sé que ponerme a escribir es más fácil si pienso lo que quiero escribir” (P5 TO), “yo sé cómo escribir porque ya aprendí” (P2 JC), “Yo pienso las ideas para escribir muy pero muy bien.” (P6 PZ). Como se puede observar las expresiones muestran un componente clave estrechamente ligado a pensar como apoyo para la acción de escribir, pudiendo reconocer que si piensan pueden tener el control para planear sobre qué, cómo y para qué realizar el texto escrito.

Otro de los aspectos que sobresale cuando piensan en la organización de la construcción escrita se relaciona con los elementos estéticos del texto: “[...] quiero dibujarle un unicornio, una florecita y un gato adorable.” (P2 JC), “[...] no rayar o equivocarse, no borrar porque se ensucia la carta” (P3 ML), “[...] eeee piensa en escribir bonita la letra” (P5 TO), “[...] cuando escriba mi carta voy a decorarla con escarcha para que este más linda” (P4 SH), por lo tanto, escribir no es solo realizar trazos, para algunas de los niños los elementos decorativos llegan a ser importantes al pensar desarrollar su escrito, demostrando que el texto necesita ser construido cuidadosamente.

Estos elementos distintivos que se han descrito hasta ahora, indican que los conocimientos acerca de los textos, les facilita realizar la planeación que será la guía para escribir cartas e incluso otros textos, apreciándose que el guiar y acompañar generando confianza permite que sean los niños quienes tomen las decisiones sobre cómo componer su escrito, destacando que logran hacer precisiones sobre el qué, el cómo y a quién escribir, además tienen la posibilidad de realizar el plan, revisarlo y reescribirlo, como se muestra en el ejemplo de la Figura 35 (plan versión 1, P1 IC) y Figura 36 (plan versión 2, P1 IC).

Figura 35

Plan de escritura versión 1 P1 IC

CREANDO MI PLAN DE ESCRITURA DE CARTA

Isabella C. PIENSO PARA CONSTRUIR LA CARTA A MI SUPERHEROEE 	
1. ¿Qué tipo de texto escribiré?	Carta
2. A quién le voy a escribir la carta?	al super heroe smarty
3. ¿Para qué voy a escribir la carta?	para que sepa que yo soy su admirador
4. ¿Qué quiero escribirle al superhéroe? Imagino y escribo las ideas que quiero comunicar en la carta	que la bi y lo admiro y que si soy su 1 de compañía y también en su estrella del mundo entero y que lo que dice.
5. ¿De lo que hemos observado qué vamos a tener en cuenta para escribir la carta al superhéroe? -Ayudar a recordar las características del texto (Estructura- palabras)	• fecha lugar destino • río el nombre del super • smarty y también la

Nota. Parte 1 del plan de escritura (Versión 1 de la carta)

Figura 36

Plan de escritura versión 2 P1 IC

CREANDO MI PLAN DE ESCRITURA DE CARTA

PIENSO PARA CONSTRUIR LA CARTA A MI SUPERHEROEE 	
1. ¿Qué tipo de texto escribiré?	una carta
2. A quién le voy a escribir la carta?	al super heroe smarty
3. ¿Para qué voy a escribir la carta?	para que sepa que es el mejor super heroe y que soy su admiradora
4. ¿De lo que hemos observado qué vamos a tener en cuenta para escribir la carta al superhéroe? -Ayudar a recordar las características del texto (Estructura- palabras)	el inicio el desarrollo el fin
5. ¿En qué materiales quiero escribir la carta?	• en una hoja iris y purpurina
6. ¿Cómo enviaremos la carta al superhéroe?	• Por una carta con flores

Nota. Parte 1 del plan de escritura (Versión 2 de la carta)³⁴

³⁴ En el Anexo K se muestra la estructura completa del plan de escritura.

Como se observa las versiones 1 y 2 demuestran tener similitudes en el contenido, conservando elementos como el destinatario, el propósito, las características enunciadas de la estructura del texto (carta), las variaciones se muestran en las mejoras en la presentación en el estilo del escrito y en la precisión de algunas ideas, así es como el reescribir el plan guía se convierte en una opción para mejorar la escritura y además la práctica de pensar por segunda vez en los puntos que les permite organizar el plan les otorga a los estudiantes recordar lo registrado, adquiriendo mayor dominio en la estrategia de planificación.

El proceso de la planeación del texto escrito exige la guía del profesor para proporcionar modelos de textos, plantear preguntas y orientar las reflexiones que se dan en el trabajo en grupo, y el trabajo individual en el momento de pensar para planear el escrito. Proporcionar a los participantes oportunidades para fortalecer los aprendizajes de los textos y la estrategia con las destrezas que se generan a partir de las habilidades del pensamiento es un paso importante, así como se refleja en el siguiente registro de respuestas de los niños del grupo 1, con referencia a sobresalientes en el proceso: P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ) y el grupo 2, con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura. P2. (JC), P3. (ML) y P5. (TO). (Tabla 46)

Tabla 46

Planear: ¿Qué aprendí?

¿Qué aprendiste?	Respuestas	
Planear	IC “[...] aprendí a organizar todo en el plan” SH “[...] En el plan de escribir puedo imaginar y leer las ideas” PZ “[...] A pensar todo para planear cuando voy a escribir”	JC “[...] aprendí a pensar para escribir en el plan” ML “[...] aprendí a observar y hacer un plan”. TO “[...] hacer una carta con el plan y en el plan lo organizamos todo”.

Lo que se ha descrito representa que, como productores de textos, tienen claro que son ellos con los conocimientos que han adquirido y apropiado gradualmente, quienes seleccionan y organizan lo que quieren tener en cuenta para planear el escrito, demostrando ser más conscientes que como autores son ellos quienes toman decisiones sobre cómo construir su texto. Esto se reafirma permanentemente cuando expresan la relación sobre pensar para escribir, “[...] ella piensa en la

carta” (P3 ML), “[...] piensa lo que va a escribir” (P4 SH), “[...] piensa que va a escribir los signos de puntuación” (P5 TO), “[...] mmm, está pensando que escribirle a la persona” (P6 PZ). En este sentido dan cuenta de los aprendizajes que les proporcionaron las experiencias a partir de las secuencias, demuestran que pueden autorregularse y reflexionar desde los conocimientos que poseen, a partir de recabar información crucial utilizando las habilidades del pensamiento.

Valoración reflexiva una oportunidad para hacer conciencia de la planeación de los textos escritos

La valoración propuesta como ejercicio reflexivo favoreció involucrar al escritor, a sus pares y a la profesora que guio el proceso de la planeación de la construcción textual, generando oportunidades para que los escritores realizaran una reflexión sobre las acciones que emprendieron al planear su escrito, y valorar cómo y para qué usaron la estrategia y las habilidades del pensamiento.

Por consiguiente, la valoración metacognitiva consideró el punto de vista propio (autoevaluación), y las construcciones que realizan al contemplar las observaciones de los pares (coevaluación) y de la maestra (heteroevaluación), apreciando los aprendizajes y permitiendo identificar las propias dificultades y fortalezas, además de reconocer la manera como iban resolviendo los retos que se originaron en el proceso de planear el escrito.

La propuesta de evaluación propició una experiencia enriquecida donde los niños lograron identificar sus particularidades, y además reconocer y comentar sobre el proceso de los otros. Es así como se hizo referencia a cómo se percibían al planear el escrito y reparar sobre la utilidad de las habilidades del pensamiento para reunir información sobre el texto, organizarlo, generar nuevas ideas, y considerar la imaginación al pensar en situaciones que conllevan a escribir para otros.

Para el ejercicio de autoevaluación, se utilizó una rejilla contemplando indicadores como: ¿identifico a quién se le escribe la carta?, ¿reconozco quién escribe la carta?, ¿reconozco para qué se escriben las cartas?, ¿algo me ha parecido muy difícil en las tareas realizadas?, ¿qué fue lo que más me gustó?, ¿qué aprendí?, ¿cómo lo aprendí?, ¿para qué me sirve lo que aprendí?; enfocados en estos interrogantes se motivó a una conversación desarrollada en compañía de la profesora, quien iba leyendo cada pregunta de reflexión, y a partir de allí, los niños conversaban y hacían

señalamientos según lo que pensaban sobre sus logros, marcaban con color verde si consideraban haber logrado, o amarillo si estimaban que se encontraban en proceso de lograrlo, como se observa en la Tabla 47. En este sentido, si era necesario, se realizaban sugerencias sobre cómo se podría mejorar la planeación del texto escrito.

Tabla 47

Autoevaluación Planear-Observar. Señalamientos P1 IC

HABILIDADES DE PENSAMIENTO:			
OBSERVAR- IDENTIFICAR			
CRITERIO	LOGRADO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
1. Identifico a quién se le escribe la carta en cada modelo presentado (destinatario)			Si, al superhéroe Smarty y a nosotros.
2. ¿Reconozco quién escribe la carta? (emisor)			Una el superhéroe y la otra las maestras.
3. ¿Reconozco para qué se escriben las cartas?			se escribe para leer pero no se cual es cada una.
4. ¿Algo me ha parecido muy difícil en las tareas realizadas?	Nada difícil.		
5. ¿Qué fue lo que más me gusto de las tareas realizadas?	Me gusta encontrar las diferencias de los superhéroes.		
6. ¿Qué aprendí?	Observar, a leer y escribir.		
7. ¿Cómo lo aprendí?			
8. ¿Para qué me sirve lo que aprendí?	Para pensar.		
Sugerencias:			

Nota. La valoración sobre la estrategia y las habilidades del pensamiento demandó acompañamiento de la maestra, quien debió adoptar un rol pasivo para permitir que sean los niños quienes logren expresar el reconocimiento de lo que se ha logrado, o está en proceso de lograrlo, como se nota en el ejemplo de la autoevaluación de P1 IC.

Invitar a pensar a los niños, enfocándose en los desafíos que aparecieron en el momento de prepararse para la planeación del texto llevó a los participantes al entendimiento de la estrategia y comprender la utilidad que les brinda las habilidades del pensamiento, como se muestra al considerar la narración del P6 PZ quien destaca que “aprendió a observar las cartas y que dicho aprendizaje le servirá para pensar”. En el caso del P2 JC, reconoce al señalar de color amarillo lo enunciado en los indicadores que su aprendizaje aún está en proceso, además de agregar que el

aprendizaje le sirvió para saber las partes de la carta a través de juegos que le permitieron “escribir para estudiar y ver bien las cartas”. (Anexo L)

Otro aspecto a considerar dentro de la valoración reflexiva es la coevaluación o valoración conjunta con pares (Tabla 48), donde los participantes lograron identificar fortalezas o dificultades que percibieron en sus compañeros cuando por ejemplo estaban observando las cartas, a lo que en general manifestaron el logro de la actividad sugerida para observar los textos; sin embargo, algunos de los niños pueden hacer referencia a los desempeños de otros, como el caso del P4 **SH** quien agregó su apreciación sobre el desempeño de uno de sus compañeros “no se concentra en nada, se la pasa zapateando”, también agregó que para ayudarlo a observar es necesario decirle que “ponga atención” (coevaluación para P5 **TO**). De igual manera el P3 **ML** menciona “él sabe hacer todo muy bien” (coevaluación para P6 **PZ**) (Anexo M), lo que indica que pensar por un momento en el desempeño de los otros es generar maneras de descubrir progresos o destacar logros a la hora de planear el escrito, aceptando las diferencias y llegando a proponer maneras de apoyar a quien lo necesite.

Tabla 48

*Coevaluación Planear-Observar P2 **JC***

OBSERVAR- IDENTIFICAR			
CRITERIO	LOGRADO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
1. ¿Nuestro compañero identifica a quién se le escribe la carta?			
2. ¿Nuestro compañero identifica quién escribe la carta?			
3. ¿Nuestro compañero reconoce para qué se escribe la carta?			
4. ¿Creen que algo ha sido muy difícil en las tareas realizadas por: _____ (nombre del niño evaluado)?	Nada difícil, no reconoce las partes de la carta o más o menos.		
5. ¿Cómo crees que podríamos ayudar a (nombre del niño- niña) para que logre observar mejor las cartas?	Pues, ayudándola ¿Cómo?: "enseñándoles las cosas".		
Sugerencias:			

Nota. Consideraciones que se presentan al realizar la coevaluación del P1 **IC** al P2 **JC**. En este caso la maestra acompaña para leer las preguntas.

En el proceso de construcción de la planeación, la retroalimentación a los participantes se ofreció de forma permanente, sin embargo se proyectó la heteroevaluación de dicha actividad teniendo en cuenta una rejilla (Tabla 49) con los siguientes criterios para contribuir a la reflexión: observa y expresa de manera oral sobre las características generales de la carta, reconoce que alguien escribe la carta, identifica algunas palabras, frases propias de la tipología textual -carta, identificar dificultades y fortalezas observadas en el trabajo de preparación de la planeación del texto. Estas valoraciones son realizadas a cada niño por la maestra, reconociendo que el grupo 1 con referencia a sobresalientes en el proceso: P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ) cumple satisfactoriamente con los criterios de evaluación reconociendo las partes de la carta, los propósitos del texto, identificando palabras y frases propias del escrito (Anexo N). Los estudiantes del grupo 2 con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura P2. (JC), P3. (ML) y P5. (TO) alcanzan los logros específicos para los criterios evaluados; sin embargo, requieren del acompañamiento constante por parte de la maestra, quien debía explicar varias veces la actividad, repetir las preguntas y dar tiempo adicional para lograr las respuestas.

Tabla 49

Heteroevaluación Planear-Observar P2 JC

OBSERVAR- IDENTIFICAR			
CRITERIO	LOGRADO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
1. El niño (a) observa y expresa de manera oral las características generales de la carta (partes, contenido).			En ocasiones contesta cualquier cosa.
2. Reconoce que alguien escribe la carta.			Se le dificulta identificar quien escribe la carta.
3. Reconoce que la carta se escribe para otra persona.			
4. Identifica algunas palabras-frases propias de la terminología de la carta.			Si, algunas cosas las identifica.
5. que la carta se escribe con una intención comunicativa.			Aun no lo comprende bien, se debe explicar varias veces.
6. Identifica elementos diferenciadores según el propósito de la carta.			Aún se dificulta.
 7. Manifiesta interés por resolver las preguntas que se plantean durante la actividad.			Se debe repetir varias veces la pregunta.
Dificultades observadas	En ocasiones contesta a la ligera, copiando de sus compañeros-		
Fortalezas observadas	Interés y motivación por realizar su trabajo.		
Sugerencias:			

Nota. Retroalimentación que se ofrece de forma individualizada atendiendo a los criterios.

Favorecer la valoración a la hora de planear el texto teniendo en cuenta la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación se convirtió en una oportunidad para tomar conciencia del proceso, donde la retroalimentación recibida por los pares y la maestra se presenta mediante consejos u orientaciones que les ayuda a la reflexión. Respecto a las fortalezas observadas en los dos grupos se destacó el interés por realizar las tareas propuestas, y el fortalecimiento de la capacidad de toma de decisiones a partir de los aprendizajes sobre la estrategia, las habilidades del pensamiento y el conocimiento de la tipología textual.

No se puede pasar por alto el componente emocional, la cercanía afectiva con los niños fue un factor determinante para la interacción, facilitando la narración verbal y escrita para manifestar las dificultades, el atreverse a expresar sus pensamientos, e incluso para solicitar escribir sobre sus intereses, lo que representó una oportunidad para adquirir mayor seguridad, permitiendo romper con miedos por compartir sus ideas y dejar a un lado estereotipos con los que buscaban la aprobación permanente del adulto. Así se ratifica lo planteado por Lipman (2008), al referir que existe un vínculo fuerte entre pensamiento, aprendizaje y emociones.

La Experiencia de Textualizar

Redactar el texto permitió evidenciar los avances en la construcción escrita de los niños, lo cual dejó ver la diversidad de expresiones, donde las habilidades de pensamiento se hicieron visibles al observar, organizar, comparar, clasificar, imaginar y crear ayudando a dar forma inicial al escrito. Ese escrito que se planeó en un transcurso de tiempo, enmarcado en intervalos distintos según los niveles de construcción de cada productor de texto, y que permitió seguir el plan guía, pero también recuperar información de los textos que habían observado o comparado con fines de construir el propio escrito.

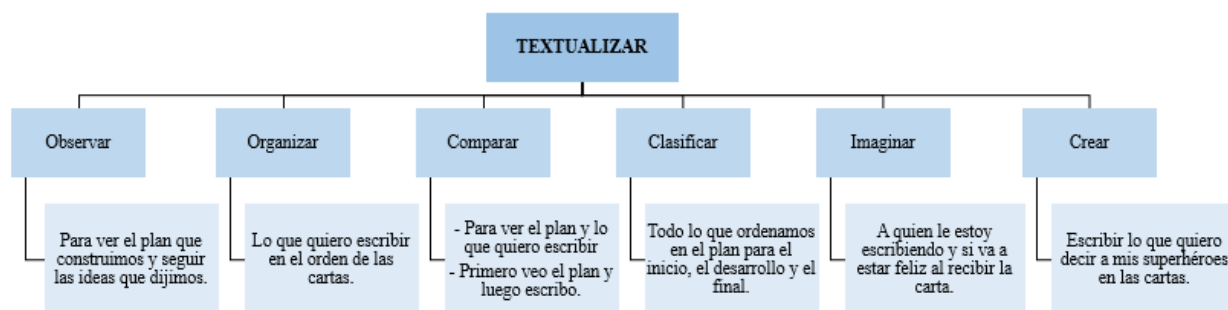
Hacer referencia a las elaboraciones que se demostraron a partir de las expresiones de los niños cuando hallaron la relación entre las habilidades del pensamiento y la estrategia que conlleva a la textualización, evidenció que las voces de los participantes manifestaron³⁵ que observar les permitió “ver el plan que construimos y seguir las ideas que dijimos”, organizar sirve “para dar un orden a lo que quieren escribir”, crear para “escribir lo que quiero decir”; estos testimonios dejaron

³⁵ Expresiones tomadas de conversatorios realizados con los niños.

ver los esfuerzos por lograr el reconocimiento del texto y la necesidad de expresar, ordenar y elegir lo que querían plasmar los estudiantes en su composición escrita, lo que es diferente a poner por escrito las ideas señaladas por otros. A continuación, se muestra la textualización y su relación con las habilidades de pensamiento desde las voces de los pequeños escritores (Figura 37).

Figura 37

Relación Estrategia Textualizar con las habilidades de pensamiento desde las voces de los participantes



Al revisar detenidamente la relación que se logró establecer, se demostró que la estrategia textualizar se favoreció con la práctica de las habilidades del pensamiento, mediante el dialogo con los estudiantes se confirmó que se sirvieron de ellas para identificar, reunir la información y darle un orden en el escrito, demostrando que los aportes son significativos.

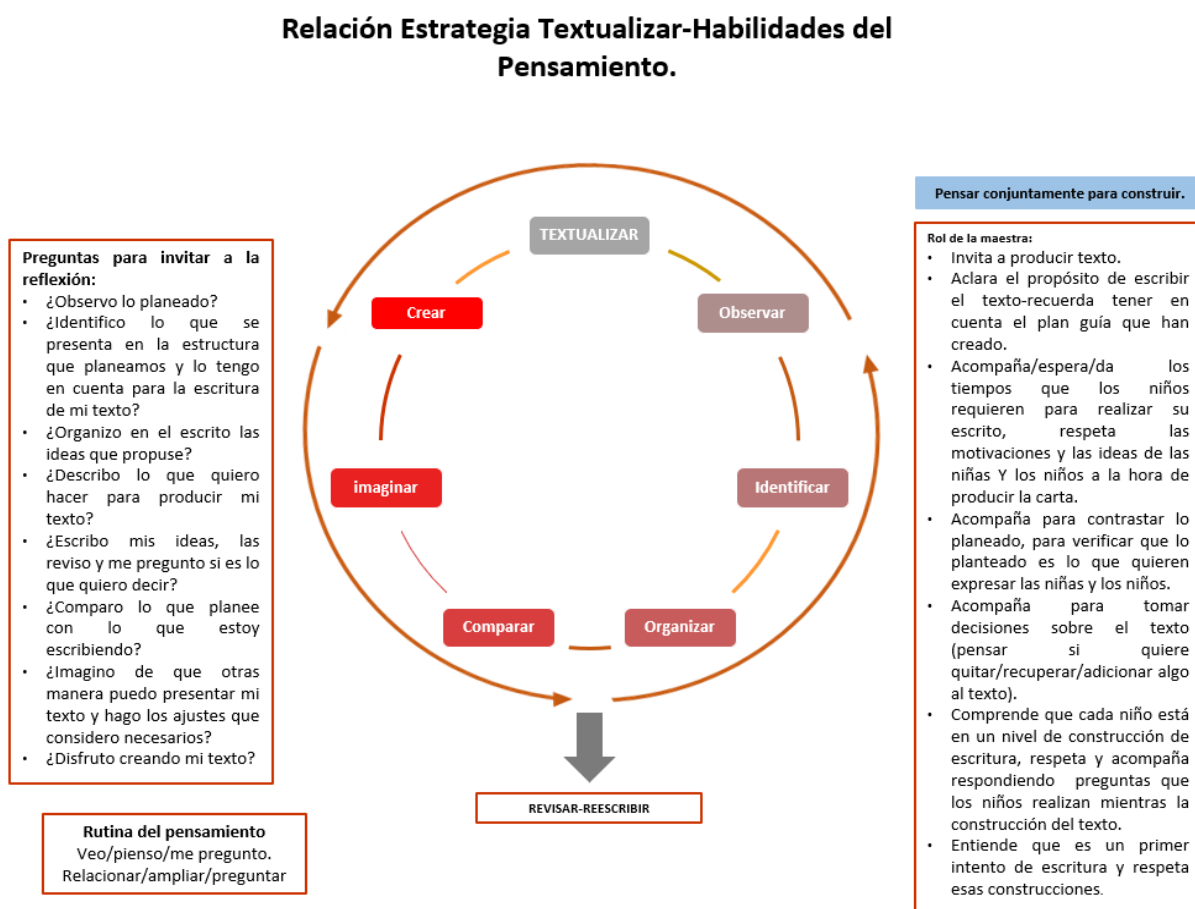
Ruta sugerida para trabajar la estrategia de textualizar con las habilidades del pensamiento

Considerar la estrategia de textualización junto con las habilidades del pensamiento se dio en un continuo trabajo impulsado por la maestra al convidar a observar, organizar, comparar, clasificar e imaginar, integrando las instrucciones que invitaron a explorar y distinguir lo expuesto en el plan. De tal forma ella les ofreció oportunidades para enfocarse en la guía que crearon y considerar el flujo de ideas que expusieron allí.

Para lograr la explicación que la intervención pedagógica busca, la Figura 38 precisa las características sugeridas para pensar conjuntamente la construcción escrita, a partir de la estrategia textualizar y las habilidades del pensamiento:

Figura 38

Estrategia textualizar y su relación con las habilidades del pensamiento



Nota. Elaboración propia

Lo señalado en la figura anterior hace referencia a una serie de acciones que invitan a pensar de manera integrada entre los estudiantes y la maestra, sobre cómo dar orden a las ideas planeadas y convertirlas en la primera versión del escrito. Los propósitos que se tienen son lograr dar estructura al texto escrito atendiendo a aspectos de forma-contenido-uso, invitando a pensar en lo que quieren lograr con la creación textual, dirigida a un destinatario real, con una intención comunicativa y ubicada en un contexto determinado.

Inicialmente, el desarrollo de la secuencia propuso conversar en torno a una serie de preguntas referidas a: ¿qué características tiene el texto que vas a construir?, ¿qué necesitas para iniciar el escrito?, ¿qué recuerdas del plan guía?, ¿quieres incluir algo nuevo en el texto?, estos interrogantes se presentaron con el fin de recordar información consignada en el plan guía o pensar si se quiere incluir nuevos elementos, para ello se invitó a jugar a ser detectives observadores del plan de escritura, dando el tiempo que requería cada niño para considerar la información y tomar decisiones sobre cuando iniciar la construcción de la carta. De aquí se destaca que, por ejemplo, para los participantes **P2. (JC)** y **P3. (ML)** revisar el plan y tomar decisiones para iniciar el escrito les llevó más minutos, que a los otros participantes.

Este momento de la escritura requiere la voz del maestro para orientar la atención de los niños en aquello que planearon, notándose que sus escritos conservan gran parte de las ideas consignadas en el plan guía, también algunos de los niños realizan pequeñas transformaciones. Cuando se analiza las situaciones de la textualización no se puede desconocer que al iniciar la escritura se facilita para los niños del grupo 1 **P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ)** recordar lo consignado en el plan, mientras que los participantes del grupo 2 pueden requerir que la maestra los ayude a centrarse en las ideas iniciales. Dar la alternativa de tener más tiempos para revisar el plan de escritura o pensar antes de consignar por escrito las ideas resultó ser efectivo para el grupo 2 **P2. (JC), P3. (ML) y P5. (TO)**. De aquí se resalta que el plan se convirtió en un instrumento guía que les permitió iniciar la redacción del escrito.

Esta estrategia de regulación de la escritura, al igual que la anterior requiere el trabajo conjunto de la maestra y los participantes donde la estructura metodológica se conserva al plantear preguntas que invitan a los estudiantes a relacionar aquellas habilidades de pensamiento orientadas a observar, identificar, organizar, imaginar, comparar y crear a partir de lo que han planeado escribir. Este proceso se reforzó con la rutina del pensamiento para facilitar ver, pensar y plantear interrogantes a la hora de plasmar por escrito aquello que desean comunicar. En este punto es importante notar que textualizar no implica copiar lo registrado en el plan, la información que allí encuentran, es una guía que ayuda a recordar detalles y motiva a los niños a realizar su escrito. Así como en determinado momento de la escritura lo expresaron algunos participantes: “[...] yo veo el plan para recordar las ideas” (P1 **IC**), “[...] cuando escribí la carta vi el plan para acordarme que iba a escribir en el inicio, el desarrollo y el final” (P6 **PZ**).

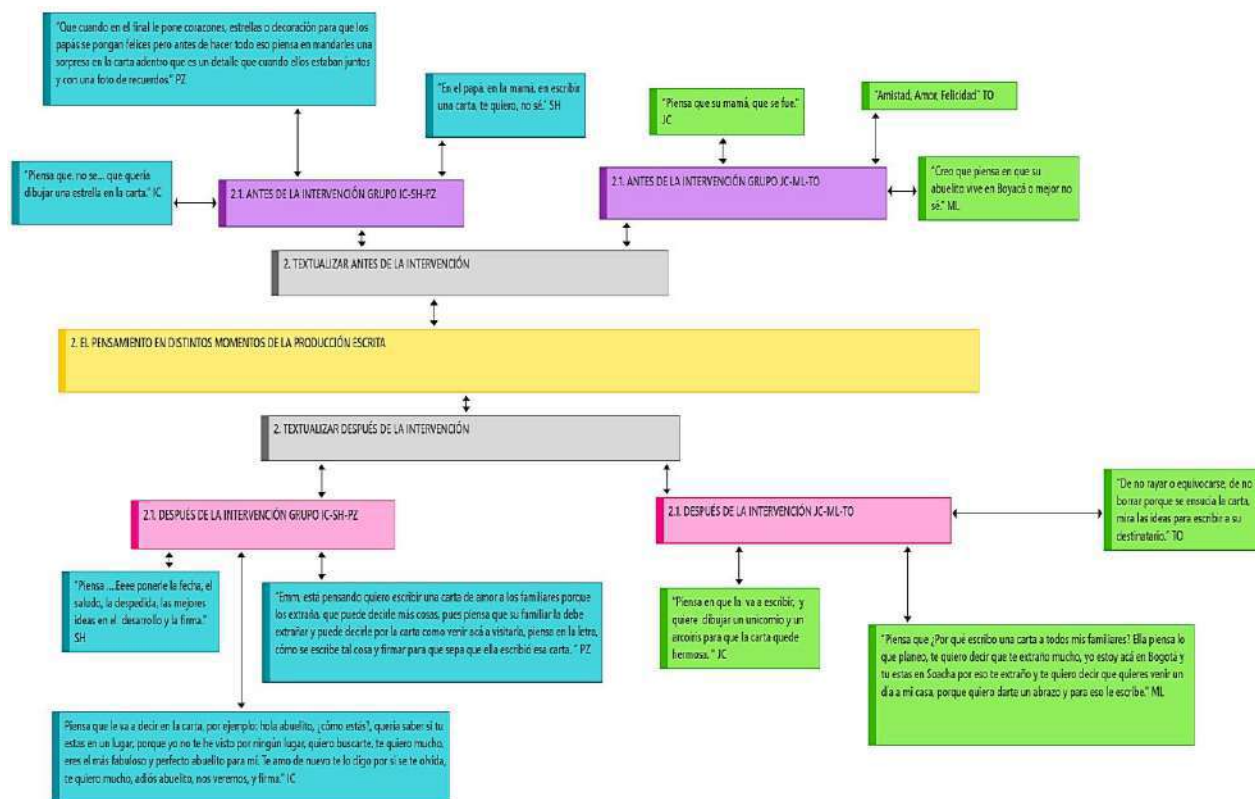
Otro aspecto que se pudo destacar fue cuando se les invitó a imaginar al destinatario y pensar si le querían escribir algo nuevo que no hubieran planeado, o imaginar qué creían iba a pasar cuando recibieran su carta, este momento fue espléndido, la emoción de escribir para alguien cercano, activa el pensamiento, al lograr ratificar o expresar nuevas ideas para el contenido de los textos, en oportunidades hacían referencia a situaciones vividas con los destinatarios de los escritos, dejando ver que esto movilizaba el interés por expresar necesidades, sentimientos y emociones, así como cuando los participantes expresaron: “[...] si yo quiero decirle que regrese a la casa” (P2 JC), “[...] yo quiero decirle a mi abuelo que es un súper chef” (P4 SH), “[...] mi súper tía va a estar muy feliz por recibir la carta” (P1 IC). El análisis permitió determinar que progresivamente se fortalecen los niveles de regulación en la toma de decisiones sobre aquello que quieren considerar en su escrito, los niños no necesitan que se les imponga el contenido de los textos, ellos fijan ideas propias.

Textualizar en distintos momentos de la intervención

Reconocer si en los participantes se dieron cambios relacionados con la percepción de la estrategia textualizar, representó analizar las ideas expresadas en la entrevista y escuchar las conclusiones que realizaron de manera individual, para ello se indagó al inicio y final de la intervención al preguntar ¿qué se estará pensando mientras se escribe la carta? como consta en la Figura 39, al igual que en la estrategia anterior las respuestas son más amplias al final de la intervención, dando cuenta de un aumento de detalles sobre el qué y para qué escribir.

Figura 39

Pensamientos de la textualización. ¿Qué estará pensando mientras escribe la carta? (Expresiones antes y después de la intervención)³⁶



Nota. Red generada desde el Atlas. Ti 2

Es notable como antes de la intervención los grupos 1 y 2 en la mayoría de respuestas indican pensar en el destinatario, para algunos acompañar la escritura de dibujos puede ser parte del ejercicio de escribir, parece que decorar es relevante para ciertos participantes "[...] piensa que, no sé, que quería dibujar una estrella en la carta." (P1 IC), "[...] que cuando en el final le pone corazones, estrellas o decoración para que los papás se pongan felices" (P6 PZ). De igual manera algunos de los niños también expresan "no sé...", identificando algo de inseguridad para indicar sobre el contenido de los textos.

³⁶ La Figura 39 presenta el comparativo de las expresiones antes y después de la intervención. El color azul identifica al grupo 1, con referencia a sobresalientes en el proceso: P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ), y el color verde distingue al grupo 2, con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura: P2. (JC), P3. (ML) y P5. (TO). (Antes parte superior y después parte inferior de la figura)

Apreciar las respuestas de los participantes en el desarrollo y al final de la intervención legítima que los mensajes escritos no son solo un ejercicio de codificar, centrado en la ejecución de trazos, resulta interesante como al crear textos los niños reiteran la importancia de las intenciones comunicativas; entonces comunicar algo por escrito cobra un significado valioso, donde el escritor es quien concibe el contenido del escrito, y al textualizar reafirma lo que quiere lograr al ir organizando las ideas, así como lo dejan ver las expresiones de los participantes al referirse a los asuntos que quieren tener en cuenta “[...] hola abuelito, quiero buscarte, te quiero mucho, eres el más fabuloso y perfecto abuelito para mí.” (P1 IC). Frente al propósito de escribir textos refieren, por ejemplo: “[...] emm, está pensando quiero escribir una carta de amor a los familiares porque los extraño” (P6 PZ), “[...] te quiero decir que quieres venir un día a mi casa, porque quiero darte un abrazo y para eso le escribe.” (P3 ML). De esta forma se señala como la referencia al contenido de los textos es un punto que se destaca al realizar la construcción escrita.

Es notable además como para los productores de textos las expresiones de sentimientos suelen identificarse como un aspecto relevante en el contenido de los escritos, lo que se observa en manifestaciones como: “[...] Te amo de nuevo te lo digo por si se te olvida, te quiero mucho” (P1 IC), “[...] te quiero decir que te extraño mucho” (P3 ML). Es un hecho que considerar los puntos de vista sobre lo que desean expresar, permite conseguir una producción escrita auténtica. Entonces escribir no es solo responder a instrucciones o dar respuesta a alguna solicitud de información, se puede distinguir que para los niños de primer grado componer textos cumple entre otras una función de interacción con otros, ajustando el texto a diversas situaciones comunicativas, donde cobra relevancia la relación con el destinatario del escrito.

Conviene entonces recalcar que los aprendizajes que se construyen en el proceso están orientados a la comprensión que construir textos responde a componentes de distinta índole.

Nuevos aprendizajes sobre textualizar

Parece que la noción de escribir va cambiando, no es solo el dominio de los trazos, ni el acto mecánico centrado en la caligrafía, los pequeños escritores reflejan en las expresiones sus comprensiones sobre el proceso “[...] piensa eeee ponerle.... las mejores ideas en el desarrollo

y la firma”. (P4 SH), “[...] escribir es poner en la carta lo que pensé” (P5 TO), “[...] ella escribió esa carta porque le podía decir lo que deseaba.”, (P6 PZ). Lo señalado merece referir que para ellas y ellos cobra importancia los significados y el sentido que van dando a textualizar, notándose la mención que realizan sobre el pensamiento.

Los conocimientos que se fueron consolidando sobre la estrategia, les permitió a los niños participantes ratificar que la escritura de los textos tiene diversos propósitos, al lograr poner en signos gráficos el contenido que quieren expresar, pensar para quien quieren redactar el escrito, los motiva a adelantar la producción escrita. Eventualmente, algunos de los niños hacen referencia a los aspectos estéticos cuando mencionan “escribir con bonita letra”, notándose que atender a la calidad del trazo es una opción que se debe tener en cuenta.

Frente a los avances de la construcción de los escritos nuevamente se destaca una diferencia en los grupos 1 y 2 relacionada con los ritmos de construcción y la extensión de los escritos. Sin embargo, en todos los niños hay una progresión en la manera como escriben textos guiándose por lo planeado, los participantes de los dos grupos 1 IC, 4 SH y 6 PZ, 2 JC, 3 ML y 5 TO analizan el proceso que llevan a cabo. En sí, textualizar no es una acción desconectada de la planeación que se realizó anticipadamente, así como lo expresan “[...] ella piensa lo que planeo” (P3 ML), “[...] mira las ideas para escribir a su destinatario.” (P5 TO), “[...] se escribe lo que se planea” (P6 PZ).

Al considerar las respuestas de los niños se puede identificar que la percepción de ellos como autores cambia, y esto se refleja en la autonomía que sienten al ser creadores de la obra escrita, planearla y plasmarla por escrito es fundamental: “[...] piensa yo ya se escribir mejor” (P1 IC), “[...] yo escribo bonito todo” (P2 JC), “[...] piensa yo puedo escribir sola” (P3 ML). En este sentido el desarrollar la autonomía para escribir parte de fomentar espacios para reconocer los intereses, y las ideas propias, es esencial que ellos sientan la seguridad para expresarse.

Otro aspecto a considerar es cuando sienten que pueden llevar el control para realizar el escrito, denotando logros de autorregulación al momento de textualizar; por ejemplo, cuando mencionan “[...] yo puedo escribir sola, porque ya aprendí” (P2 JC), también cuando ellos se interrogan “[...] ¿por qué escribo una carta a todos mis familiares?” (P3 ML), “[...] piensa...cómo se escribe tal cosa” (P6 PZ), “[...] no rayar o equivocarse” (P5 TO). Parece que están buscando formas de resolver problemas propios de la tarea de escribir, lo que representa una conquista de los participantes y constituye una oportunidad para poder resolver y realizar con éxito el escrito.

La interacción durante el proceso de textualización con los niños del grupo 1, con referencia a sobresalientes en el proceso: **P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ)** y del grupo 2, con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura. **P2. (JC), P3. (ML) P5. (TO)** mostró que es necesaria una instrucción clara centrada en el proceso de la producción escrita. La experiencia de la textualización permitió concluir que la puesta en palabras escritas de aquello que se planeó requiere la ayuda de la maestra para comparar los avances de la construcción textual a partir de lo propuesto en el plan de escritura y describir los elementos que han podido relacionar entre la estructura planeada y los avances de su escrito.

La siguiente tabla presenta de forma concreta lo expuesto por los participantes sobre la textualización.

Tabla 50

Textualizar: ¿Qué aprendí?

¿Qué aprendiste?	Respuestas	
Textualizar- escribir	IC “[...] a escribir cosas en la carta” “[...] aprendí el signo de interrogación y pensar todo para escribir muchas, muchas cartas” SH “[...] a escribir bien y recordar todo lo que va en una carta” PZ “[...] a escribir y pensar en las partes de la carta”	JC “[...] a escribir bonito muchas cartas y mensajes que quiero decir” ML “[...] a escribir bien todo y acordarme que va al inicio y en el desarrollo” TO “[...] a escribir con letra bonita lo que puse en el plan”

Estas consideraciones además de todo lo descrito anteriormente permiten identificar que los propósitos perseguidos para fortalecer la composición escrita y reflexionar sobre el proceso se van dando como resultado de la propuesta de intervención pedagógica, los escritores perciben que van construyendo los textos, pensando, recordando y gestando lo que les interesa escribir. De igual manera muestran algunas ideas que contemplan el conocimiento de la estrategia, donde cobra importancia la construcción escrita realizada. En este sentido se corrobora lo planteado por Vega et al. (2018), Alcas et al. (2019), Arteta et al. (2016) y Osses y Jaramillo (2008), quienes asocian las estrategias metacognitivas con mayores y mejores aprendizajes.

Valoración reflexiva sobre textualizar

Al igual que en la estrategia de regulación planear, la valoración reflexiva sobre textualizar considera la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, teniendo en cuenta las habilidades del pensamiento. Si se analiza las reflexiones de los 6 sujetos participantes, se puede deducir la relación que las habilidades del pensamiento pueden llegar a tener sobre la estrategia.

Para centrar la reflexión, con relación al proceso de autoevaluación se contemplaron indicadores como: ¿Observé el plan guía que construí, y me ayudó para escribir la carta?, ¿identifiqué y escribí a quién le voy a dirigir la carta (destinatario)?, ¿escribí la ciudad y la fecha al inicio de la carta?, ¿organicé la información en la carta según lo planeado (inicio, desarrollo, cierre)?, las ideas que escribí son claras y podrán ser comprendidas por quien va a leer la carta?, ¿imaginé al destinatario y pensé si le quería escribir nuevas ideas?, ¿comparé el plan guía y la carta que escribí para hallar diferencias- semejanzas?, ¿qué fue lo más difícil cuando escribí la carta?, ¿qué fue lo que más me gustó cuando le escribí la carta a mi súper amigo?, ¿qué aprendí?, ¿cómo lo aprendí?, ¿para qué me sirve lo que aprendí? Para ello se utilizó una rejilla (Anexo Ñ).

Se destaca que durante la valoración de la estrategia se pone de manifiesto el pensamiento en voz alta de los participantes, tales exteriorizaciones permitieron considerar el autoconocimiento expresado en relación al desempeño para observar, comparar, clasificar, imaginar al referirse a la textualización como se muestra en la Tabla 51.

Tabla 51

Autoevaluación Textualizar-Habilidades del pensamiento. Señalamientos P2 JC

TEXTUALIZAR-HABILIDADES DEL PENSAMIENTO			
CRITERIO	LO LOGRÉ	EN PROCESO	OBSERVACIONES
1. ¿Observé el plan guía que construí, y me ayudó para escribir la carta?			
2. ¿Identifiqué y escribí a quién le voy a dirigir la carta (Destinatario)?			un poquito
3. ¿Escribí la ciudad y la fecha al inicio de la carta?			si, pero tu me ayudaste a mirar.
4. ¿Organicé la información en la carta según lo planeado (inicio, desarrollo, cierre)?			si, eso lo pude hacer con tu ayuda.
5. ¿Las ideas que escribí son claras y podrán ser comprendidas por quien va a leer la carta?			vi que tengo unas palabritas un poquito mal.
6. ¿Imaginé al destinatario y pensé si le quería escribir nuevas ideas?			si, me encanta imaginar.
7. ¿Comparé el plan guía y la carta que escribí para hallar diferencias- semejanzas?			
8. ¿Qué fue lo más difícil cuando escribí la carta a mi superamigo escritor?	Separar las palabras.		
9. ¿Qué fue lo que más me gustó cuando le escribí la carta a mi superamigo escritor?	Escribirle a Jero para decirle muchas cosas.		
10. ¿Que aprendí?	a hacer la carta y escribir bien las palabras.		

Nota. La autoevaluación se facilita al centrar la reflexión a partir de preguntas orientadoras, el P2 JC requiere de tiempos amplios para valorar el proceso y hacer observaciones.

Como se puede observar en la Tabla 51 los criterios ayudan a orientar la autorreflexión pensando en el texto, y señalando el autoconocimiento que van logrando los productores de texto al considerar sobre su desempeño, esta opción les permitió identificar por ejemplo lo que reconocieron se les dificultó y les gustó al realizar las tareas propuestas. Dentro de las dificultades se destacaron para el grupo 2 “[...] separar palabras” (P2 JC), “[...] escribir con letra bonita” (P3 ML), “[...] escribir bien unas palabras” (P5 TO). Del grupo 1 solo un participante manifestó como difícil “[...] escribir con bonita letra” (P1 IC). Estos enunciados refieren principalmente sobre aspectos de forma (calidad de trazos y conformación de la estructura de palabra). Sin embargo, no refieren sobre aspectos de contenido o pragmáticos, puede ser por lo evidente que ha sido en el proceso que anima a componer textos pensar en quién, qué y para qué se quiere escribir, como se ha descrito a lo largo del capítulo.

Al preguntar sobre para qué sirve lo que han aprendido los participantes con referencia a sobresalientes en el proceso expresan que: “[...] para ser muy inteligente y saber escribir” (P1 IC), “[...] para escribir bien los mensajes” (P4 SH), “[...] para pensar y sacar nuevas ideas” (P6 PZ).

Respuestas que no distan de lo enunciado por el grupo 2, con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura, quienes exponen “[...] para pensar los mensajes” (P2 JC), “[...] para pensar bien” (P3 ML), “[...] para hacer cartas” (P5 TO). Las afirmaciones de los participantes pueden advertir que el invitar a pensar sobre lo que quieren expresar por escrito es algo determinante.

Al reflexionar sobre lo escrito, otro aspecto a considerar es la coevaluación que se adelantó entre pares, sujeta a criterios como: ¿mi compañero logró observar el plan guía que construyó, y le ayudó para escribir la carta?, ¿mi compañero logró organizar la información en la carta según lo planeado? (inicio, desarrollo, cierre), ¿las ideas que mi compañero escribió en la carta son claras y podrán ser comprendidas por el lector?, ¿mi compañero logró imaginar a su destinatario y pensar si le quería escribir nuevas ideas?, ¿algo ha sido muy difícil para tu compañero mientras escribía la carta?, ¿crees que tu compañero se divirtió escribiendo cartas? (Anexo O). El escuchar la percepción que tienen entre ellos sobre el proceso de cada participante mantiene una apreciación positiva al coincidir que todos se divirtieron escribiendo, además las atribuciones dadas coinciden en parte con las valoraciones que han realizado en la autoevaluación, por ejemplo, al referirse a lo que consideraron difícil mencionaron escribir con letra bonita o separar las palabras, de esta forma se sitúan en el análisis del texto a partir de la construcción de palabras, frases o calidad del trazo.

Ahora bien, la valoración y retroalimentación de la maestra sobre el proceso de cada niño es permanente en el acompañamiento que realiza, sin embargo se establece un momento para la heteroevaluación y se tiene en cuenta una rejilla (Anexo P) con los siguientes criterios que señalan la relación de la estrategia con las habilidades del pensamiento, por ejemplo: ¿observa el plan guía, y lo tiene en cuenta a la hora de realizar la carta?, ¿identifica las partes de la carta y expresa de forma escrita lo que corresponde a cada parte de la estructura?, ¿organiza el texto (inicio, desarrollo, cierre) y lo expresado es claro para el lector?, ¿compara su escrito con el plan guía y halla diferencias y semejanzas?. Congruente con el proceso adelantado se tienen en cuenta además otros criterios relacionados con la dimensión comunicativa; en relación a si el texto presenta enunciados que expresan ideas con intención comunicativa clara. La dimensión gramatical para identificar si el texto presenta grafías convencionales, organizadas de acuerdo con reglas del código alfabético, verificar disposición y segmentación de palabras. En relación a la dimensión gráfica, aspectos relacionados con direccionalidad, tamaño de las grafías y adecuación al formato.

Además, contemplar dificultades o fortalezas observadas son aspectos importantes para tener en cuenta en el apoyo a los estudiantes.

Discernir para lograr comprender la diversidad de intereses y ritmos que se dan desde las particularidades de los participantes para crear los textos y para expresarse sobre la relación entre la estrategia textualizar y las habilidades del pensamiento permitió deducir que para todos los niños se favoreció el entendimiento de la estrategia como se demuestra en las siguientes expresiones “[...] pensar para ordenar para que me quede mejor escrito” (P2 JC), “[...] imaginar es divertido cuando escribimos” (P3ML), “[...] para escribir mejor las cartas hay que observar todo muy bien” (P1 IC). Considerar lo que los estudiantes expresan es reconocer lo que han ido construyendo en el periodo de la intervención pedagógica, notándose que han elaborado asociaciones entre el observar, imaginar, ordenar y escribir.

El proceso adelantado donde se favorecen las habilidades del pensamiento contribuyó para adquirir mayor seguridad por parte de los participantes al momento de realizar sus escritos, las habilidades les permitieron reconocer y a la vez ir apropiando elementos que componen los textos.

Un aspecto fundamental es que cada participante representa una primera versión que puede ser mejorada. No se trata de homogeneizar la longitud de los escritos, sino de expresar las ideas con claridad, coherencia y corrección.

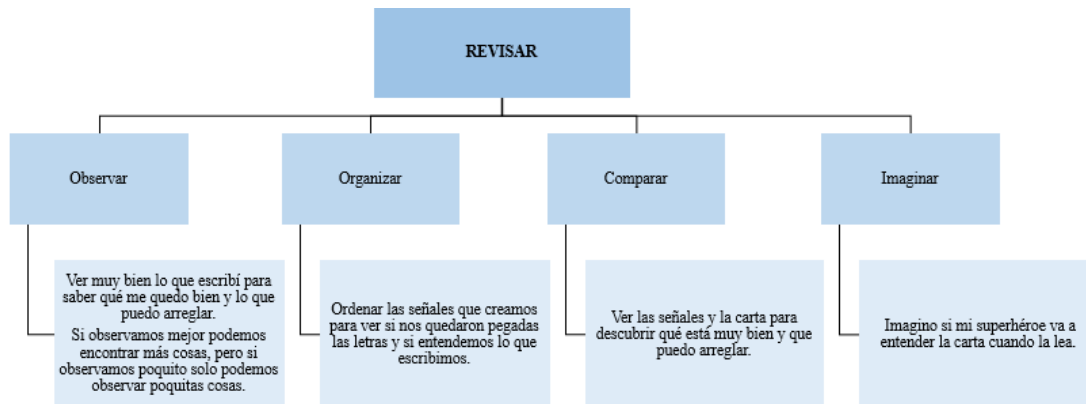
La Experiencia de Revisar los escritos

La revisión es un proceso que se adelanta permanentemente durante la construcción textual, sin embargo, se precisan momentos para concentrarse en la valoración de la producción escrita, facilitada por las habilidades del pensamiento para observar, organizar, comparar los elementos que conforman el escrito, e imaginar la situación donde el destinatario recibe el texto para determinar si es claro o no, y que sea comprensible su lectura. La Figura 40 muestra la relación de la estrategia revisar con las habilidades del pensamiento, apreciada desde las expresiones de los participantes, donde observar el texto parece tener una función específica que indica ver

detalladamente el escrito; organizar lo relacionan con colocar las señales que fueron creadas³⁷ para identificar el estado de la construcción de texto, comparar les permite “ver las señales y la carta para descubrir que está muy bien y qué puedo arreglar”.

Figura 40

Relación Estrategia Revisar con las habilidades de pensamiento desde las voces de los participantes



Parece por tanto que, revisar el texto implica realizar varias prácticas de observar, organizar, comparar e imaginar para lograr identificar aspectos de la morfología, la sintaxis (construcción de palabras-frases), componente semántico (entender lo que se escribió), pragmático (pensar si el destinatario va a comprender lo que se quiso expresar) Además se muestran posibilidades de reflexionar y tomar decisiones “[...] ver muy bien lo que escribí para saber que me quedo bien y lo que puedo arreglar” (P4 SH). Se puede decir entonces que los aspectos mencionados por los estudiantes refieren frente a la escritura la importancia de comunicar a otros con un sentido claro, con lo que se logró comprender que son varios elementos los que determinan la composición de textos.

³⁷ Señales creadas para la revisión de textos escritos, que corresponden a las propiedades de los textos: coherencia, cohesión, adecuación, corrección.

Ruta sugerida para trabajar la estrategia revisar y su relación con las habilidades del pensamiento

Como se ha explicado la idea de relacionar la estrategia de revisión con las habilidades del pensamiento se propuso para facilitar a los niños valorar la construcción de sus escritos, para ello se proporcionaron tiempos y se plantearon preguntas que ayudaron a centrarse en la revisión de los textos, el maestro es quien guía y enfatiza en los aspectos centrales que ayudan a explorar los avances construidos, como se muestra en la Figura 41, teniendo en cuenta varios planteamientos orientados también por la rutina veo-pienso-me pregunto/relacionar-ampliar-preguntar.

Figura 41
Estrategia revisar y su relación con las habilidades del pensamiento



Nota. Elaboración propia

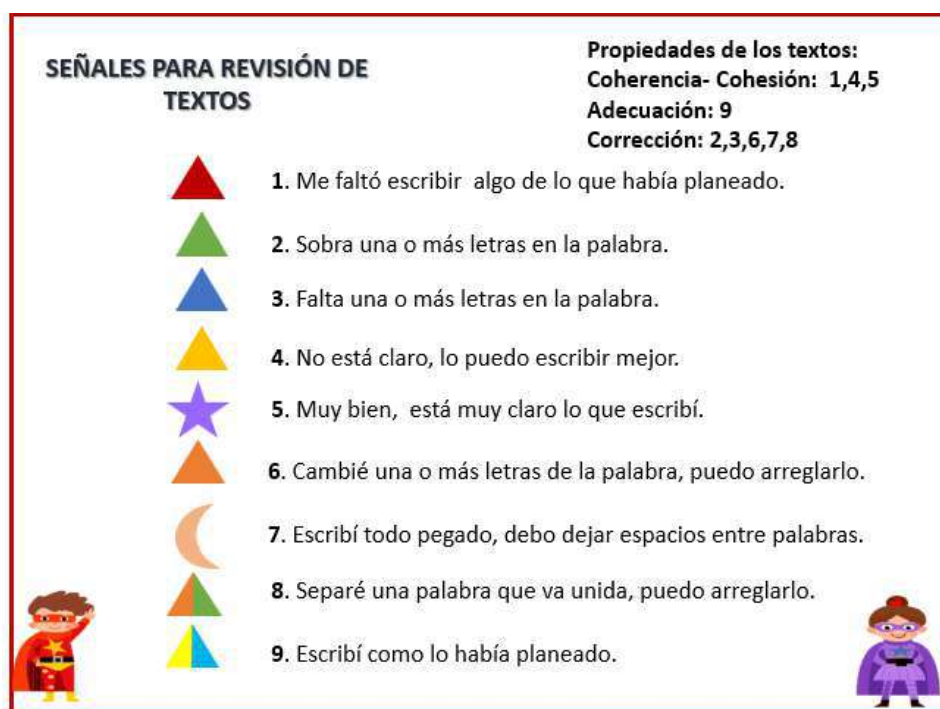
Cada elemento señalado en la figura anterior muestra el rol del maestro y la vinculación que se propone con los estudiantes en un proceso activo que invita a pensar conjuntamente sobre los avances de la composición escrita. Inicialmente se crean las señales que ayudan a identificar y

reflexionar sobre la información que han consignado en el texto. Ahora bien, favorecer la revisión de los textos escritos implicó reconocer el tipo de texto, su estructura, el lenguaje propio de la carta, y los elementos que tuvieron en cuenta en el plan de escritura.

Como se señaló antes parte importante del proceso fue la creación de las señales, que como se muestra en la Figura 42 responden a las propiedades de los textos coherencia, cohesión, adecuación y ayudan a analizar si hay elementos que requieren corrección. En la progresión del proceso estas señales son consignadas en el escrito por los participantes, lo que demandó una interacción permanente y gestión compartida entre la maestra y los participantes.

Figura 42

Señales creadas para la revisión de textos escritos



Nota. La creación de las señales resulta ser de especial importancia para la revisión de los textos, por lo que estas se crean junto a los participantes, requiriendo que se dé una explicación detallada por parte de la maestra de lo que significa revisar con señales.

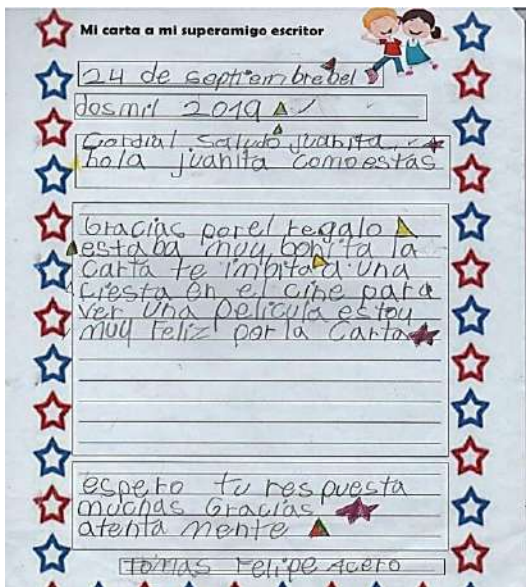
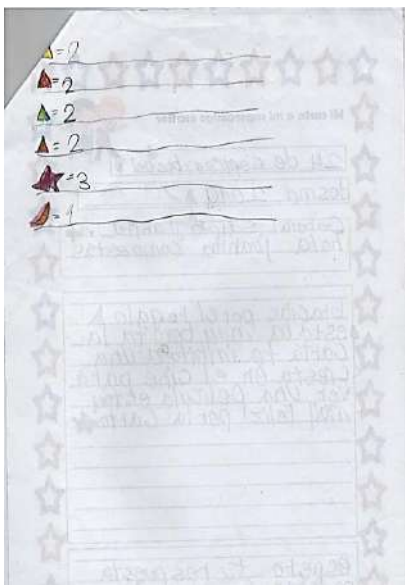
En este camino de revisar el texto fue necesario el planteamiento de preguntas, que se sugirieron a los niños para atender a la reflexión, por ejemplo: ¿observo si en el texto sigo lo que propuse en el plan?, ¿qué es igual?, ¿qué es diferente al comparar el escrito con el plan?, ¿observo las señales

que creamos para revisar el texto?, ¿organizo las señales en mi texto?, ¿comparo las señales que coloqué en mi texto?, ¿propongo qué puedo hacer para resolver lo que encontré en el texto?, ¿es fácil revisar el texto con las señales?, ¿algo me parece difícil al revisar el texto con las señales?, ¿cómo me siento revisando mi texto?

Estos planteamientos resultaron ser facilitadores para la expresión, la reflexión y ofrecieron a los niños una opción que ayudó a determinar el estado de la producción escrita, en un despliegue de ideas manifestaron de forma más consciente deducciones sobre la presentación del escrito, así como expresa el P2 JC “[...] yo vi con las señales lo que me quedo un poquito mal”; o el P6 PZ “[...] con las señales me di cuenta que muchas cosas me quedaron bien”, entonces ellos lograron concretar avances o falencias en el escrito. Esta tarea de revisión implicó siempre tener a mano el cartel con las señales como un marco que les ayudó a involucrarse más en el texto y determinar que está bien o que pueden mejorar. Además, sin solicitárselo algunos de los participantes realizaron el conteo de señales registradas en sus escritos, así aparecen señalamientos con los que designan un número a la variedad de señales, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 43

Revisión de texto P5TO

Versión 1 de la carta	Conteo señales
 Handwritten letter titled "Mi carta a mi superamigo escritor" (My letter to my super friend writer). The letter is decorated with stars and triangles. The text includes: "24 de septiembre", "dom 2019", "Hola Juanita como estás", "gracias por el regalo estaba muy bonita la carta te invito a una fiesta en el cine para ver una película estoy muy feliz por la carta", "espero tu respuesta muchas gracias atenta mente", and "Felipe Aceto".	 A list of counts for different symbols used in the letter. The counts are: 2 stars, 2 triangles, 2 stars, 3 stars, and 1 triangle.

Nota. Hacer un conteo de las señales les permitió repasar los aspectos que atienden a las propiedades de los textos. En este ejemplo las señales de revisión permitieron al participante TO identificar en su escrito elementos referidos a la coherencia, cohesión y reflexionar sobre las posibles correcciones.

En efecto en la revisión cobra importancia hacer referencia a la percepción que se tiene del error, por ejemplo, descubrir errores en el texto y reflexionar sobre ellos, se convirtió en una posibilidad de reconstruir el escrito y ayudó a ser más consciente sobre cómo se estaba realizando la producción textual, la progresión que se dio demostró la capacidad para identificar aspectos del estado de la producción textual, teniendo en cuenta el reconocimiento de la estructura, el manejo del código, la elección de palabras, la organización de frases, el contenido del texto, el propósito y la situación comunicativa en la cual fue creada el escrito, en torno a esto sobresalen expresiones como “[...] no está muy claro para leer” (P4 SH); “[...] no me quedó bien escrito” (P5 TO); “[...] me faltó una letra” (P2 JC); “[...] esta palabra quedó mal y no suena bien” (P1 IC), así las señales se convirtieron en una herramienta para identificar aquello que pueden solucionar.

Valorar estos posibles errores en la construcción de palabras y frases, pueden ser parte de los conflictos característicos durante el aprendizaje, comprendiendo que las construcciones se van dando de forma progresiva hasta alcanzar la convencionalidad de la escritura, entonces el profesor desde su rol como guía del proceso necesita considerar la posibilidad de generar oportunidades de construir lo escrito acorde con el nivel de desarrollo, las condiciones del contexto y los diferentes ritmos de aprendizaje.

Las distintas experiencias de los participantes mostraron que la revisión fue una parte del proceso que consideraron como una actividad divertida, “[...] revisar con las señales es muy chévere porque miro y pienso en lo que escribí” (P1 IC), algunos participantes hicieron señalamientos considerando que las señales de revisión son parte decorativa del texto, así lo menciona por ejemplo el P3 ML “[...] con las señales se ve más linda mi carta”. De esta manera se consiguió avanzar en el proceso, donde las habilidades del pensamiento para observar las señales creadas, organizarlas en el texto, comparar lo que se señaló en el escrito con lo que se planeó e imaginar, dan la posibilidad de aprender a valorar e identificar los elementos que se pueden reparar en el texto.

Ante este panorama la percepción que tiene el maestro de revisar-correr necesariamente cambia, el comprender que la revisión conjunta para valorar la construcción textual es un momento fundamental para acompañar a los niños a autorevisar y revisar con otros sus textos dota el proceso de una riqueza inmensa, donde se puede afirmar que la naturaleza de la evaluación se transforma. La revisión adquiere un carácter orientador, donde los estudiantes participan de forma activa.

Para revisar los textos, el profesor debe facilitar la reflexión mediante preguntas y usar la tabla de señales, que es un recurso imprescindible. La calidad de la experiencia depende también de ofrecer tiempos adecuados, y en este sentido hay que entender que los tiempos para revisar los escritos son distintos para cada participante.

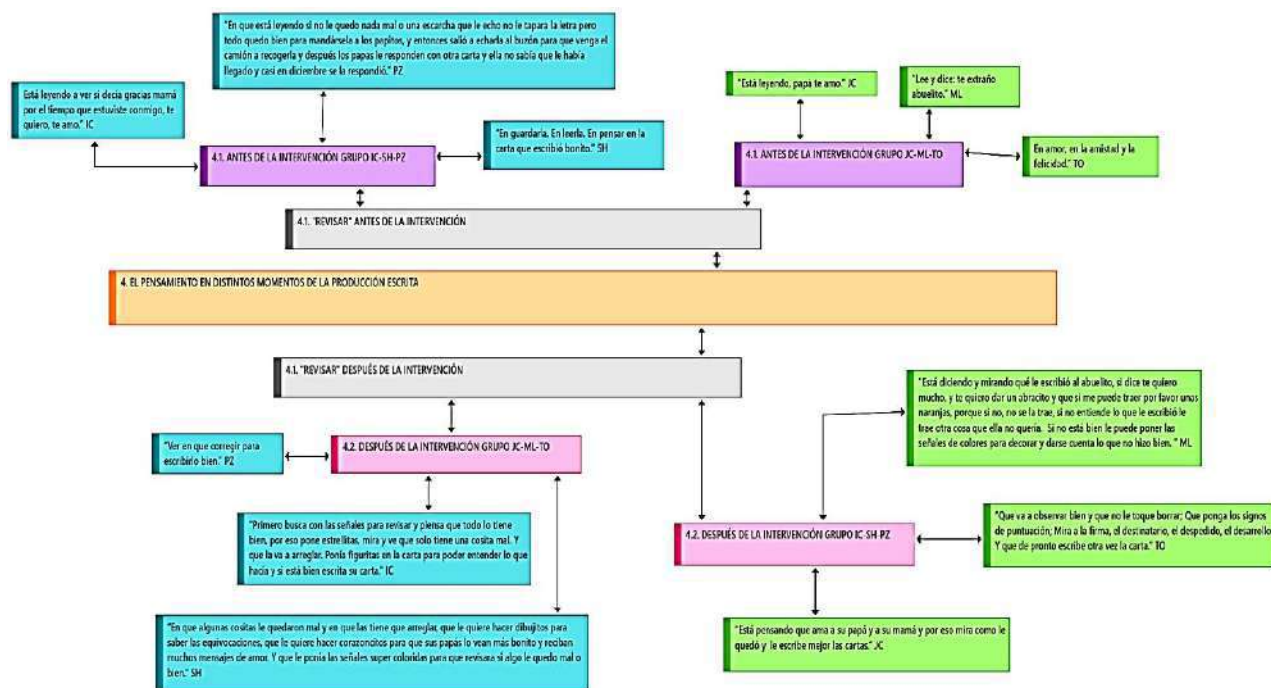
Entonces acompañar y enseñar a revisar textos se convierte en una prioridad en las tareas de enseñanza debido a la influencia que tiene la estrategia de revisión en la calidad que se puede lograr con los escritos. Por ello, el maestro debe comprender que hay diversas formas de escribir, respetando los intereses individuales, dialogando y guiando para identificar los puntos débiles y lo que considera está bien construido. Retomar aquellas partes del texto que requieren ser analizadas junto a los niños, e invitar a considerar si se pueden incluir nuevas ideas, en este sentido los intercambios comunicativos permiten avanzar en la toma de decisiones para determinar si se hacen mejoras al texto.

Revisar en distintos momentos de la intervención

El análisis detallado sobre la estrategia, tuvo en cuenta las expresiones realizadas por los participantes al inicio y al final de la intervención, como se observa en la Figura 44, al interrogarlos sobre qué pensara un escritor cuando revisa sus textos, se puede interpretar que para los participantes, el integrarlos al proceso es lograr reconocer en sus escritos aquello que puede mejorarse, o también considerar lo que piensan está muy bien en su escrito. Las señales se convierten en aquellas marcas que representan embellecer el texto y además revisten el significado de la corrección.

Figura 44

Pensamientos de la revisión. ¿Qué estará pensando mientras revisa la carta? (Expresiones antes y después de la intervención)³⁸



Nota. Red generada desde el Atlas. Ti 2

Es notable que para los niños de los dos grupos cuando se les pide explicar qué estará pensando un escritor cuando revisa la carta, hacen referencia a identificar algo que puede “estar mal”, pero añaden que lo reconocen y coinciden en la posibilidad de ajustarlo. Sus expresiones tienden a referir sobre observar, siendo una habilidad que destacan al considerar “[...] primero busca con las señales para revisar” (P1 IC), “[...] que va a observar bien” (P5 TO), “[...] ver en que corregir para escribirlo bien” (P6 PZ). Algunas menciones también consideran que escribir bien tiene el propósito que los otros comprendan el significado de lo que quieren expresar, así como lo enuncia la P3 ML “[...] Está diciendo y mirando que le escribió al abuelito, si dice te quiero mucho, y te quiero dar un abrazito y que, si puede traer por favor unas naranjas, porque si no, no se las trae, si

³⁸ La Figura 44 presenta el comparativo de las expresiones antes y después de la intervención. El color azul identifica al grupo 1, con referencia a sobresalientes en el proceso: P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ), y el color verde distingue al grupo 2, con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura: P2. (JC), P3. (ML) y P5. (TO). (Antes parte superior y después parte inferior de la figura)

no entiende lo que le escribió le trae otra cosa que ella no quería”. Este es uno de los puntos de vista que presentan los pequeños escritores describiendo que revisar es útil para verificar si se expresa por escrito lo que se quiere decir.

La comprensión del proceso de composición de textos es progresiva, y como se demuestra en la Figura 44 al final de la intervención las razones que solieron mencionar los participantes frente a la revisión de sus escritos demostraron que el pensamiento se focalizó en identificar aspectos de forma, contenido y determinados propósitos comunicativos, elementos sobre los cuales se pueden realizar mejoras en el escrito, manifestando que si se adecuan, los lectores podrán comprender mejor el texto.

Nuevos aprendizajes sobre la revisión de textos

De acuerdo a las acciones adelantadas en el transcurso de la intervención y a las expresiones de los participantes favorecer la revisión permitió un acercamiento al texto, manteniendo la atención para revisar el escrito a partir de las señales, lo que representó un importante logro. Los estudiantes de primer grado adquirieron la capacidad de gestionar tiempos para valorar su escrito. Este momento fue oportuno para de forma autónoma apreciar posibles elementos que sugirieron corregir sobre sus escritos. Entonces ya no solo son los agentes externos quienes tienen la autoridad de valorar sus textos, los pequeños escritores se sumergen en la presentación escrita con la idea de identificar posibles errores que permiten corrección.

Los niños atribuyen en su escrito variadas señas, que organizan a lo largo del texto para comprobar si han conseguido lo propuesto en el plan, abriendo una puerta hacia la autorregulación, porque son ellos quienes paulatinamente van identificando y elaborando un concepto del escrito, tomando decisiones sobre lo que consideran puede mejorar, entonces pueden representarlo con su voz de esta manera: “[...] esta carta esta hermosa y mi hermano va a estar muy feliz de recibirla” (P6 PZ), también perciben lo que consideran oportuno corregir, así además refieren “[...] se da cuenta que escribió todo pegado y su papá o su amigo no lo van a entender.” (P2 JC), “[...] mira lo que quedo mal porque quería que todo estuviera bien.” P5TO.

En general, las respuestas refieren unos aprendizajes que dan cuenta de los avances del proceso, donde se destaca que se debe dedicar un tiempo prolongado para planear el escrito, pero parece que esto permite avanzar en la textualización y luego tener claro lo que se ha pensado lograr con el escrito, ya que precisamente a la hora de revisar el texto se sigue teniendo presente en la memoria elementos de la planeación como el qué y para qué se quiere escribir, por lo que se puede hablar que la producción escrita se logra por la articulación entre el planear, textualizar y revisar, confirmando esto a través de expresiones emitidas cuando revisan los escritos “[...] esto es lo que yo planeé decirle a mi super tía, que la amo y es super peinadora” (P1 IC), “[...] si me quedó bien porque yo le dije a mi papá que es un superconstructor y así lo tengo en el plan” (P2 JC), “[...] yo le dije en la carta que la quiero invitar a mi fiesta y a Bucaramanga, porque en el plan lo vi todo” (P5 TO).

Otro aspecto significativo, dentro de los aprendizajes es el reconocimiento de la capacidad que han logrado para construir sus escritos, familiarizarse con su composición escrita. articulado al proceso de revisión con las señales permitió que ellos observen sus escritos, descubriendo los avances que han alcanzado como una acción que conduce a la conciencia del propio proceso y conciencia de los aprendizajes del grupo, estos señalamientos son acordes a algunas expresiones de los niños “[...] revisar para aprender a escribir bien” (P4 SH); “[...] revisar es para aprender a pensar, a dibujar señales, a escribir, a pensar en el mensaje, y a quien le vamos a escribir” (P1 IC); “[...] revisar nos sirve para entender mejor que nos quedó bien o mal, las señales son para ver lo que podemos arreglar” (P6 PZ). De acuerdo a esto se logra autorreflexión del proceso, concretada en los aprendizajes individuales, y formulaciones que dan cuenta de aprendizajes grupales “todos aprendimos a revisar con las señales para pensar mejor”, dando la percepción respecto a otros incluyendo el aprendizaje propio. Además, se pudo notar que cuando surgen dudas en el uso de las señales comentan en voz alta para guiar la revisión de la construcción escrita, es así como entre todos se conjuga un sentido de colaborar para resolver lo que resulta confuso.

Tabla 52*Revisar: ¿Qué aprendí?*

¿Qué aprendiste?	Respuestas	
Revisar	IC: “[...] que podemos revisar si observamos algo nos quedó un poquito mal” SH “[...] como la puedo escribir rebien porque con las señales lo puedo observar todo” PZ “[...] revisar con señales de colores, por eso hay que ser super observador y ver si todo está bien escrito”	JC: “[...] pude hacer mis cartas más bonitas cuando decoré con las señales” ML “[...] aprendí a hacer la carta con decoración de señales y a comparar con el cartel de señales.” TO “[...] mirar con las señales al inicio, en el desarrollo y el final y que de pronto escribo otra vez la carta para que quede bien”

De acuerdo con los señalamientos de la Tabla 52 se ratifica la percepción de la estrategia con un propósito de escudriñar y mirar atentamente el escrito, la relación de la estrategia con las habilidades del pensamiento de manera implícita está enfocada en observar y comparar, parece además que la motivación de revisar el texto se orienta hacia escribir mejor; conviene mencionar de nuevo que los niños del grupo 2 atribuyeron a las señales un significado decorativo, como parte del texto. Parece por tanto, que este aspecto es significativo para ellos.

Valoración reflexiva sobre revisar los textos

Acompañar e invitar a la reflexión del proceso de construcción del escrito y a fijarse en las producciones textuales que fueron analizadas en un trabajo colectivo e individual ayudaron a que cada niño logrará ir concluyendo sobre lo que proponen realizar para ajustar su texto, se busca conseguir a partir de allí, que el niño decida si quiere realizar una nueva versión del escrito o considere si ya está listo en una expresión comprensible para su lector. Está en una gran conquista por parte del niño, quien aprende a agenciar lo que considera es mejor y si decide ajustarlo pasará a reescribir una nueva versión del texto; es importante que los niños tengan la información visible para que junto al maestro decidan y preparen el material para la reescritura. A continuación, se

presentan algunos de los criterios establecidos en las rejillas que se organizaron para la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

El formato de autoevaluación propone 17 preguntas, a partir de las cuales se invita a reflexionar, es la maestra quien lee las preguntas y acompaña en varias sesiones y de manera ordenada plantea lo señalado: ¿coloqué la ciudad y fecha al inicio de la carta?, ¿escribí el nombre del destinatario de la carta?, ¿desarrollé el propósito que planeé para escribir la carta?, ¿las ideas que escribí son claras?, ¿escribí de forma clara todas las palabras?, ¿escribí las frases completas y son claras? ¿mi súper amigo escritor podrá comprender lo que le escribí en la carta?, ¿la carta presenta una apariencia limpia?, ¿me despedí y firmé la carta?, ¿escribí la carta de izquierda a derecha y de arriba abajo, dentro de los límites del renglón?, ¿dejé espacios entre letras y palabras, lo cual hace que mi súper amigo pueda leer la carta con facilidad?, ¿escribí palabras con mayúsculas (nombres propios), ¿usé signos de puntuación como coma, punto seguido, punto aparte, otro?, ¿quiero cambiar algo en la carta que escribí a mi súper amigo?, ¿logré comparar el plan guía y la carta que escribí para hallar diferencias- semejanzas?, ¿qué aprendí?, ¿para qué me sirvió revisar la carta que escribí a mi súper amigo escritor?, ¿algo me ha parecido muy difícil en las tareas de clasificar y organizar los textos? (Anexo Q)

La autoevaluación como parte del proceso de la revisión textual llevó tiempo, lo que fue valioso para involucrar a cada participante, logrando identificar y asumir lo que consideraban muy bien construido, lo que era aceptable o lo que contemplaron como un error. Particularmente se consideró importante comprender que cometer errores les permite atender a elementos del texto que luego pueden corregir, convirtiéndose este en un momento poderoso de la experiencia, tomando como referencia la reflexión que hace posible pensar las acciones sobre lo escrito. La autoevaluación se dio a partir de valorar algunos aspectos específicos como se puede observar en la Tabla 53, donde se muestran algunos de los criterios y la manera como son señalados de colores, verde (si considera que lo logró), o amarillo (si aún está en proceso).

Proveer de estos momentos y valerse del instrumento sugerido constituyó una forma activa para el autoconocimiento que demostraron ir logrando los productores de texto al focalizar su atención sobre su desempeño. Esta opción les permitió identificar, por ejemplo, lo que reconocieron se les dificultó y les gustó al realizar las tareas propuestas.

Tabla 53

Autoevaluación Revisar-Habilidades del pensamiento. Señalamientos P2 JC

ASPECTO	Lo logré	Ya casi lo logré	Qué voy a hacer para mejorarlo?
1. ¿Coloqué la ciudad y fecha al inicio de la carta?			
2. ¿Escribí el nombre del destinatario de la carta?			
3. ¿Desarrollé el propósito que planeé para escribir la carta?			sí, pero me recordaste ver en el plan.
4. ¿Las ideas que escribí son claras?			Si la carta tiene ideas que no son claras, que voy a hacer? Escribir mejor.
5. ¿Escribí de forma clara todas las palabras?			Ubicar las palabras que no están bien escritas: ¿Faltaron letras, sobraron letras, cambié letras? -cambié letras.

Nota. La autoevaluación se facilita al centrar la reflexión a partir de preguntas orientadoras, el P2 JC requiere de tiempos amplios para valorar el proceso y hacer observaciones.

Dar cuenta de la revisión a partir de los criterios sugeridos permitió a los participantes disponer de unos elementos para comprender la construcción escrita, distinguir los conocimientos que han construido sobre los textos, y sustentar con su propia opinión posibles formas de solucionar, así como lo exponen algunos niños al indagar sobre las ideas que escribieron, y si no eran claras, que podían hacer, según el P6 PZ “[...] puse palabras pegadas”, a continuación se le pregunta qué puedes hacer y responde: “devolverme y leer para saber que hacer”; otra manifestación fue “[...] escribí todo pegado, pero cuando lo vi borro y ya” (P4 SH). De igual manera otro participante señala “[...] no está claro” (P1 SH) y se le plantea pensar cómo puede mejorarlo a lo que señala “[...] debo escribir mejor” (P2 JC), coincidiendo con el P5 TO quien exterioriza si no está claro puedo mejorar “arreglándolo”.

De este modo se puede afirmar que la formulación de preguntas les permitió hacer precisiones sobre la revisión de los textos, consiguiendo además proponer formas de solucionar para hacer correcciones a lo escrito.

Al preguntar sobre para qué les sirve revisar los escritos, los participantes responden que “[...] para observar bien lo que escribimos y así saber cómo escribir” (P1 IC), “[...]para mirar si colocamos bien lo que pensamos en el plan” (P4 SH), “[...] para pensar en todo lo que está bien en la carta” (P6 PZ). Respuestas que coinciden con lo expresado por los niños del grupo 2, con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura, quienes exponen “[...] para mirar bien con las señales” (P2 JC), “[...] para pensar si lo que dijimos es lo que queremos” (P3 ML), “[...] para hacer bien las cartas” (P5 TO). Las expresiones son específicas frente a lo que para cada uno significó revisar los escritos, las perspectivas mostraron que la revisión se trató de identificar rasgos de la escritura y características del contenido, pero además describieron sentimientos positivos. Es importante anotar que realizar la autoevaluación y la coevaluación llevó más tiempo que colocar las señales en el texto, sustentar la propia opinión y opinar sobre los avances de los compañeros son razones suficientes para entender que esto requiere dedicar un tiempo importante.

Otro aspecto a considerar es la coevaluación (Anexo R) que se adelantó entre pares, sujeta a criterios como: ¿mi compañero colocó la ciudad y fecha al inicio de la carta?, ¿mi compañero escribió el nombre del destinatario de la carta?, ¿mi compañero desarrolló el propósito que planeó para escribir la carta a su súper amigo escritor?, ¿las ideas que escribió mi compañero en la carta son claras?, ¿mi compañero escribió de forma clara todas las palabras?, ¿mi compañero escribió las frases completas y son claras? ¿El súper amigo va a entender cuando lea la carta?, ¿la carta que escribió mi compañero presenta una apariencia limpia?, ¿mi compañero se despidió y firmó la carta?, ¿mi compañero escribió la carta de izquierda a derecha y de arriba abajo, dentro de los límites del renglón?, ¿mi compañero dejó espacios entre letras y palabras, lo cual hace que se pueda leer la carta con facilidad?, ¿mi compañero escribió las palabras con mayúsculas (nombres propios)?, ¿mi compañero uso signos de puntuación en la carta que escribió (coma, punto seguido, punto aparte, otro)?, ¿mi compañero logró comparar el plan guía y la carta que escribió para hallar diferencias- semejanzas- revisar si se cambia?, ¿le sugieres a _____ (nombre del compañero), cambiar algo en la carta que escribió?.

De igual manera que en la autoevaluación, es la maestra quien orienta y acompaña para comprender las demandas que se plantean al revisar los escritos de otros, describir lo que observan y hablar de los detalles para que se escuchen entre ellos, es una forma de integrarlos, aunque habitualmente ellos conversan, este momento guiado les permitió expresarse, ahora bien surgen sentimientos, reconocimientos, y opiniones sobre las construcciones escritas y sus propiedades, así se demuestran logros como “[...] la carta le quedó muy linda porque ella hace todo bien”, así muestra la valoración de **IC** a **SH**, o cuando **IC** sugiere a **TO** como resultado de la revisión “[...] puedes escribir mejor con la letra más pequeña”; también cuando **IC** propone a **ML** “[...] cambiar las letras y escribir más claro”, “[...] no distraerse con las amigas para estar más atenta”. Se añade otra expresión como la de **PZ** a **JC** “[...] no son tan claras las ideas que escribió, pero si mira bien el plan y escribe más despacio le puede quedar mejor”. Por tanto, el sentido que cobra la coevaluación es proponer para hacer ajustes, o realizar afirmaciones sobre lo que encuentran está bien construido en el escrito, reconociendo las capacidades de los compañeros. Como se muestra en la Tabla 54.

Tabla 54

*Coevaluación Revisar-Habilidades del pensamiento P2 **JC***

NOMBRE NIÑO: JC NOMBRE PAR EVALUADOR: IC		EDAD: EDAD:	
ASPECTO	Lo logró	Ya casi lo logra	Qué crees que puede hacer para mejorarlo?
1. ¿Mi compañero colocó la ciudad y fecha al inicio de la carta?			
2. ¿Mi compañero escribió el nombre del destinatario de la carta?			
3. ¿Mi compañero desarrolló el propósito que planeó para escribir la carta a su superamigo escritor?			Puede mirar más el plan.
4. ¿Las ideas que escribio mi compañero en la carta son claras?			Si, aunque falta un poquito, entonces puede escribir mejor si observa bien.
5. ¿Mi compañero escribió de forma clara todas las palabras?			Mirar bien.
6. ¿Mi compañero escribió las frases completas y son claras? ¿El superamigo escritor va a entender cuando lee la carta?			Puede escribir un poquito más leyendo y mirando.

Nota. Consideraciones que se presentan al realizar la coevaluación del P1 **IC** al P2 **JC**. En este caso la maestra acompaña para leer las preguntas.

Los maestros pueden hacer que los estudiantes piensen permanentemente en el proceso, sin embargo se dedica un momento para la heteroevaluación y se tiene en cuenta una rejilla (Anexo S) con los siguientes criterios: el niño ¿escribió la ciudad y fecha al inicio de la carta?, ¿escribió el nombre del destinatario de la carta?, ¿desarrolló el propósito que planeó para escribir la carta?, ¿las ideas que escribió se presentan de forma clara en el texto?, ¿escribió de forma clara todas las palabras?, ¿escribió las frases completas y son claras?, ¿la carta presenta una apariencia limpia?, ¿usó fórmulas de cortesía al iniciar, desarrollar y dar cierre a la carta?, ¿escribió la carta de izquierda a derecha y de arriba abajo, dentro de los límites del renglón?, ¿dejó espacios entre letras y palabras, lo cual hace que se pueda leer la carta con facilidad?, ¿escribió palabras con mayúsculas (nombres propios)?, ¿usó signos de puntuación a lo largo del texto?, ¿logró comparar y hallar diferencias y semejanzas entre el plan guía y la carta que escribió?, fortalezas y dificultades observadas.

Desde la heteroevaluación (Tabla 55) la maestra utiliza indicadores que se mantienen en la auto y coevaluación, y añade algunos que invitan a describir las dificultades y fortalezas. Favorecer este ejercicio reflexivo entre el adulto y el estudiante ayuda para determinar opciones de resolver y actuar sobre sus textos, lo que influye en la conciencia que se está construyendo de autor y del proceso de construcción textual.

Tabla 55

Heteroevaluación Textualizar-Habilidades del pensamiento P2 JC

REVISAR			
NOMBRE NIÑO: JC	EDAD: 6-9 m		
ASPECTO	Lo logró	Ya casi lo logra	Qué le recomiendas para lograrlo?
¿Escribió la ciudad y fecha al inicio de la carta?			
¿Escribió el nombre del destinatario de la carta?			
¿Desarrolló el propósito que planeó para escribir la carta?			
¿Las ideas que escribió se presentan de forma clara en el texto?			Utilizar la estrategia que venimos usando. Leer y releer hasta que considere que su emisor va a comprender mejor.
¿Escribió de forma clara todas las palabras?			Ubicar las palabras que no están bien escritas: ¿Faltaron letras, sobraron letras, cambié letras? Está bien la estrategia de solicitarle que observe bien lo que escribió, así ella misma detecta cuando quedó escrito todo en bloque y los separa.
¿Escribió las frases completas, y son claras?			Se solicitó observar bien algunas frases para identificar algunos errores en la construcción.

Nota. La maestra tiene en cuenta la información que ha venido recogiendo del proceso del participante.

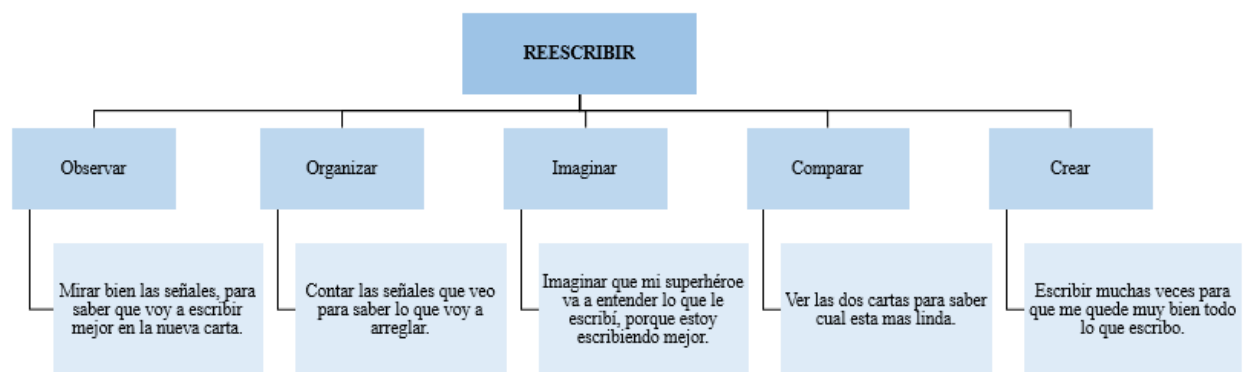
El proceso adelantado de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación contribuyó para que los aprendices reflexionaran sobre sus conocimientos, determinando los avances y las oportunidades para realizar mejoras a sus textos, lo que lleva a tomar decisiones al momento de reescribir, resolviendo lo que demanda la tarea de escritura.

La Experiencia de Reescribir los textos

Este es un gran momento, en el que se demuestra la autorregulación que han venido construyendo los niños, en función de tomar decisiones para realizar la segunda o tercera escritura del texto, y elegir qué y cómo realizar los cambios. Llegar hasta aquí demandó varias sesiones de trabajo que contemplaron todo el proceso descrito en los apartados anteriores; a su vez se consideró importante desde el repertorio de los pequeños definir la relación entre la estrategia reescribir con las habilidades del pensamiento, como se muestra en la Figura 45.

Figura 45

Relación Estrategia Reescribir con las habilidades de pensamiento desde las voces de los participantes



Las verbalizaciones señalan como el transcurso de aprendizajes adelantado desde la intervención didáctica les permitió reconocer la influencia de las habilidades del pensamiento en relación a la reescritura de textos, así proceden a mencionar como observar, organizar, imaginar, comparar y crear nutren la tarea, indicando que ajustar la nueva versión del escrito requiere mirar bien las

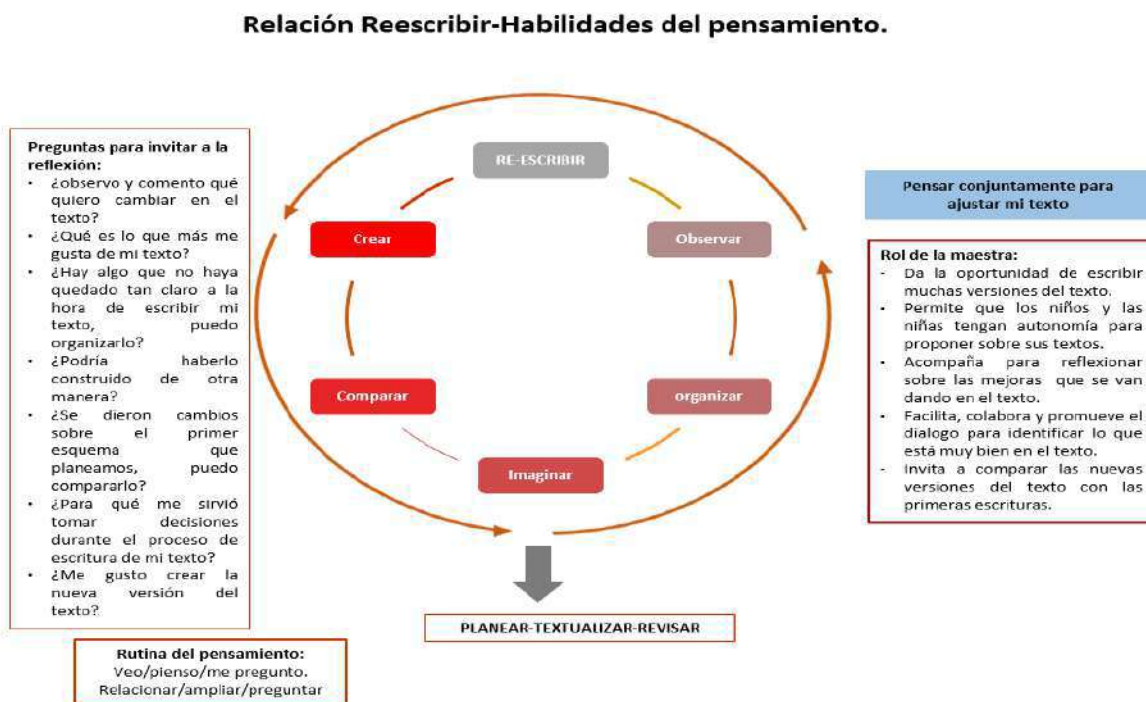
señales para identificar lo que van a arreglar en el texto, imaginando al destinatario, quien va a comprender mejor si se procede a realizar mejoras en la escritura. Entonces situarse en el texto, considerar las valoraciones propias que logran con las señales de revisión y la retroalimentación de la maestra son elementos que facilitan el progreso.

Ruta sugerida para trabajar la relación reescribir con las habilidades del pensamiento

Considerar revisar la construcción del escrito junto a las habilidades del pensamiento fue una posibilidad de aprendizaje, donde los escritores lograron identificar qué querían quitar, añadir, o cambiar para reconstruir su escrito; al igual que con las anteriores estrategias se planteó en las secuencias la relación de la estrategia con las habilidades del pensamiento como se expresa en la Figura 46, donde se muestra la estructura para invitar a pensar conjuntamente y decidir si se realizan ajustes al texto, además se sugieren las preguntas para invitar a la reflexión durante el proceso de reescritura.

Figura 46

Estrategia reescribir y su relación con las habilidades del pensamiento



Nota. Elaboración propia

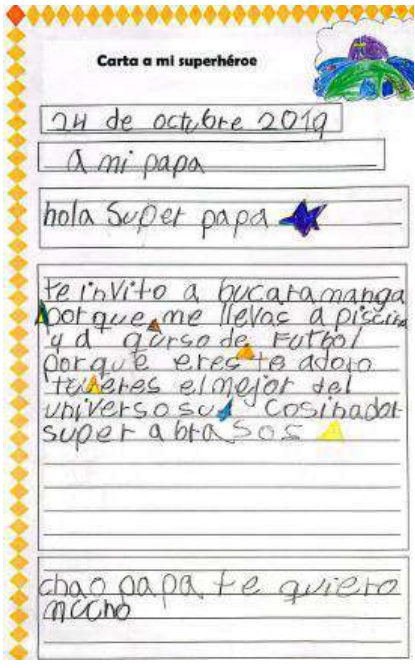
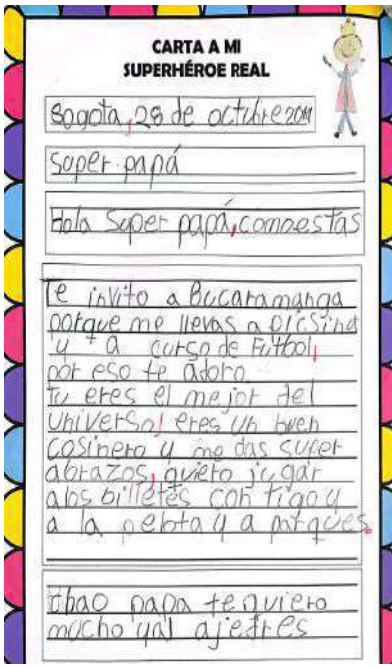
Los elementos señalados en la figura anterior revisten un proceso activo de intercambio entre los participantes y la maestra. Los ajustes a la creación textual necesitan detenerse a razonar, entonces rebobinar pensando sobre el material organizado en el plan guía, observar las señales para enfocarse en los elementos que se van a reescribir, exponer las decisiones que surgieron de la revisión de la primera versión del escrito es lo que caracteriza este momento.

Según lo propuesto, hay una interacción permanente del escritor con su texto, donde el maestro invita a la reflexión, que no es al azar, se puede orientar acompañada de preguntas como: ¿observo y comento qué quiero cambiar en el texto?, ¿qué es lo que más me gusta de mi texto?, ¿hay algo que no haya quedado tan claro a la hora de escribir mi texto, puedo organizarlo?, ¿se dieron cambios sobre el primer esquema que planeamos, puedo compararlo?, ¿para qué me sirvió tomar decisiones durante el proceso de escritura de mi texto?, ¿me gusto crear la nueva versión del texto?, es conveniente distinguir que se hace partícipes a los niños haciendo referencia al proceso que han venido adelantando en la composición de sus escritos, promoviendo la reflexión a partir de preguntas abiertas, y de esta forma dar tiempos para que piensen y exterioricen sus ideas, aquí la rutina relacionar-ampliar-preguntar es muy útil.

Comunicarse entre todos genera posibilidades de ser más seguros y autónomos en la toma de decisiones de lo que se quiere lograr con su escrito, cada niño revisa, ajusta, leen entre ellos y expresan las aspiraciones que tienen de ser leídos por sus destinatarios, pronunciando la importancia de que comprendan sus textos, por ejemplo, el P6 **PZ** muestra el interés de escribir bien con el propósito de lograr un deseo personal “[...] quiero escribir bien para que mi papá sepa que todo lo que me ha dado es maravilloso, que no me abandone nunca porque quiero decirle papá hasta que seamos viejitos”, o el P5 **TO**, quien al momento de reescribir su carta menciona “[...] quiero escribir bien para que mi papá sepa que yo quiero jugar a la pelota, con los billetes y también ir al parque”. Como se observa en la Figura 47, una vez creada la segunda versión se realizan ajustes y los escritores esperan ser leídos para lograr su propósito.

Figura 47

*Escritura primera y segunda versión carta P5 **TO***

Versión 1 de la carta	Versión 2 de la carta
	

Nota. Reescritura carta de P5 **TO**, donde asegura que la segunda versión tiene un propósito claro. Notándose que este se mantiene en relación a la versión 1, y está conforme a la planeación, pero la segunda elaboración muestra cambios estructurales y de contenido.

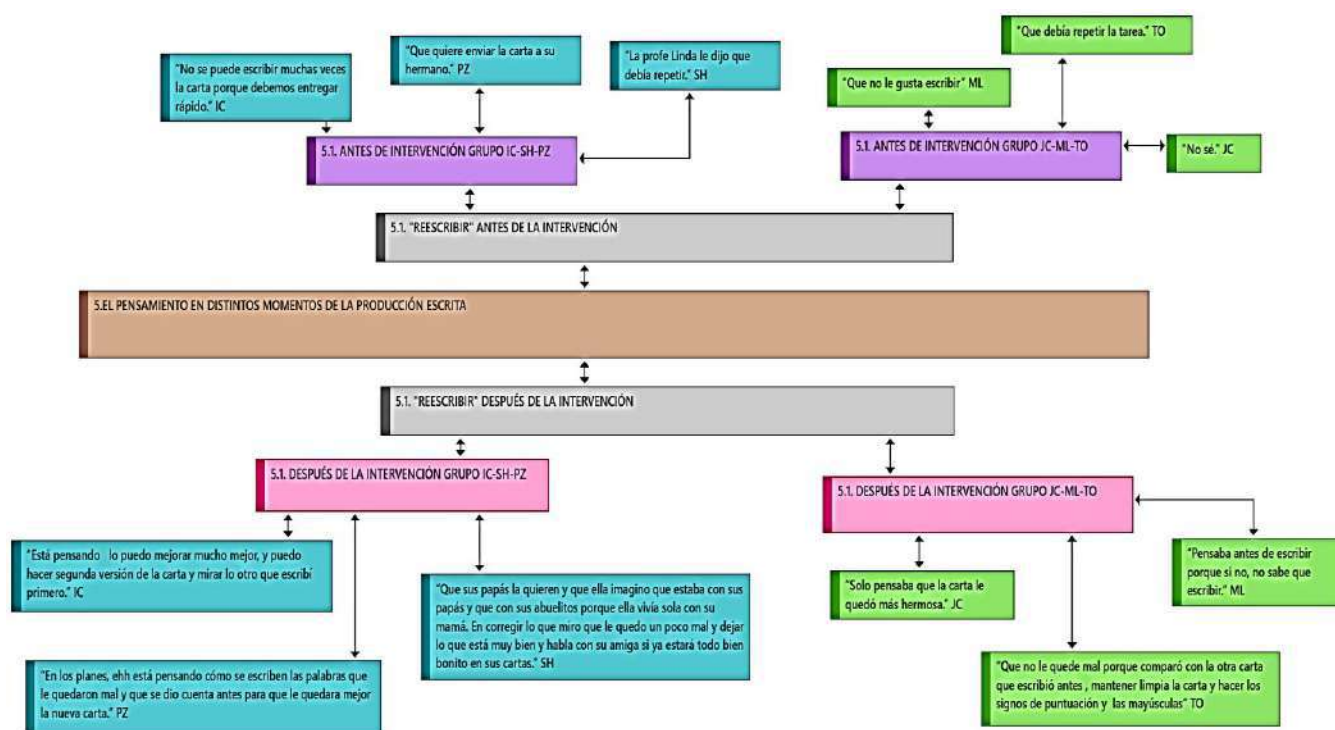
Rescribir en distintos momentos de la intervención

El análisis detallado sobre la estrategia, implicó relacionar las ideas expresadas al inicio y al final de la intervención, como se observa en la Figura 48, las respuestas mostraron modificaciones en cuanto a la interpretación que lograron construir sobre lo que significó la reescritura. Es decir, iniciando la intervención al preguntar sobre qué se estará pensando al escribir una nueva versión del texto, los niños enuncian rasgos de carácter poco flexible “[...] no se puede escribir muchas veces la carta porque debemos entregar rápido” (P1 **IC**), o como lo expresan los participantes **SH** y **TO**, al hallar una relación de reescribir con repetir la tarea. Se pudo distinguir entonces que la noción cambió después de la intervención, ya que los estudiantes identificaron que la reescritura les permitirá lograr progresos en la producción escrita. Es importante además anotar que algunos niños hacen referencia a la observación y comparación, “[...] mirar lo otro que escribí primero”

(P1 IC), “[...]comparé con la otra carta que escribí antes” (P5 TO), lo que indica que vincular los textos realizados previamente para lograr establecer relaciones es algo primordial.

Figura 48

Pensamientos de la reescritura. ¿Qué estará pensando mientras reescribe la carta? (Expresiones antes y después de la intervención)³⁹



Nota. Red generada desde el Atlas. Ti 2

Parece por tanto que, logran reconocer que el resultado de la producción escrita es diferente si se piensa, es por ello que en el transcurso de la reescritura es frecuente escuchar expresiones relacionadas con el pensamiento “[...] pensaba antes de escribir porque si no, no sabe qué escribir” (P3 ML), “[...] está pensando lo puedo mejorar mucho mejor” (P1 IC), la relación de pensar para guiar la construcción de textos y realizar mejoras es un aspecto que logran precisar, refiriéndose

³⁹ La Figura 48 presenta el comparativo de las expresiones antes y después de la intervención. El color azul identifica al grupo 1, con referencia a sobresalientes en el proceso: P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ), y el color verde distingue al grupo 2, con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura: P2. (JC), P3. (ML) y P5. (TO). (Antes parte superior y después parte inferior de la figura)

a la conexión directa que presuponen entre el razonar y escribir; de tal manera que al hacer estos juicios seguramente optimizarán la labor ser escritores.

Nuevos aprendizajes sobre reescribir los textos

Lo que se ha descrito hasta ahora señala que los conocimientos de los niños al reescribir involucra observar y comparar los avances de la primera construcción textual con la segunda versión del escrito; ahora bien la voz de la maestra les ayudó a fijar su atención en los textos y recordar el plan de escritura, focalizando la atención en los elementos comunes o diferentes entre el plan, la primera y segunda versión del escrito, es ella quien anima a los progresos, en consecuencia los niños van logrando la capacidad para lograr por sí mismos reflexionar sobre sus producciones escritas y realizar textos más largos y mejor contruidos.

Los participantes de los dos grupos comprendieron que el plan es fundamental para organizar las ideas, que la primera escritura es una versión mejorable, observándose la creatividad de los escritores, que van construyendo y pensando el texto escrito en constante interacción con la maestra y con los compañeros. De igual forma considerar entre todos y de forma particular los conocimientos que han elaborado en las diversas experiencias, rescatando la influencia de las habilidades del pensamiento, es una condición necesaria para potenciar aprendizajes en los nuevos escritores.

Otro logro es que todos los estudiantes, incluidos aquellos con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura **P2. (JC), P3. (ML) y P5. (TO)**, lograron con la reescritura construcciones más coherentes, organizadas, adaptando sus textos a distintas situaciones comunicativas, en este sentido se puede considerar la importancia que tiene la retroalimentación, la necesidad de dar instrucciones claras y considerar durante el proceso observar y comparar los textos. Por lo tanto, es conveniente resaltar como los escritores participantes expresan ideas significativas, demostrando como logran hacer análisis de lo que significa el proceso de composición escrita, “[...] cuando comparé el plan y las dos versiones de la carta pude ver lo que es igual y diferente y creo que como soy superhéroe escritor siempre lo fui mejorando, porque la mejor es la última carta que escribí” (P6 **PZ**).

De igual manera tomarse el tiempo para lograr avanzar es otra comprensión importante, la Tabla 56 muestra como desde el punto de vista de los niños obtener mejores resultados en sus escritos incluye construirlos una y otra vez, para lograr los cambios producidos como resultado de un deseo propio por mejorar, lo que es un aspecto positivo, si se recuerda que antes de la intervención los niños manifestaban que escribían para obtener premios o satisfacer las expectativas de otros (padres/maestra)

Tabla 56

Reescribir: ¿Qué aprendí?

¿Qué aprendiste?	Respuestas	
Reescribir	IC “[...] todo lo podemos hacer otra vez, así nos queda mejor y van a entender nuestros destinatarios”. SH “[...] si quiero puedo escribirla varias veces y organizar las ideas mejor” PZ “[...] reescribir es lo mejor para asegurarnos que esté todo super bien escrito en la nueva versión”	JC “[...] que puedo escribir más veces las cartas y decorarlas”. ML “[...] reescribir para arreglar lo que no me quedo bien en la primera carta” TO “[...] si observo bien las señales puedo adornar todo para que me quede mejor en la segunda versión”

Lo citado en la tabla representa que para los escritores reescribir es una forma secuencial de realizar mejoras a sus textos escritos, el acto de generar nuevas versiones de lo escrito sucede como una oportunidad para asegurarse de corregir, es decir que el significado de la reescritura no es transcribir lo que han realizado en la primera versión del texto, abarca mucho más, permitiendo una vía hacia el crecimiento y la autonomía como escritores.

Valoración reflexiva sobre revisar los textos

El autoconocimiento como escritor, y la reflexión sobre la estrategia pudo fortalecerse a lo largo de las sesiones de trabajo, sin embargo, en un momento específico se propuso una conversación guiada por la maestra, a partir del planteamiento de preguntas expuestas en la Tabla 57 que incluyeron varios aspectos referidos a la estrategia, a las habilidades del pensamiento, pero también

concernientes a la motivación y los sentimientos que surgieron en el transcurso de la reescritura de los textos. De la misma forma que se ha venido trabajando la maestra invitó a la reflexión planteando interrogantes como: ¿qué logré al reescribir mi texto?, ¿cómo me sentí reescribiendo mi texto?, ¿creo que si reescribo mis textos se podrán entender mejor?, ¿qué habilidades del pensamiento tuve en cuenta y para qué las usé?

Tabla 57

Valoración de aprendizajes reescribir. PIIC

Valoración de Aprendizajes Secuencia 8. Reescribir el texto	
Nombre: Participante 1 IC	
Habilidades del pensamiento: Observar – organizar – imaginar – comparar – crear	
1. ¿Qué logre al reescribir mi texto?	logré que mis cartas sean más bonitas porque pensé que deben estar super super perfectas para que mis familiares y mis amigos sean muy felices cuando yo se las envíe y ellos las lean.
2. ¿Cómo me sentí reescribiendo mi texto?	Me sentí super feliz
3. ¿Creo que si reescribo mis textos se podrán entender mejor?	siuuuuuu porque cuando te das cuenta que algo te quedo mal ya sabes que lo puedes mejorar y que puedo escribir las veces que yo quiera.
4. ¿Qué habilidades del pensamiento tuve en cuenta y para qué las usé?	ummmmm yo creo que fue observar para ver lo que me quedo muy bien, comparar cuando nos dijiste mira las dos cartas para ver lo que es igual o lo que era diferente.
Observaciones de los pares: ella siempre hace todo lindo porque escribe mucho y todo le queda muy lindo para sus cartas y llena todos los renglones porque le gustó escribir todas las cartas.	
Observaciones del profesor: IC describe los cambios que hace y manifiesta que muchas cosas le quedaron bien escritas, reconoce que en su primer escrito tiene ideas claras y considera que escribe bien las frases y que hay claridad, se destaca que en la reescritura hace énfasis en seguir el orden del texto (inicio, desarrollo y cierre) para no cambiar lo que quería decir en su primer escrito.	

Nota. Valoración realizada por el PIIC al final de la secuencia 8, incluye las observaciones de los pares y de la maestra. Valoración realizada en dos momentos.

En el ejemplo de la Tabla 57, se puede contemplar como los niños realizaron a partir de los puntos sugeridos una reflexión donde se nota la familiarización con la estrategia y conforme a ello se da cuenta del cumplimiento de los propósitos establecidos para el desarrollo de la secuencia que precisó: observar y revisar el texto para identificar los ajustes que quieren realizar en la nueva versión del escrito, comparar los avances de su primera construcción textual con la segunda versión del escrito y reflexionar sobre el proceso adelantado.

Sin duda, la valoración reflexiva también permitió la identificación de las emociones que se dieron como respuesta a la invitación a reescribir los textos, la cual fue positiva. Las opiniones

mostraron que lo común en el proceso de los participantes del grupo 1 (P1IC, P4SH y P6PZ) y del grupo 2 (P2 JC, P3ML y P5TO) fue notar que disminuyeron los sentimientos de frustración por escribir o corregir, sentires que fueron expresados por los niños antes de la intervención. Desde este punto de vista en el curso de la elaboración de los escritos fue necesario enfocarse en guiar, facilitar la interacción y la comunicación entre los niños y la maestra para trabajar en el reconocimiento y tomar conciencia del proceso, de las dificultades y plantear propuestas para resolverlas.

Teniendo en cuenta los hallazgos, este apartado posibilitó reconocer las características de la relación de las estrategias de autorregulación de la escritura con las habilidades del pensamiento; específicamente describir las elaboraciones durante el proceso de intervención permitió identificar que los niños participantes fueron desarrollando mayores habilidades para observar los aspectos estructurales de los textos, las características del contenido y destacar los diferentes propósitos que pueden guiar la construcción textual. De la misma forma desarrollaron buenas prácticas que les permitieron comparar los textos que elaboraron, organizar la información y expresar razones con las que pudieron relacionar lo que definieron en el plan con las producciones escritas que lograron construir.

De aquí que el análisis del proceso adelantado a partir de la propuesta de intervención pedagógica permitió determinar la construcción de diversos conocimientos sobre la escritura. Los niños comprendieron el propósito y la articulación de cada estrategia de regulación de la escritura, y enfrentaron los retos que implicaban. Así, lograron avances significativos; progresivamente consiguieron avanzar, obteniendo logros por ellos mismos, ya no requerían orientación permanente de la maestra, desarrollaron mayor autonomía y confianza como escritores, podría decirse que dar instrucciones claras, guiar el proceso articulando las estrategias de regulación y las habilidades del pensamiento, y permitir tiempos suficientes para realizar los escritos combinado con la expresión libre de pensamientos favoreció la seguridad de los escritores.

En este sentido un aspecto que cabe señalar es como ellos podían ir resolviendo los problemas que surgían en el transcurso de la construcción de textos; en las sesiones iniciales eran más frecuentes la formulación de preguntas de cómo realizar sus escritos, pero en el transcurso de la intervención ya expresaban tener soluciones para solventar determinadas dudas que se presentaban en el momento de escribir. Seguramente allí un papel central lo aporta las habilidades

del pensamiento. Para los niños observar, comparar, organizar se convierte en algo fundamental, al inicio se observan modelos de textos que son referentes y les permite apropiarse por ejemplo de aspectos sintácticos, o de léxico del texto, pero también se observa los propios escritos para revisar la estructura, la coherencia y la verificación de los propósitos de los mensajes que se propusieron escribir.

Atendiendo a estas consideraciones se podría decir que las habilidades del pensamiento conducen a un mayor conocimiento y dominio del texto, estas habilidades conceden mayores facultades para razonar y tomar conciencia del mismo, lo que conlleva a tener mayor autonomía y seguridad en las decisiones sobre la construcción escrita, cuando los niños logran hacer explícito lo que observan, comparan e imaginan pueden ofrecen posibilidades para acordar y resolver sobre lo que se va a escribir y cómo hacerlo.

En el transcurso de la intervención pedagógica de modo específico se puede señalar como imaginar tuvo una gran relación con la motivación para escribir; para los participantes fue una oportunidad de diversión el crear imágenes de cómo creían que el destinatario iba a recibir su texto, representar en su mente situaciones que quisieran vivir con los destinatarios, o expresar sobre aquellas emociones que generarían sus escritos al ser leídos, la imaginación aportó significativamente al proceso, de esta manera se puede resaltar como un componente.

Construcción de textos desde una propuesta pedagógica que promueve experiencias integradoras y colaborativas, a partir del pensamiento

Como se ha explicado en el transcurso de la intervención pedagógica, se fortaleció el aprendizaje de las estrategias metacognitivas-de regulación de la escritura y las habilidades del pensamiento, por considerarse elementos que permitieron la caracterización de los textos y el desarrollo de conocimiento esenciales sobre el proceso de composición escrita, de esta manera, los niños recurrieron a observar y comparar los contenidos presentes en otros textos, y en ellos apreciaron diferentes formatos, vocabulario, frases y estilos de escritura, además de indagar sobre las exigencias de escritura de diferentes tipos de textos logrando elaborar precisiones que luego

tuvieron en cuenta en sus producciones escritas. Estos aprendizajes se configuraron en gran parte por el planteamiento de preguntas, las reflexiones que surgieron a partir de los interrogantes que se iban planteando y que realizaron en un trabajo colaborativo, se pueden entender como aquellos recursos que de forma integrada ayudaron a los niños a pensar sobre los textos.

Como se ha comentado la escritura es un proceso que implica pensar para planificar, revisar y mejorar el texto, una forma de facilitar este proceso fue propiciar espacios para verbalizar los pensamientos y expresar las reflexiones en voz alta. Estos notables aspectos les permitieron a los niños ser más conscientes de las estrategias, del proceso, de lo que se quería comunicar, y de las dificultades que encontraron a la hora de crear sus escritos. Además, el compartir las reflexiones con otros les facilitó construir aprendizajes, aclarar dudas y recibir sugerencias. Así como señala Gutiérrez (2018), la reflexión compartida contribuye a la construcción de la producción textual facilitando las experiencias de aprendizaje (Gutiérrez, 2018, p. 276).

Es así como en el transcurso de la intervención se notó que las rutinas de pensamiento llegaron a ser recursos de integración para el trabajo colectivo y el papel importante que desempeñan estas para las mejoras en la producción escrita, lo que coincide con lo propuesto por Salmon (2018) quien refiere que para fomentar el desarrollo de la lectura y escritura se pueden usar las rutinas de pensamiento, entendidas como aquellas estructuras de preguntas que incentivan la expresión. En esta misma línea Ritchhart et al (2014) y Gómez et al (2019), coinciden que las rutinas del pensamiento promueven el cuestionamiento, aspecto sugerido para mejorar los niveles de comprensión, entonces dirigir los aprendizajes contemplando las rutinas del pensamiento ayudó a los niños a ser más conscientes de lo que les provocó experimentar con los textos escritos.

De igual manera Gutiérrez y Gilar (2021) afirman que las rutinas del pensamiento son una herramienta eficaz para mejorar la escritura, y sugieren tenerlas en cuenta en el diseño de propuestas didácticas. Estos planteamientos apoyan la idea de que el escritor o la escritora del texto debe expresar y compartir sus ideas con otras personas para lograr una comprensión más profunda del lenguaje y de los diversos componentes que son parte del proceso de escritura. En sí, la estructura de las rutinas veo-pienso-me pregunto/relacionar-ampliar-preguntar brindaron la oportunidad para pensar en los textos.

En el proceso el pensamiento en voz alta fue espontáneo, pero en otros momentos también se invitó a expresarlo con las preguntas sugeridas, por ello las verbalizaciones de los participantes

fueron registradas durante el proceso de construcción textual y al final de las sesiones/secuencia se retomaban en las preguntas, esto permitió que fuera más fácil compartir sus pensamientos, lo que no quiere decir que durante el desarrollo de las sesiones no fuera algo permanente. Estas expresiones son una importante contribución al proceso de construcción textual permitiendo reconocer que piensan los niños mientras escriben y que pensar de cómo y para qué escriben, además de reconocer el valor metacognitivo que ofrece cada aprendizaje, relacionados con la autonomía, la autorregulación (auto conocimiento) y las habilidades de pensamiento.

El proceso de la producción escrita considera enfocarse en varios componentes/aspectos

La propuesta pedagógica que se estructuró y aplicó permitió comprender que producir textos escritos requiere vincular diversos componentes. Ciertamente resulta clave la coordinación entre lo cognitivo, lingüístico, comunicativo, afectivo y contextual; se trata entonces de promover una intervención consciente, que al trabajar de manera integrada estos componentes facilite el progreso de la construcción escrita. Los aspectos cognitivos y afectivos son determinantes en el desarrollo de la propuesta pedagógica, sin desconocer la incidencia que tiene el conocimiento de los componentes del lenguaje (sintáctico, semántico, pragmático).

Entonces promover el avance en la composición escrita, requiere de una intervención que invite a pensar en el proceso a partir de la integración entre la planeación, la textualización, la revisión y la reescritura, con el fin de lograr la construcción de escritos más elaborados que respondan a aspectos lingüísticos y comunicativos, los cuales están permeados por elementos del contexto. Todos estos componentes son ejes básicos que intervienen en la composición de textos.

Analizar las producciones de texto escrito de los niños del primer grado escolar para determinar qué paso con la composición escrita durante la intervención pedagógica, incluyó contemplar los aspectos que están ligados al proceso, específicamente los aspectos cognitivos referidos a las estrategias de regulación de la escritura, a las habilidades del pensamiento, al proceso reflexivo y los aspectos afectivos y contextuales que se han venido explicando en el desarrollo de este capítulo.

Componer textos, una construcción progresiva que demanda retos y reflexión con evidencias

La producción escrita de los participantes demostró los saberes que cada escritor fue logrando, de modo que articularon los conocimientos previos de la tipología textual con los nuevos aprendizajes sobre el contenido de los textos y la estructura del discurso escrito. Así mismo evidenciaron la comprensión de las estrategias metacognitivas-de regulación de la escritura, los participantes mostraron que fueron desarrollando claridades, al intercambiar ideas que surgieron con verificaciones que efectuaron a partir de las propias creaciones.

En efecto el seguimiento del proceso de construcción textual requiere contar con:

- Evidencias de escritos (Plan de escritura- cartas)
- Notas de comparaciones entre construcciones (para señalar diferencias, similitudes, y comprobar sobre lo planeado.
- Contrastación carteles señales- revisión cartas.

Las aproximaciones que se realizan desde un trabajo pedagógico permitieron concluir que la escritura de textos supuso retos permanentes, que se facilitaban al solicitar a los niños que se basaran en la revisión de las evidencias, revisar el plan, los modelos de textos y las producciones que iban elaborando. Esto se convirtió en una oportunidad para hacer un seguimiento a la escritura, reconociendo logros, dificultades o aspectos mejorables en el texto. Por lo tanto, tener en cuenta la reflexión con evidencias fue una ventaja que ofreció posibilidades de progreso en la producción escrita.

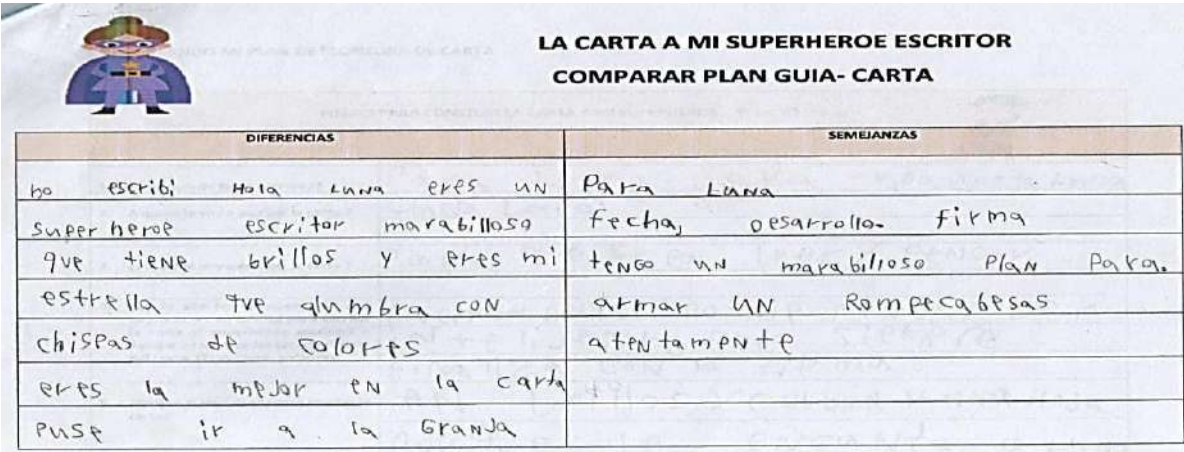
Además, se pudo observar que el análisis de las evidencias apoyo la comprensión del proceso de los estudiantes del grado primero. A partir de la exploración de las evidencias, los niños podían comentar, preguntar y contrastar la información que habían plasmado en sus textos. Como se muestra en el ejemplo de la Tabla 58, los participantes 1 **IC** y 6 **PZ** lograron expresar sus ideas

al relacionar lo que planificaron y lo que escribieron en sus cartas. De esta forma, consiguen ser más reflexivos sobre el proceso y los componentes de su escrito.

Tabla 58

Evidencias Comparación de textos

Comparación del plan de escritura con la elaboración escrita (carta) P1 **IC**.

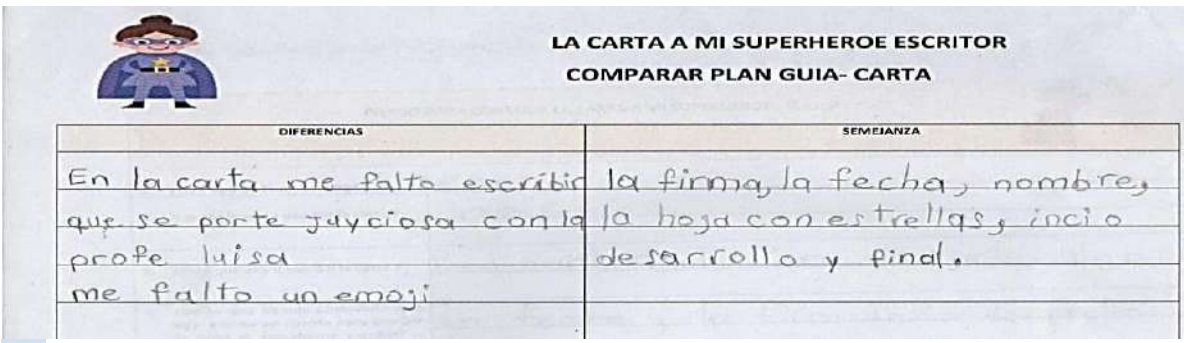


LA CARTA A MI SUPERHEROE ESCRITOR
COMPARAR PLAN GUIA- CARTA

DIFERENCIAS	SEMEJANZAS
ho escribi Hola Luna eres un	Para Luna
super hero escritor maravilloso	fecha, desarrollo firma
que tiene brillos y eres mi	tengo un maravilloso plan para.
estrella que quimbra con	armar un rompecabezas
chispas de colores	atentamente
eres la mejor en la carta	
puse ir a la granja	

IC Compara el plan guía, la versión 1 de la carta y logra encontrar diferencias y semejanzas.

Comparación plan- carta P6 **PZ**



LA CARTA A MI SUPERHEROE ESCRITOR
COMPARAR PLAN GUIA- CARTA

DIFERENCIAS	SEMEJANZA
En la carta me falta escribir la firma, la fecha, nombre,	la firma, la fecha, nombre,
que se porte juyciosa con la	la hoja con estrellas, inicio
profe luisa	desarrollo y final.
me falta un emoji	

PZ Compara el plan guía, la versión 1 y 2 de la carta y logra encontrar elementos semejantes, pero también identifica algunas diferencias.

Nota. Observar las construcciones que realizan, son las evidencias que les permite hacer seguimiento de la producción escrita.

La exploración y comparación de los textos y el plan de escritura permitió que todos los niños participantes señalaran la importancia de realizar el escrito atendiendo a lo planeado. Este proceso mental de comparación demostró un esfuerzo cognitivo, que les permitió a los escritores conocer el estado de sus producciones en relación a lo planificado. Para los 6 participantes, el reflexionar sobre las evidencias y contrastar lo que encontraron fue una actividad que demandó tiempo.

Ritchhart *et al.* (2014), denominan a este proceso razonar con evidencia y explican que es un movimiento del pensamiento que permite desarrollar la comprensión, aclarando de igual manera que se da cuando se proporciona a los estudiantes tiempo para pensar, lo que es una oportunidad para que ellos profundicen en sus respuestas (Ritchhart et al 2014 p.33).

Un aspecto relevante al contrastar con evidencias, se da en la revisión de los escritos, las señales de revisión⁴⁰ se convirtieron en una herramienta de apoyo para razonar y explicar el estado de los textos, como se observa en la Tabla 59, los escritores realizaron señalamientos que les permitieron corroborar sobre la construcción textual. Notándose un aspecto importante: en el grupo 1, con referencia a sobresalientes en el proceso **P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ)** la tendencia en número de señales producto de la revisión prioriza el contenido sobre la forma de los textos. Los niños mostraron un especial interés por que sus escritos transmitieran ideas claras, es así como con frecuencia los participantes identificaron mayor cantidad de marcas relacionadas con aspectos para mejorar en coherencia y cohesión.

Por el contrario, en el grupo 2 con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura. **P2. (JC), P3. (ML) y P5. (TO)**, al realizar la revisión de las primeras producciones escritas, se nota mayormente señales referidas a aspectos de forma, refiriendo (“sobran o faltan letras, escribir pegado”). Para este grupo realizar ajustes al escrito consistió en atender en gran medida al componente de forma, sin embargo, lo que se observa es que a lo largo de la intervención este aspecto denota cambios, disminuyendo el número de señales que hacen referencia a este aspecto.

⁴⁰ Señales creadas para la revisión de textos escritos, que corresponden a las propiedades de los textos: coherencia, cohesión, adecuación, corrección.

Tabla 59

Evidencia de revisión de los textos de integrantes de los dos grupos

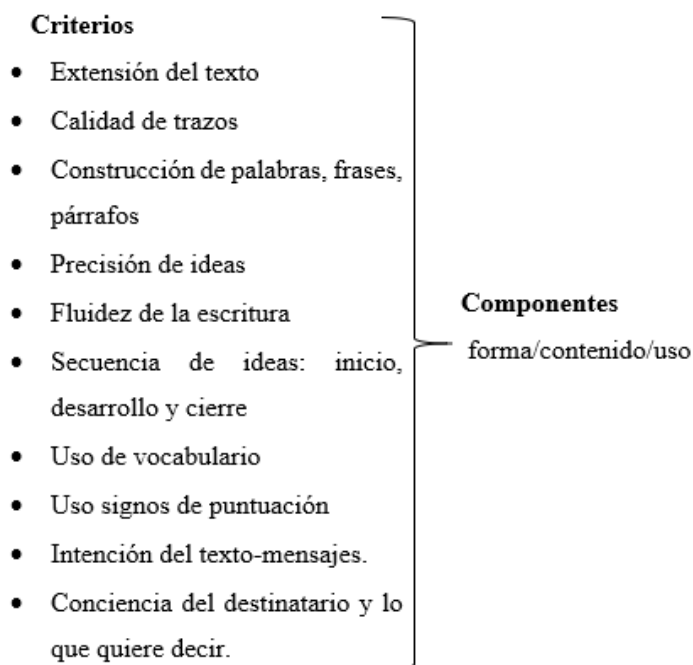
Evidencia revisión de la carta P1 IC			Evidencia revisión de la carta P2 JC		
	Me faltó escribir algo de lo que había planeado	1		Me faltó escribir algo de lo que había planeado	2
	Sobra una o más letras en la palabra	2		Sobra una o más letras en la palabra	2
	Falta una o más letras en la palabra	0		Falta una o más letras en la palabra	4
	No está claro, lo puedo escribir mejor	6		No está claro, lo puedo escribir mejor	10
	Muy bien, está muy claro lo que escribí	4		Muy bien, está muy claro lo que escribí	5
	Cambié una o más letras de la palabra, puedo arreglarlo	0		Cambié una o más letras de la palabra, puedo arreglarlo	11
	Escribí todo pegado, debo dejar espacios entre palabras	1		Escribí todo pegado, debo dejar espacios entre palabras	16
	Separé una palabra que va unida, puedo arreglarlo	0		Separé una palabra que va unida, puedo arreglarlo	1
	Escribí como lo había planeado	0		Escribí como lo había planeado	4
	Total	14		Total	55

Nota. Es importante destacar que para la P2 JC, el número total de señales de revisión fue disminuyendo, este resultado es de la primera carta, en la producción de la carta 4, aparecieron 8 señales que indican corrección (escribí todo pegado, debo dejar espacios entre palabras) y coherencia y cohesión (muy bien, está muy claro lo que escribí)

Es muy interesante reconocer que para parte del grupo el interés por el dominio del contenido precede al de la forma del escrito. Esto cuestiona las prácticas tradicionales de enseñanza, que privilegian el componente de forma sobre el contenido y el uso. Al respecto, Ottin (2018) señala que el reto consiste en dirigir la atención de los escritores hacia las “características lingüísticas y textuales del material”, además añade que se deben volver observables los elementos del texto, para guiar al aprendiz a descubrir cómo esto se compone y funciona” (Ottin, 2018, p. 48). Esta perspectiva invita a los maestros que orientan situaciones de aprendizaje de la composición escrita a abordar los diferentes componentes del lenguaje (Figura 49).

Figura 49

Componentes de Forma, contenido y uso en la escritura



Para esta investigación el análisis de las muestras de escritura (Anexo T) implicó fijarse en la estructura y organización de los escritos, el contenido, y el sentido de los textos creados por los niños, entonces considerar los componentes del lenguaje, se constituyó en una posibilidad para enunciar descripciones referidas a las características de forma, contenido y uso (componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos).

La composición escrita requiere construir diversos conocimientos

Los saberes contruidos por los niños se lograron a través de las experiencias de aprendizaje dirigidas a la construcción de texto escrito, posibilitadas a partir de la interacción entre los participantes, la reflexión, el autoconocimiento, y las expresiones del pensamiento. Así, cabe recordar que las experiencias de aprendizaje se basaron en una interacción en la que los estudiantes

de primer grado decidieron convertirse en “superhéroes escritores”⁴¹ que podían explorar, pensar y redactar textos auténticos para sus familiares, amigos y compañeros de clase, donde la prioridad era que los textos se crearan en situaciones reales, con un propósito comunicativo claro y definido. La intervención pedagógica se llevó a cabo durante las 25 sesiones⁴² previstas en el diseño de la propuesta.

El ambiente de trabajo se transformó en un espacio donde la escritura fue valorada por los autores, los textos se elaboraron en un clima acogedor, donde lo cotidiano era la referencia al pensamiento, de igual manera las evidencias de la producción escrita eran reconocidas por otros, y en consecuencia a todo esto, los participantes se mostraron activos e interesados por componer textos escritos.

El proceso inicia con la planificación previa a la escritura del texto, pero en si es un proceso integrado que se revisa, se reflexiona y se reescribe las veces que los autores del texto crean necesario. Inicialmente el maestro facilita, da instrucciones, modelos, pero en el proceso los niños van organizando sus ideas, sus pensamientos con lo que van logrando mayor autonomía. Se revisa lo que se planea-se escribe y se reescribe (cada niño realiza la composición contemplando varias versiones de texto. Todo integrado contribuye a las mejoras del texto escrito. Aunque se establecen unas metas para cada parte del proceso no se puede concebir de forma separada, el texto es una construcción permanente que se edifica de forma consiente evidenciando a lo largo del proceso mejoras en la construcción escrita.

Los niños comprenden que la escritura es un proceso que implica pensar en varios aspectos, en el tema sobre el que se quiere escribir, la organización de las ideas, la conexión entre ellas, el uso del lenguaje apropiado a la tipología textual, el destinatario, y los efectos que se buscan generar en el lector. Así lo refiere el P6 PZ, “[...] Hago un plan antes de escribir la carta imaginando y pensando en la fecha, el destinatario, qué escribo en el inicio, desarrollo, y final, con una firma, nos divertimos donde se la damos a los destinatarios”. Así, PZ hace referencia a la importancia de

⁴¹ Término definido según los intereses de los niños del grado primero, identificándose como superhéroes reales creadores de texto.

⁴² Las sesiones de trabajo requirieron varios días para el desarrollo de las experiencias, a partir de las cuales cada participante produjo varios escritos.

generar un plan antes de escribir, y de imaginar y pensar la información que va a tener en cuenta para la escritura, lo que le permite dar la organización del texto.

Se puede observar que los conocimientos que lograron los niños se dirigen hacia varios aspectos, y refieren desplegar variedad de elementos para orientar la construcción escrita, destacando la percepción del autor, identificar el destinatario, la intención comunicativa y la capacidad creadora.

Percepción de autor- Creación original, el lugar de la imaginación

Un cambio significativo tras la intervención pedagógica es la forma de entender el rol de autor, que pasa de estar condicionado por las exigencias externas a expresar sus propias intenciones comunicativas. Al inicio de la intervención, los participantes manifestaban que escribían: “[...] porque me lo piden” (P2 JC), “[...] porque la profe me dice” (P5 TO) o “[...] porque quiero decirle algo a alguien que me dijo la profe, la mamá o la tía” (P4 SH). Este aspecto considera variaciones significativas, las razones relacionadas con escribir porque otros lo solicitan se fueron transformando a lo largo de la intervención, cuando los participantes aseguraron que podían escribir textos creados por sí mismos, y precisaron que en la escritura conseguían representar lo que ellos como sujetos deseaban expresar: “[...] Imaginar para pensar y escribir cosas que quieres que existan” (P1 IC); “[...] si, enviamos mensajes de lo que queríamos decirles cuando imaginamos con amor a los destinatarios de nuestras cartas” (P2 JC); “[...] porque es lo más divertido cuando imaginamos al destinatario e imaginamos lo que vamos a escribirle en las cartas” (P4 SH); “[...] pensamos lo que queramos, lo imaginamos y luego lo escribimos solitos” (P5 TO).

Como se puede observar la creación original y autónoma que despliegan como autores de los escritos está relacionada con la imaginación. Las expresiones que realizan pueden indicar una recomendación para quienes guían el proceso de construcción textual, ya que parece que el invitar a imaginar no es una cuestión menor. Así como indica Reyes (2021) “El escritor creativo hace lo mismo que el niño que juega. Crea un mundo de fantasía que toma muy en serio” (p. 6). Al respecto sería útil pensar sobre las indicaciones de los maestros cuando se invita a escribir, y si siempre es necesario que la voz del maestro sea la que solicite “escribir sobre...”, o si es posible generar

propuestas donde no se establezcan límites a la creación escrita. El decir esto, no significa que no haya parámetros que guíen la composición escrita, es que las demandas en relación a la tarea de escritura pueden desarrollar oportunidades para que los niños sean productores de sus textos y no reproductores de escritos.

Al indagar sobre la percepción de autor, se retomó la pregunta que los niños se plantearon al inicio de la intervención, ¿por qué las cartas van firmadas?, al considerar las respuestas refirieron los siguientes testimonios: “[...] porque si no estuvieran firmadas, no pudiéramos saber de quién es, y es algo importante conocer quien escribe las cartas, así sabemos si la escribe con amor o si es alguien conocido” (P1 IC); “[...] para saber quién la hizo se pone el nombre de quien la escribió, porque si no se escribe puede pensar que fueron otros”(P5 TO); “[...] para saber quién escribe el mensaje, porque lo desconocemos si no está firmado, y no podemos saber quién nos quiere decir el mensaje” (P6 PZ). Esto quiere decir que los participantes conocen la importancia de reconocerse como emisores de las cartas, y lo relacionan con la razón por la cual, se requiere la firma. Según las voces de los niños el lector del texto, necesita identificar quién es el autor, porque esto puede influir en el sentido que se da al propósito de la escritura.

Identificar el destinatario condiciona la intención comunicativa

El dirigir los escritos para alguien es un aspecto que cobra especial importancia, la intención del autor está determinada por la relación de cercanía que se tiene con el lector. El análisis de las expresiones de los niños permitieron concluir sobre la importancia que dan al destinatario, cuando se piensa en la audiencia se encausa con más claridad lo que se quiere plasmar en el escrito, así como lo expresan P1 IC “[...] pensar a los que se le envían la carta, cuando pensamos en el destinatario podemos pensar que escribirle”; P6 PZ “[...] pensar en el destinatario para saludarlo y decirle todas las cosas que nos ha pasado en la vida porque debe haber un destinatario porque no sabe a quién se dirige si no pensamos en el destinatario, entonces imaginarlo es muy importante para saber qué quisiera saber esa persona”; “[...] pensar en el destinatario para saber qué le voy a decir” (P5 TO). En general las expresiones refieren que la intención comunicativa con la que se genera el texto esta influenciada al pensar en el destinatario. Como lo plantea Bausela (2012), son

diversos los conocimientos que deben tener los productores de texto para realizar con éxito la tarea de escritura.

A partir de ahora se profundizará un poco más en el análisis de los rasgos de la producción escrita, que se dieron en una creación continua, donde se fortalecieron los conocimientos sobre los textos y se favoreció el proceso de composición.

Producción de textos, una experiencia en la que emerge la capacidad de crear⁴³

Se ilustra un ejemplo concreto de creación textual a partir del análisis de estudio de caso, donde los niños escribieron textos originales. La investigadora, al revisar las muestras de escritura, estableció varios criterios para evaluar los textos de forma detallada, uno de los aspectos buscó determinar si los niños tuvieron en cuenta lo planeado, de igual manera analizar las distintas muestras para comparar la escritura en la versión 1 y 2, verificando si en el cuerpo del texto aumentó el vocabulario, si se dan variaciones en la extensión y el contenido del escrito, si se logró mayor coherencia⁴⁴, cohesión⁴⁵ textual en las adecuaciones realizadas a los escritos, para así concluir si la revisión y la reescritura de las cartas influyeron en la calidad de los textos creados por los participantes.

Un aspecto importante que se pudo distinguir fue que todos los niños tuvieron en cuenta lo planeado, organizar el plan de escritura dentro del proceso de construcción textual fue la tarea que más requirió tiempo para todos los participantes, pero a la vez se convirtió en la guía que permitió tener la referencia de cómo escribir el texto. Entonces la estrategia de planear fue la base para poner en marcha la elaboración del propio texto, siguiendo los puntos establecidos que dieron

⁴³ En este título las figuras en las que aparecen las muestras de escritura se omite la firma de los autores para respetar el derecho a la privacidad.

⁴⁴ Para ello se verifico si: se nota una construcción de frases y oraciones que expresan sus ideas, sentimientos, u otro. Construcción de texto, siguiendo una secuencia lógica y expresándose en un lenguaje adecuado al texto. Presenta coherencia local (al menos una proposición con concordancia. Presenta coherencia lineal (más de una proposición que sigue un hilo temático). Presenta coherencia global (hay ilación entre las proposiciones y se establecen vínculos, relaciones y jerarquías.

⁴⁵ Establece relación entre los enunciados a través del uso de algún conector. Conjunciones, adverbios o algún signo de puntuación.

cuenta de los conocimientos sobre la tipología textual, la estructura del texto, el contenido, y elementos que pueden favorecer la coherencia y cohesión de los escritos.

La estrategia de planear la escritura les ayudó a los estudiantes a organizar sus ideas y a estructurar su texto de acuerdo con el inicio, el desarrollo y el final. El plan de escritura fue el soporte que colaboró con el progreso de la construcción escrita. Así, se puede afirmar que la planeación ayudó a la regulación de la producción textual, pues les permitió establecer el destinatario, los propósitos y el contenido del texto. Sin embargo, en la valoración, comparando lo planeado con las versiones escritas, algunos pudieron llegar a omitir algún elemento de lo planeado, o hicieron pequeños cambios. Esto concuerda con lo planteado por Tormo (2017), al señalar que el escritor es un pensador que a lo largo del proceso puede tomar decisiones para realizar modificaciones, ya que escribir textos es un proceso creativo y recursivo.

Planear la escritura, les permitió a los niños reflexionar sobre los propósitos y el contenido del texto, y a la vez sobre la forma de expresarlo. Esta estrategia ayudó a generar conciencia de qué y cómo se quería escribir, registrándolo en el plan de escritura para facilitar el proceso de composición, entonces se puede afirmar que estas formas de registro son útiles porque son la guía de todo el proceso de la construcción escrita. Al respecto, algunos autores hacen referencia a la utilidad de los organizadores gráficos o mapas del pensamiento, considerados como una forma conveniente para pensar y realizar una planeación previa a la tarea. Estos recursos son propuestos como herramientas que ayudan a organizar el pensamiento (Torno, 2017; Swartz, 2018; Gutiérrez, 2018), lo cual beneficia la creación escrita.

De igual manera analizar las distintas muestras para comparar la escritura en la versión 1 y 2, permitió comprobar que en el cuerpo del texto de las segundas versiones escritas se produjeron cambios en la extensión del escrito, como se observa en la Tabla 60, el número de palabras aumentó, las oraciones se ampliaron, por un deseo de complementar el mensaje, o realizar precisiones en las ideas que se querían comunicar. Además, se puede observar que los textos tienen una extensión variable, cada sujeto elabora su escrito con el número de palabras que considera, no hay límites en la producción.

La diferencia que se observó entre los grupos: grupo 1, con referencia a sobresalientes en el proceso: **P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ)** y grupo 2, con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura. **P2. (JC), P3. (ML) y P5. (TO)** se dio en el criterio de

extensión de los textos, notándose que este último grupo presentó un menor número de palabras en sus escritos.

Tabla 60

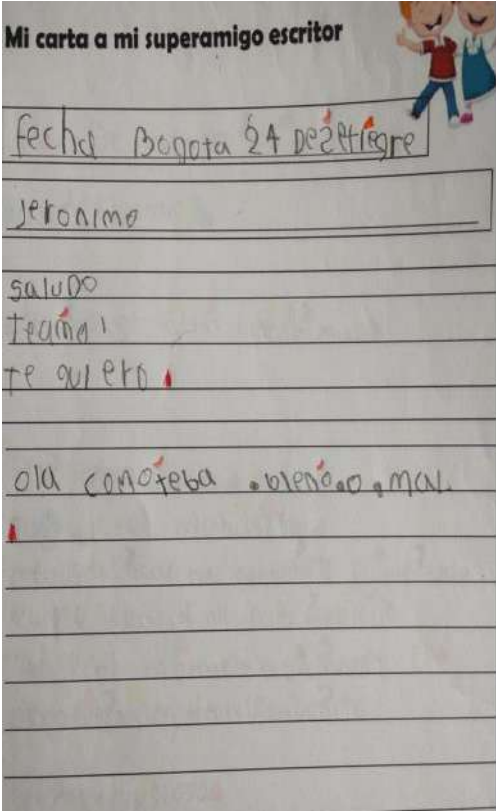
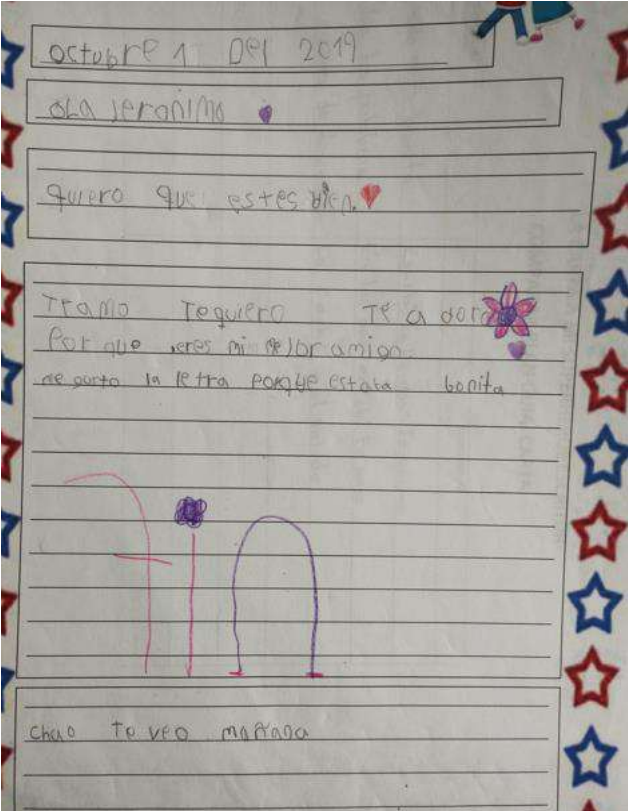
Ejemplo de número de palabras (conteo realizado en dos versiones de un mismo texto)

Extensión de los textos -Cartas elaboradas P6 PZ	
Carta 1: Número de palabras (excluyendo la firma)	62
Carta 2: Número de palabras (excluyendo la firma)	91
Extensión de los textos -Cartas elaboradas P4 SH	
Carta 1: Número de palabras (excluyendo la firma)	64
Carta 2: Número de palabras (excluyendo la firma)	82
Extensión de los textos -Cartas elaboradas P2 JC	
Carta 1: Número de palabras (excluyendo la firma)	17
Carta 2: Número de palabras (excluyendo la firma)	33

Revisar las muestras de escritura también permitió precisar que los elementos añadidos en las segundas o terceras versiones contribuyeron a la claridad del escrito, como se observa en los ejemplos de las Figuras 50 y 51. Para ello, se verificó si el texto cumplía con los siguientes criterios: claridad, coherencia, cohesión y adecuación. Claridad: se observó si las frases y oraciones expresaban las ideas y sentimientos del autor de forma precisa y comprensible. Coherencia: se evaluó si el texto seguía una secuencia lógica, manteniendo un hilo temático y una relación entre las partes. Cohesión: se analizó si el texto usaba correctamente los conectores, las concordancias y los signos de puntuación que eran conocidos por los participantes para establecer vínculos entre los enunciados. Adecuación: se revisó si el texto empleaba un lenguaje apropiado al tipo y al propósito del escrito.

Figura 50

Carta elaborada a un amigo P2 JC

Versión 1	Versión 2
	

Nota. Registro en el que se puede observar la escritura, revisión y reescritura de una carta elaborada por P2 JC, dirigida a un compañero de clase⁴⁶.

⁴⁶ En las muestras de escritura se omite la firma de los autores para respetar el derecho a la privacidad.

Figura 51

Escritura, revisión y reescritura de la carta elaborada a una amiga. P6 PZ

Versión 1 de la carta	Versión 2 de la carta

Nota. Registro en el que se puede observar la escritura, revisión y reescritura de una carta elaborada por el P6 PZ, dirigida a una compañera de clase. Se puede notar que el proceso permitió al P6 PZ reflexionar y realizar ajustes⁴⁷.

Cuando los niños realizan las distintas versiones del texto, y específicamente en la escritura que realizan posterior a la revisión de los escritos, se notan mejoras en las producciones de los dos grupos (con referencia a sobresalientes en el proceso: **P1. (IC)**, **P4. (SH)**, **P6. (PZ)** y con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura. **P2. (JC)**, **P3. (ML)** y **P5. (TO)**), expresiones que inicialmente pueden parecer poco claras se muestran más coherentes en las segundas versiones escritas, es decir no solo mejora la estructura si no el contenido del escrito, logrando mayor coherencia y cohesión textual, para así concluir que la revisión tiene una influencia importante en el proceso de composición, se realizan correcciones logrando mayor precisión en

⁴⁷ En las muestras de escritura se omite la firma de los autores para respetar el derecho a la privacidad.

las ideas, y organización en las estructuras, lo que enriquece la expresión escrita plasmada en la segunda o tercera versión del escrito.

Teniendo en cuenta las consideraciones mencionadas, el rastreo de la escritura mostró que las correcciones y adecuaciones textuales que los niños hicieron se realizan conforme a la forma y el contenido del escrito. Los niños mantuvieron la mayoría de los rasgos planeados a lo largo del texto en la primera y segunda versión, evidenciando exigencias en la construcción escrita en relación a la situación comunicativa. la toma de decisiones se hace más consciente lo que permite realizar mejoras en los textos.

A partir de lo señalado, se puede decir que los escritores logran realizar un trabajo metacognitivo, siendo más consientes a la hora de estructurar el lenguaje escrito, lo que hace referencia a lo denominado por Swartz (2019) como la extensión del contenido: del buen pensamiento a una buena escritura, así el autor refiere que los estudiantes logran transferir el buen pensamiento que hicieron a una buena escritura, donde la mediación del maestro es fundamental (Swartz, 2019, p.96). De igual manera varios estudios han demostrado que a partir de estrategias específicas los niños son capaces de monitorear el proceso escritor Quintero y Peña, 2016; Fernández, 2016.

Otro aspecto importante que dejó en evidencia el análisis de estos resultados es el ritmo de trabajo de los participantes, al iniciar la intervención pedagógica, los participantes con referencia a dificultades de aprendizaje no alcanzaron a terminar sus tareas de escritura en los tiempos determinados. Durante el desarrollo de la propuesta pedagógica, se esforzaron por cumplir con lo requerido, por ejemplo, los participantes P2 **JC**, P3 **ML** y P5 **TO** trabajaban a su ritmo, requerían de tiempo adicional para ir observando en detalle y comparando lo que iban escribiendo. A medida que escribían se les solicita ir dando lectura y se le pregunta si creen que había algo que corregir, inmediatamente ellos leían y se detienen en la parte del texto que quiere arreglar, por ejemplo, P2 **JC** escribió la frase en un solo bloque y expresó “¡ay, escribí todo pegado!”, ella misma borra y lo escribe de nuevo; observando un cambio al expresar “no se nada” (frase que frecuentemente manifestaba al inicio de la intervención)⁴⁸. Se observa más segura de lo que quiere expresar

⁴⁸ En el periodo de observación de clase previo a la intervención y al inicio de esta, P2 JC expresaba con frecuencia: “No sé hacerlo”, “Yo no sé escribir”, “Yo no sé nada”, por lo tanto, la ayuda de la maestra también se focalizo en brindar seguridad y permitirle varios intentos para expresar o realizar las tareas.

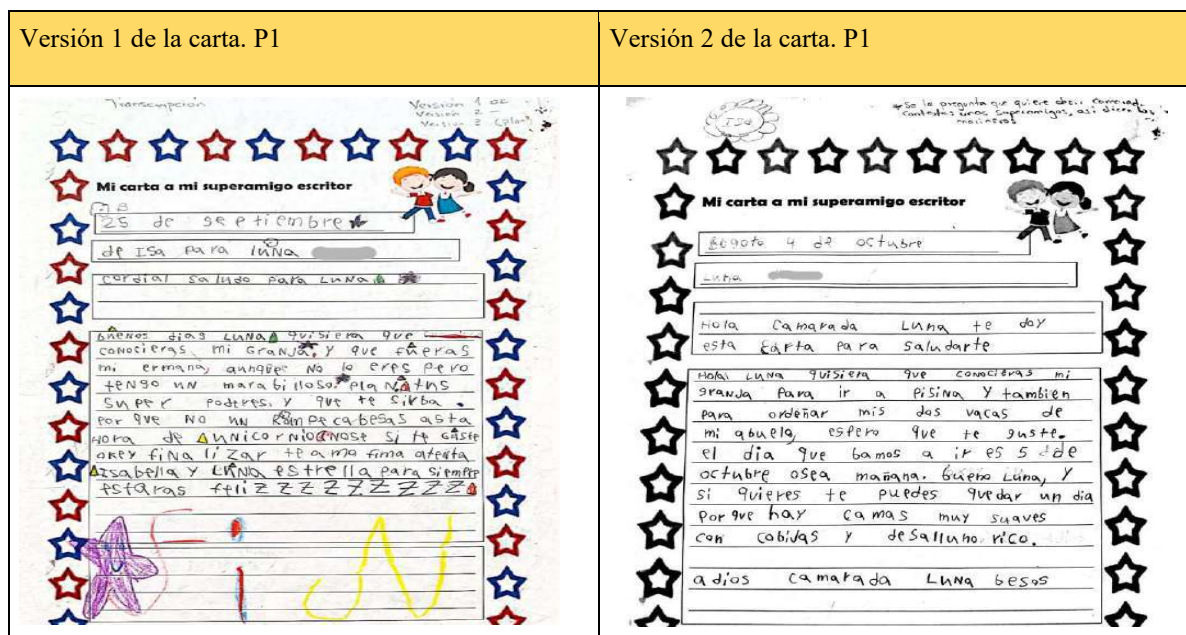
oralmente para luego escribirlo. Por su parte, la P3 ML, demostró más de interés por escribir, relatando de forma oral y detallada lo que quería lograr con su escrito, para ello tuvo que hacer tres o cuatro intentos donde su texto inicial (primera versión aún es un poco desordenado, cuando se le sugiere tener más cuidado lo intenta hacer mejor) fue mejorando con el tiempo y la práctica escrita. Su expresión oral también enriqueció y manifestó interés por realizar diferentes versiones del escrito.

El análisis de las muestras de escritura determinó que las construcciones textuales no solo variaron en su extensión y tiempo de elaboración, sino que también mostraron mejoras positivas debido a las motivaciones que les impulsaron a los participantes a progresar en la composición textual.

Resaltando así la autonomía de la producción escrita y la conciencia de dicho proceso. Una vez que los estudiantes demostraron comprensión de las estrategias metacognitivas-de regulación de la escritura, se produjeron cambios con efectos que marcaron una mayor calidad de los escritos. Como se puede observar en las siguientes figuras.

Figura 52

Carta P1



Nota. Las figuras representan los momentos de escritura, revisión y reescritura de la carta elaborada por el P1 IC a una amiga y realizadas en diferentes sesiones de trabajo⁴⁹.

⁴⁹ En las muestras de escritura se omite la firma de los autores para respetar el derecho a la privacidad.

Figura 53
Carta P4

Versión 1 de la carta. P4	Versión 2 de la carta. P4

Nota. Las figuras representan los momentos de escritura, revisión y reescritura de la carta elaborada por el P4 SH y realizadas en diferentes sesiones de trabajo.

En el proceso de aprendizaje, los 6 participantes mostraron avances significativos en la producción de textos. Un ejemplo de ello son los textos que el P6 **PZ** escribió a su hermano (Figura 54), integrando los componentes que se trabajaron durante el período de intervención pedagógica. El estudiante **PZ** aplicó estrategias de regulación de la escritura al planificar, textualizar, revisar y reescribir sus cartas como creaciones originales. Además, utilizó las señales sugeridas para revisar, reflexionar y hacer ajustes al texto escrito. Las imágenes siguientes ilustran el proceso de escritura que siguió el estudiante **PZ**.

Análisis de texto carta, dirigida al hermano- Participante PZ (Anexo U)

Figura 54

Plan de escritura P6PZ

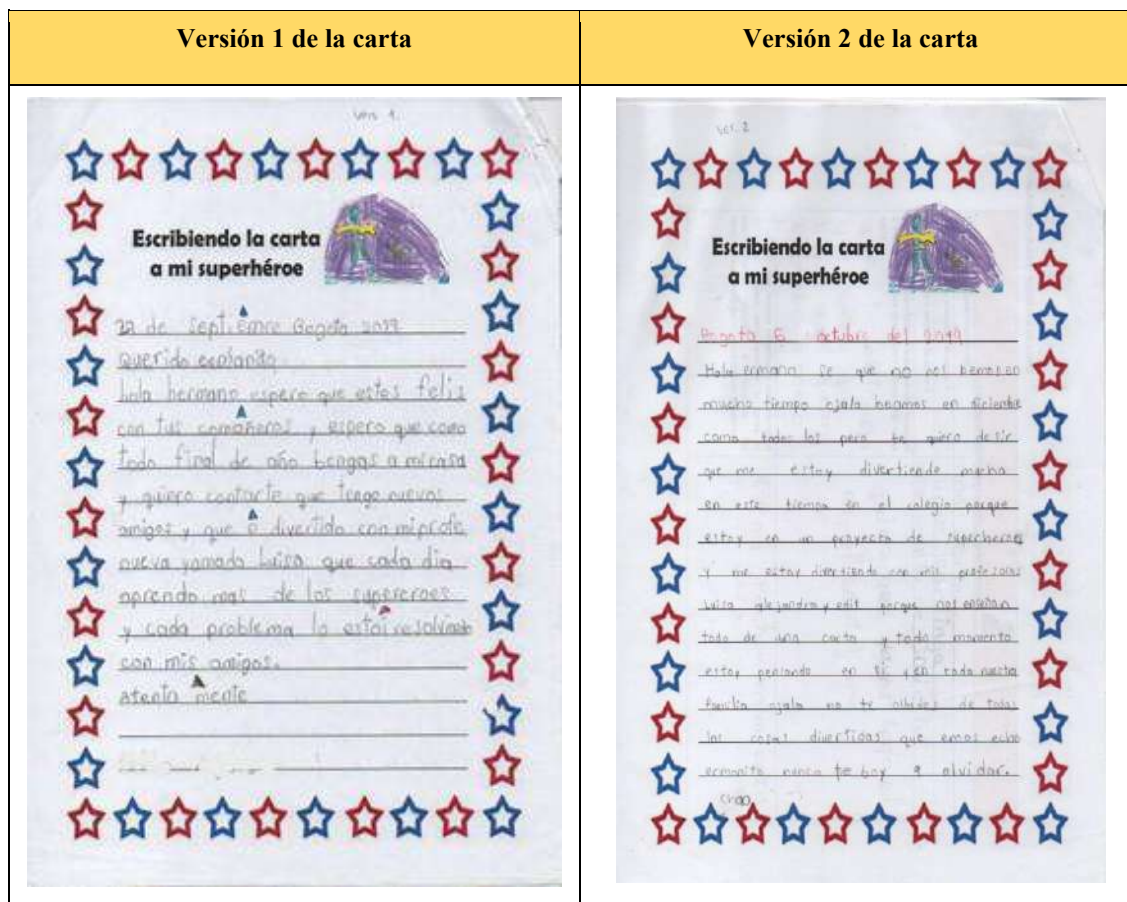
CREANDO MI PLAN DE ESCRITURA DE CARTA

PIENSO PARA CONSTRUIR LA CARTA A MI SUPERHERO	
1. ¿Qué tipo de texto escribiré?	una carta
2. A quién le voy a escribir la carta?	Super Santiago
3. ¿Para qué voy a escribir la carta?	una carta de solicitud
4. ¿Qué quiero escribirle al superhéroe? Imagino y escribo las ideas que quiero comunicar en la carta	quiero que vayas al todo el año en el 2021 al año
5. ¿De lo que hemos observado qué vamos a tener en cuenta para escribir la carta al superhéroe? -Ayudar a recordar las características del texto (Estructura- palabras)	El m ^a fecha en mi casa y un obrero

6. ¿En qué materiales quiero escribir la carta?	papel iris
7. ¿Cómo enviaremos la carta al superhéroe?	por el camión de cartas
8. ¿Dónde y cuándo leerá mi carta el superhéroe?	No sé donde vive, la enviare con mi papá finalizando septiembre
9. ¿Qué tengo que hacer para que el superhéroe entienda lo que le escribiré?	No equivocarme y enviar la carta en un sobre
10. Creo que el superhéroe va a estar feliz por recibir mi carta?	Si
11. ¿Yo estoy feliz por escribir una carta a mi superhéroe?	Si porque es mi superhéroe hermano
¿Qué escribiré al inicio de la carta?	Que lo quiero mucho y nunca lo dejare porque es mi hermano y lo saludare porque vamos a estar siempre juntos
¿Qué escribiré al finalizar la carta?	Que se quedé en mi casa todo un año porque lo extraño y me despielo ahh, también le dire que cuando venga lo cuidare si está enfermito.

Nota. La figura representa la planeación de la escritura de una carta guiada a través de preguntas orientadoras, realizada en dos sesiones de trabajo.

Figura 55
Carta P6



Nota. Las figuras representan los momentos de escritura, revisión y reescritura de la carta elaborada por P6 PZ a su hermano y realizadas en diferentes sesiones de trabajo⁵⁰.

Tabla 61
Extensión de los textos

EXTENSIÓN DE LOS TEXTOS	
Carta 1: Número de palabras (excluyendo la firma)	62
Carta 2: Número de palabras (excluyendo la firma)	91

⁵⁰ En las muestras de escritura se omite la firma de los autores para respetar el derecho a la privacidad.

Tabla 62*Número de señales marcadas para revisión de texto-Versión 1*

	Me faltó escribir algo de lo que había planeado	0
	Sobra una o más letras en la palabra	0
	Falta una o más letras en la palabra	3
	No está claro, lo puedo escribir mejor	0
	Muy bien, está muy claro lo que escribí	0
	Cambié una o más letras de la palabra, puedo arreglarlo	1
	Escribí todo pegado, debo dejar espacios entre palabras	0
	Separé una palabra que va unida, puedo arreglarlo	1
	Escribí como lo había planeado	0

Nota. Total 5 señales

Como ya se ha planteado esta tarea de revisión se realiza con la guía del profesor, pero es el niño quien marca las señales en el texto, lo que le ayuda a hacer conciencia de la construcción escrita. En esta valoración **PZ** destaca 5 señales donde considera que su texto es claro, pero nota algunos elementos de corrección en la estructura interna de la palabra.

Tabla 63*Total número de señales según propiedades básicas de los textos*

PROPIEDADES BÁSICAS DE LOS TEXTOS ESCRITOS	SEÑALES PARA LA REVISIÓN DE TEXTO	TOTAL
Coherencia y cohesión	1.  0 4.  0 5.  0	0
Adecuación	9.  0	0
Corrección	2.  0 3.  3 6.  1 7.  0 8.  1	5

Resultados valoración texto (carta a hermano)

El participante **PZ** tiene en cuenta los elementos del plan guía que da luz a la escritura de la carta, allí anticipo la organización de ideas que quería expresar en el texto y que se vieron plasmadas en su escrito tanto en la versión de la carta 1 como en la dos. Además, los dos textos demuestran el conocimiento de las características de la estructura y el contenido refleja la organización de las ideas. Por lo tanto, se verifica que reconocer quién escribe, para quién se escribe, y por qué se quiere escribir son aspectos importantes para componer textos. Y se concluye además que la relación afectiva desencadena motivación para la producción escrita, donde cobra un sentido importante la emoción que genera escribir para alguien cercano.

El participante **PZ** efectúa la corrección, en las palabras que identificó con omisiones y sustituciones e hizo el ajuste en la segunda versión de la carta, sin embargo, en la segunda versión aparecen algunas omisiones de palabras que dejan un faltante en la construcción de algunas oraciones. Rehace su escrito construyendo un texto más extenso, donde mantiene el propósito que expone en el plan de hacer la solicitud que su hermano vaya a visitarlo. Además, hace referencia a sus vivencias actuales como es su participación en el proyecto de superhéroes escritores y expresa lo divertido que ha sido para él tener nuevos aprendizajes.

En la versión 1 y 2 en el aspecto referido a la cohesión se pueden observar algunos elementos faltantes en la estructura, pero se puede decir que esto no afecta la función comunicativa, ya que las expresiones que logra desarrollar en el texto son coherentes, hay un hilo conductor y además son auténticas, utilizando sus experiencias como base para crear sus escritos.

Desde el componente pragmático el participante **PZ** reconoce para quien es su texto y en correspondencia a ello y a su cercanía se dirige a su destinatario con familiaridad, además despliega un vocabulario pertinente al texto.

Sus textos presentan el uso de mayúsculas en nombres propios y además usa el signo punto final en algunos de los párrafos. Aparecen algunos errores ortográficos, pero parece ser que es un tema de interés para **PZ**, porque realiza preguntas sobre cómo se escriben algunas palabras, notándose que las construcciones ortográficas también es un aprendizaje evolutivo.

El participante **PZ** tiene en cuenta los elementos del plan guía que da luz a la escritura de la carta, allí anticipo la organización de ideas que quería expresar en el texto y que se vieron plasmadas en su escrito tanto en la versión de la carta 1 como en la dos. Además, los dos textos demuestran el conocimiento de las características de la estructura y el contenido refleja la organización de las ideas. Por lo tanto, se verifica que reconocer quién escribe, para quién se escribe, y por qué se quiere escribir son aspectos importantes para componer textos. Y se concluye además que la relación afectiva desencadena motivación para la producción escrita, donde cobra un sentido importante la emoción que genera escribir para alguien cercano.

Este análisis permite afirmar que para monitorear y jalonar el progreso de los niños en la producción escrita se debe atender a varios aspectos, entre ellos: el uso de los tiempos, las particularidades en el proceso, la extensión de los textos (número de palabras y frases), coherencia en la organización de las frases, fluidez de ideas y uso del vocabulario, contenido, cohesión, adecuación del texto lo cual confirmó que en las trayectorias de la construcción textual hay variaciones en el proceso de aprendizaje de los participantes. Como se muestra en el rastreo de la construcción textual que se detalla a continuación.

Rastreo de la construcción textual

El proceso de producción escrita se dio en un continuo trabajo que requirió sistematizar la información, dando cuenta de los avances de las construcciones de los estudiantes; por consiguiente, la maestra debió trazar unos propósitos frente a lo que se esperaba alcanzar, y en el desarrollo de las experiencias pedagógicas presentar con claridad las indicaciones que les permitieron a los estudiantes tomar decisiones sobre lo que querían lograr con la producción escrita; en este sentido se convirtió en una prioridad, el respeto por las ideas de cada escritor, por los tiempos que necesitó cada uno para crear y organizar el escrito, y comprender que las formas de elaborar la composición son diversas. Estos planteamientos fueron el derrotero para favorecer el avance en este importante proceso.

Para valorar el efecto de la intervención pedagógica en la producción escrita de los niños, se realizó un análisis considerando el proceso de construcción de textos y un comparativo de la

elaboración textual de los escritores a partir de las versiones revisadas y ajustadas de un mismo texto (carta). Al reflexionar sobre los resultados obtenidos, se puede afirmar que la propuesta de intervención, inspiró una mejor relación de los participantes con la escritura, así como el fortalecimiento de su autoconocimiento y autorregulación, en consecuencia, se observaron mejoras en la composición de los textos. En otras palabras, dar cuenta del proceso adelantado permitió identificar que:

- Los niños de grado primero crearon textos escritos (cartas) con diferentes propósitos, por ejemplo: enviaron mensajes a familiares que no estaban cerca a ellos, expresaron sentimientos, hicieron solicitudes y exteriorizaron a partir de lo escrito necesidades. Es notable mencionar en las segundas versiones de los textos, los autores lograron mantener sus propósitos comunicativos, utilizando el lenguaje escrito de forma más precisa y adecuada pensando en su audiencia.
- El proceso de intervención pedagógica permitió que los niños exploraran sus intereses y propósitos comunicativos, reconocieron a quién, qué y para qué querían escribir, lo que se reflejó en una mayor motivación para crear textos, especialmente cuando tenían como destinatarios a personas cercanas y significativas. Esto implica un cambio en las condiciones previas a la intervención, cuando el agente educativo era quien señalaba lo que debían escribir.
- Los escritores lograron reconocer el uso social de la escritura en la interacción que tuvieron a través de sus escritos, cuando pensaron en el otro, quien recibiría su texto, también lograron anticipar la reacción del destinatario, enunciando con frecuencia “va a estar feliz”. Por consiguiente, el valor de lo escrito cobra sentido, dar y recibir textos va mucho más allá de transcribir información; es una forma de expresar deseos, emociones pensamientos, sentimientos, en una relación de intercambio e interacción con otras personas.
- Los niños escribieron textos con variedad de palabras, reconociendo el código convencional y preguntando sobre el uso de algunas reglas ortográficas básicas que mostraron variación entre la primera y segunda versión del escrito, es decir, que algunas palabras fueron ajustadas como resultado de la revisión, por ejemplo, ciertos participantes

escribieron en la primera versión palabras que presentaban omisiones, sustituciones o separaciones inadecuadas, aspecto que fueron mejoraron en la segunda escritura del texto.

➤ En las dos versiones de los textos escritos, los autores tuvieron en cuenta lo planeado, destacando que en la última versión mejoraron la coherencia y la claridad de las frases. En el proceso de reescritura los niños leen y revisan si ordenaron sus ideas, complementaron, y mejoraron el orden lógico de la estructura escrita.

La ayuda y retroalimentación de la maestra varía y se ajusta a las necesidades, notándose que una vez que los niños sienten que poseen conocimientos sobre el proceso son más seguros, por ende, aunque los niños presentaron diversas características en el proceso de componer textos, todos mostraron importantes avances en la producción escrita.

Desde este punto de vista se puede decir que el primer grado es una etapa escolar fundamental, en la que los niños logran importantes aprendizajes, en este caso demostrando que con las orientaciones oportunas de los maestros se pueden lograr conocimientos suficientes sobre los procesos que intervienen en la escritura y las tipologías textuales, lo cual ayuda a tener en cuenta aspectos de forma, contenido y uso, generando conciencia de estos componentes, y de esta manera supliendo carencias que se han dado durante muchos años en el ámbito escolar. investigadoras como Peña y Quintero (2016) anotan el vacío en la investigación de procesos metacognitivos en la escritura de los niños en los primeros grados de escolaridad.

Es por ello que es momento de recordar lo propuesto en varios estudios (Sáiz, 2014; Iguarán *et al.* 2016; Jiménez *et al.* 2018; Ilizástegui *et al.* 2019; Reales y Ortiz 2020), quienes invitan a favorecer la metacognición desde edades tempranas. Entonces, resaltar la importancia de abordar prácticas de metacognición desde el primer ciclo de educación infantil se considera un aspecto favorable y esencial en el contexto educativo.

Las voces de los pequeños escritores nos invitan a reflexionar

El estudio busca reconocer la experiencia pedagógica del proceso de composición escrita a partir de las voces de los niños del primer grado escolar. A través de sus testimonios, se caracteriza la experiencia pedagógica, para ello se abordaron los aspectos que los participantes consideraron significativos en el proceso, además, se indagó sobre las posibles dificultades que identificaron al componer escritos, la percepción sobre el desarrollo de las actividades propuestas con la guía de la maestra y finalmente, se analizaron las expresiones sobre lo que significó la participación en dicha propuesta.

Figura 56

Nube de palabras relacionadas con el aprendizaje de la composición escrita



Nota. Nube de palabras generada Atlas. Ti

El análisis de las expresiones de los niños (Figura 56) reveló enunciados recurrentes, evidenciando que los productores de textos lograron un aprendizaje sobre la tipología textual. También manifestaron algunas nociones que reflejan la relación entre el pensar y el escribir, la relevancia del destinatario, nombrando personas cercanas que son los receptores de sus textos, y la referencia a componentes del proceso de construcción textual. Así escribir cartas, pensar en el destinatario y

realizar producciones en las cuales podían expresar lo que querían fueron algunos de los elementos que sobresalieron.

Aprendizajes que atribuyeron la intervención pedagógica

Para conocer los aprendizajes que los participantes atribuyeron a la intervención pedagógica, se preguntó al respecto, y sus respuestas destacaron aspectos relevantes como, elaborar el plan de escritura, valorar la importancia de escribir correctamente y revisar con las señales, lo que evidencia la apropiación de las estrategias metacognitivas-de regulación de la escritura, sus comentarios también recalcaron el observar e imaginar como habilidades significativas, lo que se sintetiza en la Figura 57.

Figura 57

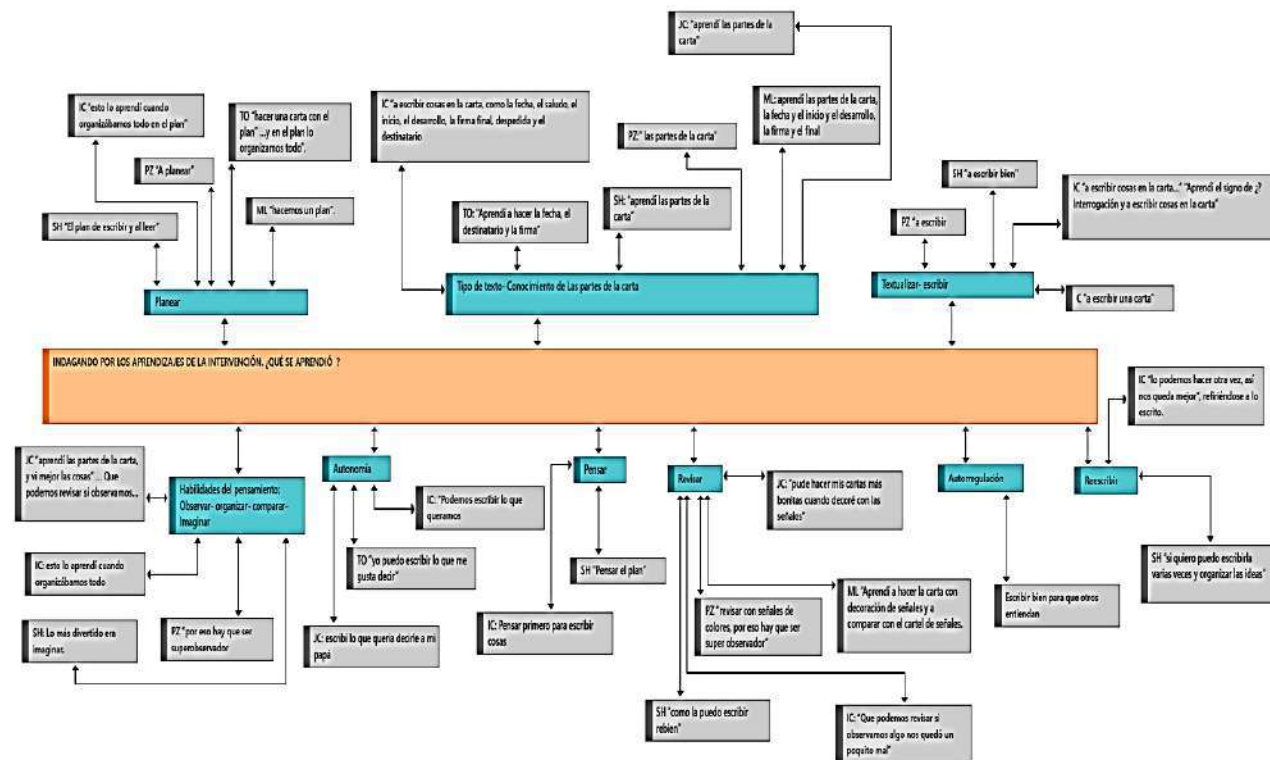
¿Qué se aprendió?



Para comprender mejor los aprendizajes, se realizó un análisis minucioso de las expresiones de los participantes, donde muestran referencias a las estrategias de regulación de la escritura, a las habilidades del pensamiento, y a enunciados que reflejan autonomía y autorregulación. Asimismo, destacan el conocimiento de las partes del texto (carta), como se muestra en la Figura 58.

Figura 58

Aprendizajes logrados en la intervención pedagógica



Nota. Red generada desde el Atlas. Ti 2

Aspectos significativos en el proceso de producción de textos

En el desarrollo de la experiencia pedagógica, las voces de los participantes resaltaron aspectos significativos como el juego, la integración, los espacios seguros para la comunicación, la participación y el reconocimiento propio y ajeno.

El juego, la integración y los espacios seguros para la comunicación

El ambiente de trabajo pedagógico en las primeras sesiones evidenció la necesidad de ofrecer espacios con tiempos considerables para que cada participante realizará las propias construcciones, además crear un ambiente tranquilo para que los participantes pudieran expresarse, discutir y decidir sobre la expresión de ideas e información sobre los saberes previos, y los conocimientos

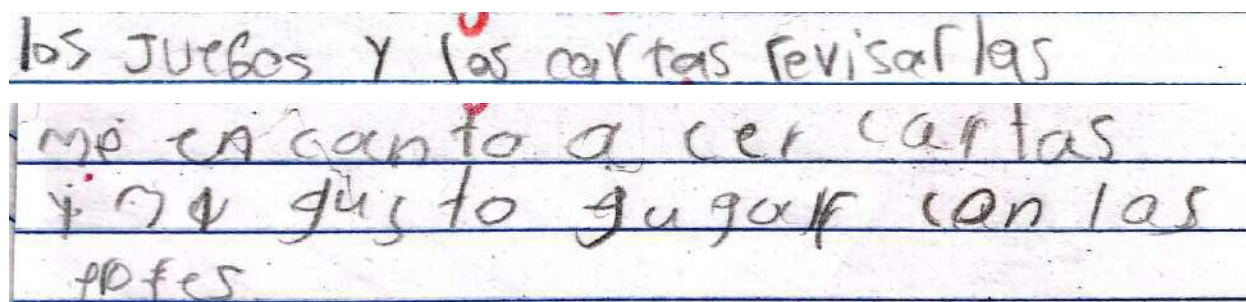
que se fueron integrando con los nuevos discernimientos sobre el proceso de construir textos se dio como consecuencia de crear un espacio que garantizó y validó las diferentes formas de participación, algunos participantes al inicio de la intervención pedagógica se notaron temerosos e inseguros al expresarse, pero fueron ganando seguridad.

Los espacios creados para expresarse con libertad favorecieron la tranquilidad y el interés de los niños para participar en las experiencias propuestas. Así lo enunciaron en los detalles que presentan las siguientes expresiones: “tú me ayudas a pensar para saber escribir” (P3 ML); “[...] “entonces sabemos escuchar, para que todos opinen” (P4 SH); “[...] “en este salón podemos decir lo que queremos” (P1 IC). Por ello, se puede afirmar que la voz de la maestra, que brindaba seguridad emocional y apoyo, facilitaba la integración en las diferentes tareas; era ella con su voz quien incentivaba la intervención en las conversaciones que se generaban durante las sesiones, promoviendo una comunicación donde todos tuvieran participación, y orientando para una escucha atenta. La expresión de necesidades, inquietudes y enunciaciones para describir lo que observaban, relacionaban y pensaban fue el esquema que se desarrolló y que permitió aumentar la confianza de los niños. Como lo expresa Violante (2018), el afecto mutuo que se expresa en el día a día en lo cotidiano, contribuye a fortalecer los lazos de confianza y cariño con los demás. De esta manera, se facilita las expresiones en espacios seguros que se perciben como agradables.

Se confirmó también que el juego, como estrategia metodológica, fue esencial y requirió de tiempos para que los niños disfrutaran de lo planteado en las secuencias didácticas (Figura 59). Esta afirmación se reflejó a lo largo de las sesiones de intervención pedagógica y se evidenció cuando los niños expresaron: “[...] Cuando jugamos aprendí que observar es para encontrar más detalles y descubrir cosas que no habíamos visto, y encontrar muchísimos detalles, así como tu decías observando, observando voy encontrando...” (P1 IC); “[...] observar es ser mejores detectives” (P2 JC); “[...] observar es ser grandes superhéroes para ver más detalles” (P5 TO); “aprendí que si jugamos a comparar encontramos muchas cosas” (P6 PZ); “imaginar es jugar a ver en la mente” (P4 SH), una vez revisadas estas expresiones se puede señalar que sus pensamientos demuestran cambios, a partir de los juegos se movilizan los pensamientos. Al compartir en grupo y escuchar las voces de los otros, se integran y logran organizar las ideas sobre las habilidades del pensamiento, y sobre las estrategias metacognitivas-de regulación, entonces el patrón de integración y juego para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje resultó valioso.

Figura 59

El juego como aspecto significativo



En general se muestran efectos positivos al final de la intervención, se percibe una mayor autonomía, creatividad y seguridad para expresar sus pensamientos. El proceso de dialogo y los momentos para compartir propiciados desde las acciones y los juegos organizados en las secuencias didácticas potenciaron la integración y posibilitaron la imaginación, la curiosidad y las construcciones reflexivas sobre el proceso de construcción de texto. El juego, según Gómez (2018), se convierte en el centro de atención de los estudiantes y en una estrategia pedagógica fundamental y significativa. De esta manera, el tema teórico no es el eje central de la clase, sino un medio para la construcción de conocimientos de coherencia y cohesión que fortalezcan la producción escrita de los estudiantes. (Gómez, 2018, p. 24)

El aula un espacio de reconocimiento, participación y colaboración

El escuchar las voces de los participantes evidenció como constantemente reconocían las capacidades o dificultades que observaron en sus compañeros; en una comunicación espontánea y en un clima afectivo se reflejaba los esfuerzos, aclaraciones o voces de apoyo entre pares cuando las situaciones de escritura lo ameritó, expresiones como: “[...] JC ya escribe más lindo y le entiendo todo”(P1 IC a P2 JC)⁵¹; “[...] TO es más ordenado porque antes escribía en hojas sucias”

⁵¹ Las declaraciones que se muestran son expresadas entre compañeros, en conversaciones espontáneas en el desarrollo de las sesiones propuestas en las secuencias didácticas.

(P4 **SH** a P5 **TO**); “[...] yo te ayudo a mirar bien si te faltó algo” (P6 **PZ** a P1 **IC**); “[...] yo le enseñe como podía comparar con las señales” (P2 **JC** a P5 **TO**). Las declaraciones muestran que la parte comunicativa para reconocer a los otros y vincularse para dar apoyo fueron muestras de que los estudiantes en el transcurso de las experiencias no solo atendían a sus particularidades; sino que también asumieron roles más participativos y colaborativos.

Sin duda construir textos a partir de las experiencias propiciadas en las secuencias didácticas se convirtió en un trabajo colectivo en el que apoyar a los otros y reconocer sus capacidades fue parte del proceso, se puede decir que disminuyeron las desigualdades y las etiquetas con las que se describían las dificultades que presentaban algunos niños⁵². El acercamiento que se dio entre los participantes reformuló las formas de expresión que se enunciaban hacia ciertos compañeros de clase, así “**JC** no sabe nada, va a perder el año”⁵³ se transformó en “**JC** decora y hace lindas cartas”, entonces se da una acogida permitiendo que las interacciones sean a través de voces de apoyo o reconocimiento de logros.

Las anteriores expresiones de los estudiantes de primer grado indican que es fundamental plantear propuestas que tengan en cuenta el proceso de construcción de textos contemplando las habilidades del pensamiento y el componente metacognitivo, generando así en los primeros escritores la posibilidad de fortalecer su desarrollo cognitivo, lingüístico, y social, lo que conduce a la construcción de conocimientos que fortalecen sus aprendizajes, valorando y aceptando las diferencias, lo que constituye una oportunidad para exponer las fortalezas, dificultades y los esfuerzos que para algunos niños implica llevar a cabo la producción escrita. Ese trabajo metacognitivo es destacado por Fernández, et al. (2008), Swartz (2018) y Bermeosolo (2019) quienes refieren que la conciencia o conocimiento del propio pensamiento impacta en los aprendizajes.

⁵² La maestra indicó las dificultades que observó en sus estudiantes antes de la intervención. Pero en la evaluación que hizo del proceso, afirmó que los niños ya no repetirían el año porque la intervención pedagógica desde la propuesta *Explorando, Descubriendo y Componiendo Textos Escritos* había sido efectiva (testimonio de la maestra en la reunión de cierre y evaluación de la intervención).

⁵³ Enunciado de compañeros de clase hacia JC antes de la intervención.

Espacios para fortalecer las capacidades y confianza en sí mismos

La capacidad que sienten han logrado para organizar y valorar los textos por sí mismos, y la confianza que fueron adquiriendo para realizar las construcciones escritas, es un aspecto muy destacado en sus expresiones. Convertirse en protagonistas a partir de lo que van logrando, refleja autonomía “Podemos escribir lo que queramos y nosotros lo pensamos solitos” (P1 IC); “En el plan escribir lo que yo quiero decirles a los destinatarios” (P4 SH); “lo divertido era poner mis ideas, lo que yo quería decir porque eso es pensar” (P6 PZ); “yo puedo escribir lo que me gusta” (P5 TO). Así mismo, la autorregulación relacionada con los aprendizajes adquiridos reflejan expresiones como: “aprendí cuando organizábamos todo en el plan a pensar en las ideas que voy a escribir, luego miramos para ver si nos quedó mal, corregimos si nos quedó bien, no hay nada que corregir, también para solucionar las cosas que vamos pensando al escribir y podemos escribir mejor” (P1 IC); “se debe hacer un plan primero y también dibujar unas señitas que observo para ver lo que me quedo mal y como nos vamos a comunicar si no sabemos hacer cartas de saludo, de queja, de invitar a fiestas y lo que queremos decir y pensar para que nuestros amigos, familiares y otras personas lo sepan. Aprendí a escribir bien porque yo puedo arreglar las cosas que me quedaron mal” (P4 SH); “[...] También debo mirar y escribir bien para que otros entiendan, si no observamos el plan se nos puede olvidar lo que queremos escribir, entonces debemos planear, leer, pensar a imaginar y a escribir una carta” (P6 PZ). Estos testimonios son afirmados por el segundo grupo de estudiantes: “pensar en el mensaje de lo que queremos decir, aunque yo a veces escribí un poquito mal y luego mejor” (P2 JC).

Se mejoró la autoestima y la confianza en sí, lo cual se evidencia cuando dicen “así pude ver las cosas con más claridad y hacer mis cartas más atractivas al adornarlas con las señales” (P2 JC); “Escribiendo una letra clara y bonita, porque si no hacemos la letra legible no comprenden la carta que hicimos, redactamos lo que deseábamos y aprendí a hacer la carta con decoración de señales.” (P3 ML); “Escribir lo que pensamos, yo reviso lo que escribí para expresarme mejor, imaginamos lo que queremos y luego lo escribimos por nuestra cuenta.” (P5 TO). Como se observa estos testimonios se resaltan en los integrantes del grupo 2, con referencia a dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La maestra como agente facilitador de aprendizajes.

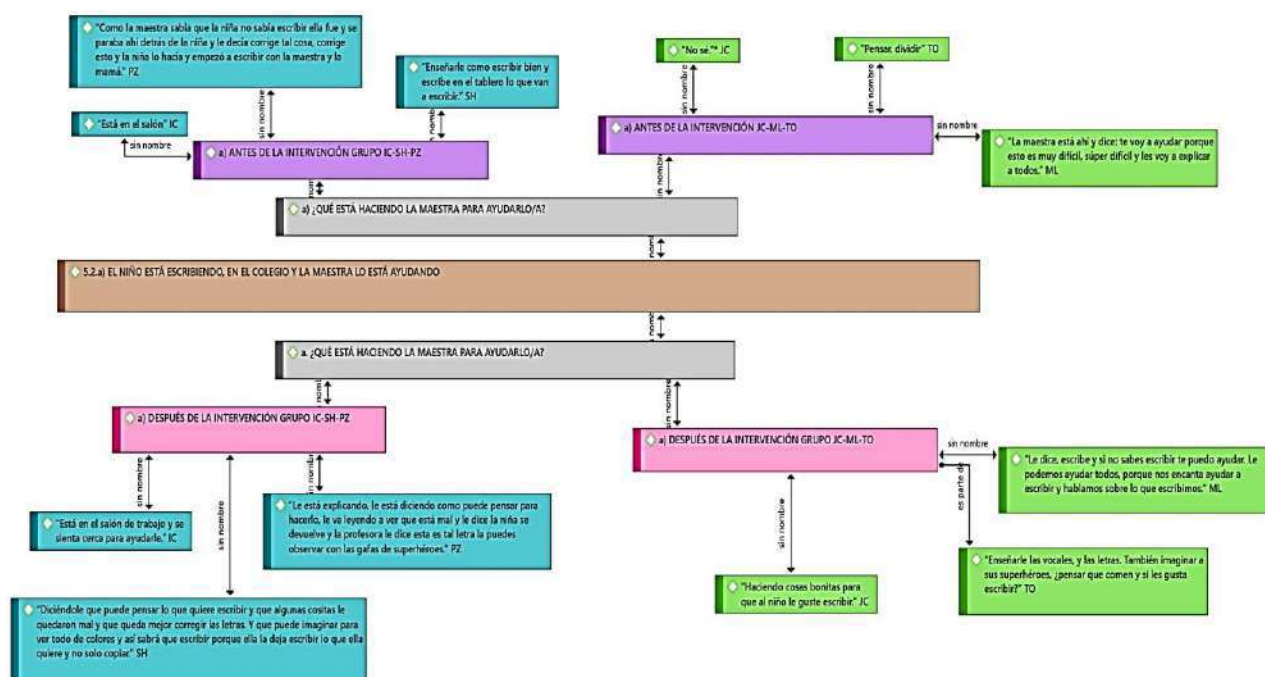
Las voces de los participantes reconocieron que la maestra es una facilitadora de aprendizajes, quien los guía para conocer las estrategias metacognitivas-de regulación del proceso escrito y las habilidades de pensamiento, influyendo de manera positiva en las construcciones realizadas. Expresiones como las siguientes evidencian el trabajo pedagógico del maestro en el aula: “[...] gracias profe por ayudarme a escribir siempre, quiero aprender desde que es una semilla” “[...] me gusta escribir contigo porque es divertido imaginar y escribir muchas palabras.” (P1 IC); “Diciéndole que puede pensar lo que quiere escribir y que algunas cositas le quedaron mal y que queda mejor corregir las letras” “[...] ella la deja escribir lo que ella quiere y no solo copiar” (P4 SH); “La profe dice, escribe y si no sabes escribir te puedo ayudar. Le podemos ayudar a todos, porque nos encanta ayudar a escribir.” (P3 ML); “[...] que piense en las ideas para escribirle a todos.” (P5 TO). Durante la intervención, se hace evidente el reconocimiento del esfuerzo realizado por parte de cada niño en el proceso de aprendizaje, y ellos son conscientes de ello: (Figura 60).

Los anteriores testimonios son relevantes. Así como afirman Núñez y Santamarina:

Los docentes deben animar a los estudiantes a elaborar sus textos, a buscar y a organizar sus ideas, lo importante es que se fomenten las ganas de aprender y para ello la enseñanza ha de ser lúdica y tener en cuenta los intereses y el desarrollo del niño” (Núñez, y Santamarina (2014 p.77)

Figura 60

Ayuda de la maestra para escribir. Expresiones antes y después de la intervención⁵⁴



Nota. Red generada desde el Atlas. Ti 2

Se puede señalar que se observa un cambio en la percepción que tienen los niños sobre el apoyo y orientaciones que ofrece la maestra antes y después de la intervención, es notorio como después de la intervención sus referencias variaron al indicar sobre el pensamiento y ayudar a otros.

Dificultades expresadas en el proceso

Respecto a las dificultades en la adquisición de los procesos de escritura, el grupo de estudiantes con referencia a sobresalientes en el proceso, manifestó que lo más complejo estaba relacionado con el uso de las normas ortográficas básicas, así lo señala P1 IC “[...] me parece difícil poner comas, y puntos, y tildes en las palabras.” o “[...] cuando escribo algo mal tengo que revisarlo y

⁵⁴ La Figura 60 presenta el comparativo de las expresiones antes y después de la intervención. El color azul identifica al grupo 1, con referencia a sobresalientes en el proceso: P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ), y el color verde distingue al grupo 2, con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura: P2. (JC), P3. (ML) y P5. (TO). (Antes parte superior y después parte inferior de la figura)

volver a escribirlo. También los signos de puntuación son un poquito difíciles.” (P4 SH). Estas afirmaciones son corroboradas por el grupo dos, caracterizado con dificultades en este proceso “[...] los signos de puntuación son muy difíciles.” (P5 TO). Además añade “[...] solo es difícil hacer letra cursiva, lo otro no, cuando observamos todo es fácil” (P3 ML); el estudiante P2 JC, antes de la intervención aseguró que “[...] escribir es un poco difícil.” pero después de la intervención argumentó que: “[...] nada es difícil porque yo ya sé hacer las letras y escribir bonito, y sé planear”.

Los testimonios de los participantes dejan en evidencia diversas opiniones antes y después del ejercicio pedagógico, este es el caso de las respuestas correspondientes a la pregunta ¿Qué haces cuando algo que estas escribiendo no te sale bien? donde todos afirman (antes de la intervención) que borran para corregir, pero después de implementada la estrategia sus versiones se modifican “[...] ser super observadora, mirar bien y corregirlo, para que este bien ahora sí.” (P1 IC); “[...] mirar y seguíamos haciendo lo que pensábamos en la mente cuando hacíamos cartas luego lo leíamos y que le ponemos las señales de colores y volvíamos hacer una carta, volver a escribir para que este mejor y todos puedan leer lo que yo escribo.” (P4 SH); “[...] lo miro, borró y lo escribo otra vez.” (P6 PZ); “[...] mirar lo que está pegado y arreglarlo para que no me queden todas las palabras pegadas.” (P2 JC); “[...] volver a escribir, para que me quede bien, yo me doy cuenta si no hago la letra bonita y si escribo despegado.” (P3 ML); “[...] borrar, cuando hacíamos las cartas dejábamos volver a escribir otra carta para hacer la letra más pequeña.” (P5 TO). Es notable que la intervención pedagógica aporó para que los niños comprendieran como realizar una labor metacognitiva, destacando el conocimiento de estrategias para solucionar aquello que requiere el sistema de escritura y las reglas que lo regulan.

En cuanto a las habilidades del pensamiento (Observar- organizar- comparar- Imaginar), aseguraron que “[...] es muy importante ser super observador para ver los escritos cuando organizábamos todo en el plan” (P1 IC); “[...] lo más divertido era imaginar al destinatario y lo que iba a decir al recibir la carta, si quiero puedo escribirla varias veces y organizar las ideas” (P4 SH); “[...] por eso hay que ser superobservador para ver muy bien en el plan y en la revisión, también imaginar es lo que aprendí, si pienso en el destinatario y lo que va a aprender de lo que le digo en la carta, y lo que va a sentir si le digo algo con amor” (P6 PZ). Otros estudiantes manifestaron su aprendizaje relacionado con la estructura de la tipología textual “[...] aprendí las partes de la carta, y observar las cosas, podemos revisar si observamos” (P2 JC); “[...] aprendí a

hacer la carta con decoración de señales y a comparar con el cartel de señales” (P3 ML). Entonces desde las declaraciones de los niños parece que los aprendizajes propiciados desde las secuencias didácticas aportaron para disminuir las dificultades en el proceso de construcción textual.

En síntesis, planear, textualizar, revisar y reescribir requieren que el productor del texto recurra a los saberes previos y a las construcciones de los nuevos conocimientos que va logrando en el proceso. Conocimientos sobre la estructura, el contenido y reglas de uso del texto se van logrando a partir de los descubrimientos que realizan los niños en la interacción con el texto, con el profesor, y con los compañeros de clase, donde las habilidades de pensamiento y la metacognición ofrecen posibilidades para reconocer y optimizar la producción escrita. Como lo considera Torres y Miranda (2021) la metacognición permite hacer conciencia de las dificultades, y verificar cómo se dan los hechos para no solo aceptarlos

La percepción de la escritura y de la evaluación cambió

Con el análisis de las expresiones, se pudo concluir que antes de la intervención pedagógica los niños manifestaron poca motivación por la escritura, pero en el desarrollo de la intervención pedagógica en todos se fue notando un cambio en su percepción sobre la escritura, cuando expresaban querer escribir la página completa o más. Entonces, el interés por escribir mejoró notoriamente, demostraron mayor emoción por escribir, manifestaron querer escribir hasta el final de la hoja: “[...] yo quiero escribir un millón de palabras” (P1 IC); “[...] yo quiero escribir hasta el último renglón” (P4 SH); “[...] yo quiero dos hojas porque tengo muchas cosas que decirle a mi hermano” (P6 PZ). Estos testimonios resaltan el sentido que tiene la escritura cuando se escribe para alguien, se expresa algo con un propósito y se siente la emoción de entregar un mensaje con significado.

Entonces escribir no es realizar trazos de palabras aisladas como se observó en la mayoría de tareas realizadas antes de la intervención pedagógica Anexo J, implica un proceso de planeación, organización de ideas las cuales guardan relación con el significado y el sentido que tiene crear textos escritos. Al respecto conviene referir lo que los niños mencionan “[...] yo escribí muchas cartas para decirle a todos los superhéroes que me encanta escribirles cosas” (P1 IC); “[...]”

escribir es más divertido que hacer planas” (P4 SH); “[...] yo le enseñe a mi papá que cuando vaya a escribir una carta puede hacer un plan para organizar todas las ideas que quiera escribir” (P6 PZ); “[...] yo escribí a mis superhéroes muchas cartas porque los amo y sentí felicidad” (P2 JC). Como se nota los niños complementan sus ideas sobre la producción de texto, ya no es solo una referencia al escribir como una acción mecánica, parece importante pensar en lo que quiere comunicar.

Además de ello, se evidenció gusto por trabajar en compañía de otros, aunque cada uno realizó su propia producción, conversaban sobre a quién y por qué querían escribir. También se observó que disfrutaron al hacer comentarios para compartir ideas sobre lo que estaban construyendo o asuntos relacionados con los destinatarios de los textos; por ejemplo: “[...] yo le estoy escribiendo a mi mamita porque ella me ama y trabaja para compárame cosas” (P4 SH); “[...] yo le escribí un mensaje a mi mamá para que regrese a la casa porque se fue lejos” (P2 JC).

Este tipo de experiencias permitieron que los niños transformaran el significado de la evaluación de la escritura, como se ha explicado en apartados anteriores reflexionar en compañía de la maestra y durante el proceso de construcción de textos, fue una labor que se dio a partir del diálogo permanente; así comentar, sugerir y valorar las producciones realizadas por ellos fue una forma de identificar lo que querían mejorar en sus escritos. Expresiones como “[...] yo me di cuenta que escribí mal las palabras” (P2 JC), o “[...] yo le ayudé a TO a observar y poner las señales” (P3 ML), denotan que los participantes lograron realizar un análisis de los textos desde una perspectiva de construcción con otros. Aquí vale la pena recordar lo significativo de la valoración metacognitiva propuesta en las secuencias didácticas, a partir de planteamiento de preguntas como ¿Qué aprendí?, ¿para qué me sirve?, ¿crees que puedes mejorar algo?, lo que les da la posibilidad de reflexionar y reconstruir sus escritos.

En este punto, es necesario recordar que la evaluación permitió mayor autoconocimiento, autorregulación, y autonomía, capacidades reflexivas que permitieron hacer conciencia sobre quien, qué, para qué y cómo se aprende, elementos claves para planificar, organizar, revisar, y evaluar los aprendizajes y que además conforman un importante cimiento para alcanzar las metas propuestas.

¿Qué significó la participación en la propuesta?

Las razones expresadas por los niños justifican el gusto por la participación en el proyecto realizado (Figura 61) destacando el trabajo colaborativo, al ayudar al otro, el escribir en compañía de los amigos o “[...] ayudar a los que les quedaba difícil pensar” (P6 PZ). Así mismo, realizar la producción de textos a través de juegos como “[...] el juego de los superobservadores o de superimaginadores” (P3 ML) provoca variados sentimientos “[...] me gustó dibujar y colorear superhéroes, y compartir con mis amigos cuando hablamos sobre lo que queríamos escribir y podíamos decir lo que queríamos. También cuando comparamos con las señales en las cartas, todo fue muy genial, me gustó mucho imaginar a quién le íbamos a escribir” (P1 IC); “[...] aprendimos mucho y las profes nos ayudaron a ser mejores escritores de las cartas, y todo lo logramos con risas porque nos divertimos” (P4 SH); “[...] me encanto, estuve muy feliz con todos y ser los super observadores con gafas especiales para ver mejor las cosas y ser super imaginadores, todo me encantó porque era de mi agrado estar en este proyecto” (P6 PZ); “[...] aprendí a escribir y a imaginar cuando quiero escribir con muchas decoraciones y muchas palabras, ser superobservadoras y hacer los juegos porque nos reímos” (P2 JC); “a mi me gusta escribir mucho y escuchar a todos porque eran super ideas, como cuando llevaban juegos de observar y nos decían que podemos imaginar todo” (P3 ML); “todo fue divertido porque aprendí a hacer la letra pequeña en los cuadros del plan guía y también a ser super imaginadores” (P5 TO).

Figura 61

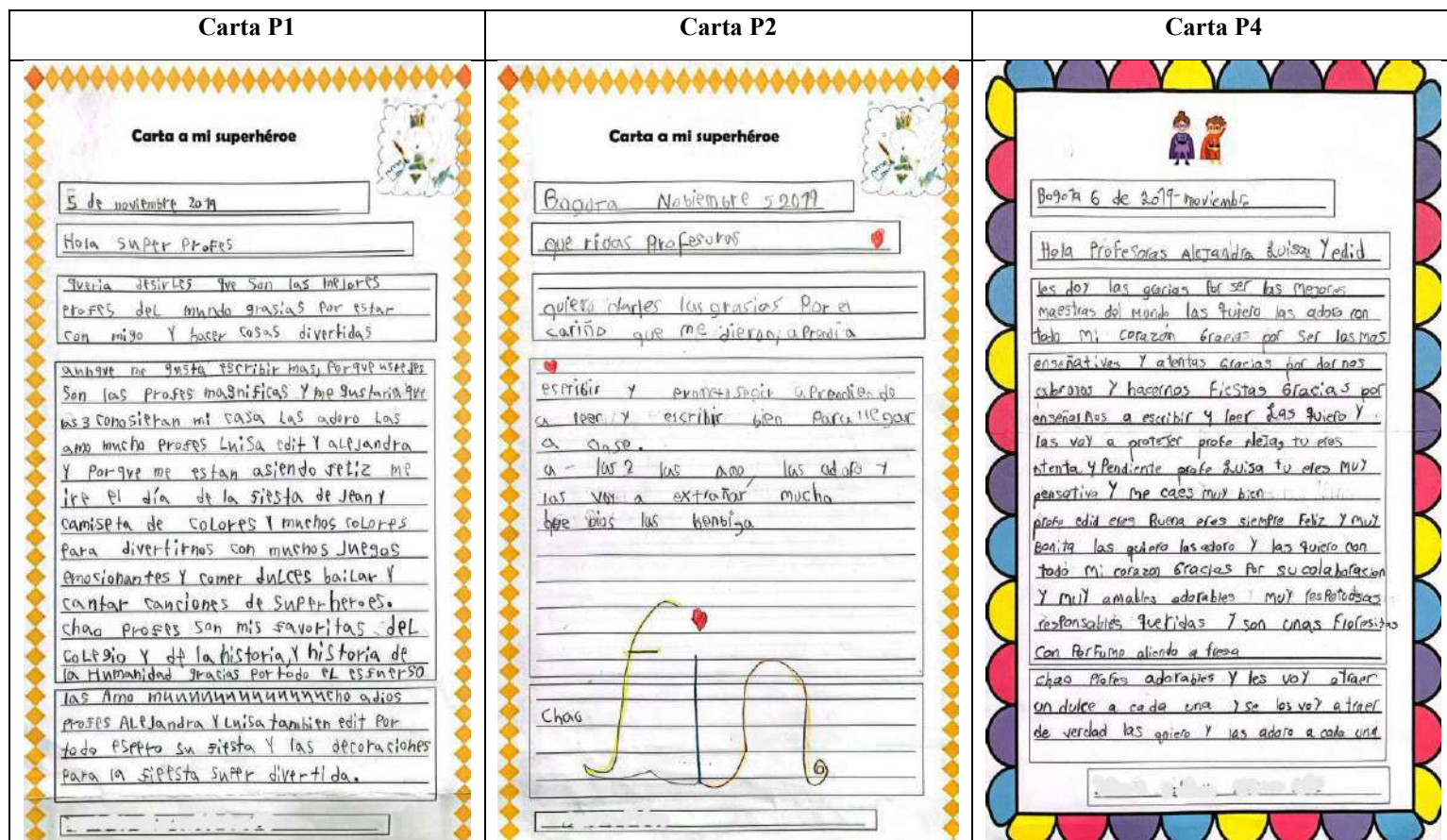
Impacto de la intervención pedagógica- Lo que más me gustó



Además de resaltar el juego como actividad importante en el proceso de producción de textos, los niños reconocieron el uso de las estrategias metacognitivas como parte del aprendizaje al planear-escribir, revisar o “decorar con señales” como lo indica uno de los participantes P2 JC y producir escritos en compañía de otros de una manera diferente y divertida.

Los niños demostraron alegría y gratitud a través de la escritura de cartas, es así como al final de la intervención los participantes compusieron textos para sus maestras.

Figura 62
Cartas de despedida elaboradas por los participantes



Nota. En las cartas se omite la firma de los autores para respetar el derecho a la privacidad.

Estos resultados investigativos hacen evidente el avance que presentaron los estudiantes como primeros escritores, hace que desarrollen procesos metacognitivos al generar confianza e independencia para tomar decisiones y estar animados a escribir. Dedicar tiempo a resaltar los logros y hacer énfasis en que éstos han requerido dedicación y tiempo, que no se dan de un momento a otro. Reconocer sobre lo que piensan los niños de la escritura les brinda a los maestros recoger y atender voces reales para tenerlas en cuenta en las planeaciones. El maestro se debe dejar sorprender con las voces de los niños, si se atiende a las expresiones y la riqueza del contenido de esas expresiones no solo es un reconocimiento de los niños, aunque este es un aspecto sumamente importante.

Después de la intervención, se observó un cambio, los participantes argumentaron de manera más estructurada sus respuestas, empleando términos referidos a las estrategias de

regulación de la escritura: "Primero el plan de la carta para saber a quién se escribe, y cuando le enviaremos la carta", luego empezamos a escribir el inicio, el desarrollo, y el final, se escribe la fecha, el saludo, el destinatario, la firma, la despedida y miramos para ver si nos quedó mal, corregimos si nos quedó bien, no hay nada que corregir y la mandamos" (P1.**IC**). Estos argumentos demuestran que hay una comprensión de las estrategias de regulación, indicando que se planea, se textualiza y se revisa con un propósito, lo que permite una reflexión a partir de la experiencia de componer textos escritos.

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones obtenidas tras el análisis de los resultados del estudio de caso adelantado con 6 sujetos participantes. El objetivo de esta investigación era analizar la incidencia de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas, lo que dio lugar a una búsqueda exhaustiva de información, al intercambio de reflexiones y discusiones sobre el tema; de igual manera, posibilitó un acercamiento al contexto escolar con estudiantes que tuvieron la oportunidad de compartir sus pensamientos y sentires sobre el proceso de aprendizaje de la producción escrita.

La metodología empleada desde el enfoque cualitativo fue el marco que permitió dar cumplimiento con rigor a la investigación, la estrategia del estudio de caso facilitó estudiar de forma detallada la experiencia de intervención pedagógica planteada para determinar cómo inciden las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, y atender a la complejidad de las particularidades, esto contribuyó al cumplimiento de lo establecido en los objetivos y a dar respuesta a los interrogantes que orientaron el estudio.

Para determinar la incidencia de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos, se utilizaron las técnicas y los

instrumentos definidos, que hicieron posible recolectar información detallada. Se emplearon técnicas de observación, entrevista, los registros en el diario de campo y rejillas de valoración de los aprendizajes, que facilitaron la consolidación e interpretación de la información. Estos registros también propiciaron la reflexión sobre la experiencia de cada uno de los participantes, permitiendo realizar un comparativo antes y después de la intervención pedagógica.

Con los resultados obtenidos se consiguió responder al objetivo general, alcanzando también el cumplimiento de los objetivos específicos. A continuación, se expondrán las conclusiones logradas.

La propuesta de intervención pedagógica que se diseñó para este estudio se basó en la articulación de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento. Se partió de la premisa que el pensamiento y la escritura son procesos interrelacionados que se pueden potenciar mutuamente. En base a esta idea, se logró comprender que el maestro requiere pensar en algunos principios referidos a la práctica docente y al rol del estudiante. Entendiendo que es importante retomar la concepción de estudiante como sujeto activo, participe en el proceso, fijar propósitos claros frente a los aprendizajes que se pretende conseguir relacionados con la composición de textos, crear ambientes propicios para la expresión, y tener claridad sobre los fines de la valoración reflexiva, lo que ayuda a los niños a irse construyendo como sujetos autónomos, capaces de expresar sus pensamientos.

Como consecuencia de estos planteamientos, se ratifica que abordar el pensamiento en el proceso de aprendizaje de la producción escrita requiere armonizar las orientaciones desde las cuales se fundamentan las prácticas docentes, y considerar la concepción del estudiante como sujeto que tiene saberes, que construye, y con la guía del maestro, comprende el proceso de componer textos. En este sentido, considerar el lugar que ocupa el pensamiento en el proceso educativo, y servirse de éste para potenciar en los estudiantes el uso de estrategias metacognitivas y de diversas habilidades del pensamiento, como la observación, la clasificación, la comparación, la organización y la imaginación, demanda por parte del profesor ser facilitador en el proceso de construcción de textos, fomentar el dominio de las estrategias y, en conjugación con las habilidades del pensamiento, lograr una composición escrita más consciente y reflexiva.

Resulta interesante hacer referencia a la valoración propuesta como un proceso reflexivo, éste es un aspecto clave para mejorar los aprendizajes, ya que permite apreciar y decidir cómo

fortalecer las capacidades de los estudiantes. Este proceso convida a la autoevaluación que involucra a los niños en la reflexión sobre su proceso y la elaboración de los propios textos. De igual manera, la coevaluación les permite manifestar un flujo de ideas respecto a los otros, con la intención de poder apreciar el proceso de construcción textual. Así, la autoevaluación y la coevaluación son estrategias que favorecen el desarrollo de la metacognición, y los logros de la producción escrita. Por lo tanto, es importante que los niños puedan valorar sus aprendizajes con base en unos criterios claros, que les permitan identificar sus fortalezas y áreas de mejora, factores primordiales para lograr ser conscientes de sus aprendizajes.

Por tanto, la actividad reflexiva orientada por el maestro se convierte en una alianza colaborativa que facilita a los niños pensar y comentar sobre el proceso de construcción del texto, a la vez, les permite valorar aspectos de la forma, el contenido, usos y finalidades para las cuales se crean los escritos, lo cual puede asegurar aprendizajes sobre las propiedades de los textos, y lograr determinar por ejemplo, como pensar en el destinatario del texto influye en los aspectos de forma, contenido y adecuación del escrito. Inicialmente es un proceso reflexivo guiado por el adulto mediador, pero se irá ganando autonomía para conseguir conquistas progresivas en la competencia escrita, alcanzadas en una interacción conciliada en ambientes favorables y respetuosos.

Se puede decir que el pensamiento, apoyado por un proceso reflexivo permanente, permite a los niños acceder al análisis de los elementos que son parte de la composición escrita. En efecto, la escritura realizada como una producción propia, es el resultado de una actividad cognitiva variada, que le permite a los pequeños observar, comparar y distinguir elementos diversos como: la intención, la estructura y el contenido que va a formar parte de su texto escrito; si se logra este análisis se facilitará su aprendizaje. Por tanto, escribir textos es el resultado de pensar, organizar y reorganizar los elementos que integran el texto, de acuerdo con la intención del escrito que se quiere producir en un contexto comunicativo específico.

Otro aspecto relevante en el desarrollo de la investigación es la creación de ambientes escolares favorables, donde a partir de un lenguaje constructivo y afectuoso se forja confianza y seguridad, lo que facilita a los niños a expresarse y participar activamente en las experiencias de aprendizaje. Cuando los adultos generan apoyos y espacios seguros para la comunicación, los niños toman la iniciativa para expresarse y se convierte en algo cotidiano, esto contribuye a

fortalecer la expresión de pensamientos, a comunicar necesidades y brindar el apoyo que perciben necesitan sus compañeros. Entonces, la acción pedagógica subscribe una visión integradora entre pensamiento, emociones y trabajo colaborativo, éstos, se pueden destacar como aspectos básicos que encaminan mejores logros en los aprendizajes de la composición escrita.

En cuanto a las consideraciones relacionadas con el contexto, se puede afirmar que el aprendizaje de la escritura está vinculado al entorno sociocultural, por lo que es necesario aludir al pensamiento situado, a la escritura como resultado de interacciones con sujetos reales y con fines determinados por una intención comunicativa, y la evaluación contextualizada, de modo que se verifica el supuesto que el medio social influye en la relación entre pensamiento y lenguaje, y que estos tres elementos (pensamiento, lenguaje y contexto) se influyen entre sí.

Así pues, en el entorno escolar no se puede ignorar que el pensamiento está situado en un contexto con unos propósitos relacionados a las comprensiones que se quieren lograr junto con los estudiantes, donde la mediación de los maestros, los tiempos y espacios para la observación, la comparación, el análisis y la reflexión permiten ser más conscientes de los aprendizajes que se propician cuando se invita a los niños del primer grado a la tarea de componer textos escritos. Es así como en el proceso de intervención pedagógica los estudiantes lograron importantes avances, al desarrollar una actitud reflexiva sobre su propio proceso de aprendizaje, consiguieron planificar la escritura, monitorear su proceso e identificar sus fortalezas y los aspectos mejorables en sus escritos.

El proceso de elaboración de textos exige pensar en una evaluación contextualizada que considere las particularidades en los aprendizajes, respondiendo a la complejidad del proceso escrito y a la heterogeneidad del aula, reconociendo las diversas formas de pensar, escribir y producir texto desde los intereses y motivaciones personales de cada estudiante. De esta manera se promueve la equidad en el aula, a partir de ese reconocimiento que se da a las diversidades que están relacionadas con diferentes cuestiones, variedad de propósitos al escribir, distintos ritmos y tiempos de construcción, y variaciones en el estilo de crear los escritos.

Es por ello que además se destaca la evaluación del proceso de construcción textual como un tema que requiere mayor profundización, pues implica considerar varios aspectos de la producción escrita, tales como las distintas habilidades de los escritores en formación, el desarrollo de los componentes de forma, contenido y uso del lenguaje. De la misma forma, la comprensión

de que la escritura no se reduce a la reproducción de trazos, sino que involucra el pensamiento, lo que brinda la posibilidad de participación activa de los estudiantes en el proceso de composición escrita.

Analizar la incidencia de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas mostró varios presupuestos de interés didáctico, además de los ya mencionados se pueden considerar otros más como punto de referencia al promover la participación en prácticas de escritura con un sentido comunicativo.

Por ejemplo, reconocer que crear textos, es un aprendizaje que debe ser guiado desde los primeros grados de educación, al respecto es necesario pensar una enseñanza que posibilite aprender a pensar para poder crear; sin lugar a dudas, pensar para imaginar y crear les da la posibilidad a los niños de componer textos propios, donde expresan sus intereses, sentimientos y emociones, otorgándoles el privilegio de aventurarse a plantear sus puntos de vista. Así, ellos interpretan que eso que piensan lo pueden conversar en espacios de interacción con otros, y que a la vez posibilita reconocer múltiples formas de la expresión escrita.

Para construir textos, los niños se ayudan entre sí, entendiendo la producción escrita como una actividad que se enriquece desde los encuentros colectivos. Esa capacidad de encuentro con el otro les ayuda a reconocer sus propias perspectivas y las ajenas, lo que les brinda más posibilidades para crear autónomamente nuevos textos. Entonces, se destaca el componente social, caracterizado por el apoyo mutuo, que se manifestó en que los niños con más avance en el proceso de construcción textual ofrecían sugerencias sobre el proceso de sus compañeros, entre todos se brindaron reconocimiento de los avances en la producción escrita.

Los hallazgos de esta investigación evidencian que las construcciones grupales de observar, organizar, imaginar, comparar y crear para planear, revisar y reescribir, acompañado de reflexión y la retroalimentación entre pares colaboran con la posterior construcción individual, evidenciando mejoras en la producción escrita, y aumento de conciencia en el proceso. Además, se enriquecen las propuestas de cada niño al plantear solución a lo que se presenta en el transcurso de la construcción textual.

Dentro de estos planteamientos está claro que, para lograr mejores aprendizajes, se necesita práctica de escritura guiada a partir de instrucciones precisas y orientaciones que ayuden a la reflexión en los estudiantes; es por ello que es necesario configurar marcos de referencia que reflejen algunas perspectivas sobre cómo abordar el pensamiento y propiciar la autonomía de los constructores de textos.

Durante el proceso de construcción textual la retroalimentación de la profesora se vuelve crucial, escuchar, estar atenta a las voces de los niños, acompañar para ayudar a resolver las inquietudes que se generan al crear textos y orientar para brindar un efectivo apoyo encamina a los pequeños escritores para que se sientan más seguros de alcanzar los logros que se proponen al componer los escritos.

Así pues, los planteamientos anteriores permitieron concluir que el pensamiento de los niños se va consolidando cuando logran explorar, descubrir y producir el texto escrito. En el momento de planear, desarrollar y analizar los elementos constitutivos de la producción escrita, logran exteriorizar lo que piensan cuando escriben y, por tanto, mejoran las funciones del pensamiento, es por ello que se puede hacer referencia a la configuración de un pensamiento que, en el grupo estudiado, les permitió determinar con precisión las relaciones entre las estrategias metacognitivas que regulan el proceso de escritura y las habilidades del pensamiento, así fueron estableciendo conexiones entre el pensamiento, la escritura y el contexto, lo que les facilitó desenvolverse como escritores con mayor seguridad, con capacidad para ir resolviendo los problemas que surgen durante la experiencia de construcción escrita.

Como resultado, se insta una apreciación importante referida a que es posible conseguir los mejores escenarios para atender de forma oportuna y apropiada a los niños, considerando lo que se preguntan, y a la vez ir identificando las formas que ellos plantean para resolver lo propio de la composición de texto, en razón de esto, integrar los propósitos de enseñanza de los maestros con las necesidades reales que muestran los estudiantes, puesto que no se puede ignorar que en la educación primaria muchas veces las experiencias con lo escrito se dan desde el desconocimiento de los niños como sujetos que piensan y que han venido desarrollando habilidades para construir sus propios textos.

Se debe reconocer que los niños de primer grado se plantean retos a la hora de planear, textualizar, revisar y reescribir los textos; es así como, en el desarrollo de la intervención, la

interacción de los participantes ayudó a plantear soluciones y pensar en posibilidades de responder a las exigencias propias de cada estrategia metacognitiva. Entonces, la labor del profesor es estar presente para invitarlos a pensar, a buscar las respuestas, a resolver las dudas y colaborar con lo que necesitan durante la construcción de textos, logrando una articulación entre lo que conocen, la autonomía personal y las exigencias del entorno.

Las estrategias metacognitivas de regulación de la producción escrita se relacionan con las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos, lo que implica conocer algunas características propias de dichas estrategias y reconocer cómo a partir de allí se consigue mejorar la calidad de los textos. De esta forma, se pueden establecer algunos criterios de referencia para la intervención pedagógica con los estudiantes de primer grado.

Planificar trae beneficios a los estudiantes, esta estrategia lleva tiempo, para lograr la construcción del plan de escritura, el observar y comparar constituyó la base para reconocer los textos y sintetizar ideas sobre cómo organizar la información que quieren escribir en el plan que guía la construcción escrita. Además, imaginar al destinatario y conforme a ello pensar en lo que quieren expresar es otro elemento relevante a la hora de planificar la escritura.

Textualizar permitió evidenciar los avances en la construcción escrita de los niños, lo cual dejó ver la diversidad de expresiones, donde las habilidades de pensamiento se hicieron visibles al observar el plan de escritura, organizaron las ideas, compararon y clasificaron lo que consideraron va al inicio, en el desarrollo y el cierre, dando forma inicial al escrito.

Revisar se convierte en un juego; con las señales creadas para la revisión del texto observaron sus escritos logrando identificar lo que está bien y lo que quieren mejorar. Por lo tanto, las señales son un recurso que les permite observar detalladamente el texto, comparando su escrito con dichas señales consiguen atender a aspectos lingüísticos, semánticos y cuestiones de índole pragmática. Con esta práctica se alcanzan mejorías en la construcción textual, además, les permite imaginar si su lector va a comprender el escrito. Es una parte del proceso que resultó favorable y les pareció divertido.

Reescribir implica crear una nueva versión o reorganizar para ajustar el escrito. Por tanto, reflexionar a partir de lo que se observa con las señales, les permite tomar decisiones para realizar la segunda o tercera escritura del texto, y elegir qué y cómo realizar los cambios. Así pues, observar

las señales, organizar la información e imaginar el momento en que el destinatario recibirá su escrito nutre la tarea de reescribir.

Las consideraciones expresadas muestran que el transcurso de aprendizajes adelantado desde la intervención didáctica les permitió reconocer la influencia de las habilidades del pensamiento en relación a las estrategias metacognitivas que se refieren a la planificación, textualización, revisión y reescritura del texto. Entonces, la apropiación de las estrategias y comprender los propósitos que se tienen con ellas son acciones útiles para regular la producción escrita. Por lo tanto, situarse en el texto, considerar las valoraciones propias que logran con las señales de revisión y la retroalimentación de la maestra son elementos que facilitan el progreso de la producción escrita.

Se puede afirmar que permitir que los niños desarrollen experiencias para cuestionar y explorar diferentes tipos de textos les concede construir aprendizajes. Esto demuestra que para producir textos no basta solo en centrarse en invitar a hacer trazos o reproducir escritos, es una tarea que demanda tiempo, rigor, y reflexión. En este sentido, el análisis a partir de las habilidades del pensamiento puede contribuir a obtener mejoras en los aprendizajes. Enseñar a los estudiantes las estrategias y fortalecer las habilidades del pensamiento ayuda a comprender el proceso de construcción textual, y a entender la flexibilidad en el uso de las estrategias y que la interrelación entre ellas, es imprescindible.

En este sentido, se pudieron confirmar los supuestos planteados:

- El desarrollo de estrategias metacognitivas en los niños de primer grado favorece el proceso reflexivo para potenciar los aprendizajes de la composición de texto escrito.
- Las habilidades de pensamiento en la composición de texto escrito benefician la expresión coherente y situada de los pensamientos, intereses, sentimientos y vivencias de niños de primer grado.

Los conocimientos que son resultados de esta investigación resaltan aspectos significativos como: los niños logran ser conscientes del proceso de escritura, muestran su realidad, y gestan sus textos desde sus propios intereses o necesidades.

Analizar las producciones de texto escrito de los niños del primer grado escolar para determinar qué pasó con la composición escrita durante el proceso de intervención permitió resaltar la importancia que tiene para los niños de grado primero lograr comunicar el mensaje por escrito, los escritores requieren dar atención al contenido del texto, de esa forma el propósito que se tiene al comunicar lo que se escribe es fundamental para ellos. Producir textos es un proceso flexible, donde se pueden crear varias versiones de los escritos, esto se contrapone a la enseñanza tradicional que por lo general valida y evalúa una única versión, privilegiando los aspectos formales de la escritura.

Cuando los autores han aprendido las estrategias tienen en cuenta lo planeado, destacando que pueden realizar versiones mejoradas, con mayor coherencia y claridad en las expresiones. En el proceso de reescritura los niños leen y revisan si ordenaron sus ideas, complementan, y mejoran el orden lógico de la estructura escrita inicial.

Usar las estrategias metacognitivas junto a las habilidades del pensamiento se convirtió en una permanente, que va evidenciando mejoras significativas logradas en el proceso, esto rige tanto para los niños del grupo 1 con referencia a sobresalientes en el proceso: **P1. (IC), P4. (SH), P6. (PZ)**, como los participantes del grupo 2, con referencia a dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura. **P2. (JC), P3. (ML) y P5. (TO)**. Al respecto, la principal observación se notó en que los niños del grupo 2 encuentran modelos de escritura en las producciones realizadas por sus compañeros, con las cuales se animan a realizar sus propias creaciones. Otro aspecto relevante está dado en los períodos de tiempo, los tiempos de construcción de cada participante no son iguales, lo cual muestra que cada escritor genera su propio camino en el aprendizaje de la escritura.

Estos elementos mencionados pueden ser componentes tenidos en cuenta en el proceso de enseñanza, para organizar y propender por la construcción de mejores habilidades escriturales, logrando mayor calidad textual. Es decir, articular los elementos enunciados beneficia la construcción textual reflexiva en los niños desde los primeros grados escolares, donde es imprescindible recordar que para los participantes el aprendizaje de la escritura se complementa entre el contexto escolar y familiar.

Reconocer la experiencia pedagógica del proceso de composición escrita a partir de las voces de los niños del primer grado escolar permite comprender que este proceso no solo favorece

el desarrollo de la escritura, sino también el de la comunicación, el interés por ayudar a otros y el respeto por las diferencias. Además, se logra identificar que las percepciones de los niños sobre la escritura se transformaron durante la intervención; la escritura dejó de ser vista como una respuesta a tareas en espacios escolares, representada en la elaboración de planas y copias, y pasó a ser entendida como una posibilidad de comunicarse con diversos fines, entre los que se destacan transmitir sentimientos, convencer a otros, hacer solicitudes y brindar reconocimientos. Asimismo, se generó un gusto por escribir varias páginas.

Con la intervención los niños lograron comprender el valor social de comunicar a otros, a partir de lo escrito; un escrito motivado por la emoción de escribir con sentido, pensando en quienes son los emisores, qué y para qué quieren escribirle. Los efectos del trabajo grupal de expresar sus planteamientos en voz alta, escuchar y ser escuchados y reflexionar expresando sus pensamientos se convirtió en un ejercicio respetuoso de reconocimiento propio y de los otros.

Por último, es importante mencionar que la principal dificultad en el desarrollo de la investigación se presentó en el manejo de la cantidad de información obtenida, ya que implicó un proceso de análisis extenso. El trabajo de transcribir los audios y organizar las notas del diario de campo fue una tarea compleja que requirió mucho tiempo y denotó gran complejidad.

Además, llama la atención que, a pesar de los avances de las investigaciones sobre el tema, todavía se mantienen prácticas que ignoran estos procesos. Por eso, se invita a impulsar una transformación en los escenarios educativos que aún no han transitado a nuevas prácticas. Es por ello, que otro logro de esta investigación fue incidir en la formación de educadores infantiles. Con este estudio se contribuyó a adecuar la malla curricular y los planes de clase de asignaturas del plan de estudio de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Libre de Colombia, además de aportar a las reflexiones del semillero de investigación, desde donde se puede comprender la gran oportunidad que tienen como maestros para aportar a la construcción de mejores aprendizajes que conduzcan a propiciar escritores que disfruten creando textos.

Con ello se logra confirmar que los programas de formación de maestros de educación infantil tienen el reto de brindar a sus estudiantes herramientas teóricas y prácticas para que logren diseñar, implementar y evaluar propuestas de enseñanza de la escritura que consideren los diferentes componentes que influyen en este proceso tan importante para la vida académica y social. Entonces contar con referentes para favorecer el desarrollo de las habilidades escritoras de

los estudiantes desde los primeros grados escolares, permitirá en gran medida contribuir para disminuir los índices de fracaso escolar.

En efecto, las instituciones, los currículos y los maestros requieren analizar el carácter rígido que muchas veces se da al pensamiento, advirtiendo que razonar, es una capacidad necesaria para el aprendizaje, donde el profesor juega un rol importante como líder del proceso educativo al ofrecer experiencias, y compartir deseos e intereses que permitan un acercamiento a la formación de estudiantes reflexivos y críticos, entonces, el alcance pedagógico de esta mirada permitirá compartir en comunidades de dialogo en las que se validen las diferentes formas de expresión y no solo quedarse en discursos monogestionados.

REFERENCIAS

Acosta, N. (2020). Formación de profesores en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y saberes*, (53), 83-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>

Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A. y Espino, O. (1996). *La evaluación del lenguaje: teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Ediciones Aljibe.

Aguilar, P. (2015). *Evaluación por rúbricas de la composición escrita en segundo ciclo de educación primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].

Alama, C. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Revista Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 77-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420477>

Alcaldía Mayor de Bogotá (2015). *Reorganización curricular por ciclos: Ruta para la consolidación de planes de estudio, en el marco del currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Imprenta Distrital.

Alcas, N., Alarcón, M. A., Alarcón, H. H., Gonzáles, R. Y Rodríguez, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. Apuntes Universitarios. *Revista de Investigación*, 9(1), 36-45.

Alvarado, G. (2002). *Evaluación del proceso escritor. Prueba de evaluación*. Universidad El Bosque.

Alves, R., Fidalgo, R. y Sánchez, R. (2021). Estudio exploratorio observacional de la enseñanza de la composición textual en las aulas. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 140-1120. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.207>

Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-151). Editorial Gedisa.

Araya, N. (2014). Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo en matemática de escolares de quinto grado en Costa Rica. *Rev. Actual. Investig. Educ*, 14(2), 1-30.

Arciniegas, E. y López G. (2007). *La escritura en el aula universitaria. Estrategias para su regulación*. Universidad del Valle.

- Ardila, R. (2011). *El mundo de la psicología*. Manual Moderno.
- Arredondo, M. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. Editorial Trillas.
- Arrimada, M. y Torrance, M. (2018). Effects of teaching planning strategies to first-grade writers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 688-670.
- Arroyo, R. (2008). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita: interculturalidad y tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Editorial: Nativola
- Arteta, H. A., y Huaire, E. J. (2016). Estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), 149-158.
- Aznar, A. y Igualada, M. (2019). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), artículo 14.
- Álvarez, A. (2006). *Estudio de Casos. Selección de Lecturas*. Editorial Félix Varela.
- Báez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 94-113.
- Bausela, E. (2012a). *Evaluación de metacognición en relación a la escritura*. Dykinson.
- Bausela, E. (2012b). *Metacognición en educación infantil*. Editorial Académica Española.
- Benítez, A. (2008). La cuestión de lo innato y la adquisición del lenguaje. *Revista Española de Lingüística*, 38(1), 33-66.
- Bermeosolo, J. (2019). *Cómo aprenden los seres humanos. Una aproximación psicopedagógica*. Ediciones UC.
- Bermúdez, C. P. (2018). *Diseño de una secuencia didáctica para la producción escrita en niños de primer grado*. Universidad Nacional de Colombia.
- Borsani, M. (2014). *Aprender y enseñar a leer y a escribir. Sus controversias*. Ediciones HomoSapiens.
- Bronckart, S. (2012). *Vygostky hoy*. Editorial Popular.

- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Caballeros, M., Sazo, E. y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Revista interamericana de psicología - Interamerican journal of psychology*, 48(2), 212-222.
- Camps, A. (2017). Escribir y aprender a escribir, dos actividades que se entrecruzan: bases para la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (75), 40-46.
- Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Castedo, M. (2002). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata].
- Castejón, J. (coord.). (2016). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE), 555-562
- Condemarín, M. y Medina, A. (2002). *Evaluación auténtica del lenguaje y la comunicación*. Ciencias de la Educación preescolar y especial (CEPE).
- Convención sobre los Derechos de los Niños, 20 de noviembre de 1989.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Constitución Política de Colombia (1991).
<https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Cuervo, C. y Flórez, R. (2000). *Aprender y enseñar a escribir: una propuesta de formación de docentes en servicio*. Universidad Nacional de Colombia.
- Decreto 1377 de 2013. Diario oficial 48834 de junio 27 de 2013.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53646>
- De Amo, J.M., y Baldrich, K. (2021). Prácticas letradas en el ámbito universitario: Los hábitos lectores del alumnado de Grado de Educación Infantil de la Universidad de Almería. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 40(1), 1-26

- De Sánchez, M. (2009). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento*. Editorial Trillas.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Ediciones Paidós. Díaz, S., Mendoza, V. y Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. razón y palabra, (75).
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 69-112). McGraw Hill.
- Chen, S. y McDunn, B. (2022). Metacognition: History, measurements, and the role in early childhood development and education. *Learning and Motivation*, (78).
- Escobar, M. (2017). *Diseño, implementación y análisis de una secuencia didáctica basada en la escritura de un cuento para promover el aprendizaje de la producción textual en grado primero* [Tesis de posgrado, Universidad ICESI] Repositorio de la Universidad ICESI. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/82043
- Fernández, E., Núñez, M. P. y Romero A. (2008). Habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita: un estudio empírico realizado en educación primaria. Grupo Editorial Universitario (GEU).
- Fernández, M. D. (2016). *Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Fernández, R. (2019). Evaluación de la metacognición sobre el estudio en estudiantes de psicología. *Revista Psicoespacios*, 13(22), 62-76. <https://doi.org/10.25057/21452776.1198>
- Ferreiro, E. (2001). Alfabetización. Teoría y Práctica. Siglo XXI editores.
- Ferreira, A. y De Longhi, A. (2014). *Metodología de la investigación I*. Editorial Brujas.
- Fidalgo, R. y García, J. (2008). *Instrucción de la autorregulación y el autoconocimiento en la composición escrita*. Davinci.
- Flórez, R. (2004). *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Flower, L. y Hayes, J. (1977). Problem-Solving Strategies and the Writing Process. *College English*, 39(4), 449-461. <https://doi.org/10.2307/375768>

Flower, L., y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/3561200>

Galeano, A., Sáenz, D. y Sánchez, E. (2015). *Reorganización curricular por ciclos: Ruta para la consolidación de planes de estudio en el marco del currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Bogotá Humana.

Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Universidad de Antioquia

García, E. (2018). *La construcción histórica de la Psique. Biblioteca Grandes Educadores*. Trillas.

Gialdino, I. V. y Giménez, V. (2019). Hacia la validez procesual en la investigación cualitativa. En Gialdino, I. V. de (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 31-88). Editorial Gedisa.

Giménez, V. (2019). Categorías, teoría y campo. Reflexiones sobre la naturaleza y el uso de las teorías en investigación cualitativa. En Gialdino, I. V. de (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 161-182). Editorial Gedisa.

Giroux, S., y Tremblay, G. (2009). Metodología de las ciencias humanas. En: *De la teoría a la práctica ¿Qué es la ciencia?* México: Fondo de Cultura Económica.

Gómez, I., Rubiano, E. y Gil, P. (2019). *Manual para el desarrollo de la metodología activa y el pensamiento visible*. Ediciones Pirámide.

Gómez, M. (2018). *El juego cooperativo en la Producción Escrita de los estudiantes del grado 701 del Colegio IED Gustavo Morales Morales* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11040/TE-22649.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D. y Olinghouse, N. (2018). *Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers: A Practical Guide*. Institute of Education Sciences (IES).

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños*. Centro de Investigaciones de UNICEF.

Grijalba, J., Mendoza, J. y Beltrán, H. (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 12(1). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100064

Gutiérrez, R. y Díez, A. (2017). Efectos de la comunicación dialógica en la mejora de la composición escrita en estudiantes de primaria. *Revista Teoría de la Educación*, 29(2), 41-59. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2924159>

Gutiérrez, R. (2018). Las destrezas del pensamiento y el aprendizaje compartido para la mejora de la composición escrita. *Revista Estudios sobre Educación*, 34, 263-281 Obtenido de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/7212/17459>

Gutiérrez-Fresneda, R. y Gilar, R. (2021). Mejora del proceso de aprendizaje de la escritura mediante las rutinas del pensamiento. *Onomázein. Revista de lingüística filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (53), 192-209.

Guzmán, F., Macarena, S. y García, E. (2015). *Escritura y lectura en la Educación Infantil*. Pirámide.

Guzmán, R. y Chocontá, J. (2018). *Desarrollo infantil y escritura*. Universidad de la Sabana.

Guzmán, R. J., Ghitis T. y Ruiz C. (2018). *Lectura y escritura en los primeros años*. Ediciones Universidad de la Sabana.

Hall, C. (2021). *The Writer's Mindset: Six Stances That Promote Authentic Review*. Heinemann.

Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas*, 23, 187-210. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.

Herreras, E. B. (2012). *Evaluación de metacognición en relación a la escritura*. Dykinson.

ICFES. (2014). *Pruebas Saber 3°, 5° y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014*. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf

Ilizástegui, L., Padilla, T., Martínez, D. y Fabre, C. (2019). Metodica MEIN para entrenar habilidades metacognitivas en niños de 4 a 6 años. Región Metropolitana de Chile. *Summa Psicológica*, 16(2), 120-69.

Iturrieta, C., Jara, L. y Watson, G. (2018). Aproximación teórico-metodológica a la evaluación de la metacognición en contextos escolares. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(1), 1-17.

Itzigsohn, J. (1995). *Comentarios críticos de Jean Piaget*. La Pléyade.

Jacobs, J. y Paris, S. (1987). Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278. <https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052>

Jiménez, V., Alvarado, J. y Jara, P. (2018). Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(45), 301-323

Jiménez, V., Ulate, M., Alvarado, J. y Puente, A. (2015). EVAPROMES, una escala para evaluar los procesos metacognitivos en escritura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(3), 631-656

Johnson, A. (2003). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*. Editorial Troquel.

Jurado, F., Rodríguez, E., García, A. y García, G. (2011). *Hacia la integración curricular*. Kimpres Ltda.

Justo, M. (2015). *Juegos y actividades para el desarrollo de habilidades básicas del pensamiento 0 a 6 años*. Editorial Brujas.

Kalman, J. (2018). *Leer y escribir en el mundo social*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

- Karmiloff, S. (1994). *Más allá de la modularidad*. Alianza.
- Kaufman, A. M. (2018). *Prácticas del lenguaje en el primer ciclo*. Ministerio de Educación del Gobierno de Buenos Aires
- Kaufman, A. y Lerner D. (2015). Documento escribir y aprender a escribir. Ministerio de Educación de la Nación.
- Lacasa, P. (2001). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En C. Coll, Palacios, J. y Marchesi, A., *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 597-622). Alianza.
- Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Dykinson.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41624.
- Ley 1098 de 2006. (2006, 8 de noviembre). Congreso de Colombia. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Ley 1804 de 2016. (2016, 2 de agosto). Congreso de la República. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Ley 1581 de 2012. (2012, 17 de octubre). Congreso de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- Limpo, T., y Alves, R. (2013). Modeling writing development: Contribution of transcription and self-regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 401–413. <https://doi.org/10.1037/a0031391>
- Lipman, N. (2008). *Aprender a pensar con Vygotsky*. Gedisa.
- León, C. E., Castaño A. y Zúñiga, J. C. (2017). Secuencia didáctica para el mejoramiento de la producción textual en los estudiantes de grado segundo de primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, Sede Ana María. Universidad Icesi. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/83475

López, P., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2019). The online management of writing processes and their contribution to text quality in upper-primary students. *Revista Psicothema*, 31(3), 311-318. Obtenido de <https://www.psicothema.com/pdf/4548.pdf>

Maldonado, A. (2015). *Aprendizaje humano y pensamiento*. Universidad de Granada.

Márquez, P. (2014). *Cómo desarrollar habilidades del pensamiento. Guía basada en cinco propuestas de investigadores*. Ediciones de la U.

Márquez, S. (2011). *¿Qué piensan los niños del aprendizaje de la escritura? Las concepciones en el primer ciclo de la educación básica*. Editorial Académica Española (EAE).

Marroquín, M., Valverde, Y., Rosero, J. E. y Valverde, O. (2018). La metacognición como proceso de aprendizaje de calidad. En *Pensamiento, Conocimiento, Metacognición y Práctica Pedagógica: Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza* (pp. 130-141). Editorial UNIMAR - Universidad Mariana.

Mata, J. y Rienda, J. (2015). Claves de la composición escrita. En Mata, J., Núñez, M.P. y Rienda, J. (Coord y Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pirámide.

Meece, J. (2000). Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget. En J. L. Meece, *Desarrollo del niño y del adolescente* (pp 101-127). Mc Graw Hill.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Editorial Gedisa.

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia*. Imprenta Nacional. Obtenido de Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2018). *Informe de Entidad Territorial Certificada Bogotá*. ICFES. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://diae.mineduacion.gov.co/dia_e/documentos/Bogota.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Documento transversal n°1*. http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT1_XII_ISBN.pdf/view

Miranda, M. (2019). *Desarrollo de la escritura en español Un estudio psicolingüístico*. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires].

Moll, L., Amaya-Williams, M., Blanck, G., Cole, M., Díaz, R., Moll, L., Neal, C. y Wertsch, J. (1993). *Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Aique Grupo Editor.

Morales, L. y Rodríguez, L. (2001). Vigotsky: un horizonte nuevo en las ciencias sociales. *Revista de Estudios Humanísticos y Sociales, ISLAS*, (127), 142-147.

Morrison, K., Ritchhar, R. y Church, M. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Editorial Paidós.

Moscoso, L. F. y Díaz, L. P. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>

Muñoz, A. (2018). *Enseñar a pensar. Cómo favorecer el pensamiento crítico en el aula*. Ediciones de la U.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Editorial Gedisa.

Núñez, D. y Reyes, E. (2016). *Habilidades metacognitivas durante el aprendizaje de la escritura, una secuencia didáctica*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana].

Núñez, M.^a y Santamarina, M. (2014) Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Lengua y Habla*, (18), 72-92.

Núñez, M.^a y Santamarina, M. (2021) Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: aportaciones de un estudio de caso colectivo. *Lengua y Habla*, (25), 242-267.

OCDE. (2016). *La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*. OCDE. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Revista Estudios Pedagógicos XXXIV*, (1), 187-197.

Ottin, G. (2018). *Oralidad y escritura compartida en la alfabetización inicial. Estudio de un contexto multilingüe*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/665184>.

Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Person Educación.

Peña, O., y Quintero, A. (2016). La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 189-206. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322246463010.pdf>

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Editorial La Muralla.

Perkins, D. y Tishman, S. (1998). *Dispositional Aspects of Intelligence*.

Perkins, D., y Tishman, S. (2011). El lenguaje del pensamiento. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, (236), 46-58.

Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Imprenta Nacional de Colombia.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Gersa. Industria Gráfica. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

Pitluk, L. (2012). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas: el juego trabajo*. Homo Sapiens Ediciones

Quintero, A. y Peña, O. (2016). *El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto*. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/2873/QuinteroSaavedraAuraCatalina2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rasht L. y Wassermann S. (1992). *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Editorial Paidós.

Reales, J. y Ortiz, A. (2020). *Prácticas pedagógicas y metacognición en la educación infantil*. Unimagdalena.

Reyes, Y. (s.f). Los cimientos de la casa imaginaria: poética y política en la primera infancia. <https://conafecto.conafe.gob.mx/los-expertos-opinan/primera-infancia/pdf/los-cimientos-casa-imaginaria-yolanda-reyes.pdf>

Reyes, Y. (2021). *Jugar a hacer de cuenta. Apuntes desde el taller de escritura*. La diligencia libros.

Rienda, J. (2015a). Claves de la composición escrita. En Mata, J., Núñez, M.P. y Rienda, J. (Coord y Eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 73-96). Ediciones Pirámide.

Rienda, J. (2015b). Límites conceptuales de la composición escrita. Alcance de su espacio epistemológico y didáctico. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (25), 879-901. <http://revistas.uned.es/index.php/signa/article/view/16913>.

Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Editorial Paidós.

Rodríguez, D., Roca, J., de Amo, J., Alias, A. y Márquez, J. (2011). Formación del profesorado universitario para el diseño, el desarrollo y la evaluación de competencias. *Educación*, 47, 381-401

Rodríguez, I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles Educativos*, 39(156), 18-36

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Editorial Paidós.

Rogoff, B. (1993). *Cognición y desarrollo humano*. Editorial Paidós.

Romero, P. M. (2014). *Cómo desarrollar habilidades de pensamiento Guía basada en cinco propuestas de investigadores*. Ediciones de la Universidad Nacional de Colombia.

- Ron, R. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Editorial Paidós
- Rotger, M. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Sáiz, M., Carbonero, M. y Román, S. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13(1), 369-380. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-1.ahan
- Sadurní, M. (Coord.). (2003). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Editorial UOC.
- Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Samacá, I. (2016). El espíritu científico en la primera infancia. *Praxis y saber*, 7(13), 89-101. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4772/477248173001/477248173001.pdf>
- Salmon, A. K. (2014). Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura. En Guzmán, R. J. (Comp.), *Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp. 73-105). Universidad de la Sabana.
- Salmon, A. (2019). Cómo medir el desarrollo de la lectura y escritura a través de hacer visible el pensamiento. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(4), 46-56. Obtenido de <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss4/6>
- Sánchez, M. D. (1995). *Desarrollo de habilidades de pensamiento; procesos básicos de pensamiento*. Trillas.
- Santos, C. (2014). *El taller de la imaginación. un método de escritura creativa en las aulas de primaria*. Editorial Alba.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, (58), 43-64.
- Secretaría de Educación Distrital. (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Educación de calidad para una Bogotá Positiva*. SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Imprenta Nacional de Colombia.

Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión: Colegios públicos de excelencia para Bogotá*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/5dcdab73-1694-4959-8a93-9234ba8ea70b/content>

Selfa, M. y Villanueva, J. (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy. Entrevista a Ana Teberosky Coronado. *Investigaciones sobre Lectura*, (4). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5155202.pdf>

Schettini, P. y Cortazz. I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Universidad Nacional de la Plata.

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>.

Silva, J. y Veiga, A. (2019). Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: percepções e práticas de educadores de infância. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45(1), e189254.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.

Swartz, R. (2018). *Cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL. Lecciones de aprendizaje basado en el pensamiento para educación primaria*. Ediciones SM.

Swartz, R. (2018). *Pensar para aprender: cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL*. Ediciones SM.

Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2017). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Ediciones SM.

Teberosky, A. (2016). Escriure per aprendre. Escribir para aprender. *Llengua, societat i comunicació: revista de sociolingüística de la Universitat de Barcelona*, (14), 21-19.

Teberosky, A. y Jarque, M. (2014). Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta maestra*, 8, 21-26.

Tolchinsky, L. (2015). Continuidades y discontinuidades de la lengua escrita. En Mata, J., Núñez, M.P. y Rienda, J. (Coord y Eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 131-147). Ediciones Pirámide.

Tolchinsky, L. (2019). Evolving Structure of Descriptive Texts and Learners' Abilities. *Journal of Literacy Research*, 51(3), 293-314. Obtenido de 10.1177/1086296X19858354

Tolchinsky, L. y Jisa, H. (2017). The Multifaceted Development of Writing. *Writing development in students with difficulties*, 35, 53-72.

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes de la cultura de la cognición humana*. Amorrortu Editores.

Tomasello, M. (2019). *Una historia natural del pensamiento humano*. Universidad de los Andes.

Tormo, E. (2017). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de secuencia didáctica*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].

Torres, S. y Miranda, A. (2021). Autorregulación del Aprendizaje (EAA). *Revista de la Realidad Global*, 10(1), 1.

Trianes, M. (2015). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Difusora Larousse. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader>

Valencia, M. y Caicedo, A. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita: Estado de la cuestión. *CES Psicología*, 8(2), 1-30.

Valenzuela, A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*. 45(1). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187571>.

Valverde, H. R., Vargas, M., Hidalgo, R. y Núñez, D. (2014). Expresión de habilidades comunicativas para el desarrollo del pensamiento en niños de 5 a 6 años con el método filosofía para niños. *Dialnet Métricas*, 16(21), 59-71. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5181319>

Vega, V., Naranjo, A., Flórez, C. y Nisperuza, E. (2020). Estudio y apropiación de metacognición en niños. Estrategias metacognitivas para la enseñanza de las ciencias naturales. Editorial Académica Española (EAE).

Villareal, E., Valetopoulos, F. y Amaral, C. (2017). O escritor intermediário: uma nova abordagem de um tipo de escritor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 56(2), 729-751. DOI: 10.1590/010318138648313300201

Violante, R. (2018). Didáctica de la Educación Infantil. Reflexiones y Propuestas. *Revista Senderos Pedagógicos*, (9), 131-148. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/961/1027>

Vygotsky, L. (1926/1989). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 123-140). Crítica.

Vygotsky, L. (1987). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación.

Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Universidad de Cambridge.

Zavala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Grao

ANEXOS

Anexo A. Encuesta a docentes

ENCUESTA A DOCENTES	
Total encuestas: 32 Instituciones: Colegios públicos y privados de Bogotá Grados: primero. Propósito: Indagar sobre la concepción de escritura Reconocer características de las prácticas de escritura en el grado primero.	
Concepto de escritura	REPRESENTACIÓN GRÁFICA Escribir es trazar con palabras Representación gráfica en trazos convencionales Representación gráfica de una idea, comentario, o palabra Actividad de organización de letras y palabras a las cuales se les da un significado Es empezar con el garabateo para luego enfocarlos a preescritura de signos y símbolos Proceso en el que se reconoce el código escrito (letras-vocablos) Este arte lo concibo como el uso de letras que llevan a la construcción de palabras, frases y textos organizados. Es la forma de representación gráfica con la que se manifiestan hechos, sentimientos, y opiniones del acontecer. Es un proceso de composición de letras, permite que los niños puedan a través de sus sentidos y de su imaginación hacer escritos, no solo con garabatos y letras también con dibujos Es la forma de representación por medio del código, de símbolos, o grafías que damos a entender. Escribir es representar a través de signos ideas y pensamientos. Es algo muy importante, es la manera más fácil de desarrollar la motricidad fina en la persona Los niños aprenden a escribir por medio de imágenes y posteriormente el reconocimiento de las letras del abecedario por su sonido COMUNICACIÓN Forma de comunicación. Es una manera para que los niños se expresen Escribir significa registrar o evidenciar saberes sentimientos y experiencias personales o colectivas. La escritura en los niños es la forma de expresar lo que sus palabras verbales aun callan Forma de comunicación que dependiendo del fin tiene características específicas Es transmitir una idea a partir del vocabulario propio de quien realiza un texto. Es una actividad social de construcción de significados Forma de expresar frente a sentimientos y emociones Es una forma de comunicación, es un proceso natural en el niño, inicialmente con garabateos y luego llega a la escritura formal Escritura es un reflejo de lo que somos, es un medio de expresión de la cultura Es una forma de comunicación, adquirida, La escritura en los niños es la posibilidad de explorar nuevas posibilidades de comunicarse Escribir es plasmar en un papel ideas, pensamientos, mensajes APRENDIZAJE/RELACIÓN CON OTRAS HABILIDADES

	Aprendizaje que tiene sentido cuando sirve para algo. La escritura en los niños del ciclo I es fundamental en la medida que ejercita la creatividad e imaginación en ellos, es un mecanismo de comunicación en el cual el niño crea un canal de expresión respecto la forma en que percibe el mundo. La escritura es fundamental para el desarrollo del intelecto puesto que esto permite que el niño se desenvuelva en un área común Escribir es un proceso constante, en donde se dan a conocer para mí o para otros mis puntos de vista frente a algo. Escribir es plasmar pensamientos y desarrollos lingüísticos.
--	---

Habilidades y conocimientos que se consideran fundamentales - relacionados con el proceso de escritura	NOCIONES DE TIEMPO Y ESPACIO Esquema corporal Ubicación espacial - Orientación espacial Manejo de espacio Lateralidad: Ubicación en el renglón
	DESARROLLO MOTOR Habilidades motrices finas y gruesas Desarrollo motriz fino: Agarre Coordinación viso motora Agilidad para la realización de trazos
	DISPOSITIVOS BASICOS DE APRENDIZAJE Percepción Atención Memoria Visual Habilidades para seguir instrucciones
	EXPRESIÓN ORAL Fluidez verbal Conocimientos de la lengua en que se propone escribir Utilizar el léxico o vocabulario propio del niño para organizar y plasmar sus ideas o pensamientos
	ASPECTOS FORMALES Apropriación y reconocimiento del alfabeto Conocimiento de las letras convencionales Conocimiento fonológico del abecedario Reconocimiento de letras para formar palabras El desarrollo o conocimiento de categorías gramaticales básicas, que se hacen necesarias en el proceso de escritura.

Estrategias para promover la producción escrita	EXPRESIÓN ORAL Expresión de ideas - Lluvias de ideas Escuchar y descubrir intereses de los niños Explicación de vocabulario desconocido LECTURA Lectura previa para transmitir ideas- Lecturas previas sobre el tema a trabajar Se privilegian aspectos como la fonetización de la escritura, la lectura, interpretación de textos, porque antes de aprender a escribir se debe aprender a leer. Privilegio el aspecto social, la sociedad como primera fuente de conocimiento y experiencia para plasmar historias y futuros textos. Distribución de libros sobre las temáticas. Contactos con diversos escritos (cuentos, letreros, carteleras)
	PRODUCCIONES VARIADAS Escritura de cuentos interesantes Construcción de cuentos a partir de los intereses La expresión textual que parte de sus experiencias Cuentos cortos creados por ellos mismos, siempre con la finalidad de ejercitar la imaginación Ejercicios de libre escritura, bajo los cuales se realizan algunos ajustes posteriores. PROPUESTAS QUE NO SE RELACIONAN CON PRODUCCIONES PROPIAS Copias del libro guía Transcripciones de libros de lectura Incentivo la escritura por medio de lecturas para resúmenes Planas para fortalecer los buenos trazos Fomentar la escritura de palabras y frases a partir de láminas OTRAS PROPUESTAS Agarre de pinza: agarre de lápiz (motricidad fina). Trabajo de tamaño de letra, porque antes de escribir textos es importante manejar los trazos Escribir para fortalecer uso del renglón Afianzar procesos de etapas gráficas Afianzar forma y direccionalidad de trazos Trabajar la parte estética de los trazos de letras para la presentación de sus escritos Identificación de letras: escritura con diferentes consonantes ACTIVIDADES LUDICAS Ubicación espacial: ejercicios físicos de ubicación Ejercicios de psicomotricidad Ejercicios de memoria porque permite que toda la información que el niño adquiere sea retenida y así sea llevada a la representación gráfica Juegos libres, dirigidos, actividades plegado, dibujos

Prácticas de evaluación de la escritura	Dictado (13 encuestados) Copia (7 encuestados) Plana (7 encuestados) Construcción de texto (5 encuestados) Elaboración de esquemas (5 encuestados) Descripciones a partir de imágenes (5 encuestados) Resumen de textos (5 encuestados) Escritura a partir de lectura de imágenes y cuentos (3 encuestados) Corrección ortográfica (3 encuestados) Dibujo de secuencias /Situaciones secuenciales (2 encuestados) Juegos con las letras de su nombre (2 encuestados) Pictogramas, historietas (2 encuestados) Otros: conversatorios, actividades de escucha, expresión oral, mesa redonda (8 encuestados) Nota: Al ser pregunta abierta un profesor puede hacer referencia a varios puntos.
Conocimiento sobre Estrategias metacognitivas-escritura.	No conozco: 22 (de 32 encuestados) Si conozco 10 (pero refieren vagamente o relacionan con otro tema)

Nota. Encuesta realizada en diversos espacios escolares. El tipo de pregunta es abierta y en el cuadro se consolidan las respuestas típicas.

Anexo B. Actas institución donde se desarrolló la investigación

ACTA DE REUNIÓN nº 01
Fecha: junio 13-2019
Hora: 3:30 pm
Lugar: Institución-----
Asistentes:
Profesora ----- -Coordinadora académica
Profesor ----- Coordinador Ciclo I
Profesora ----- -Coordinadora Proyecto Arcoíris
Edith Alvarado Gómez- Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación
Propósito de la reunión: Socializar la propuesta y los propósitos de la investigación denominada LA METACOGNICIÓN Y LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA DURANTE EL PRIMER CICLO ESCOLAR
Puntos por tratar:
1. Presentación de los asistentes
2. Presentación general de la Propuesta
3. Requerimientos para el desarrollo de la propuesta
4. Acuerdos
5. Varios

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:
La reunión inicia con la presentación de los asistentes, posteriormente se enuncia la denominación de la propuesta de investigación, la justificación y el propósito de esta, se explica la estructura y la intención de realizarla en los grados escolares del ciclo I, se entrega el documento con los puntos mencionados(Documento adjunto)
Posterior a ello se indican los momentos planeados para la intervención y los tiempos establecidos en el cronograma.
De igual manera se comentan, los requerimientos que se solicitan a la institución para el desarrollo de la propuesta: tiempos para el trabajo con los estudiantes, autorización para la toma de muestras de escritura, fotos y videos.
Se explica que aunque se va a trabajar con todo el grupo se realizara seguimiento a una muestra.
La coordinadora académica, profesora . . . expresa que es de interés institucional adelantar propuestas como esta, pregunta si es necesario que los niños ya hayan adquirido el código, a lo cual le conteste que se respetara los niveles de construcción que tengan las niñas y los niños.
A continuación la coordinadora . . . indico que desarrollan un proyecto institucional denominado arcoíris, en el cual se integran niños con discapacidad, manifestó que es de su

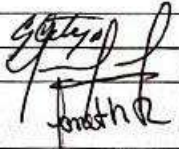
interés integrar en la propuesta de intervención alguno de los niños que hacen parte de este proyecto, porque para ellos es importante ver las ganancias que se podrían evidenciar. De acuerdo con lo anterior, reitera que estas propuestas de desarrollo de habilidades del pensamiento pueden ser muy positivas. Inmediatamente le pidió al profesor coordinador del ciclo uno indicar el número de estudiantes de cada uno de los grados, a lo cual él respondió que en un grado asisten 16 niños y niñas y en el otro 20.

La profesora me pregunto qué tiempo necesito para el desarrollo de la propuesta, a lo cual le indiqué que en lo posible una frecuencia diaria, de lunes a viernes, si es viable dos horas, a lo cual la profesora me respondió que los niños tienen diferentes actividades como francés y danzas, y vería alguna dificultad al tener que rotar con varios maestros y no permanecer con la docente titular, siendo así, le comenté que asistiré en los horarios que ella me indique, se acepta la asistencia diaria y la frecuencia indicada.

Acuerdos

1. Establecer horarios que la institución considere pertinentes, preferiblemente frecuencia diaria, dos horas.
2. Se enviará a mi correo el listado de niños y la caracterización del grupo
3. Próximo encuentro julio 12 a las 9:00 am, para conocer el grupo de primer grado y establecer los acuerdos para dar inicio el lunes 15 de julio.

Firma Asistentes:

Nombre- Firma	Cargo
	Coordinadora académica
	Coordinador Ciclo I
	Coordinadora Proyecto Arcoíris
Gloria Edith Alvarado	Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación

ACTA DE REUNIÓN nº 02

Fecha: julio 12-2019

Hora: 8:30 am

Lugar:

Asistentes:

Profesora

Profesora,

Profesor z- Coordinador Ciclo I

Edith Alvarado Gómez- Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación

Propósito de la reunión :

Socializar los propósitos de la investigación con las docentes del ciclo I

Acordar Horarios de asistencia a la institución

Puntos por tratar:

Presentación de los asistentes

Presentación de los propósitos de la Investigación

Acuerdos para el desarrollo de la propuesta

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

El profesorese z- Coordinador Ciclo I se dirige conmigo a la sede del ciclo I, se realiza la presentación de las docentes de los grados primero, posterior a ello se presenta el propósito de la investigación y cada docente expone una caracterización general de los grupos

Grado 101: 16 estudiantes

Grado 102: 20 estudiantes

Las profesoras manifiestan interés en el desarrollo de la propuesta, y dan a conocer los horarios de las clases de Castellano, La profesora expresa que en los horarios dispuestos se puede adelantar lo que dispongamos para el desarrollo del proyecto, hace la solicitud de 15 minutos de la clase para adelantar las guías que trabajan en el colegio.

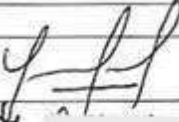
Acuerdos

Se establecieron los horarios de lunes a viernes, se evaluará la posibilidad de trabajar con estudiantes de los dos grados, estudiantes que serán seleccionados por las docentes titulares de cada grado.

Se autoriza a tomar muestras de escritura y fotografías de los trabajos adelantados en las sesiones de trabajo.

Próximo encuentro julio 15 a las 2:00 pm

Firma Asistentes:

Nombre- Firma	Cargo
	Coordinador Ciclo I
Profesora 	Profesora Grado 101
Profesora 	Profesora Grado 102
Gloria Edith Alvarado 	Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación

Anexo C. Entrevista a docentes

ENTREVISTA A DOCENTES

La metacognición y las habilidades del pensamiento en el proceso de composición escrita durante el primer ciclo escolar

Objetivo: Analizar la incidencia de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas

NOMBRE:

INSTITUCIÓN:

GRADO:

Objetivo: Indagar sobre la percepción de los docentes frente a los procesos de construcción de la escritura en los niños del grado primero.

1. ¿Para usted qué es producir textos- escribir y cómo concibe la escritura en los niños del ciclo I?
2. ¿Qué habilidades y conocimientos considera deben tener los niños que están construyendo el proceso de escritura?
3. Realice una breve descripción sobre cuáles son los aspectos que usted privilegia cuando promueve actividades de escritura con los niños del ciclo I
4. De las siguientes actividades señale cuál o cuáles, usted privilegia para promover la escritura en los niños del ciclo I

___ Dictado

___ Elaboración de esquemas

___ Plana

___ Descripciones

___ Construcción de textos

___ Copia

___ Otros, cuales:

5. Aprendizaje de la escritura

¿Qué fortalezas observa en los niños cuando construyen texto escrito?	
¿Qué dificultades observa en los niños cuando construyen texto escrito?	
¿Qué recursos apoyan el proceso de la lectura y la escritura?	

6. ¿Lo que indica sobre trastornos de aprendizaje tiene soportes médicos y cuentan con apoyo interdisciplinar?
7. En varias oportunidades ha hecho referencia a los niños con diagnósticos – trastornos de aprendizaje, con ellos se realizan adaptaciones curriculares, ¿se tiene conocimiento de su proceso particular?
8. Describa cuáles son las acciones que genera para apoyar a los niños que no están nivelados con el grupo en los procesos de construcción de la escritura
9. Describa qué caracteriza la práctica de la escritura en el niño y su familia
10. ¿Por qué cree que no se brinda el apoyo en casa?
11. ¿Conoce cuáles son las estrategias metacognitivas que se promueven en los niños para lograr la construcción de escritos de calidad?

Gracias

Anexo D. Entrevista a niños

Guía de entrevista adaptada:

GUION PREGUNTA ORIGINAL	GUION PREGUNTA AJUSTADA
La práctica de la escritura en el niño y su familia 1. ¿En tu casa alguien escribe? ¿Quiénes escriben? ¿Cuándo escriben (en qué situaciones)? ¿Para qué será que escriben? 2. Y en tu casa, ¿vos alguna vez escribís? 3. ¿Y vos cómo empezaste a escribir? ¿Dónde? ¿Con quién o quiénes?	Primer bloque: La práctica de la escritura en el contexto familiar 1a. ¿En tu casa alguien escribe? 1b. ¿Cuándo escriben? 1c. ¿Para qué crees que escriben? 1d. ¿Escribes en tu casa? 1e. ¿Con quién o quiénes escribes en casa? ¿Alguien te ayuda?
Aprender a escribir 5. ¿Y cómo aprendes? ¿Qué haces vos para aprender? 8. ¿Cómo te das cuenta de que aprendés a escribir cada vez mejor? 9. ¿Te parece que ahora seguis aprendiendo a escribir? ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?	Segundo bloque*: La práctica de la escritura en el contexto escolar 2a. ¿Qué haces en el colegio para aprender a escribir? 2b. ¿Quién te enseña a escribir? 2c. ¿Qué te gusta hacer cuando escribes? 2d. ¿Te gusta escribir? 2e. ¿A quién le escribes?
Dificultades al escribir 6. ¿Hay algo que te cuesta más cuando aprendés a escribir? 7. ¿Qué haces cuando estás escribiendo y no te sale? ¿Te pasa eso alguna vez?	Tercer bloque*: Dificultades al escribir 3a. ¿Qué es lo más difícil cuando escribes? 3b. ¿Qué haces cuando algo que estas escribiendo no te sale bien? 3c. ¿Quién te dice que no está bien lo que escribiste?
El pensamiento en distintos momentos 15. Ahora el/la nene /a está por empezar a escribir un cuento/una carta a sus parientes que viven lejos. ¿Qué estará pensando en ese momento? 16. El/la nene/a está escribiendo. ¿Qué estará pensando mientras escribe? 17. El/la nene/a está borrando algo de lo que escribió. ¿Por qué será que borra? ¿Cómo se dio cuenta que hacía falta borrar? 18. El/la nene/a terminó de escribir y ahora lo está leyendo todo. ¿En qué estará pensando? ¿En qué se fija?	Cuarto bloque*: El pensamiento en diferentes momentos: Se organizaron las preguntas para dar respuesta a cada estrategia de regulación del proceso de escritura PLANIFICAR 4a. La niña de la foto va a empezar a escribir una carta a sus familiares que viven lejos. ¿Qué estará pensando en ese momento? TEXTUALIZAR 4b. La niña está escribiendo la carta a sus familiares. ¿Qué estará pensando mientras escribe? REVISAR 4c. La niña está revisando la carta que escribió. ¿Qué estará pensando? BORRAR 4d. La niña está borrando algo de lo que escribió. ¿Por qué será que borra? REESCRIBIR 4e. La niña está escribiendo nuevamente la carta. ¿qué estará pensando?

Enseñar y ayudar a escribir 4. Y a vos, ¿Cómo te enseñaron a escribir? 10. Conocí a un/a nene/a que tiene tu misma edad y le gustaría mucho escribir, pero no sabe. ¿Cómo le enseñarías a escribir? Y cuando ya va aprendiendo eso, ¿Cómo le seguís enseñando? ¿Y después? 11. Acá el/la nene/a está escribiendo en su casa, y la mamá/hermana/amiga mayor lo/la está ayudando. ¿Qué está haciendo la mamá para ayudarlo? ¿Qué le dice? ¿Y si al/la nene/a no le sale? 12. Y el/la nene/a, ¿Qué le puede estar preguntando o pidiendo a la mamá? 13. Y el/la nene/a está escribiendo, en el cole, y la profesora lo/la está ayudando. ¿Qué está haciendo la profesora para ayudarlo/a? ¿Qué le dice? ¿Y si al/la nene/a no le sale? 14. Y el/la nene/a, ¿Qué le puede estar preguntando o pidiendo a la profesora?	Quinto bloque*: Enseñar y ayudar a escribir a otros Conocí a una niña- un niño que tiene tu misma edad y le gustaría mucho escribir, pero aún no sabe. 5a. ¿Cómo le enseñarías a escribir? 5b. ¿Si tuvieras que mencionar unos pasos para enseñarle a escribir, ¿cuáles serían? 5.1 Observa la siguiente imagen el niño está escribiendo en su casa, y la mamá/hermana/tía lo/la está ayudando. 5.1a. ¿Qué está haciendo la mamá para ayudarlo/a? 5.1b. ¿Qué le dice? 5.1c. ¿Y si al niño-niña no le sale bien la tarea que pasa? 5.1d. ¿El niño qué le puede estar preguntando o pidiendo a la mamá mientras escribe? 5.2 Observa la siguiente imagen, el niño está escribiendo, en el colegio, y la profesora lo está ayudando. 5.2a. ¿Qué está haciendo la profesora para ayudarlo/a? 5.2b. ¿Qué le dice? 5.2c. ¿Y si al niño-niña no le sale bien la tarea que pasa? 5.2d. ¿El niño qué le puede estar preguntando o pidiendo a la profesora mientras escribe? *En los bloques 2,3,4 y 5 identificar la referencia sobre las habilidades del pensamiento.
--	--

Nota. Formato adaptado De Márquez, 2011. *La enumeración de las preguntas se presentan atendiendo a los diversos núcleos temáticos analizados en la investigación ¿Qué piensan los niños del aprendizaje de la escritura?

Anexo E. Rejillas de valoración de aprendizajes

Valoración de aprendizajes secuencia 6 – Autoevaluación				
Nombre		Edad		Fecha
Habilidades del pensamiento	Observar – imaginar -comparar – crear			
Criterio		Logrado	En proceso	Observaciones
13. ¿Observé el plan guía que construí, y me ayudó para escribir la carta?				
14. ¿Identifiqué y escribí a quién le voy a dirigir la carta (destinatario)?				
15. ¿Escribí la ciudad y la fecha al inicio de la carta?				
16. ¿Organicé la información en la carta según lo planeado (inicio, desarrollo, cierre)?				
17. ¿Las ideas que escribí son claras y podrán ser comprendidas por quien va a leer la carta?				
18. ¿Imaginé al destinatario y pensé si le quería escribir nuevas ideas?				
19. ¿Comparé el plan guía y la carta que escribí para hallar diferencias- semejanzas?				
20. ¿Qué fue lo más difícil cuando escribí la carta a mi súper amigo escritor?				
21. ¿Qué fue lo que más me gustó cuando le escribí la carta a mi súper amigo escritor?				
22. ¿Qué aprendí?				
23. ¿Cómo lo aprendí?				
24. ¿Para qué me sirve lo que aprendí?				
Sugerencias:				

Valoración de aprendizajes (Coevaluación) – Pares					
Estrategia textualizar - habilidades del pensamiento					
Nombres pares		Edad		Fecha	
Habilidades del pensamiento	Observar – identificar – imaginar -comparar – crear				
Criterio		Logrado	En proceso	Observaciones	
¿Mi compañero logró observar el plan guía que construyó, y le ayudó para escribir la carta?					
¿Mi compañero logró organizar la información en la carta según lo planeado? (inicio, desarrollo, cierre)					
¿Las ideas que mi compañero escribió en la carta son claras y podrán ser comprendidas por el lector?					
¿Mi compañero logró imaginar a su destinatario y pensar si le quería escribir nuevas ideas?					
¿Algo ha sido muy difícil para tu compañero mientras escribía la carta al súper amigo escritor?					
Sugerencias:					

Valoración de aprendizajes (Heteroevaluación) – Profesor/niño			
Nombre del niño		Fecha	
Habilidades del pensamiento	Observar – identificar – imaginar -comparar – crear		
Nombre del docente			
Criterio	Logrado	En proceso	Observaciones
¿Observa el plan guía, y lo tiene en cuenta a la hora de realizar la carta?			

¿Identifica las partes de la carta y expresa de forma escrita lo que corresponde a cada parte de la estructura?			
¿Organiza el texto (inicio, desarrollo, cierre) y lo expresado es claro para el lector?			
¿Propone ideas para escribir su carta, pensando en el destinatario, en situaciones- o en el propósito por el cual quiere escribir su carta?			
¿Imagina a su destinatario y ajusta su plan utilizando nuevas palabras o ideas?			
¿Compara su escrito con el plan guía y halla diferencias y semejanzas?			
Dimensión comunicativa El texto presenta enunciados que expresan una idea con intención comunicativa clara.			
Dimensión gramatical El texto presenta grafías convencionales, organizadas de acuerdo con reglas del código alfabético. Segmentación de palabras/ortografía.			
Dimensión gráfica Direccionalidad y tamaño de las grafías. Adecuación al formato.			
Dificultades observadas			
Fortalezas observadas			
Sugerencias:			

Anexo F. Validación propuesta de intervención pedagógica

Valoración de pares evaluadores de la propuesta de intervención pedagógica.

Título de la investigación	La metacognición y las habilidades del pensamiento en el proceso de composición escrita durante el primer ciclo escolar	
Objetivo de la investigación	Analizar la incidencia de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas.	
Pregunta de investigación	¿Cómo inciden las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas?	
Objetivo de la propuesta de intervención	Desarrollar una propuesta como alternativa pedagógica que relaciona las estrategias metacognitivas y las habilidades de pensamiento con la producción escrita de los niños del grado primero.	
Descripción de la propuesta	La propuesta de intervención desde una alternativa pedagógica que relaciona las estrategias metacognitivas con las habilidades del pensamiento con la producción escrita de los niños del grado primero. Tiene una estructura articulada en 8 secuencias didácticas, agrupadas en 6 estrategias: planear, textualizar, revisar y reescribir; las cuales se proponen desarrollar en sesiones que van adecuándose según los ritmos de construcción de los niños.	
Población a la que va dirigido	Niños de primer grado escolar con edades entre 6 y 7 años.	
Aspectos a evaluar		
Componente	Observaciones	Recomendaciones
Fundamentación teórica		
Estructura de la propuesta		
Organización de las secuencias		
Instrumentos de valoración de aprendizajes (Autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación)		
Recursos propuestos		
Pertinencia de la propuesta		

Concepto general:

Firma par evaluador: _____

Valoración de pares evaluadores guía de entrevista semiestructurada

Título de la investigación	La metacognición y las habilidades del pensamiento en el proceso de composición escrita durante el primer ciclo escolar
Objetivo general de la investigación	Analizar la incidencia de las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas.
Pregunta de investigación	¿Cómo inciden las estrategias metacognitivas y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos escritos de niños de grado primero, a partir de una experiencia de intervención pedagógica planeada desde secuencias didácticas?
Objetivo del instrumento	Recoger información en el pilotaje del instrumento con la población con características similares a la población de estudio.
Población a la que va dirigido	Niños de primer grado escolar con edades entre 6 y 7 años.
Objetivos específicos de la investigación	-Diseñar la propuesta de intervención pedagógica a partir de la integración de la metacognición y las habilidades del pensamiento en el proceso de composición de texto escrito. -Identificar la relación de las estrategias metacognitivas de regulación de la producción escrita y las habilidades del pensamiento en el proceso de construcción de textos en el marco de una intervención pedagógica con niños de grado primero. -Analizar las producciones de texto escrito de los niños del primer grado escolar para determinar qué paso con la composición escrita durante el proceso de intervención. -Reconocer la experiencia pedagógica del proceso de composición escrita a partir de las voces de los niños del primer grado escolar
Diseño	Enfoque Cualitativo con paradigma interpretativo, centrado en la estrategia de estudio de caso.

Categorías de estudio	Dimensiones	Subdimensiones	Pregunta
Estrategias metacognitivas	Estrategias de regulación	• Planear	La niña de la foto va a empezar a escribir una carta a sus familiares que viven lejos. ¿Qué estará pensando en ese momento?
		• Textualizar	La niña está escribiendo la carta a sus familiares. ¿Qué estará pensando mientras escribe?
		• Revisar	La niña está revisando la carta que escribió. ¿qué estará pensando?
		• Reescribir	La niña está escribiendo nuevamente la carta. ¿qué estará pensando?
Habilidades del pensamiento	Expresiones del pensamiento	• Observar • Organizar • Comparar • Clasificar • Imaginar • Crear	Secuencia 1: ¿Qué ves? ¿Qué sucede? ¿Qué te preguntas? ¿Qué características tiene cada modelo de carta? ¿Qué requerimos para elaborar el plan guía? ¿Qué te motiva para crear el texto?
			Secuencia 2 ¿Qué ves? ¿Qué sucede? ¿Qué te preguntas? ¿Qué características tiene cada modelo de carta? ¿Qué necesitamos conocer sobre los textos?
			Secuencia 3 ¿En qué se parece una carta, una invitación y un afiche? ¿En qué se diferencia una carta, una invitación y un afiche? ¿Por qué creen que son diferentes? ¿Creen que hay similitudes en los textos?

			Secuencia 4 ¿Qué elementos o ideas podemos reunir que nos ayuden a construir el plan guía de la carta? ¿Qué elementos son indispensables para escribir la carta?
			Secuencia 5 ¿Cómo usar la imaginación para planear y crear una carta a un superhéroe? ¿Para qué crees que es útil imaginar? ¿Me divierte imaginar?
			Secuencia 6 ¿Qué características tiene el texto que vas a construir? ¿Qué necesitas para iniciar el escrito? ¿Qué recuerdas del plan guía? ¿Qué ves? ¿Qué sucede? ¿Qué te preguntas? ¿Qué encuentras similar al plan guía? ¿Qué nuevos elementos quieres incluir en el texto?
			Secuencia 7 ¿Qué características tiene las señales que vas a construir? ¿Qué necesitas para revisar el escrito? ¿Qué ves? ¿Qué sucede? ¿Qué te preguntas? ¿Qué encuentras divertido al revisar? ¿Qué encuentras al revisar el texto?
			Secuencia 8 ¿Qué vas a tener en cuenta para la nueva versión del texto? ¿Qué necesitas para reescribir el texto? ¿Qué ves? ¿Qué sucede? ¿Qué te preguntas? ¿Cómo te sientes al decidir escribir una nueva versión del escrito?
Composición escrita	Prácticas de escritura	Contexto familiar	¿Quiénes escriben? y ¿Cuándo escriben? ¿Para qué crees que escriben? ¿Escribes en tu casa? ¿Con quién escribes en casa?
		Contexto escolar	¿Qué haces en el colegio para aprender a escribir? ¿Quién te enseña a escribir? ¿Qué te gusta hacer cuando escribes? ¿Te gusta escribir? ¿A quién le escribes?

		• Autorregulación - Autoconocimiento	¿Qué es lo más difícil cuando escribes? ¿Qué haces cuando algo que estas escribiendo no te sale bien? ¿Quién te dice que no está bien lo que escribiste? ¿Qué es lo más difícil cuando escribes? ¿Qué te gusta hacer cuando escribes? ¿Te gusta escribir?
--	--	--	--

Anexo G. Concepto pares evaluadores

Bogotá, 3 de agosto de 2019

A QUIÉN INTERESE

Me identifico como FELISA BARRETO PINZÓN con cédula 51668989, Docente investigadora del campo del Lenguaje, pertenezco a la Red de Lenguaje en Colombia. Soy Docente de Educación Superior y Docente de la Escuela Normal María Montessori en la ciudad de Bogotá, asesora en trabajos de grado en Posgrado en el campo del lenguaje.

Con atento saludo, hago constar que valoré el diseño de la propuesta: EXPLORANDO, DESCUBRIENDO Y COMPONIENDO TEXTOS ESCRITO- **"La metacognición y las habilidades del pensamiento en el proceso de composición escrita durante el primer ciclo escolar"**

La propuesta de intervención creada por la Docente Gloria Edith Alvarado Gómez CC: 52559142 ha sido un trabajo de un aporte invaluable para el campo del lenguaje y para los niños y niñas que participan en la propuesta.

Espero que este trabajo al finalizar sea publicado dado el aporte que hace no sólo al campo, sino a la Educación.

Atentamente,



FELISA BARRETO PINZÓN
CÉDULA 51668989
DOCENTE INVESTIGADORA DEL CAMPO DEL LENGUAJE.

Bogotá, 8 de agosto de 2019

Tesis: La metacognición y las habilidades del pensamiento en el proceso de composición escrita durante el primer ciclo escolar.

Autora: Gloria Edith Alvarado Gómez.

Concepto Valoración:

La Propuesta de Intervención; Explorando, descubriendo y componiendo textos escritos de Gloria Edith Alvarado Gómez es estructurada, clara y coherente. La organización y secuencialidad permiten una lectura amena y comprensiva, de fácil acceso para todos los docentes, no solo del grado primero a quienes está encaminada, sino que además ofrece herramientas valiosas que pueden ser aplicadas y validadas en diferentes contextos escolares ya sean públicos o privados porque reconoce las necesidades e intereses de los niños y niñas, su autonomía en la creación y recreación de la escritura.

El sustento teórico es suficiente y apropiado para las intervenciones que la autora propone. Es relevante encontrar, de manera explícita, en este marco una articulación tan clara entre las estrategias, las habilidades de pensamiento y el proceso de la escritura. Los estudiantes van desarrollando las habilidades de observación con todos sus sentidos, la clasificación, la planeación, la imaginación, la evaluación a la vez que realizan sus escritos. También llama la atención el corroborar en la práctica el énfasis que se da a la articulación holística de tres ejes fundamentales la cognición, el afecto y la comunicación, como elementos fundamentales al momento de escribir y de aprender.

La lúdica, la secuencialidad y la minuciosidad de cada una de las secuencias facilitan el trabajo individual y fortalece el trabajo de grupo, así como el trabajo de docente en la orientación de sus estudiantes.

Considero que este trabajo se constituye en una valiosa ayuda para los maestros que la implementen ya que, de manera concisa y sencilla, pero con rigor científico expone y orienta un proceso tan importante en la formación de los niños y niñas, como es la escritura con sentido y significado.

Otro elemento fundamental es haber sido pensada y construida para la base: el grado primero, edad y estadio de desarrollo en el cual los estudiantes están abiertos, dispuestos y preparados para aprender. Si se logra que los niños empiecen a amar la escritura y a escribir con sentido y significado, seguramente se cerraran las brechas que se presentan en las transiciones hacia la educación media y superior. Si se empieza a gestar, este acto creativo de manera agradable y lúdica seguramente que es más fácil y eficaz.

Las secuencias didácticas son aporte valioso a la pedagogía infantil ya que le permite tanto a los docentes, como a los niños e inclusive a las familias ir evaluando el crecimiento de los procesos escriturales permitiéndose construir desde sí y con los otros como pares y mediadores, de los niños.

Señalo también la correspondencia de la propuesta con los lineamientos generales del MEN de Colombia al igual que posibilita la continuidad con las metodologías de trabajo que se llevan en la educación para primera infancia pues reconoce al niño en toda su integralidad, fortaleciendo las habilidades de desarrollo que se vienen potenciando desde el preescolar.

Finalmente me permito destacar dentro la propuesta el valor que se da a la pedagogía de la pregunta y al inicio de la metacognición en los niños y niñas.

GLADYS RESTREPO DE ZABALA

Licenciada en educación preescolar y promoción de la familia

Magister en evaluación en educación

Magister en desarrollo educativo y social

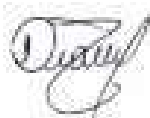
Doctor en educación con mención en aprendizaje social

Bogotá, agosto 5 de 2019

Valorada la propuesta de intervención pedagógica *Explorando, descubriendo y componiendo textos escritos* que fundamenta la tesis doctoral “La metacognición y las habilidades del pensamiento en el proceso de composición escrita durante el primer ciclo escolar”, realizada por Gloria Edith Alvarado Gómez y cuyo objetivo responde a desarrollarla como alternativa pedagógica que relaciona las estrategias metacognitivas y las habilidades de pensamiento con la producción escrita de los niños y niñas del grado primero.

El mencionado trabajo cumple con la fundamentación teórica, la estructura está diseñada con una serie de actividades acordes con la población de estudio; a través de secuencias didácticas planeadas con objetivos definidos, recursos e instrumentos favorables, y el uso de un lenguaje comprensible, que además de fortalecer habilidades comunicativas y de pensamiento en cada participante busca el trabajo en grupo para fortalecer el proceso metacognitivo como parte del aprendizaje social.

Por último, deseo éxitos en el trabajo, esperando que los resultados de la investigación se conviertan en un referente para la transformación en las prácticas pedagógicas de la ciudad y el país.

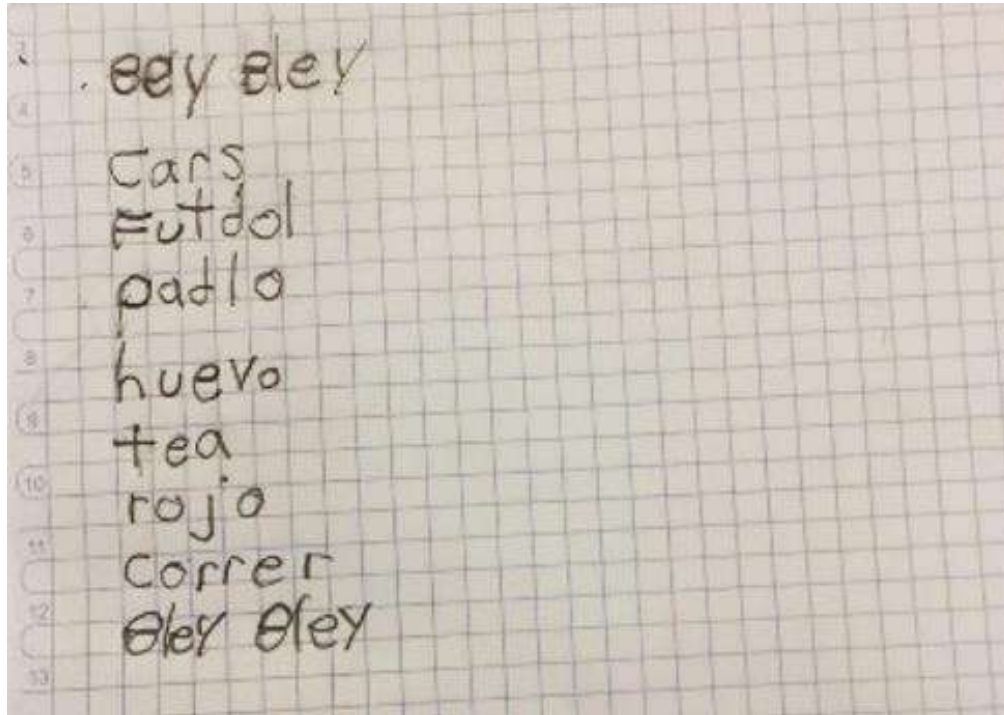


Diana Constanza Torres Ortega

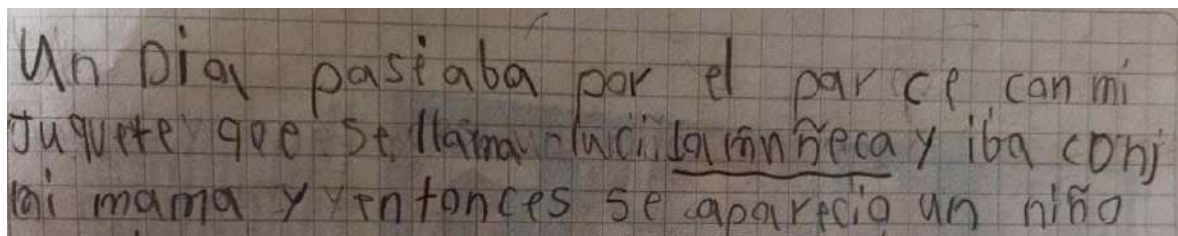
Licenciada en Educación preescolar y Básica Primaria
Magister en educación
Doctora en educación.

Anexo H. Ejemplos adiciones, omisiones, sustituciones o inversiones

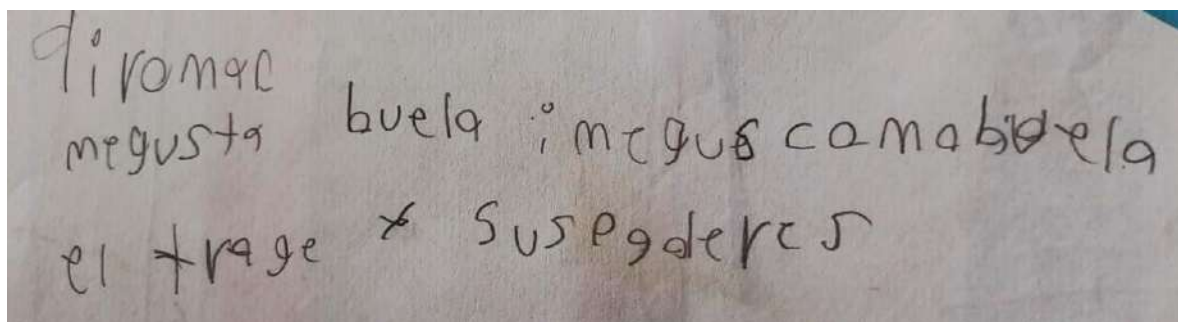
En el proceso de construcción de la escritura se pueden evidenciar errores típicos como omisiones, sustituciones en la construcción de palabras y dificultades en segmentación de palabras o frases.



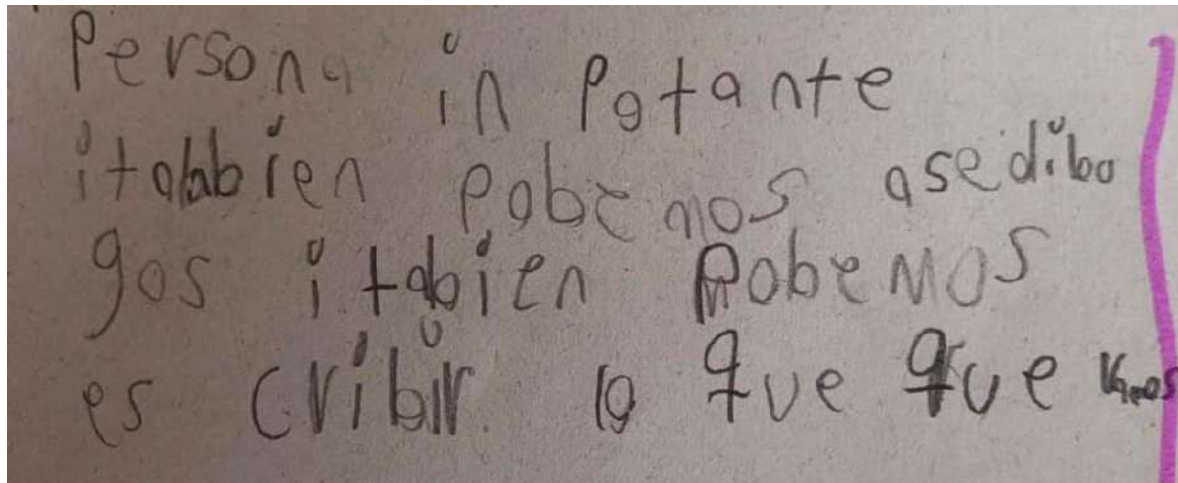
Ejemplo: sustitución (fudol por futbol, padlo por pablo) TO



Ejemplo: sustitución (pasiaba por paseaba, parce por parque), omisión (mnñeca por muñeca) IC



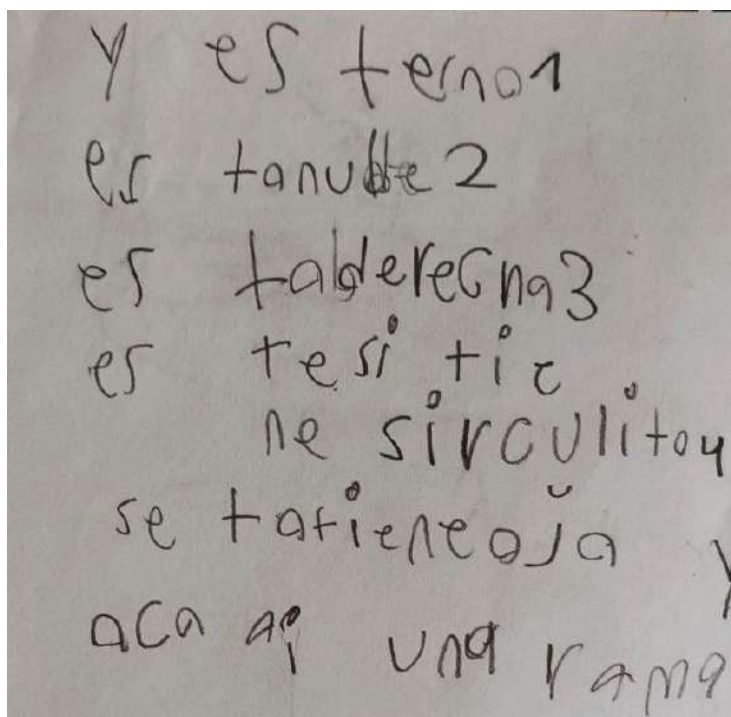
Ejemplo: sustitución (airomac por iron man, gusca por gusta)



Persona in Potante
itabien pobemos asedibo
gos itabien pobemos
es cribir lo fue fue kros

Ejemplo: sustitución (pobemos por podemos)

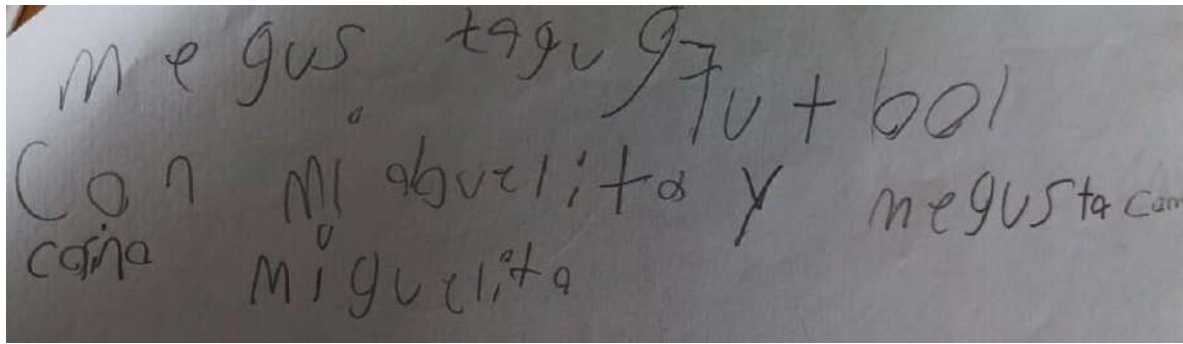
Segmentación de palabras (itanbien por y también, que remos por queremos, in potante por importante)



y es terno
er tanube 2
es tabderecna3
es tesi tic
ne sirkulito4
se tatieneoja y
aca a1 una rama

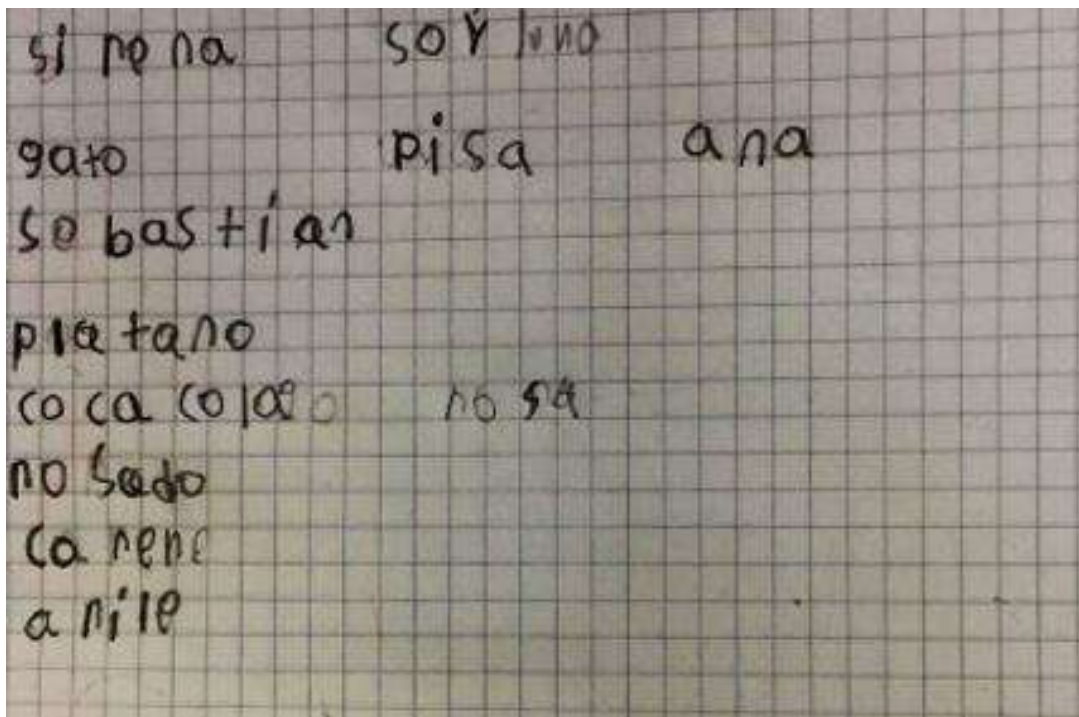
Ejemplo: omisión (terno por tierno) JC

Segmentación de palabras (es ta por esta, ti ene por tiene, tieneoja por tiene hoja)



Ejemplo: inversión de la forma de las letras (7utbol por futbol - notándose trazos inversos), omisión (guelita por abuelita), sustitución (guelita por abuelita)

Segmentación de palabras (megus ta por me gusta, miguelita por mi abuelita)



Ejemplo: permutación (arile por Ariel). TO, adición (carene por carne)

Segmentación de palabras (si rena por sirena, ro sado por rosado)

moto
 95 pitolas
 tío critina
 pizza
 co co co la
 eugenia
 eugar
 chr citope ro peligoso

Ejemplo: omisión (pitolas por pistolas, critian por Cristian)

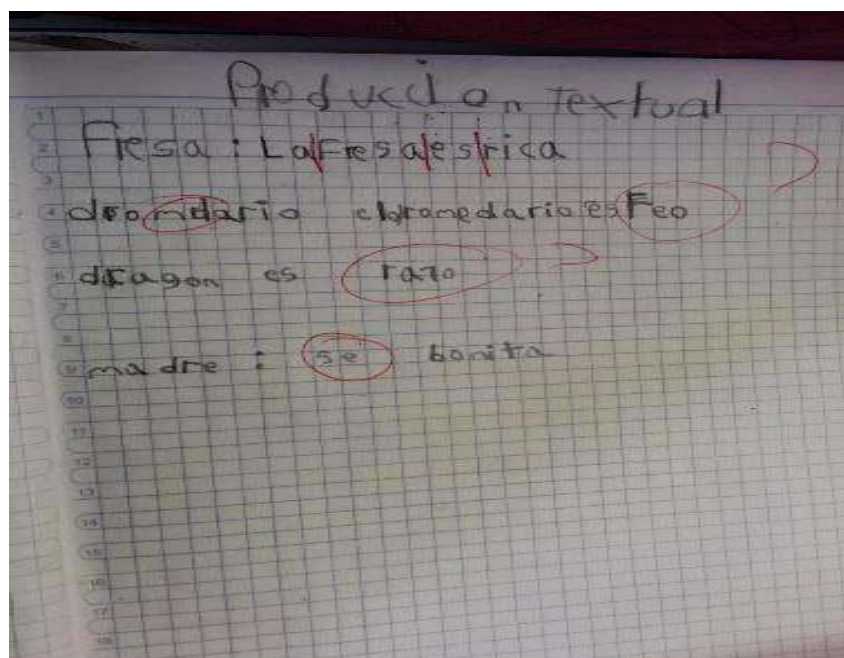
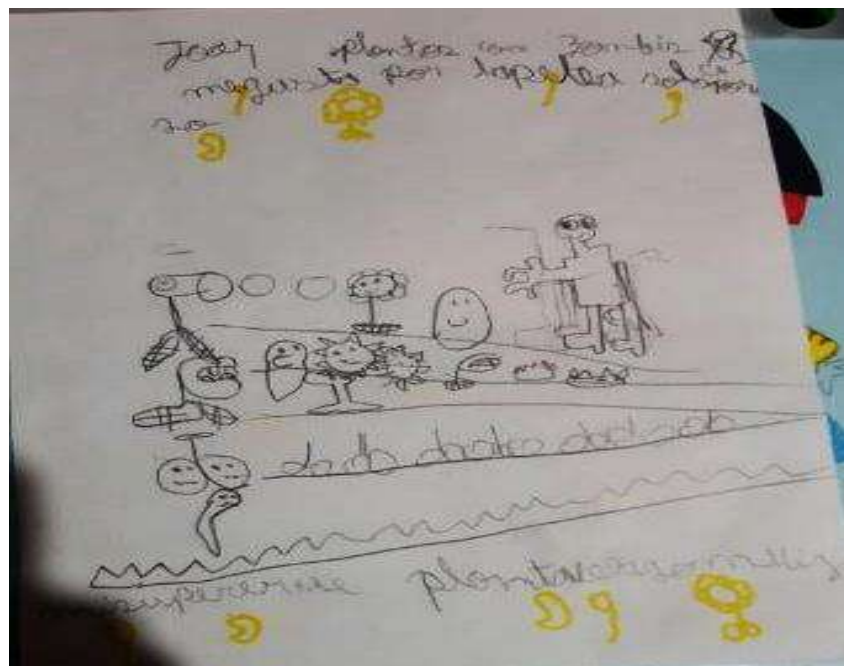
2 soy lora
 3 gano
 4 sirena
 5 ubos
 6 alegandar
 7 sebastian
 8 sopa boca vacol
 9 co co co la
 10 vo sa
 co ver
 de pa

Ejemplo: sustitución (be por de)

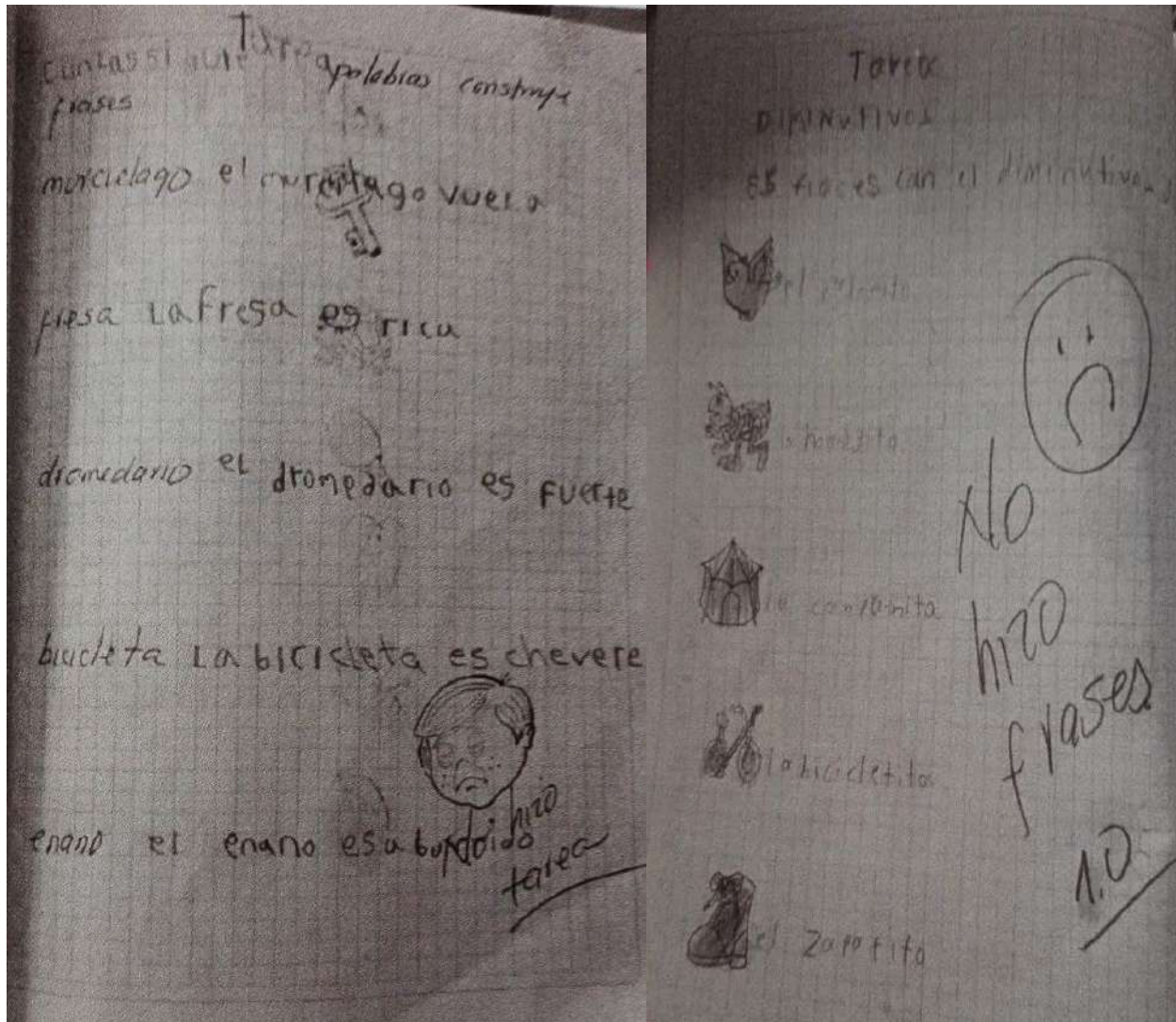
Jochua ♡
abondigas
Limona da
rojo
ira pisina iescucharmusica ♪
increibles

Segmentación de palabras (ira pisina por ir a piscina, iescucharmusica por y escuchar musica)

Anexo I. Producción escrita (Antes de la intervención)



Anexo J. Evaluación de tareas de escritura



Anexo K. Plan de escritura

CREANDO MI PLAN DE ESCRITURA

	
1. ¿Qué tipo de texto escribiré?	
2. ¿A quién le voy a escribir la carta?	
3. ¿Para qué voy a escribir la carta?	
4. ¿En qué materiales quiero escribir la carta?	
5. ¿Cómo enviaremos la carta al superhéroe?	
6. ¿Dónde y cuándo leerá mi carta el superhéroe?	

7. ¿Creo que el superhéroe va a estar feliz por recibir mi carta?	
8. ¿Yo estoy feliz por escribir una carta a mi superhéroe?	
9. ¿Qué escribiré para iniciar la carta al superhéroe?	
10. ¿Qué quiero escribirle al superhéroe en el desarrollo de la carta? Imagino y escribo las ideas que le quiero comunicar en la carta	
11. ¿Qué escribiré al finalizar mi carta?	

Anexo L. Autoevaluación planear P2 JC

Formato de evaluación: La valoración se realiza en compañía del docente, quien va leyendo cada pregunta

VALORACIÓN DE APRENDIZAJES – AUTOEVALUACIÓN

NOMBRE: JC **EDAD:** 6-11m

Habilidades del pensamiento: OBSERVAR- IDENTIFICAR			
CRITERIO	LOGRADO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
1. Identifico a quién se le escribe la carta en cada modelo presentado (destinatario)			
2. ¿Reconozco quién escribe la carta? (emisor)			
3. ¿Reconozco para qué se escriben las cartas?			
4. ¿Algo me ha parecido muy difícil en las tareas realizadas?	Identificar las partes de la carta		
5. ¿Qué fue lo que más me gustó de las tareas realizadas?	Los juegos		
6. ¿Qué aprendí?	A escribir		
7. ¿Cómo lo aprendí?			
8. ¿Para qué me sirve lo que aprendí?	Para estudiar		
Sugerencias:			

Anexo M. Coevaluación planear P6 PZ

**VALORACIÓN DE APRENDIZAJES – EVALUACIÓN CON PARES -
COEVALUACIÓN
OBSERVAR- IDENTIFICAR**

NOMBRE NIÑO: PZ EDAD:

NOMBRE PAR: ML EDAD:

CRITERIO	LOGRADO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
1. ¿Nuestro compañero reconoce a quién se le escribe la carta?			
2. ¿Nuestro compañero identifica quién escribe la carta?			Se demora
3. ¿Nuestro compañero reconoce para qué se escribe la carta?			
4. ¿Creen que algo ha sido muy difícil en las tareas realizadas por: _____ (nombre del niño evaluado)?	Si las diferencias		
5. ¿Cómo crees que podríamos ayudar a (nombre del niño-niña) para que logre observar mejor las cartas?	nada, él sabe hacer todo muy bien.		
Sugerencias:			

Anexo N. Heteroevaluación planear P1 IC

VALORACIÓN DE APRENDIZAJES– MAESTRO (HETEROEVALUACIÓN)

OBSERVAR- IDENTIFICAR

NOMBRE NIÑO: IC **EDAD:** 7 años

OBSERVAR- IDENTIFICAR			
CRITERIO	LOGRADO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
1. El niño (a) observa y expresa de manera oral las características generales de la carta (partes, contenido).			
2. Reconoce que alguien escribe la carta.			
3. Reconoce que la carta se escribe para otra persona.			
4. Identifica algunas palabras- frases propias de la terminología de la carta.			
1. Reconoce que la carta se escribe con una intención comunicativa.			
1. Identifica elementos diferenciadores según el propósito de la carta.			
7. Manifiesta interés por resolver las preguntas que se plantean durante la actividad.			
Dificultades observadas			
Fortalezas observadas	Reconoce las partes de la carta y a quien va dirigida.		
Sugerencias:			

Anexo Ñ. Autoevaluación textualizar P2 JC

VALORACIÓN DE APRENDIZAJES – AUTOEVALUACIÓN

NOMBRE: JC EDAD:6 – 11 m

TEXTUALIZAR–HABILIDADES DEL PENSAMIENTO			
CRITERIO	LO LOGRÉ	EN PROCESO	OBSERVACIONES
1. ¿Observé el plan guía que construí, y me ayudó para escribir la carta?			
2. ¿Identifiqué y escribí a quién le voy a dirigir la carta (Destinatario)?			un poquito
3. ¿Escribí la ciudad y la fecha al inicio de la carta?			si, pero tu me ayudaste a mirar.
4. ¿Organicé la información en la carta según lo planeado (inicio, desarrollo, cierre)?			si, eso lo pude hacer con tu ayuda.
5. ¿Las ideas que escribí son claras y podrán ser comprendidas por quien va a leer la carta?			vi que tengo unas palabritas un poquito mal.
6. ¿Imaginé al destinatario y pensé si le quería escribir nuevas ideas?			si, me encanta imaginar.
7. ¿Comparé el plan guía y la carta que escribí para hallar diferencias- semejanzas?			
8. ¿Qué fue lo más difícil cuando escribí la carta a mi súper amigo escritor?	Separar las palabras.		
9. ¿Qué fue lo que más me gustó cuando le escribí la carta a mi súper amigo escritor?	Escribirle a Jero para decirle muchas cosas.		
10. ¿Que aprendí?	a hacer la carta y escribir bien las palabras.		
11. ¿Cómo lo aprendí?	ummm, observé y comparé las palabritas.		
12. ¿Para qué me sirve lo que aprendí?	Para enviar mensajes a todas las personas.		
Sugerencias:			

Autoevaluación textualizar P1 IC

VALORACIÓN DE APRENDIZAJES – AUTOEVALUACIÓN

NOMBRE: EDAD:

TEXTUALIZAR–HABILIDADES DEL PENSAMIENTO			
CRITERIO	LO LOGRÉ	EN PROCESO	OBSERVACIONES
1. ¿Observé el plan guía que construí, y me ayudó para escribir la carta?			Debo mirar más.
2. ¿Identifiqué y escribí a quién le voy a dirigir la carta (Destinatario)?			
3. ¿Escribí la ciudad y la fecha al inicio de la carta?			Si hice la fecha. No ciudad.
4. ¿Organicé la información en la carta según lo planeado (inicio, desarrollo, cierre)?			
5. ¿Las ideas que escribí son claras y podrán ser comprendidas por quien va a leer la carta?			
6. ¿Imaginé al destinatario y pensé si le quería escribir nuevas ideas?			
7. ¿Comparé el plan guía y la carta que escribí para hallar diferencias- semejanzas?			
8. ¿Qué fue lo más difícil cuando escribí la carta a mi súper amigo escritor?	Escribir bonito.		
9. ¿Qué fue lo que más me gustó cuando le escribí la carta a mi súper amigo escritor?	Cuando escribí felizzzzz.		
10. ¿Que aprendí?	A ser súper escritora.		
11. ¿Cómo lo aprendí?			
12. ¿Para qué me sirve lo que aprendí?	Para ser inteligente.		
Sugerencias:			

Anexo O. Coevaluación textualizar P2 JC

VALORACIÓN DE APRENDIZAJES – EVALUACIÓN CON PARES
TEXTUALIZAR-HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

NOMBRE NIÑO: JC EDAD:

NOMBRE PAR: IC EDAD:

CRITERIO	LO LOGRÓ	EN PROCESO	OBSERVACIONES
¿Mi compañero logró observar el plan guía que construyo, y le ayudó para escribir la carta?			
¿Mi compañero logró organizar la información en la carta según lo planeado? (inicio, desarrollo, cierre)			
¿Las ideas que mi compañero escribió en la carta son claras y podrán ser comprendidas por el lector?			
¿Mi compañero logró imaginar a su destinatario y pensar si le quería escribir nuevas ideas?			
¿Algo ha sido muy difícil para tu compañero mientras escribía la carta al súper amigo escritor?	Separar las palabras.		
Sugerencias:			

Coevaluación textualizar P1 IC

VALORACIÓN DE APRENDIZAJES – EVALUACIÓN CON PARES TEXTUALIZAR-HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

NOMBRE NIÑO: EDAD:

NOMBRE PAR: EDAD:

CRITERIO	LO LOGRÓ	EN PROCESO	OBSERVACIONES
¿Mi compañero logró observar el plan guía que construyo, y le ayudó para escribir la carta?			
¿Mi compañero logró organizar la información en la carta según lo planeado? (inicio, desarrollo, cierre)			
¿Las ideas que mi compañero escribió en la carta son claras y podrán ser comprendidas por el lector?			
¿Mi compañero logró imaginar a su destinatario y pensar si le quería escribir nuevas ideas?			
¿Algo ha sido muy difícil para tu compañero mientras escribía la carta al súper amigo escritor?	no		
Sugerencias:			

Anexo P. Heteroevaluación de textualizar P2 JC

VALORACIÓN DE APRENDIZAJES (HETEROEVALUACIÓN) – MAESTRO

NOMBRE NIÑO: JC **EDAD:** 6-11m

TEXTUALIZAR- HABILIDADES DEL PENSAMIENTO			
CRITERIO	LO LOGRÓ	EN PROCESO	OBSERVACIONES
1. ¿Observa el plan guía, y lo tiene en cuenta a la hora de realizar la carta?			
2. ¿Identifica las partes de la carta y expresa de forma escrita lo que corresponde a cada parte de la estructura?			
3. ¿Organiza el texto (inicio, desarrollo, cierre) y lo expresado es claro para el lector?			
4. ¿Propone ideas para escribir su carta, pensando en el destinatario, en situaciones- o en el propósito por el cual quiere escribir su carta?			
5. ¿Imagina a su destinatario y ajusta su plan utilizando nuevas palabras o ideas?			
6. ¿Compara su escrito con el plan guía y halla diferencias y semejanzas?			
Dificultades observadas			
Fortalezas observadas	Tiene mayor seguridad al realizar sus escritos, propone ideas sobre lo que quiere escribir.		
Sugerencias:			

Heteroevaluación textualizar P1 IC

VALORACIÓN DE APRENDIZAJES (HETEROEVALUACIÓN) – MAESTRO

NOMBRE NIÑO: IC EDAD: 7

TEXTUALIZAR- HABILIDADES DEL PENSAMIENTO			
CRITERIO	LO LOGRÓ	EN PROCESO	OBSERVACIONES
1. ¿Observa el plan guía, y lo tiene en cuenta a la hora de realizar la carta?			
2. ¿Identifica las partes de la carta y expresa de forma escrita lo que corresponde a cada parte de la estructura?			
3. ¿Organiza el texto (inicio, desarrollo, cierre) y lo expresado es claro para el lector?			
4. ¿Propone ideas para escribir su carta, pensando en el destinatario, en situaciones- o en el propósito por el cual quiere escribir su carta?			
5. ¿Imagina a su destinatario y ajusta su plan utilizando nuevas palabras o ideas?			
6. ¿Compara su escrito con el plan guía y halla diferencias y semejanzas?			
Dificultades observadas			
Fortalezas observadas	Escribe desarrollando las ideas del plan guía, enriquece el texto, lee y revisa lo que esta escribiendo.		
Sugerencias:			

Anexo Q. Autoevaluación revisar P2 JC

VALORACIÓN DE APRENDIZAJES – AUTOEVALUACIÓN

REVISAR EL TEXTO

NOMBRE: JC **EDAD:** 6-11m

OBSERVAR -COMPARAR CON EL PLAN GUIA Y LA CARTA

ASPECTO	Lo logré	Ya casi lo logré	¿Qué voy a hacer para mejorarlo?
1. ¿Coloqué la ciudad y fecha al inicio de la carta?			
2. ¿Escribí el nombre del destinatario de la carta?			
3. ¿Desarrollé el propósito que planeé para escribir la carta?			sí, pero me recordaste ver en el plan.
4. ¿Las ideas que escribí son claras?			Si la carta tiene ideas que no son claras, ¿qué voy a hacer? Escribir mejor.
5. ¿Escribí de forma clara todas las palabras?			Ubicar las palabras que no están bien escritas: ¿Faltaron letras, sobraron letras, cambié letras? -cambié letras.
6. ¿Escribí las frases completas y son claras? ¿Mi súper amigo escritor podrá comprender lo que le escribí en la carta?			Ubicar las frases que podría escribir mejor: Mencionó frases como: Hola como te va? ¿Cómo estás? Me gusto la carta que me enviaste.
7. ¿La carta presenta una apariencia limpia?			Si la carta presenta tachones, borrones ¿qué voy a hacer? a decorarla para que esté linda.
8. ¿Me despedí y firmé la carta?			
9. ¿Escribí la carta de izquierda a derecha y de arriba abajo, dentro de los límites del renglón?			

10. ¿Dejé espacios entre letras y palabras, lo cual hace que mi súper amigo escritor pueda leer la carta con facilidad?			Si no di los espacios suficientes entre las palabras o las escribí pegadas, ¿qué voy a hacer? Separar las palabras.
11. ¿Escribí palabras con mayúsculas (Nombres propios)?			Ubicar las palabras que escribiré con mayúsculas:
12. ¿Usé signos de puntuación como coma, punto seguido, punto aparte, otro?			
13. ¿Quiero cambiar algo en la carta que escribí a mi súper amigo escritor?	no		
14. ¿Logré comparar el plan guía y la carta que escribí para hallar diferencias- semejanzas?	sí		
15. ¿Qué aprendí?	Aprendí todas las señales.		
16. ¿Para qué me sirvió revisar la carta que escribí a mi súper amigo escritor?	Para ver que quedo mal.		
17. ¿Algo me ha parecido muy difícil en las tareas de clasificar y organizar las señales en los textos?	no		
Sugerencias:			

Autoevaluación revisar P1 IC

VALORACIÓN DE APRENDIZAJES – AUTOEVALUACIÓN

REVISAR EL TEXTO

NOMBRE: IC **EDAD:** 7

COMPARAR CON EL PLAN GUIA - LA CARTA

ASPECTO	Lo logré	Ya casi lo logré	¿Qué voy a hacer para mejorarlo?
1. ¿Coloqué la ciudad y fecha al inicio de la carta?			
2. ¿Escribí el nombre del destinatario de la carta?			
3. ¿Desarrollé el propósito que planeé para escribir la carta?			
4. ¿Las ideas que escribí son claras?			Si la carta tiene ideas que no son claras, ¿que voy a hacer? La letra bonita.
5. ¿Escribí de forma clara todas las palabras?			Ubicar las palabras que no están bien escritas: ¿Faltaron letras, sobraron letras, cambié letras? (señala que no hay)
6. ¿Escribí las frases completas y son claras? ¿Mi súper amigo escritor podrá comprender lo que le escribí en la carta?			Ubicar las frases que podría escribir mejor: -señala que ya escribió todo mejor.
7. ¿La carta presenta una apariencia limpia?			Si la carta presenta tachones, borrones ¿qué voy a hacer?
8. ¿Me despedí y firmé la carta?			
9. ¿Escribí la carta de izquierda a derecha y de arriba abajo, dentro de los límites del renglón?			

10. ¿Dejé espacios entre letras y palabras, lo cual hace que mi súper amigo escritor pueda leer la carta con facilidad?			Si no di los espacios suficientes entre las palabras o las escribí pegadas, ¿qué voy a hacer?
11. ¿Escribí palabras con mayúsculas (Nombres propios)?			Ubicar las palabras que escribiré con mayúsculas: Luna Bogotá
12. ¿Usé signos de puntuación como coma, punto seguido, punto aparte, otro?			No los puse.
13. ¿Quiero cambiar algo en la carta que escribí a mi súper amigo escritor?	No, está bien.		
14. ¿Logré comparar el plan guía y la carta que escribí para hallar diferencias- semejanzas?			
15. ¿Qué aprendí?			
16. ¿Para qué me sirvió revisar la carta que escribí a mi súper amigo escritor?	Para pensar y para leer cosas.		
17. ¿Algo me ha parecido muy difícil en las tareas de clasificar y organizar los textos?			
Sugerencias:			

Anexo R. Coevaluación revisar P2 JC

VALORACIÓN DE APRENDIZAJES – EVALUACIÓN CON PARES COEVALUACIÓN REVISAR EL TEXTO

NOMBRE NIÑO: JC EDAD:

NOMBRE PAR EVALUADOR: IC EDAD:

ASPECTO	Lo logró	Ya casi lo logra	¿Qué crees que puede hacer para mejorarlo?
1. ¿Mi compañero colocó la ciudad y fecha al inicio de la carta?			
2. ¿Mi compañero escribió el nombre del destinatario de la carta?			
3. ¿Mi compañero desarrolló el propósito que planeó para escribir la carta a su súper amigo escritor?			Puede mirar más el plan.
4. ¿Las ideas que escribió mi compañero en la carta son claras?			Si, aunque falta un poquito, entonces puede escribir mejor si observa bien.
5. ¿Mi compañero escribió de forma clara todas las palabras?			Mirar bien.
6. ¿Mi compañero escribió las frases completas y son claras? ¿El súper amigo escritor va a entender cuando lea la carta?			Puede escribir un poquito más leyendo y mirando.
7. ¿La carta que escribió mi compañero presenta una apariencia limpia?			
8. ¿Mi compañero se despidió y firmó la carta?			

9. ¿Mi compañero escribió la carta de izquierda a derecha y de arriba abajo, dentro de los límites del renglón?			
10. ¿Mi compañero dejó espacios entre letras y palabras, lo cual hace que se pueda leer la carta con facilidad?			A veces las hace pegadas, pero le puede preguntar a la profe.
11. ¿Mi compañero escribió las palabras con mayúsculas (Nombres propios)?			Mirar los juegos de mayúsculas.
12. ¿Mi compañero uso signos de puntuación en la carta que escribió (coma, punto seguido, punto aparte, otro)?			Saber dónde se pone la coma y punto.
13. ¿Mi compañero logró comparar el plan guía y la carta que escribió para hallar diferencias- semejanzas- revisar si se cambia?			
14. ¿Le sugieres a ----- ----- (Nombre del compañero), cambiar algo en la carta que escribió a su súper amigo escritor?	Seguir mejorando porque ya hace mejor las cartas y todo.		
Sugerencias:			

Coevaluación revisar P1 IC

VALORACIÓN DE APRENDIZAJES – EVALUACIÓN CON PARES COEVALUACIÓN REVISAR EL TEXTO

NOMBRE NIÑO: IC EDAD: 7

NOMBRE PAR: SH EDAD: 7

ASPECTO	Lo logró	Ya casi lo logra	¿Qué crees que puede hacer para mejorarlo?
1. ¿Mi compañero colocó la ciudad y fecha al inicio de la carta?			
2. ¿Mi compañero escribió el nombre del destinatario de la carta?			
3. ¿Mi compañero desarrolló el propósito que planeó para escribir la carta a su súper amigo escritor?			
4. ¿Las ideas que escribió mi compañero en la carta son claras?			
5. ¿Mi compañero escribió de forma clara todas las palabras?			
6. ¿Mi compañero escribió las frases completas y son claras? ¿El súper amigo escritor va a entender cuando lea la carta?			
7. ¿La carta que escribió mi compañero presenta una apariencia limpia?			
8. ¿Mi compañero se despidió y firmó la carta?			
9. ¿Mi compañero escribió la carta de izquierda a derecha y de arriba abajo, dentro de los límites del renglón?			

10. ¿Mi compañero dejó espacios entre letras y palabras, lo cual hace que se pueda leer la carta con facilidad?			
11. ¿Mi compañero escribió las palabras con mayúsculas (Nombres propios)?			
12. ¿Mi compañero uso signos de puntuación en la carta que escribió (coma, punto seguido, punto aparte, otro)?			
13. ¿Mi compañero logró comparar el plan guía y la carta que escribió para hallar diferencias- semejanzas- revisar si se cambia?			
14. ¿Le sugieres a ----- ----(Nombre del compañero), cambiar algo en la carta que escribió a su súper amigo escritor?	Que le quedo muy linda.		
Sugerencias:			

Anexo S. Heteroevaluación revisar P2 JC

VALORACIÓN DE APRENDIZAJES MAESTRO (HETEROVALUACIÓN)

REVISAR

NOMBRE NIÑO: JC **EDAD:** 6-11m

ASPECTO	Lo logró	Ya casi lo logra	¿Qué le recomiendas para lograrlo?
¿Escribió la ciudad y fecha al inicio de la carta?			
¿Escribió el nombre del destinatario de la carta?			
¿Desarrolló el propósito que planeó para escribir la carta?			
¿Las ideas que escribió se presentan de forma clara en el texto?			Utilizar la estrategia que venimos usando. Leer y releer hasta que considere que su emisor va a comprender mejor.
¿Escribió de forma clara todas las palabras?			Ubicar las palabras que no están bien escritas: ¿Faltaron letras, sobraron letras, cambié letras? Está bien la estrategia de solicitarle que observe bien lo que escribió, así ella misma detecta cuando quedó escrito todo en bloque y los separa.
¿Escribió las frases completas, y son claras?			Se solicitó observar bien algunas frases para identificar algunos errores en la construcción.
¿La carta presenta una apariencia limpia?			
¿Usó fórmulas de cortesía al iniciar, desarrollar y dar cierre a la carta?			
¿Escribió la carta de izquierda a derecha y de arriba abajo, dentro de los límites del renglón?			
¿Dejó espacios entre letras y palabras, lo cual hace que se pueda leer la carta con facilidad?			

¿Escribió palabras con mayúsculas (Nombres propios)?			
¿Usó signos de puntuación a lo largo del texto?			
¿Logró comparar y hallar diferencias y semejanzas entre el plan guía y la carta que escribió?			
Fortalezas Observadas	Se observa más animada por escribir, su motivación ayuda para querer construir texto más enriquecido.		
Dificultades observadas			
Sugerencias:			

Heteroevaluación revisar P1 IC

VALORACIÓN DE APRENDIZAJES MAESTRO (HETEROVALUACIÓN)

REVISAR

NOMBRE NIÑO: IC EDAD:

ASPECTO	Lo logró	Ya casi lo logra	¿Qué le recomiendas para lograrlo?
¿Escribió la ciudad y fecha al inicio de la carta?			
¿Escribió el nombre del destinatario de la carta?			
¿Desarrolló el propósito que planeó para escribir la carta?			
¿Las ideas que escribió se presentan de forma clara en el texto?			
¿Escribió de forma clara todas las palabras?			Ubicar las palabras que no están bien escritas: ¿Faltaron letras, sobraron letras, cambié letras?

¿Escribió las frases completas, y son claras?			Si son claras, solo se observa al leer el texto completo que repite Hola Luna.
¿La carta presenta una apariencia limpia?			Presenta algunos borrones, no es nada llamativo.
¿Usó fórmulas de cortesía al iniciar, desarrollar y dar cierre a la carta?			
¿Escribió la carta de izquierda a derecha y de arriba abajo, dentro de los límites del renglón?			
¿Dejó espacios entre letras y palabras, lo cual hace que se pueda leer la carta con facilidad?			
¿Escribió palabras con mayúsculas (Nombres propios)?			Revisar – reforzar.
¿Usó signos de puntuación a lo largo del texto?			Reforzar.
¿Logró comparar y hallar diferencias y semejanzas entre el plan guía y la carta que escribió?			
Fortalezas Observadas	Está muy interesada en enriquecer su texto, se observa animada y feliz pensando en lo que quiere escribir, insiste “quiero que Luna sea feliz cuando lea mi carta”. Realiza ajustes a la versión anterior y cuando tiene dudas sobre cómo se escribe una palabra, pregunta dando opciones “es así... O así...”		
Dificultades observadas	Fortalecer uso de mayúsculas y signos de puntuación.		
Sugerencias:			

Anexo T. Cartas que denotan cambios, elaboradas por los participantes

(aumentó el vocabulario, variaciones en la extensión y el contenido del escrito, mayor coherencia y cohesión textual para así concluir si la revisión y la reescritura de las cartas tuvieron efectos en la calidad de los escritos.

Versión 1 de la carta. P1	Versión 2 de la carta. P1
Transcripción Version 1 de Version 2 - Version 3 (plant) Mi carta a mi superamigo escritor 25 de septiembre de Isa para Luna corral saludo para Luna ¡Buenos días Luna! quisiera que conocieras mi granja y que fueras mi hermana aunque no lo eres pero tengo un maravilloso plantón súper podrido y que te sirba por que no un ramo de cabezas esta hora de unicornios si te gusta muy fina i zar + poma fina atenta Isabella y Luna estrella para siempre tstaras feliz z z z z z z z z z z FIN	Si la pregunta que quiere decir: Comedia, Contesta unos superamigos, así dicen los molinos Mi carta a mi superamigo escritor 8 de octubre Luna Hola Camarada Luna te doy esta carta para saludarte Hola Luna quisiera que conocieras mi granja para ir a piscina y tambien para ordeñar mis dos vacas de mi abuela espero que te guste el día que vamos a ir es 5 de octubre osea mañana. Buenas Luna y si quieres te puedes quedar un día por que hay camas muy suaves con cobijas y desayuno rico. adios camarada Luna besos

Nota. Carta a amiga, versión 1 y 2 P1 IC. La firma se omite, por respeto a la privacidad.

Carta a mi superhéroe

24 de octubre del 2019

hola papi como estas bien o mala

Te amo papi y Te quiero papi
Si deberdote amo y te quiero

Te agrasio mucho mucho mucho

CARTA A MI SUPERHÉROE REAL

Bogotá, 28 de octubre 2019

Super Papi

Hola Papi como estas

Papi te amo, te quiero y te
adoro porque eres el mejor Papi
del Mundo.
Espero que te vaya bien en el
trabajo, quiero que seas el mejor
trabajando.
Siempre quiero que este conmigo,
Me cuides para siempre.

Chao Te amo

Nota. Carta al papá. versión 1 y 2 P2 JC. La firma se omite, por respeto a la privacidad.

Carta a mi superhéroe

octubre 26 2019

para supermama

Hola mamita te quiero decir
que te amo mucho mamita

gracias por llamarme al parque te quiero
mucho porque ya te amo mucho
cuando yo salí con te amo mamita
bonita y hermosa y querida
y eres una mujer muy bella
te quiero mamá y cuando te
dicesas y yo te amo

chao mamita

**CARTA A MI
SUPERHÉROE REAL**

Logotro 28 de octubre

Para supermama

Hola mamita te quiero decir
que te amo mucho mamita

gracias por llamarme al parque te quiero
mucho porque ya te amo mucho mamita
cuando ya duermas tu me concientes
te amo mamita bonita hermosa y
querida.

tu eres una mujer muy bella
te quiero mamita y cuando te
mañanas yo te extrañare
y te quiero decir que te quiero
mucho mamita querida y
hermosita te amo
mamita querido te amo mamita

chao mamita

Nota. Carta a la mamá. versión 1 y 2 P3 **ML**. La firma se omite, por respeto a la privacidad.

Carta a mi superhéroe

24 de octubre del 2019 Bogotá

Super mamá

Hola Mami eres la Mejor Mamita del mundo
 Te doy las gracias por ser la mamá tan
 bonita que haya visto y que eres la mejor
 trabajando. Mamita sabes que yo te amo
 Porque enséñame eres la Mejor Mamita del universo
 Y nos enseñas Y antes de que te vallas
 te digo que tu nos enseñas Y algunas veces
 meases el cumpleaños en el colegio Y algunas
 veces te besas con mi papita Mami Yo enséño
 te Amo te quiero te adoro I love you
 te AAAAAAMMMMOOOO Y siempre me
 voy a Portar me bien Y siempre
 te voy a adorar Y te voy a
 amar Y nunca te voy a abandonar
 te amo Mami

Y también le pido a Dios que te bendiga
 Y no quiero que
 te vallas al
 cielo

**CARTA A MI
SUPERHÉROE REAL**

Bogotá, 28 de octubre del 2019

Super Mamá

Hola Mami eres la Mejor Mamita del mundo,
 te doy las gracias por ser la Mamá Mas
 bonita que he visto, eres la mejor
 trabajando. Mamita sabes que yo te amo
 Porque enséño eres la Mejor Mamita del
 universo nos enseñas Y antes que te vallas
 te digo que tu nos enseñas Y algunas
 veces me haces el cumpleaños en el colegio Y
 algunas veces besas con mi Papita Mami Yo
 enséño te Amo, te quiero, te adoro Y I love you.
 Te AAAAAAAAAAAAAAMMOOOO Y siempre
 me voy a Portar bien, siempre te voy a
 adorar, amar Y nunca te voy a abandonar te Amo
 Mami

Y también le pido a Dios que te bendiga Y no
 quiero que te vallas al cielo nunca.

Nota. Carta a la mamá. versión 1 y 2 P4. **SH** La firma se omite, por respeto a la privacidad.

Anexo U. Análisis muestra de escritura carta 1 PZ

Descriptores para análisis de texto

Descriptores	Carta versión 1	Carta versión 2
I. Planeación del texto		
Escribe el texto atendiendo al plan guía.	PZ tiene en cuenta en el desarrollo de la carta los elementos que especifica en el plan de escritura. De estos elementos considera, el emisor (Amelie), la fecha, el saludo y la firma. Su propósito que era contestarle una carta, agradecerle y “contarle algo” se observa en el desarrollo del texto.	PZ tiene en cuenta en el desarrollo de la carta los elementos que planeo, los cuales se ven reflejados en el inicio, desarrollo y cierre del escrito.
II. Estructura del texto- carta		
Fecha	Sí	Sí
Destinatario	Sí	Sí
Cuerpo de la carta con orden lógico (inicio, desarrollo y cierre)	Sí	Sí
Propósito: saludar, invitar, solicitar, agradecer, expresión de sentimientos	Agradecer, expresión de sentimientos	Agradecer, expresión de sentimientos. Se mantiene el propósito.
Despedida	Sí	Sí
Firma	Sí	Sí
III. Componente gráfico		
Calidad de los trazos: Letra legible, bien trazada y uniforme., de buen tamaño, se observa precisión y regularidad del trazo. Adecuado al formato.	Sí	Sí

Espaciados: los espacios entre letras y palabras son proporcionados y adecuados, lo que permite que el texto sea legible.	En el proceso de valoración con las señales PZ identifica tres palabras para corregir en su carta con la señal: “Escribí todo pegado, debo dejar espacios entre palabras”. mimejor Poreso Porestos	Realizó la corrección de palabras, dando espacio entre ellas: mi mejor, por eso, por esto.
IV. Nivel léxico		
Construcción de palabra (omisiones – sustituciones- adiciones-inversiones, separación de palabras)	En el proceso de valoración con las señales PZ identifica Con la señal: “Cambie una o más letras de la palabra, puedo arreglarlo”: Salyda por saludo Seqreto por secreto “Separe una palabra que va unida, puedo arreglarlo” a unque	Realizó la corrección, en las palabras que identificó con sustituciones hizo el ajuste. Secreto Aunque
V. Nivel sintáctico-estructura oración		
Construcción de frases y oraciones utiliza apropiadamente las expresiones (sujeto- predicado). En las frases se ve correspondencia entre género y número Uso adecuado del tiempo verbal	-En las frases se ve correspondencia entre género y número -Uso adecuado del tiempo verbal Construcción de frases y oraciones utiliza apropiadamente las expresiones (sujeto- predicado).	En la construcción de frases y oraciones se realizaron ajustes según la primera versión. Por ejemplo, al inicio de la carta en el saludo cambio: Carta 1. Hola Amelie te mando este saludo para darte las gracias por la carta. Carta 2: Hola Amelie te envio esta carta para darte las gracias por la carta. Yo no me llamo Paulo sino Pablo

Aspectos ortográficos, uso de signos de puntuación: Ortografía, uso de mayúsculas- signos.	Uso de mayúsculas en nombres propios Usa el signo punto final en el último párrafo	Realizó corrección ortográfica a pesar de no identificarla con las señales Yamo por llamo Equibocasion por equiviocacion Ubo por hubo Se mantiene: braba- brava Se mantiene el uso de mayúsculas en nombres propios y el signo punto final en el último párrafo.
VI. Coherencia		
El desarrollo del texto tiene en cuenta la relación con el emisor.	Sí	Sí
El texto presenta una sucesión de palabras que guardan relación entre sí y dan sentido al texto.	Sí	Sí
Construcción de frases- oraciones que sigue una secuencia lógica. Coherencia lineal (más de una proposición que sigue un hilo temático). Coherencia global (hay ilación entre las proposiciones y se establecen vínculos, relaciones y jerarquías a lo largo del texto).	Sí	Sí
VII. Cohesión		
Las ideas presentadas en el texto permiten seguir el hilo conductor del texto.	Sí	Sí
Establece relación entre los enunciados que presenta el texto a través del uso de algún conector: Conjunciones- Adverbios.	Sí	Sí
VIII. Vocabulario		
Uso de palabras pertinentes al texto (carta).	Sí	Sí
Uso de diversidad de palabras.	Sí	Sí

Nota. La tabla muestra el análisis de una escrita en primera y segunda versión dirigida a una compañera de clase.

Análisis muestra de escritura carta 2 PZ

Descriptorios	Carta versión 1	Carta versión 2
I. Planeación		
Escribe el texto atendiendo al plan guía.	Tiene en cuenta algunos elementos organizados en el plan de escritura, en los puntos de: “Qué escribiré al inicio y al final de la carta”	Tiene en cuenta algunos elementos organizados en el plan de escritura y expresa con mayor fluidez las ideas propuestas en el plan guía.
II. Estructura del texto- carta		
Fecha	X	X
Destinatario	X	X
Cuerpo de la carta con orden lógico (inicio, desarrollo y cierre)	X	X
Propósito: saludar, invitar, solicitar, agradecer, expresión de sentimientos, informar.	Solicitud, expresión de sentimientos.	Solicitud, expresión de sentimientos e informar.
Despedida	—	X
Firma	X	—
III. Componente gráfico		
Calidad de los trazos: Letra legible, bien trazada y uniforme., de buen tamaño, se observa precisión y regularidad del trazo. Adecuado al formato.	X	X
Espaciados: los espacios entre letras y palabras son proporcionados y adecuados, lo que permite que el texto sea legible.	X	X
IV. Nivel léxico		

Construcción de palabra (omisiones – sustituciones- adiciones- inversiones, separación de palabras.	En el proceso de valoración con las señales PZ identifica con la señal: “Falta una o más letras en la palabra”: Septiembre por septiembre Compañeros por compañeros e por me “Cambié una o más letras de la palabra, puedo arreglarlo”: Estoi por estoy “Separé una palabra que va unida, puedo arreglarlo”: Atenta mente por atentamente Supereroes por superhéroes (no coloca la señal correspondiente)	Realizó la corrección, en las palabras que identificó con omisiones y sustituciones e hizo el ajuste. Septiembre Me El número de palabras del texto aumentó en comparación a la versión 1. A pesar de no haber asignado la señal realiza la corrección en la palabra superhéroes.
V. Nivel sintáctico- estructura oración		

Construcción de frases y oraciones utiliza apropiadamente las expresiones (sujeto- predicado). -En las frases se ve correspondencia entre género y número -Uso adecuado del tiempo verbal ****Importante: Identificar qué cambio	-En las frases se ve correspondencia entre género y número -Uso adecuado del tiempo verbal Construcción de frases y oraciones utiliza algunas expresiones donde omite algunas palabras: “...que e divertido...” por: ...que me he divertido...	En la construcción de frases y oraciones se realizaron ajustes según la primera versión. Por ejemplo: Carta 1. ...quiero contarte que tengo nuevos amigos y que e divertido... Carta 2: ...pero te quiero desir que me estoy divirtiendo mucho en este tiempo... A pesar de construir un texto que es comprensible omite algunas palabras, por ejemplo: Hola ermano se que no nos bemos en mucho tiempo ojala beamos en diciembre como todos los pero te quiero desir que me estoy divirtiendolo mucho... (omisión de la palabra años)
Aspectos ortográficos, uso de signos de puntuación: Ortografía, uso de mayúsculas-signos.	Uso de mayúsculas en nombres propios. Usa el signo punto final en el último párrafo. Aparecen algunas faltas ortográficas: Ermanito Felis Bengas Yamada	Uso de mayúsculas en nombres propios. Usa el signo punto final en el último párrafo. Aparecen algunas faltas ortográficas Ermano Bemos Beamos Desir Divirtiendolo Olbides Emos Echo Ermanito Boy

VI. Coherencia		
El desarrollo del texto tiene en cuenta la relación con el emisor.	Si	Si
El texto presenta una sucesión de palabras que guardan relación entre sí y dan sentido al texto.	Si	Si
Construcción de frases- oraciones que sigue una secuencia lógica. Coherencia lineal (más de una proposición que sigue un hilo temático). Coherencia global (hay ilación entre las proposiciones y se establecen vínculos, relaciones y jerarquías a lo largo del texto).	Sí	Sí
VII. Cohesión		
Las ideas presentadas en el texto permiten seguir el hilo conductor del texto.	La omisión de algunas palabras puede afectar al seguir el hilo conductor.	La omisión de algunas palabras puede afectar el proceso para seguir el hilo conductor.
Establece relación entre los enunciados que presenta el texto a través del uso de algún conector: Conjunctiones-Adverbios.	Sí	Sí
VIII. Vocabulario		
Uso de palabras pertinentes al texto (carta).	Sí	Sí
Uso de diversidad de palabras.	Sí	Sí

Nota. La tabla muestra el análisis de una escrita en primera y segunda versión dirigida a su hermano.

DEDICATORIA

A los niños que enfrentan obstáculos en su proceso de aprendizaje, que desean encontrar en las escuelas maestros comprensivos que les orienten en sus experiencias, a aquellos que son juzgados por sus dificultades y que necesitan un lugar seguro donde expresar sus emociones o pensamientos, que anhelan amor, afecto y cariño para aprender y confiar en sí mismos.