

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO  
SUE CARIBE**



***LA METACOGNICIÓN COMO MEDIACIÓN DE LA DIMENSIÓN COGNITIVA Y  
COMUNICATIVA EN LOS NIÑOS DE PREESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA JUAN XXIII DE LA CIUDAD DE MONTERÍA***

**LUZ MARINA BRUNAL GONZALEZ  
JULIA BRUNAL TORDECILLA**

**SUE – CARIBE  
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
OFICINA DE POSTGRADOS Y EDUCACIÓN CONTINUADA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MONTERÍA  
2011**

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO  
SUE CARIBE**



***LA METACOGNICIÓN COMO MEDIACIÓN DE LA DIMENSIÓN COGNITIVA Y  
COMUNICATIVA EN LOS NIÑOS DE PREESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA JUAN XXIII DE LA CIUDAD DE MONTERÍA***

**LUZ MARINA BRUNAL GONZALEZ  
JULIA BRUNAL TORDECILLA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN  
EDUCACIÓN.**

**DIRECTORA  
NOHEMY CARRASCAL TORRES  
Dra. En Psicología y Educación**

**SUE – CARIBE  
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
OFICINA DE POSTGRADOS Y EDUCACIÓN CONTINUADA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MONTERÍA  
2011**

**SUE CARIBE**

Montería, Noviembre de 2011

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado

---

Jurado

Montería, Noviembre de 2011.

## DEDICATORIA

A Dios por haberme dado sabiduría y constancia para obtener este título

A mi amado esposo Remberto por su compañía y apoyo incondicional en mi crecimiento profesional y personal

A mi madre Teresita por su amor y a mi padre Lázaro que desde la distancia debe estar feliz

A mis adorados hijos Jorge Antonio y María Teresa por su comprensión y colaboración en estos momentos de mi vida

*Luz Marina Brunal González*

A Dios, porque a él todo lo debo.

A mi esposo Orlando Manuel y a mi hijos María Eugenia, Alejandro Darío y Olga Lucia, por su amor, comprensión y apoyo en todo momento.

A mi madre, por estar siempre a mi lado,  
a mi padre por estar conmigo aun en la distancia  
y a todos aquellos que me apoyaron para seguir adelante.

*Julia Rosa Brunal Tordecilla*

## **AGRADECIMIENTOS**

Extendemos especiales agradecimientos a la **Institución Educativa Juan XXIII**, por su colaboración y disposición para mejorar cada día, al igual que a los docentes y estudiantes por su tiempo y dedicación.

A la profesora **NOHEMÍ CARRASCAL**, por sus asesorías y confianza en nosotros como investigadoras.

A todos los **DOCENTES** de la Maestría en Educación, en especial, a la Doctora **ISABEL SIERRA PINEDA**, por su apoyo incondicional.

Al **SUE CARIBE** y la **UNIVERSIDAD DE CORDOBA** por brindarnos la oportunidad de continuar cualificándonos en nuestro ejercicio docente.

A **TODAS LAS PERSONAS** que de una u otra forma colaboraron de manera desinteresada para alcanzar nuestra meta.

## TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS .....	9
LISTA DE FIGURAS .....	10
LISTA DE GRÁFICAS.....	11
LISTA DE ANEXOS .....	12
INTRODUCCIÓN .....	18
1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	21
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA .....	21
1.2 FORMULACION DEL PROBLEMA .....	31
2 JUSTIFICACIÓN .....	32
3. OBJETIVOS .....	38
3.1 OBJETIVO GENERAL .....	38
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	38
4 MARCO TEÓRICO .....	39
4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	39
4.2 FUNDAMENTO PEDAGOGICO .....	58
4.2.1Teoría de la Metacognición .....	58
4.2.2. Experiencia Metacognoscitiva .....	65
4.2.3 Diferencia entre Cognición y Metacognición. ....	67
4.2.4 Síntesis de la Evolución del Concepto de Metacognición.....	68
4.2.5 Clasificación de la Metacognición .....	74
4.2.6 Aprendizaje Significativo. ....	85

4.2.7	Metacognición : Cognición y Comunicación : Posibilidades de Aprendizaje y Enseñanza en los Niños de Preescolar.....	87
4.3	FUNDAMENTOS PSICOLOGICOS.....	95
4.3.1	Características del Niño en Edad Preescolar .....	95
4.3.2	Dimensiones que Intervienen en el Desarrollo del Niño (a) en Edad de Preescolar y su Educabilidad. ....	98
4.4	FUNDAMENTOS LEGALES .....	102
4.4.1	Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.....	102
5	METODOLOGÍA .....	109
5.1	TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	109
5.2	DISEÑO METODOLÓGICO .....	110
5.2.1	FASE DE FUNDAMENTACIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	111
5.2.2	FASE DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	112
5.2.3	ANÁLISIS DE DATOS.....	114
5.2.3.1	ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD .....	114
5.2.3.2	RESULTADOS DESCRIPTIVOS E INTERPRETACIÓN .....	116
5.2.3.3	RUTA METODOLÓGICA, CATEGORÍAS, DIMENSIONES E INDICADORES.....	116
6	RESULTADOS.....	118
6.1	CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA:.....	118
6.2	MEDIACIÓN METACOGNITIVA.....	120
6.2.1	ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO.....	121
6.2.2	ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN METACOGNITIVA.....	131
6.2.3	ANÁLISIS DE VALORACIÓN DE LA MEDIACIÓN METACOGNITIVA .....	133

7.CONCLUSIONES .....	146
8.RECOMENDACIONES .....	152
BIBLIOGRAFÍA .....	155
ANEXOS .....	170



## LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Evolución del concepto de metacognición .....	69
Tabla 2 Procesos y preguntas metacognitivas.....	93
Tabla 3. Aportes en Comunicación, Cognición y dimensiones Socioafectivas. ...	96
Tabla 4. Políticas Públicas a Nivel Nacional. ....	106
Tabla 5 Estadístico Alfa de Cronbach para la muestra diagnostica .....	115
Tabla 6 Estadístico Alfa de Cronbach para la muestra de valoración .....	115
Tabla 7 Categorías, dimensiones descriptores de la investigación.....	116
Tabla 8 Sistematización Habilidades del Pensamiento – Fase de Diagnóstico ...	122
Tabla 9 Habilidades del Pensamiento.....	126
Tabla 10 Diagnóstico Habilidades del Pensamiento .....	129
Tabla 11 Valoración de Resultados .....	135
Tabla 12 Fase De Valoración.....	140
Tabla 13 Resultado Niveles de Pensamiento Diagnóstico – Valoración.....	143

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Adaptación del modelo de Flavell (1981) por Nisbert y Sucksmith, 1990: Relaciones entre tareas , estrategias y Metacognición.....	67
Figura 2 Niveles de Pensamiento .....	82
Figura 3 Políticas Educativas de la Primera Infancia .....	108
Figura 4 Ruta de la investigación.....	110

## LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1 Gestion Academica de la I.E Juan XXIII.....	119
Gráfica 2 Resultados de los Tipos del Conocimiento Metacognitivo – Fase de Valoración.....	141
Gráfica 3. Contrastación de los Resultados entre los tipos de Objetivos 2 y 4 ....	142
Gráfica 4 Resultado Niveles de Pensamiento Diagnóstico - Valoración .....	144

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Diagnóstico. Prueba Día 1 .....	170
Anexo 2. Diagnóstico. Prueba Día 2 .....	172
Anexo 3. Proyecto La Familia .....	174
Anexo 4. Descripción del Proceso de Intervención .....	178
Anexo 5. Sistematización del Proyecto, Mi cuerpo .....	182
Anexo 6. Sistematización del Proyecto: Mi Escuela .....	185
Anexo 7. Sistematización del Proyecto: La Familia .....	189
Anexo 8. Fase de Caracterización de la Enseñanza .....	192
Anexo 9. Fase de Diagnóstico – Proyecto Mi Familia .....	193
Anexo 10. Fase de Valoración – Proyecto Mi Familia 1 .....	193
Anexo 11. Ficha Proyecto Mi Familia .....	194
Anexo 12. Fase de Valoración – Proyecto Mi Familia 2 .....	195
Anexo 13. Fase de Valoración – Proyecto Mi Familia 3 .....	195
Anexo 14. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia 4 .....	196
Anexo 15. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia 5 .....	196
Anexo 16. Evidencias I. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia .....	197
Anexo 17. Evidencias II. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia .....	197
Anexo 18. Evidencias III. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia .....	198
Anexo 19. Evidencias (Video) IV. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia .....	198
Anexo 20. Evidencias (Video) V. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia .....	199
Anexo 21. Evidencias (Video) VI. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia .....	199
Anexo 22. Evidencias (Video) VII. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia .....	200
Anexo 23. Evidencias (Video) VIII. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia .....	200
Anexo 24. Evidencias IX. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia .....	201
Anexo 25. Fase de Intervención - Proyecto Mi Cuerpo 1 .....	201
Anexo 26. Fase de Intervención - Proyecto Mi Cuerpo 2 .....	202

Anexo 27. Fase de Intervención - Proyecto Mi Cuerpo 3.....	202
Anexo 28. Evidencias I. Fase de Intervención Proyecto Mi Cuerpo.....	203
Anexo 29. Evidencias II. Fase de Intervención Proyecto Mi Cuerpo.....	203
Anexo 30. Evidencias III. Fase de Intervención Proyecto Mi Cuerpo.....	204
Anexo 31. Evidencias IV. Fase de Intervención Proyecto Mi Cuerpo .....	204
Anexo 32. Evidencias V. Fase de Intervención Proyecto Mi Cuerpo .....	205
Anexo 33. Evidencias VI. Fase de Intervención Proyecto Mi Cuerpo .....	205
Anexo 34. Evidencias VII. Fase de Intervención Proyecto Mi Cuerpo .....	206

## **RESUMEN**

El presente estudio contribuye a la potencialización de las dimensiones cognitivas y comunicativas, en los niños de preescolar de la Institución Educativa Juan XXIII de la ciudad de Montería a través de la implementación de estrategias mediadas desde los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos. Se parte de la caracterización del desarrollo efectivo de los infantes, el análisis de los contextos de enseñanza y a partir de ahí se diseñan ambientes mediados metacognitivamente que favorezcan el desarrollo potencial de todas las dimensiones de la población sujeto de estudio.

La fase de fundamentación se da a conocer en el marco teórico que permitió la construcción de los instrumentos y recolección de datos y el análisis conceptual de la problemática identificada. Se trabajaron las categorías de metacognición, cognición y comunicación, en relación con la primera; se ha asumido, la posición de Flavell (1976,1985) que plantea la metacognición como el conocimiento de la cognición apoyado en el pensamiento declarativo; en relación con la cognición y la comunicación se toman los aportes de Piaget (1967), Vigostky (1991), Ausubel (1963), y Priestley (2008), quienes le dan importancia a los procesos de pensamiento, mediados por el adulto dentro de un contexto sociocultural.

Este estudio se desarrolló a partir del método de caso único, para ello se seleccionó una muestra conformada por los estudiantes de grado Transición del nivel de Preescolar de la Institución educativa Juan XXXIII, ubicada en la margen izquierda, zona urbana de la ciudad de Montería.

La investigación se desarrolla a partir de: la caracterización del Proceso Enseñanza y aprendizaje a través de la observación y consulta de planes de clase de los educadores de preescolar, la identificación del grado de desarrollo

efectivo de las dimensiones cognitiva y comunicativa de los niños sujetos de estudio , la intervención a partir de la implementación de la estrategia de Proyecto Lúdico Pedagógico(M.EN), potenciador de las dimensiones cognitivas y comunicativas permeadas por la metacognición y por último la evaluación del proceso de intervención a partir de la participación activa de los estudiantes en situaciones de desempeño individual y grupal .

Los resultados evidencian el valor de la aplicación en contextos de enseñanza y aprendizaje de las habilidades de pensamiento (literal, inferencial y critico), la mediación metacognitiva (sujeto, tarea y estrategia) como potenciador de las dimensiones cognitivas, comunicativas y afectivas en los aprendices.

**PALABRAS CLAVES:** Metacognición, Niveles de Pensamiento, Estrategia, Tipos de conocimiento metacognitivo, Cognición, comunicación, mediación.

## **ABSTRACT**

This research aims to potentiating cognitive and communicative dimensions through met cognition in preschoolers at Juan XXIII School in Monteria through the implementation of mediated strategies from the teaching and learning processes in diverse contexts. It starts from the characterization of the children's affective development, the analysis of teaching contexts and hence, mediated environment are designed met cognitively which favor the potential development of all the dimensions of the target population.

The foundation phase is stated in the theoretical framework that allowed the construction of instruments, data collection and conceptual analysis of the problems identified. Categories of met cognition, cognition and communication were identified. Regarding the first one, it has been assumed the position of Flavell (1976.1985) who states met cognition as knowledge of cognition supported on the declarative thought. According to cognition and communication, it was taken some contributions from Piaget (1967), Vygotsky (1991), Ausubel (1963) and Priestley (2008), who give importance to the thought processes, mediated by an adult within a socio-cultural context.

This study was developed from single-case method, for this purpose, it was taken a sample of students in the level of transition, in Preschool Educational at Juan XXXIII school, which is located on the left, urban area of Monteria.



The research is carried out from the characterization of the teaching - learning process through the observation and checking of preschool teachers' lesson plans, the identification of the level of affective development of the cognitive and communicative dimensions regarding the target population, the intervention from the implementation of the strategy "Proyecto Lúdico Pedagógico (M.EN)", enhancing the cognitive and communicative dimensions permeated by met cognition, and finally, the evaluation of the intervention process from the active participation of students in situations of individual and group performance.

The results demonstrate the value of the application in the context of teaching and learning thinking skills (literal, inferential and critical), met cognitive mediation (subject, task and strategy) and enhancing the cognitive, communicative and affective learners.

**KEY WORDS:** Met cognition, Levels of Thought, Strategy, Types of met cognitive knowledge, cognition, communication, mediation.

## INTRODUCCIÓN

La Misión de la escuela debe ser la de garantizar mejores niveles de pensamiento, afecto y acción; con miras a la “humanización del ser humano”, una escuela que tenga la capacidad de enseñar a aprender para la vida. De Subiria (2006), basándose en las condiciones socioculturales de sus educandos en las cuales se encuentra inmersa la actual educación.

En Concordancia con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional el nivel de preescolar por ser el primer eslabón de la educación formal(Ley 115 de 1994) es importante para el crecimiento del niño, porque da los cimientos, las bases del desarrollo humano en las dimensiones física, cognitiva, socioafectiva, sensomotriz y comunicativa, permitiendo que los niños se desarrollen integralmente y logren mejores niveles de aprendizajes.(Dto 2247 de 1997)

La potenciación de la dimensión cognitiva y comunicativa, en el preescolar mediada por la metacognición como herramienta de aplicación en el aprendizaje Flavell(1993)es un reto, porque en la edad de preescolar los niños presentan dificultades para el manejo de sus habilidades de pensamiento y más aún en el conocimiento de éstas, por lo que fue posible realizar esta investigación como única en nuestra región, con niños de estrato socio económico y nivel demográfico bajo, apoyándose en otras experiencias que han demostrado la importancia de la mediación en los procesos de pensamiento.Cuenca y Rivero(2000).

La importancia desde el preescolar de potenciar las capacidades cognitivas y comunicativas, mediadas por una regulación conciente y efectiva por parte del educador posibilitan la estimulación de la metacognición desde temprana edad.Cuenca y Rivero(2000).

Este estudio de caso, tuvo como finalidad a partir de la observación, descripción, interpretación, análisis e intervención considerándose trascendental para la población objeto de investigación en su formación posterior, porque la mediación de estrategias metacognitivas potencializan las operaciones del pensamiento y contribuyen en su preparación, para que puedan desenvolverse en un mundo que tiene exigencias culturales, impuestas a la vez por demandas mundiales, en función del avance del conocimiento, y por lo tanto el tema de este trabajo se constituye en un campo susceptible de ser investigado por todas aquellas personas interesadas en construir un mundo mejor para nuestros niños de la primera infancia.

Los aportes de la actual investigación al campo de la enseñanza en las aulas, permiten demostrar la importancia de los procesos en los cuales la escuela debe hacer énfasis y recomienda que el docente rompa con los esquemas didácticos basados en la mecanización y en la memorización del aprendizaje, donde el mismo es el centro de la enseñanza, el estudiante tiene pocas posibilidades de pensar y elaborar conocimientos, porque no son pertinentes con sus características y con las del contexto. Lo que reafirma Merani y Vigotsky (De Subiria 2006), al manifestar que una escuela debe ser capaz de enseñar a aprender para la vida basándose en las condiciones socio-históricas actuales que demanda una transformación profunda en las finalidades de la educación.

En cuanto al proceso de aprendizaje se realizó el seguimiento a las tareas de los cuadernos, observadores del niño, diarios de campo, la aplicación de un diagnóstico que permitió confirmar la necesidad de potencializar las habilidades del pensamiento en los niños de preescolar, a las cuales se les realizó actividades de intervención permeadas por la Metacognición, a través de proyectos lúdicos pedagógicos y finalmente se realizó una entrevista semiestructurada con el fin de

poder valorar los resultados de la intervención y la contrastación entre la fase dos(diagnóstico) y fase cuatro valoración.

Este Informe de investigación se organiza en tres capítulos, el primero corresponde a la descripción y formulación del problema, justificación y objetivos del estudio, el segundo capítulo, consta de marco referencial, diseño metodológico y resultado, el tercero contiene las conclusiones, recomendaciones y bibliografía, lo cual se desarrolló a través de la elaboración y aplicación de técnicas de recolección de información, orientadas hacia la búsqueda de la caracterización del proceso de Enseñanza y aprendizaje, identificación de los niveles del pensamiento en los niños, sujetos de estudio, actividades de intervención que potencializaron las dimensiones cognitivas y comunicativas y por último la evaluación de la mediación metacognitiva en estas mismas dimensiones.

# 1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

## 1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Para que la educación actual se consolide como uno de los pilares de la sociedad es imprescindible que se realice un proceso pedagógico humanizado, activo y flexible donde el papel de los elementos externos del proceso no sea único, ni se minimice el papel del sujeto, sino que se tenga en cuenta, que para garantizar el éxito de la gestión educativa es necesario atender las diferentes dimensiones de los seres humanos que interactúan en este proceso, es decir, atender al desarrollo de sus personalidades, tanto la de los niños y jóvenes que se educan, como la de los educadores, reconociendo las particularidades de la comunicación entre los mismos, puesto que ésta es considerada un aspecto esencial para una enseñanza efectiva, *"educar a la persona es tomar posiciones propias y defenderlas sobre la base de lo que piensa y siente, es un efecto fundamental que se revertirá con extraordinaria fuerza en el propio desarrollo social"* González y Mitjáns (1989).

Atendiendo a lo anterior, las investigaciones actuales en el campo de la psicopedagogía muestran preocupación e interés por los procesos en los cuales la escuela debe hacer énfasis y recomiendan que el docente rompa con los esquemas didácticos basados en la mecanización y en la memorización del aprendizaje, porque no son pertinentes con las características del educando. Por eso, se requiere en el sistema escolar vigente de un docente dedicado a promover actividades de aprendizaje en función de las necesidades e intereses del niño desde el nivel preescolar.

Desde este ámbito empezaron a multiplicarse, en diferentes países (Canadá, Estados Unidos, Inglaterra) investigaciones fundamentadas en las diversas teorías del aprendizaje, de la inteligencia y del desarrollo cognitivo, que tienen como función buscar y aplicar métodos y procedimientos diferentes a los comúnmente conocidos que contribuyan al desarrollo de las capacidades y competencias de los estudiantes.

Por otra parte, según Cepes (2000) al docente que ha sido formado en el pasado con paradigmas tradicionalistas se le exige que oriente su práctica con una metodología actualizada, pertinente y acorde con el avance de la ciencia. De esta manera, el reto que éste tiene consiste en contribuir con la formación de un estudiante proactivo que responda a las condiciones de un mundo vertiginosamente cambiante.

Desde este punto de vista se visualiza el proceso de aditamento de nuevas demandas como un hecho histórico innegable. Anteriormente un profesor podía decir que era profesor de física y que sólo enseñaba física, en el momento actual se ha generalizado la petición de que todo profesor se interese por el equilibrio psicológico de su alumno, el desarrollo de su sentido crítico, tenga en cuenta su formación cívica, atienda problemas de coeducación en clase, y una lista tan larga, como lo sea nuestro empeño en explicitar el componente utópico de la educación al que nos hemos referido. Donde la educación debe ser vista como un proceso inacabado.

En consecuencia la finalidad última de la escuela debe ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir, la “humanización del ser humano” como decían Merani y Vigotsky (De Subiria 2006), una escuela que sea capaz de enseñar a aprender para la vida teniendo en cuenta las condiciones socio-históricas actuales que exigen un cambio profundo en las finalidades de la

educación. La escuela del siglo XXI debe enseñarnos a pensar, amar y actuar, y esto no se puede lograr con los contenidos y enfoques que se trabajan actualmente en la gran mayoría de escuelas de Colombia y del mundo.

Estudiando los accidentes geográficos, los nombres de las plantas, los algoritmos matemáticos, o las conjugaciones de los verbos, no es posible desarrollar el pensamiento, el afecto o la acción. De allí que una escuela que quiera desarrollar el pensamiento tendrá que implementar otras formas de pensar y de trabajar con el conocimiento.

En este orden de ideas, los educadores deben pensar y contar con que la información está al alcance de todos los niños en las redes de comunicación, en los textos, en las bibliotecas y en las memorias externas. Todo lo que hoy en día aprenden los niños en la escuela, cabe en una memoria electrónica o en un sistema computarizado de almacenamiento. Sin embargo, la competencia para argumentar, para deducir o para interpretar, tiene que formar parte del lector mismo, para que lo leído pueda ser interpretado y analizado. Y esa competencia no puede estar en la memoria externa, ni en el computador, ni en las redes; sino que tiene que estar en el propio cerebro del niño y del joven, por ello una Institución educativa que centre su trabajo en el desarrollo, privilegia la comprensión, el análisis, la deducción, la interpretación y la argumentación y si además es un escenario para el desarrollo de proyectos, con seguridad en ella se lee mucho más y se investiga. Así mismo se privilegia la formación de un niño y de un joven con mayor capacidad para pensar, sentir y actuar de manera independiente, pero teniendo en cuenta el bien comunitario. Es, por lo tanto, una entidad centrada en la formación de una persona autónoma, solidaria, y más interesada por el saber.

En consecuencia lo anterior debe ser orientado desde la Educación Preescolar, por ser ésta la primera fase educativa que recibe el ser humano en la escuela, en

donde toma orientaciones sobre sus primeras experiencias, se estimula el desarrollo de su personalidad, y se adapta el niño de tres a seis años a su contexto, Marchesi(2010), destacándose los muchos beneficios que ha otorgado al desarrollo humano y social; la educación preescolar en las instituciones educativas, como consecuencia de la inversión que se efectúa en programas de atención y educación a la primera infancia, convirtiéndose en un inicio a las políticas y programas de desarrollo humano como la salud, la nutrición, la educación, el desarrollo social y el desarrollo económico, aspectos que deben garantizar una atención integral en la primera infancia, como única oportunidad para impulsar el desarrollo humano y económico de un país; lo cual genera grandes efectos en lo académico y escolar, constituyéndose en algo definitivo para el desarrollo del mismo.

En consecuencia, los niños y niñas que se benefician de esta atención tienen más posibilidades de asistencia escolar, mejoran su desarrollo sensomotriz, y optimizan los resultados en las pruebas de desarrollo socioemocional, puesto que éste es el período propicio para estimular las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales en el ser humano. (Ley 1098-Ley de la Infancia y adolescencia)

Se ha comprobado que estas capacidades en los niños a partir de los tres primeros años de vida se encuentran en la etapa más importante para su desarrollo físico, cognitivo y social. Durante la misma se adquieren las habilidades para pensar, hablar, aprender y razonar, como también existen teorías que afirman que los niños entre los 0 y 6 años están en la etapa de mayor aprovechamiento de los aprendizajes, por lo que las habilidades y conocimientos que adquieran serán fundamentales en sus vidas.



Por lo anterior, la educación preescolar es importante para el crecimiento del niño, porque crea las bases del desarrollo humano en las dimensiones física, cognitiva, socioafectiva, sensomotriz, comunicativa. Según la Unesco (2004) Los niños que participan en programas de la primera infancia tienen mejores logros de aprendizaje en la educación primaria, y repiten y desertan menos que aquellos que no tienen la oportunidad de acceder a ella, estos programas deben reunir los criterios de integralidad y alta calidad, basándose en el estímulo de las dimensiones del desarrollo infantil. Rubio y otros (2010).

A partir de este desarrollo en el niño de preescolar; surge la presencia del maestro, como un mediador, que desde la dimensión corporal, la cual afecta otras dimensiones, es un gestor del currículo, un recurso de formación, un vehículo de desarrollo de las dimensiones cognitivas del sujeto, un potencializador de las capacidades humanas, en la concepción de la educación como un proceso de formación de hombres críticos e inteligentes.

En consecuencia, es de vital importancia que en la educación preescolar se propicien experiencias “reorganizadoras” como resultado de la integración de capacidades previas que permitan acceder al niño a “nuevos “saberes” y “haceres” con el fin de movilizarse hacia formas más complejas de desarrollo del pensamiento.

En consideración, para el estudio de las dimensiones del desarrollo infantil es importante reconocer la importancia de la dimensión cognitiva en los diferentes enfoques de estudio del pensamiento, porque esta faculta al maestro la posibilidad de entender la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva del ámbito cognitivo del sujeto que aprende (analítico, inferencial, práctico, visual, narrativo, intuitivo), desde la particularidad del saber que se pone en escena (lógico, lingüístico, cinético), planteado por Mallarino (2007).

Por lo tanto, para poder contribuir con la mejora del aprendizaje desde la niñez es necesario potencializar a través de la Metacognición, las habilidades cognitivas mediadas en las intervenciones pedagógicas que haga el maestro, fundamentadas por los aportes que realizan los cognitivistas Vigotsky y Bruner al desarrollar la noción de andamiaje que se refiere a la ayuda que el estudiantado recibe de sus pares y personas adultas, por ejemplo, del profesorado para alcanzar nuevas habilidades, destrezas o metas en su desarrollo. Este andamiaje se va retirando gradualmente a medida que aumenta la competencia infantil. Guilar (2009).

En consecuencia los niños deben ser capaces de reconocer cuándo no entienden algo, cuándo necesitan ayuda adicional (más investigación o más explicaciones), deben saber pedir ayuda oportunamente al igual que reconocer sus avances y es el educador apoyado en su formación quien permite desarrollar las potencialidades de sus estudiantes. Lo anterior repercute en el ingreso a la escuela, puesto que el aprendizaje cobra gran importancia cuando se privilegian procesos cognitivos, sociales y personales fundamentales, los cuales tendrán su continuidad en los primeros grados de educación básica.

“Cada vez que un individuo inicia un proceso de pensamiento, comienza por evocar, gracias a la *memoria*, aquellos registros humanos *almacenados* en su cerebro que le permiten generar los conceptos que su mente intenta asociar... la formación del concepto se inicia a partir de la Metacognición que permite la *evocación* de los esquemas que reposan en la *memoria* iniciándose así un proceso de análisis-síntesis que permite diferenciar lo que es esencia distinguir lo trascendente de lo intrascendente, contrastar lo puramente cognoscitivo de lo puramente anecdótico”, Tobón de Castro (2001 tomado de Mallarino 2007).

Otro aporte significativo en este ámbito lo hacen Andreassen y Waters (1989, Pressley 1986, tomado de González 1992), quienes plantean la importancia y

necesidad de mediar los procesos cognitivos y comunicativos por la Metacognición, constituyéndose esta opción en un reto, que lleva a prestar mayor atención en el aula a las diferentes formas de pensar de los niños y a hacerlos conscientes de las mismas. Izard (2001). Para ello, es necesario conocer inicialmente su evolución, como punto de partida para poder planear las estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo de habilidades del pensamiento, desde el nivel literal, inferencial hasta alcanzar al crítico, planteado por Priestley (1999.) .

Lo anterior permite replantear la necesidad de promover la formación del docente para mejorar la calidad del aprendizaje. Según estudios realizados en países desarrollados se encontró que los programas y la pedagogía que utilizan los docentes son importantes para el logro escolar, lo cual es considerado como un insumo básico en las escuelas eficaces de estos países; según lo discutido en el taller posterior a la conferencia internacional sobre educación para un desarrollo sustentable realizada en mayo de 2004 en Goteborg.(Pramling y Kagan 2009) en contraste con países subdesarrollados como el nuestro, donde la educación aún recibe influencia de los paradigmas tradicionales de la educación, de este fenómeno no es ajena la Institución Educativa Juan XXIII.

Esta institución se creó en el año 2002 cuando se da la fusión de la Escuela Urbana Mixta Juan XXIII con el Colegio de bachillerato Nocturno Manuel de Jesús Buelvas y se integran las Escuelas Minuto de Dios y Pueblo Bongo y en el año 2003 se asocia la Escuela el Vidrial posee un total de 2.160 estudiantes, distribuidos en la sede principal conformada por dos bloques, desde el nivel de preescolar hasta la media académica; las sedes de La Esperanza, El Minuto de Dios y El Vidrial la integran el nivel de preescolar y básica hasta el ciclo primaria. En todas las sedes se labora en las jornadas de la mañana y tarde.

En el año 2004 esta institución preocupada por los bajos rendimientos en las pruebas Saber e Icfes ejecuta el proyecto “Desarrollo Integral de la comunidad Educativa Juan XXIII”; la primera etapa diagnóstica se realizó teniendo en cuenta los tres actores básicos: los estudiantes, los docentes y los padres de familia. Se les aplicó pruebas de logro cognitivo en las áreas básicas: matemáticas, lenguaje, ciencias, naturales, ciencias sociales e inglés para los grados 6º,7º,8º,9º,10º, lenguaje, química, física, filosofía e inglés para el grado 11º, matemáticas y lenguaje para los grados 4º y 5º.

Para desarrollar este proyecto los docentes investigadores seleccionaron los instrumentos aplicados a cuarto y quinto, que tuvieron como objetivo explorar la competencia comunicativa, del estudiante a través de reconocimiento y distinción de códigos (identificar relaciones, semejanzas y diferencias entre el lenguaje de la imagen y el lenguaje verbal). Uso comprensivo (inferir el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o campo de ideas, analizar las intenciones de quienes participan en la comunicación y el papel que juegan en la misma).

Al analizar los resultados se concluyó que muy pocos niños y niñas de estos dos grados reconocían y distinguían los significados básicos de las palabras y de las frases en situaciones coloquiales y descriptivas; y en cuanto a los niveles de comprensión lectora sólo leían en el modo literal. También se afirmó que pocos estudiantes de los grados 4 y 5 habían fortalecido el uso comprensivo de los textos, en lo referente al significado implícito en un determinado campo temático y la identificación de las intenciones de los hablantes, Marín (2004).

De acuerdo con el análisis aplicado a estos resultados se llegó a la conclusión, que la situación anterior es una consecuencia de las falencias en el aprendizaje de los niños de preescolar, de la sede principal de la Institución Educativa Juan XXIII,

tomandose estos niños como objeto de estudio de esta investigación. Para ello se trabajó con una muestra de 20 estudiantes entre 4 y 5 años de un total de 80.

Según testimonios de sus docentes, registros de diarios de campo, observadores de los estudiantes, grabaciones realizadas en la cotidianidad a los niños, es muy común encontrar expresiones y conductas tales como: “no sé” “es muy difícil”, “me lo deja de tarea para mi casa”, la marcada tendencia a aprender de “memoria”, dificultad para expresar su cotidianidad, poca iniciativa para reconocer problemas de su entorno, para desarrollar tareas que impliquen pensar al hacer clasificaciones de tres y más atributos, para realizar discriminaciones, para identificar más de tres detalles, ordenar escenas de su vida cotidiana y en los cuentos infantiles, analizar, resumir pequeños relatos entre otros.

Se evidencia en ellos una marcada dependencia hacia el educador; comportamientos considerado como consecuencia de los estilos de enseñanza tradicionales, aplicados por el educador de preescolar, quien asume roles maternalitas donde no se le permite al niño ser autónomo, desconociendo los procesos cognitivos de los niños y los ritmos de aprendizaje haciendo que el profesor mantenga una enseñanza “homogénea” , con una estructura curricular poco favorable para el desarrollo de las habilidades cognitivas , debido a la actitud que adoptan los docentes de no asumir un verdadero compromiso formativo con los niños en actividades que requieran de imaginación crítica . (Marín Flor 1999).

La anterior problemática es afianzada por la formación educativa del 90% de los padres de familia los cuales no superan el nivel de básica, aunado a los paradigmas tradicionales de enseñanza de estos, afectando significativamente la formación adecuada en los niños de `preescolar, que según investigadores post-vigotskyanos, quienes desarrollaron la noción de “andamiaje” esto se refiere a la ayuda que los estudiantes reciben de sus pares y de los adultos (por ejemplo

madres, padres y profesorado) para alcanzar nuevas habilidades, destrezas o metas en su desarrollo. Según Guilar (2009), esta estructura se va retirando gradualmente a medida que aumenta la competencia.

Por lo anterior se considera muy importante replantear el papel que ha venido asumiendo la escuela frente al aprendizaje de los niños, donde ha predominado la adquisición de conocimientos conceptuales sin que importe mayormente la forma como éstos se construyen, convirtiéndolos en seres pasivos, desde pequeños y con temores para enfrentarse posteriormente a los cambios que le exige la sociedad.

Para confirmar las características de este problema en los niños del preescolar de la Institución Educativa Juan XXIII se aplicó un diagnóstico consistente en una serie de actividades para reconocer los niveles en las habilidades de pensamiento que presentan estos niños y de esta manera hacer la mediación a través de la teoría de la Metacognición expuesta por Flavell en 1976 citado por Navarro (2000) la cual hace referencia al conocimiento que uno tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos, a su vez, asocia el concepto con dos componentes: el conocimiento sobre los procesos y la regulación de los procesos cognitivos.

De acuerdo con los tipos de conocimiento metacognitivo; y atendiendo a los planteamientos de Flavell se lee que los niños, presentaron más deficiencias en las habilidades de pensamiento en el tipo de pregunta mediada por la tarea, (56%), seguida del tipo de pregunta del sujeto (33%) y por último la estrategia (11%).

Ante este escenario se hizo necesario poner en marcha esta investigación, la cual propende por una nueva formulación de desarrollo infantil, que permita la vinculación del niño con el mundo, que tenga en cuenta la variabilidad del

desempeño de un mismo niño, a través del tiempo, reconociendo los cambios que presentan las producciones de los niños de la misma edad; que dé cuenta de sus avances y retrocesos y de aquellos momentos en que coexisten viejas y nuevas concepciones de la escuela, por lo cual es necesario repensar una nueva concepción de desarrollo, lo que llevó a formular el siguiente problema de investigación:

## **1.2 FORMULACION DEL PROBLEMA**

¿Cómo contribuir con la potencialización de las dimensiones cognitivas y comunicativas a través de la metacognición en los niños del preescolar de la Institución Educativa Juan XXIII de la ciudad de Montería?

## **2 JUSTIFICACIÓN**

El currículo de la Educación Preescolar comenzó a generarse en los años 1977 y 1978, cuando se tomó conciencia sobre la necesidad de darle a este nivel unos lineamientos para regular, orientar y organizar la actividad educativa y pedagógica de un establecimiento que ofreciera este nivel educativo, luego en 1987 se presentó el segundo documento, en donde se establecen las áreas y temas relacionados con el preescolar, permitiendo un currículo fundamentado, tanto teórica como operativamente en lo que respecta al trabajo pedagógico.

En la década de los 90, se establecen normas y leyes por parte del estado colombiano al ratificar, mediante la Ley 12 de 1991, los compromisos adquiridos por el país en la Convención Internacional sobre los Derechos de la Niñez adoptada por las Naciones Unidas, se compromete con una nueva ética y cultura a favor de la infancia. Luego se establecen programas de cooperación entre los Ministerios de Educación Nacional, de Salud y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con el fin de articular dos programas existentes: el programa de educación familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI) y el Plan Nacional de Supervivencia y desarrollo de la Infancia (SUPERVIVIR), para reforzar el trabajo educativo en el campo de la salud. Es en este escenario en donde se hace necesario hablar sobre la educación inicial, la cual no sólo requiere de la participación del profesor, sino también de la familia y la comunidad. Con el deseo de seguir defendiendo la población infantil, en noviembre de 1989, a través del Decreto 2737, se establece el Código del Menor, que se convierte en un instrumento jurídico fundamental para la protección de los derechos del menor y su familia. De esta manera en 1992 se inició el Programa Grado Cero, que consistía en la adopción en las escuelas oficiales, de un año de transición



orientado al desarrollo de experiencias de preparación para la escolarización formal; además de brindar oportunidades educativas, el grado cero pretendía ofrecer las bases para elevar la calidad de la educación primaria, para tratar de disminuir los elevados índices de repetición en los primeros grados de la primaria en donde se expidió la Ley 715 de diciembre 21 de 2001 de Descentralización, que destinó recursos específicos para educación, incluyendo un grado obligatorio de preescolar formal.

En 1994 se formuló la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). La cual ratificó la obligatoriedad del grado de transición y estableció en tres años la duración del preescolar formal, por ello se puede decir que esta ley reconoce a la educación preescolar como un grado obligatorio y como un nivel educativo que tiene enorme importancia en la formación y desarrollo del niño. En el texto de esta Ley se define la educación preescolar como la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas; esta fue la fuente principal que motivó la selección del tema de este estudio investigativo, fundamentado además en argumentos relacionados con los efectos que tienen para el individuo actual las operaciones del pensamiento en su desarrollo integral, la preeminencia social y cultural que tienen tales operaciones para la vida del niño y de las sociedades y las teorías novedosas que abordan este problema en la enseñanza actual como también las formas actuales de enseñanza tradicional que se han venido transmitiendo en los niños de preescolar. Para ello se consideraron relevantes para esta investigación los aportes que realiza Myers (1992), al definir el desarrollo humano como un concepto más amplio que el producto Interno Bruto, mediante el cual se puede valorar el progreso económico de los países, se establece una clara relación entre éste y el desarrollo en la primera infancia. Dichos programas incluyen acciones para mejorar las condiciones nutricionales, la salud, el desarrollo cognitivo y la

interacción entre los menores de 6 años. Myers (1992) y Young (1997). La primera infancia, al influir sobre la salud, el aprendizaje y la conducta durante toda la vida, es una oportunidad única para impulsar el desarrollo humano Conpes (2007).

Por otro lado se constituye esta investigación en un aporte a la calidad de la educación inicial de los niños en los primeros años, lo cual implica reconocer sus múltiples posibilidades de desarrollo afectivo, físico, social y cognitivo, entender ¿Cómo tejen sus emociones, sus afectos y sus valores?, y ¿cómo avanzan en sus formas de pensamiento y de interacción? Estas son preguntas con respuestas parciales, que necesitan la cuidadosa reflexión de todas las personas que tienen la responsabilidad de cuidar y educar a los niños menores de cinco años en Colombia, según Puche (2009).

A nivel científico el desarrollo integral del niño, se justifica a través de las investigaciones en varios campos del conocimiento -biología, neurociencia, ciencias del comportamiento, psicología del desarrollo, educación y economía- donde se concluye que los primeros años de vida son básicos para el desarrollo del ser humano, en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social.

Lo anterior se indica que desde el período de gestación, los niños y niñas cuentan con capacidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales, que se deben reconocer y promover, pues ellas sirven de fundamento para el aprendizaje, la comunicación, la socialización y en general para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias.

En consecuencia, el crecimiento cerebral, durante el primer año de vida y en la infancia temprana, es más importante que el crecimiento durante la etapa fetal, para la determinación de la función cognitiva. Durante los tres primeros años, los niños y las niñas aprenden y se desarrollan más rápidamente ya que existen

etapas durante los primeros tres años en las cuales, en el curso de un año, el cerebro del niño puede duplicar su tamaño, UNICEF 2006,( tomado de Conpes 2007)

A nivel del currículo de preescolar los procesos de pensamiento constituyen un tópico de interés para el desarrollo cognitivo, expresado en los Fines de la Educación, los cuales guardan relación con el objeto de estudio de esta investigación; destacándose la importancia para la formación integral del educando, en relación a:

“El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, Psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”; requeridas para el desarrollo de nuestro país el cual necesita ciudadanos con capacidad crítica , reflexiva y analítica que fortalezcan el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”.

En la ley 115 de 1994, entre sus objetivos específicos se destacan en el artículo 16 como interés de la presente investigación:

“El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas”

“El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también su capacidad de aprendizaje (MEN,1994).”

“El artículo 12 del decreto 2247 de septiembre 11 de 1997” Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética. Estética, actitudinal, valorativa y los ritmos de aprendizaje”

En este orden de ideas, el medio social es una verdadera fuente, en el cual se encuentran los contenidos, valores y capacidades materiales y espirituales del género humano que el niño ha de hacer suyas en el proceso de desarrollo. En el que su papel no es de simple receptor, sino activo de interacción con los objetos materiales y culturales, con los sujetos que le rodean como los adultos y coetáneos estableciendo comunicación como medio para su desarrollo, en el que juega un papel muy importante la mediación del docente que ha recibido la preparación científica y pedagógica, quien ha de dirigir el proceso educativo de los niños, motivo por el cual se considera muy necesario para la potenciación de los procesos mentales en los niños, el aporte del educador infantil apoyado en la mediación a través de la Metacognición.

El niño que participa de estrategias en las cuales adquiere y desarrolla operaciones del pensamiento se prepara para desenvolverse en un mundo que tiene exigencias culturales, impuestas a la vez por demandas mundiales en función del avance del conocimiento, y por lo tanto el tema de esta investigación se constituye en un campo susceptible de ser investigado por todas aquellas personas interesadas en construir un mundo mejor para nuestros niños de la primera infancia.

De esta forma la propuesta de mediación desde la metacognición para desarrollar las dimensiones cognitiva y comunicativa en niños del nivel preescolar es relevante en cuanto a que apunta a dar respuesta a lo planteado en los

lineamientos nacionales del MEN referido a: “La Educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” ( Artículo 15, Ley 115 de 1994), como también en el Artículo 12 del decreto 2247 de 1997 que hace referencia al desarrollo del currículo de preescolar mediante los proyectos lúdicos pedagógicos y actividades que integren las dimensiones del desarrollo humano. Corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa, En relación a lo anterior: la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990), concluye que:

*"El aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere de atención temprana a la infancia y de Educación Infantil, que se pueden proporcionar a través de disposiciones que impliquen la participación de la familia, las comunidades o programas institucionales, según corresponda", para lo cual es indispensable la acción de un maestro con actitud renovadora."*

Además de los aportes descritos en referencia a la potenciación de las dimensiones humanas, sociales y culturales de los niños, este estudio aporta a la institución intervenida y además a los maestros del nivel preescolar, un modelo enriquecido potenciador de capacidades y competencias cognitivas y metacognitivas desde los primeros años de vida, lo cual desarrolla habilidades y conductas básicas que permiten a los infantes integrarse fácilmente a niveles superiores de su vida social y a un sistema educativo más complejo y retador.

Igualmente, este estudio genera nuevas oportunidades de intervención en la educación básica y específicamente en la primera infancia, reto este que aporta al desarrollo de la maestría en Educación como generadora de transformaciones en la educación de la región Caribe y el país.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

Potenciar las dimensiones cognitivas y comunicativas a través de la meta cognición en los niños del preescolar de la Institución Educativa Juan XXIII de la ciudad de Montería.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ❑ Caracterizar el contexto de enseñanza en el nivel preescolar de la Institución Educativa Juan XXIII.
- ❑ Establecer el grado de desarrollo de la dimensión cognitiva y comunicativa mediada por la Metacognición.
- ❑ Implementar actividades que fortalezcan los procesos cognitivos y comunicativos, mediados por la Metacognición.
- ❑ Valorar las implicaciones de la intervención pedagógica de la mediación metacognitiva en procesos de aprendizaje.

## **4. MARCO TEÓRICO**

### **4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS**

La sociedad del conocimiento, hoy exige el desarrollo de competencias simbólicas que permitan al sujeto la interpretación y construcción de significados culturales como medios de interacción y comunicación. Es así como investigadores, docentes y profesionales de la educación y la comunicación han dedicado especial interés al estudio de las variables, estrategias y contextos favorecedores o inhibidores de estas competencias. En este campo y dado la especificidad del presente estudio, resaltamos como elemento generador de estas competencias los trabajos realizados en torno a la metacognición como referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos. En este sentido, Flavell, según Soto (2002) señala que es el conocimiento que se tiene de todas las operaciones mentales; explicitando lo qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, que factores ayudan o interfieren su operatividad. Igualmente Vigotsky, desarrolla los soportes teóricos de la relación lenguaje- pensamiento y la forma como la metacognición incide como mediadora para el desarrollo de las dimensiones humanas.(Frawley 1999)

La revisión de la literatura en este campo de la Metacognición, evidencia una amplia producción en lo concerniente a desarrollo de estrategias en educación superior y básica, en el nivel inicial o preescolar son pocos los estudios realizados, por ello, se analizarán las investigaciones y productos teóricos cuya metodología, impacto y resultado tienen que ver directamente con la metacognición como

mediación de la dimensión cognitiva y comunicativa en niños de preescolar, población correspondiente al objeto de estudio de esta investigación.

A nivel local referenciamos trabajos académico e investigativos como:

- Sierra Pineda, Isabel (2010): ***"Estrategias de Mediación Metacognitiva, en ambientes convencionales y virtuales influenciados en los procesos de Autorregulación y Aprendizaje Autónomo en estudiantes universitarios"***

El cual define las características y formas de aplicación de estrategias de mediación metacognitiva como base para la implementación de modelos de desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios dispuestos en diferentes ambientes de docencia universitaria , como también determinar la influencia de la intervención con estrategias de mediación metacognitiva, en estos mismos procesos con estudiantes del programa de Licenciatura de Informática de la Universidad de Córdoba.-Colombia.

Para el desarrollo de esta investigación se llevó a cabo un estudio empírico con un diseño cuasi-control teniendo en cuenta las cohortes durante los semestres académicos, de los años 2007-2008 con una población de 81 estudiantes en tres grupos control y tres experimentales, en el curso de cognición y computación.

Uno de los resultados de la anterior investigación fue la implementación de estrategias metacognitivas en la educación, con el fin de buscar la transformación de los comportamientos de los estudiantes en ambientes preparados, alta o medianamente estructurados que contribuyeran con la regulación de la conducta en los procesos de estudio y aprendizaje académico, aspecto que reafirma la importancia para la presente investigación en cuanto al beneficio que tiene para la



mejora del aprendizaje la mediación de la Metacognición, como también aportó algunos referentes teóricos en relación con la evolución de la Metacognición, Sierra (2010).

▣ Martínez y Negrete (2010), “***Estrategias Heurísticas en la Solución de Problemas matemáticos para el desarrollo de habilidades metacognitivas en niños***”.

El propósito de esta investigación fue el desarrollo de habilidades metacognitivas en niños, para lo cual se diseñó, implementó y evaluó una propuesta de mediación basada en la enseñanza de estrategias heurísticas en la solución de problemas matemáticos. Cuya población objeto de estudio fueron los niños y niñas del Centro Educativo Besito Volao, población rural del municipio de Montería, que se encuentran en el rango de edades entre los 9 y 11 años; la cual está enmarcada en los criterios metodológicos del paradigma cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de grupos equivalentes (*control y experimental*).

Es importante considerar que los resultados de esta investigación se relacionan con la eficacia que tienen las habilidades metacognitivas de los niños y las niñas de educación infantil, aspectos considerados en la presente investigación y sustentados en los resultados de la post prueba, cuando los estudiantes del grupo experimental, al participar en el programa de intervención mejoran notablemente en relación con el control. Lo anterior es una evidencia una vez más de la importancia de la meta cognición en el proceso de aprendizaje como una alternativa a la formación de los niños y niñas de educación infantil, desfavorecidos socio-cultural y educativamente.

Las autoras de la anterior investigación dejan algunas incógnitas por resolver que podrían ser materia de futuras investigaciones, por ejemplo cómo mejorar la

habilidad toma de conciencia en igual proporción que las otras habilidades, ¿cómo podría integrarse al currículo de las escuelas el desarrollo de las habilidades metacognitivas de manera progresiva y sistemática desde el preescolar hasta la media?, y si no es así ¿qué estrategias podrían implementarse para permitir la transferencia de estos aprendizajes a otros contextos?.

Esta propuesta hace un aporte conceptual muy significativo al desarrollo de este estudio de caso, puesto que ambos se fundamentan en teorías muy similares en lo que tiene que ver con la mediación de la Metacognición para el desarrollo de habilidades en niños de preescolar, como las expuestas por Flavell, Ann Brown, Vigotsky. Pressley, entre otros.

▣ Iriarte 2010, ***Estrategias metacognitivas en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de 5° de básica Primaria***”

La cual se desarrolló en la Institución Educativa Normal Superior (IENSS), ubicada en el Municipio de Sincelejo del departamento de Sucre y tuvo como objetivo determinar la influencia de la implementación de estrategias didácticas, con enfoque metacognitivo en el desarrollo de la competencia *resolución de problemas matemáticos* en estudiantes de 5º de primaria de esta institución. En cuanto al proceso metodológico inicialmente se observa cómo el grupo experimental es idéntico, en términos promedio con el grupo de comparación, pero, una vez realizado el tratamiento el grupo experimental mejora notablemente, superando al grupo control.

Lo que comprueba que la intervención basada en estrategias metacognitivas da resultados satisfactorios, en lo que respecta al desarrollo de la competencia *resolución de problemas*, comprobándose el cumplimiento de la hipótesis general

alternativa de esta investigación, y reafirmando que las estrategias didácticas con enfoque metacognitivo sí inciden en el desarrollo de esta habilidad, resaltando además la importancia de la función que tiene el docente en la aplicación de las estrategias didácticas con enfoque metacognitivo.

La metodología implementada involucró un diseño cuasi-experimental; para la elección de los grupos experimentales y control, los cuales fueron escogidos de manera aleatoria así: dos grupos control y dos experimentales.

El análisis de este trabajo permitió justificar la importancia que tiene la mediación metacognitiva en las diferentes áreas de la educación y como el grupo que no recibe esta intervención no avanza en su aprendizaje, se observa también la importancia de la mediación, tal como lo establece Vigostky cuando nos habla de la ZDP. Por ello, se percibe en este trabajo un significativo aporte al desarrollo de la actual investigación.

■ A nivel nacional se destaca el trabajo realizado por el Grupo Cognición y lenguaje en la Infancia: Universidad Nacional de Colombia, ***“Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad”***, desarrollado por Flórez, Torrado, Mondragón, Pérez (2003).

Este estudio aborda la evolución de las operaciones metacognitivas (planeación, autorregulación evaluación), en la lectoescritura en niños del grado transición a quinto de primaria con una población de 36 niños (18 niñas y 18 niños) con lenguaje acorde a su edad cronológica cuyas edades oscilan entre 5 y 10 años de la misma institución educativa con estrato socioeconómico tres. Mediante la aplicación de dos tareas estructuradas se evalúan las variables: Metacognición en lectura y escritura, comprensión lectora y producción escrita, durante la realización

de la tarea se expresa el pensamiento en voz alta y una entrevista posterior al desarrollo de la misma. La primera fue una creación propia a la cual se le asignó el nombre “tarea de yuche” (TAY) ésta permitió evidenciar tareas metacognitivas en lectura, también la tarea de Cox(TBC), que como el diseño anterior pertenece al grupo de tareas estructuradas, tomada de una investigación estadounidense realizada por Beverly Cox (1994), ésta tiene como objeto evidenciar operaciones metacognitivas en escritura. El grupo 1 (TAY-1 ) constituido por niños de 5 a 6 años de edad pertenecientes a los grados de transición y primero de primaria.

Para la categorización de la tarea de lectura, se inició el establecimiento del nivel de comprensión lectora con el fin de relacionarlo con el nivel de meta cognición en lectura. Para el grupo 1 (TAY -1) constituido por niños de 5 años, se disminuyó la longitud del texto conservando su contenido y el grado de complejidad de las palabras que debían propiciar comentarios metacognitivos.

De este ejercicio se concluyó que a medida que se avanza en el grado escolar, el desempeño en Metacognición a nivel de lectura mejora, pero a partir de un punto crítico vuelve a descender. Según los investigadores los niños de transición y primero se ubican en el nivel 1 de lectura.

En relación con la categorización de la tarea de escritura se inició con el nivel de producción escrita y se encontró, que el 100% de los niños de transición se hallaban en el nivel 1, lo que indica que los niños a edades tempranas al iniciar un acercamiento al proceso escritor , presentan un conocimiento estratégico poco elaborado , lo que indica poca noción de las estrategias adecuadas para afrontar un problema de escritura. Baker y Brown coinciden en esta idea en cuanto a que no se puede asegurar la ausencia de dicho conocimiento, si no que se encuentra más distante del alcance de los niños a edades tempranas.

Lo que justifica la teoría que la metacognición avanza a medida que se aumenta en los niveles de escolaridad.

❏ ***“El desarrollo de procesos cognitivos creativos a través de la enseñanza problémica en el área de ciencias naturales en niñas del colegio santa maría” realizado por Castañeda y Arévalo (2009), de la Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá, en la línea de Investigación Desarrollo Cognitivo, Creatividad y Aprendizaje en Sistemas Educativos.***

El objetivo de la anterior investigación es potencializar los procesos cognitivos mediados por el planteamiento de situaciones problemáticas en el área de ciencias naturales. Se investigan los procesos cognitivos creativos de las niñas durante el diseño y elaboración de un objeto novedoso, con movimiento en sí mismo, como reseña para identificar la incidencia de un programa de intervención a que fueron expuestas 14 niñas del grado transición.

Se inicia con el concepto de creatividad desde los procesos cognitivos de la creatividad científica fundamentándose en el modelo Geneplore de Finke , Ward y Smith (1992). Éste se concibe a través de procesos generativos dando paso a organizaciones preinventivas, exploradas en la segunda fase que corresponden a los procesos exploratorios, lo cual reafirma que con la mediación se incurre en la reproducción de pensamientos creativos, a partir de la incorporación de nociones de un conocimiento científico, adquirido en el entorno escolar, según Vigostky (1998).

Estos procedimientos correspondientes a la fase (generativa o exploratoria) atienden a los procesos cognitivos regulares, lo que significa que no necesariamente tienen que estar todos para que se pueda manifestar la creatividad, permitiendo mirar así la creatividad artística con las especificaciones de la científica.

La investigación se inicia con el proceso cognitivo que se da en las niñas, cuando se les proporcionan experiencias de objetos novedosos a través de un movimiento. Desde allí se empiezan a clasificar los diferentes procesos.

Es indiscutible que los procesos que engendran recuperación de la memoria y asociación mental, se evidencian fácilmente; en cambio los de transformación analógica y cambio de contexto se presentan muy poco.

En los resultados se encontró poca presencia en los procesos exploratorios, lo cual se presentaba, debido a que a las niñas en la prueba de entrada no se les dio suficiente indicación para obtener una solución de prueba y ensayo con los materiales. Al igual que en la prueba de salida. Finalmente se propició que las niñas pudieran hacer representaciones mentales, con el fin de detectar si había quedado en una estructura preinventiva que pudiera ser mejorada o modificada para la prueba de salida, lográndose los resultados en ésta cuando lograron presentar nuevas propuestas de objetos novedosos que se movían por sí mismo. Se realizó un estudio de corte microgenético, con una duración de tres meses realizándose pruebas de entrada y de salida con el fin de determinar el estudio de los procesos mencionados a través de un programa específico que potencializó el desarrollo de la creatividad.

❏ ***“La reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje de la escritura en estudiantes de preescolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje”***, desarrollado por Arango, Buitrago, Mesa, Zapata, Castaño, Hernández, Chaverra (2010); de la Universidad de Antioquia.

Esta investigación tuvo como objetivos: caracterizar la reflexión metacognitiva asociada al proceso de adquisición de la lengua escrita en los estudiantes de educación preescolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje y contribuir al fortalecimiento de las prácticas docentes en torno al

aprendizaje de la escritura que generen procesos de conciencia y reflexión en los estudiantes.

La investigación se trabajó bajo un enfoque mixto, Campos (2009), apoyándose en datos cuantitativos y cualitativo y con el fin de poder describir las situaciones planteadas, eventos, interacciones y comportamientos observados en el ambiente escolar predominó el enfoque cualitativo, el cual contribuyó con la demostración de las reflexiones metacognitivas que realizan los niños y niñas con diferentes ritmos de aprendizaje para la adquisición de la lengua escrita. Como instrumentos para la recolección de la información se utilizaron los diarios de campo, la entrevista semi-estructurada y la escala de observación, como apoyo valioso a las preguntas de investigación, analizadas cualitativa y cuantitativamente, y por último se realizó la triangulación con el fin de darle más contundencia a los resultados obtenidos. La investigación tuvo como población a 124 estudiantes de preescolar y 48 estudiantes de primero de básica primaria, para un total de 172 niños y niñas correspondientes a dos instituciones urbanas de carácter oficial.

Según los resultados, la reflexión metacognitiva, relacionada con una tarea de escritura demuestra que los niños cuando están empezando los procesos de aprendizaje de la lengua escrita, actúan consciente, de forma deliberada e intencionada. Los datos cuantitativos demuestran que hay acciones más dominantes y definitivas, en los niños de preescolar y primero que pasan el 60% como en el caso de la escritura espontánea que realizan los niños de ambos grados (84% preescolar y 100% primero), el inicio y finalización de una tarea (72% preescolar y 81% primero).

Por las experiencias de los niños de primero con la escritura convencional y en el caso de los niños de preescolar, por el contacto de éstos con los textos escritos,

se ha originado en ellos conceptos previos, construyéndose una concepción de escritura y en especial la función comunicativa y el sistema simbólico.

De acuerdo con los resultados, la reflexión metacognitiva asociada a una tarea de escritura se presenta en mayor o menor prevalencia en cada uno de los indicadores (acciones observadas); aspecto que demuestra que los niños cuando están iniciando los procesos de aprendizaje de la lengua escrita realizan acciones conscientes, de forma deliberada e intencionada. Dentro de los datos cuantitativos que arrojan los registros, se demuestra que hay acciones más dominantes y definitivas, en los niños de preescolar y primero y que pasan el 60% como en el caso de la escritura espontánea que realizan los niños de ambos grados y que superan el 60%, tales como la escritura espontánea (84% preescolar y 100% primero), y el inicio y finalización de una tarea (72% preescolar y 81% primero). Lo cual se debe, en los niños de primero al acercamiento y aprendizaje que han adquirido de la convencionalidad de la lengua escrita, tanto en su entorno escolar como social y en los niños de preescolar, a los conocimientos previos que poseen acerca de estar en contacto con diferentes producciones escritas, los cuales permiten construir una concepción de la escritura, principalmente la función comunicativa y el sistema simbólico, ya que, ellos identifican que para escribir se necesitan letras y que se escribe para alguien, evidenciándose así el conocimiento que tienen de la lengua escrita como un sistema de representación y comunicación.

En cuanto a los resultados en esta investigación se confirma que el nivel de conciencia del niño frente a la escritura, es el nivel de conocimiento metacognitivo en relación con la mediación de la tarea, de igual manera se presenta esta situación en la actual investigación, donde predomina la mediación de la tarea, debido a una mejor participación de los niños en estas investigaciones, en cambio



en relación con la estrategia, se observa igualmente en ambas un desempeño bajo de los niños participantes.

En el contexto de Latino América y del Caribe resaltamos:

▣ **“Alfabetización Emergente y Metacognición”**, realizada por Navarro (2000), en la Universidad Católica de Valparaíso Chile.

La cual tiene como objetivo seleccionar niveles de conocimiento metacognitivo en el análisis de conductas verbales en relación con la lectura, antes del dominio convencional de ésta. Se mide a través de diversos instrumentos (entrevistas, semidirigida aplicada a modo de diálogo espontáneo, cuestionarios).

La investigación se centra en dar respuesta desde lo cualitativo, según Taylor y Bodgan (1986), a partir del estudio de los contenidos efectuado a los datos obtenidos en las entrevistas se dan algunas categorías que son incorporadas al interior de las dimensiones :Sujeto, Tarea y Estrategia pertenecientes al Conocimiento Metacognitivo, cuya muestra fueron 44 niños de 5 y 6 años, pertenecientes al nivel kínder de la educación parvulario, correspondientes a 5 establecimientos privados de la ciudad de Viña del Mar.

Esta investigación demuestra la poca y creciente conciencia que niños de 5 y 6 años de edad manejan acerca del conocimiento en relación con la lectura. Observándose en ellos la conciencia que tienen de sus capacidades para leer, de las diferentes modalidades de texto, su valor comunicativo y el reconocimiento de algunas estrategias de lectura. De ella, se infiere la necesidad de profundizar en el tema de la Metacognición en los niños pequeños, buscando formas de potenciar su desarrollo.

Por último, es conveniente insistir en que el conocimiento metacognitivo se presenta más temprano de lo que comúnmente se cree y los educadores pueden y deben favorecer su desarrollo al nivel de las tareas que el niño realiza de acuerdo con su edad. Los autores se apoyan en Flavell, quien inicia sus trabajos sobre la metamemoria en los niños, llegando a la reflexión acerca del conocimiento que los niños tienen de sus propios procesos cognitivos, a lo cual le dio el nombre de Metacognición. Este trabajo es un importante referente para esta investigación debido a que brinda amplias concepciones sobre el término Metacognición así como muestra ejemplos de las categorías donde ésta se desarrolla

▣ ***“La modelación espacial: una posibilidad para potenciar el desarrollo metacognitivo en el preescolar”*** por Cuenca y Rivero (2000).

Parten de que los modelos espaciales facilitan la interpretación de la realidad, y acceden en descubrir su naturaleza y sus manifestaciones no perceptibles por los niños pequeños., constituyéndose en una valiosa utilización para la educación preescolar, puesto que pueden resolver eficazmente las tareas cognitivas. Es así como en este trabajo se fundamenta teórica y empíricamente la importancia de la potenciación de las acciones de mediación como camino efectivo para incentivar el desarrollo de la metacognición desde la edad preescolar

Se utilizaron dos tareas; la primera consistía en relatar el cuento ocupando el rol de un personaje. Por lo cual el modelo original del cuento, debía sufrir cambios; esta experiencia permitió la transformación del modelo. La segunda se relacionó con la mejora de trabajos en grupos que requieren de la verbalización de las funciones que se realizan, cuando se ponen de acuerdo para elegir un suplente y erigir el modelo hecho, todo lo cual ayudó en la concientización del carácter

mediatizador del modelo espacial con respecto a la tarea narrativa que ejecuta: lo que posibilitó el desarrollo de la acción reguladora del lenguaje a partir de la interiorización de acciones modeladoras externas, evidenciando la estrecha relación con la Metacognición en lo que tiene que ver con el plano instrumental de la acción.

Este proceso evidencia que en la medida en que el niño utiliza el modelo espacial como paso anterior a la narración, éste lo relaciona con los beneficios que va adquiriendo en esta actividad, contribuyendo en la toma de conciencia de los logros que en el desarrollo del monólogo narrativo se van operando, garantizando un desempeño más eficiente de los pequeños.

En consecuencia la modelación espacial establece una capacidad cognitiva general cuyo progreso es preciso fomentar a partir de las primeras edades, puesto que responde a una regulación reflexiva y efectiva de las tareas cognitivas, posibilitando la evolución de la metacognición, todo ello, debido a que el niño no sólo se adecua al contenido de la obra, sino que se le facilita asumir conciencia de la representación través de la cual él mismo se pronuncia, percibiendo la organización de la narrativa (introducción, desarrollo o nudo y desenlace), evidenciada en el modelo espacial y la capacidad de transferirlo a la solución de tareas más complejas como narrar un cuento conocido, incluyendo un nuevo personaje , crear cuentos con personajes de otros, cambio en la trama inicial, el modelo les servirá de guía para el proceso, en caso de errores.

Los hechos descritos muestran que los modelos espaciales se han convertido en un instrumento del pensamiento que regula conscientemente la solución de la tarea cognitiva que se analiza. Es Indiscutible, la semejanza entre modelación espacial y metacognición, especialmente por las habilidades que admiten

monitorear, regular la actividad y establecer si la misma se está cumpliendo a tono con lo programado.

Los modelos espaciales, por lo anteriormente descrito, constituyen un apoyo externo para la solución de la tarea, es por ello que se requirió de la utilización de vías que permitieran su paulatina interiorización. Siguiendo los resultados obtenidos por J. López Hurtado y A. María Siverio (1995), se incluyeron en esta investigación tareas para que las acciones de modelación pasasen a un plano interno.

La anterior investigación se diferencia del presente proyecto en el tipo de modelación utilizada y tienen similitud en que ambas giran en torno al mismo objetivo. Puesto que en la primera, se constata que la modelación espacial , comprende la capacidad cognitiva general que debe ser potenciada desde temprana edad, manifestada en una regulación consciente y efectiva de las tareas cognitivas posibilitando la evolución de la METACOGNICIÓN desde la edad preescolar y en la investigación “La metacognición como mediación de las dimensiones cognitivas y comunicativas en los niños de preescolar de la I.E Juan XXIII”, se pudo demostrar cómo a partir de la metacognición es posible potenciar las habilidades del pensamiento y el lenguaje en los niños de preescolar.

❏ ***“Un estilo didáctico para la estimulación del pensamiento en el niño de educación inicial”*** realizada por Josefa Yamira Cañizales de Velásquez. Magíster en Educación. Profesora del Departamento de Pedagogía y Práctica Profesional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

El propósito del presente artículo es considerar la práctica de una docente de Educación Inicial que ha implementado estrategias para incitar el progreso del pensamiento de sus estudiantes, lo cual guarda mucha relación con la actual

investigación. Esta autora posibilita la capacidad de reflexionar al respecto en los centros educativos heterogéneos. El estudio tiene como referente la implementación del “Modelo de Transferencia de Procesos de Pensamiento” de Sánchez (2000), que la misma maestra aplicó en el Preescolar de la U. E. “Santa Bárbara”, estado Monagas, Venezuela. La investigación fue emprendida desde la representación hermenéutica, bajo el diseño de la metodología cualitativa, desde donde se analizaron las descripciones verbales que la docente participante hizo de su experiencia. Del análisis hecho se concluye que la maestra asume su propio estilo didáctico, para ello pone a interactuar aspectos tales como: La pregunta, técnicas socioafectivas, procesos de pensamiento y las áreas de aprendizaje.

El estilo desarrollado por la docente le permite establecer relaciones entre las Estrategia Didácticas, las Áreas de Aprendizaje y los Procesos de Pensamiento encontrándose que en el estudio aparecen varias categorías:

En primer lugar se refiere al uso cotidiano de las estrategias didácticas que permiten provocar el pensamiento de los niños del Nivel Preescolar, dentro de las cuales se encuentran: La Pregunta, las técnicas socio – afectivas, el error como medio de aprendizaje y el elogio como fuente de estímulo. El empleo de dichas estrategias contribuye con el aprendizaje de los alumnos, en la formación de hábitos y de estudiantes reflexivos. Las mismas pueden ser utilizadas imparcialmente en el transcurso de la jornada diaria, para realizar las actividades planificadas (momentos pedagógicos, juegos, canciones) o en cualquiera de los momentos de interacción (llegada, salida, alimentación, descanso).

En segundo lugar, encontramos que el uso cotidiano de las estrategias didácticas descritas anteriormente, depende de la existencia de ciertas condiciones que posibilitan la estimulación del pensamiento del niño. Entre estas condiciones se encuentran: La clarificación del propósito, la capacitación docente y el trabajo con

grupos pequeños. La clarificación del propósito se refiere a la necesidad que tiene el maestro de hacer consciencia de qué es lo que hace y para qué lo hace.

Finalmente, el trabajo con grupos pequeños posibilita la atención a las características de los niños del nivel, favoreciendo el trato individual, la escucha y el seguimiento de los casos particulares.

Una vez dadas las circunstancias detalladas con anterioridad, se implementa una manera particular de utilizar las estrategias que estimulan el desarrollo del pensamiento de los niños, lo que se ha denominado estilo propio. Se parte del dominio de las competencias necesarias para implementar las estrategias da lugar al surgimiento de la METACOGNICIÓN (producto de la experiencia más la reflexión) creándose un estilo didáctico propio. La selección de las estrategias didácticas, se constituye de esta manera, en un proceso de toma de decisiones consciente e intencional, mediante el cual el docente elige de manera coordinada, los conocimientos que tiene para la estimulación del pensamiento de los niños y niñas. Para ello pone a interactuar en la jornada cotidiana, aspectos tales como: áreas de aprendizaje, características del grupo, procesos de pensamiento y estrategias didácticas.

Esta experiencia destaca la relevancia de la mediación del docente en el desarrollo del pensamiento y aún más cuando éste está formado metacognitivamente, uno de los propósitos fundamentales del presente estudio.

❏ ***“Metacognición y competencia de aprender a aprender” en educación infantil: una propuesta para facilitar la inclusión***, desarrollada por Sáiz y Flores (2010), Universidad de Burgos C/ Villadiego-España.

Este estudio pretende en primer lugar– un acercamiento a las investigaciones actuales sobre *metacognición*; en segundo término, analiza su correspondencia con corrientes curriculares relacionadas con el concepto de *competencia*; y en último lugar, efectúa una observación de la competencia de aprender a aprender en el segundo ciclo de Educación Infantil en el marco de una escuela inclusiva.

Los resultados indican que los niños de cuatro y cinco años no tienen adquiridas las habilidades de: saber qué, saber cómo y saber cuándo, aunque si pueden regular sus conductas a través del habla del adulto. Por lo que sería necesario mejorar su desarrollo desde programas de intervención.

Se trabaja con una muestra de 22 sujetos (12 niñas y 10 niños) escolarizados en un colegio de la zona centro de Burgos en 2º curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil (media de edad de 4,3 meses) y 21 sujetos (8 niñas y 13 niños), de los cuales dos tenían un origen árabe, uno rumano y dos sudamericanos, en 3º curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil (media de edad de 5,4 meses), tres tenían un origen rumano y dos sudamericano. El centro fue elegido por su disponibilidad a participar en proyectos de innovación educativa y en programas de inclusión social.

Dentro de la prueba de clasificación por dos criterios (formación de conceptos) se eligió la tarea de formación de conceptos de las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (MSCA), en el ítem 6 (se les daba la instrucción a los niños y/o niñas: “ahora mira a ver cuántas piezas grandes y amarillas puedes encontrar”). Los sujetos tenían que clasificar en función de dos criterios (tamaño y color). Se eligió esta tarea por ser habitual dentro de las actividades curriculares en la etapa de Educación Infantil.

Para medir las habilidades metacognitivas y de planificación se emplea la EOECM, según Sáiz, Carbonero & Román (2010). Ésta es una escala tipo Likert de 1 a 5. En este estudio sólo se observaron las dos últimas dimensiones (planificación y metacognición). La fiabilidad total de la escala es un alfa de Cronbach de 60.

Como instrumento de observación de las estrategias metacognitivas y de planificación se utiliza la Escala de observación de estrategias cognitivas y metacognitivas (EOECM) de Sáiz, Carbonero & Flores (2010), mientras los sujetos realizaban la tarea de Clasificación por dos criterios (formación de conceptos de las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (MSCA).

El primer estudio es un diseño pre-experimental sin grupo control, en el que la VI corresponde a las habilidades de planificación y metacognitivas y la VD a la edad de los sujetos (4/5 años).

En el segundo estudio se utiliza un diseño descriptivo- correlacional transversal sobre una variable no manipulada experimentalmente (edad de los sujetos 4/5 años).

Cada una de las investigaciones expuestas anteriormente apoya el propósito de este trabajo, en primer lugar desde el aspecto referencial y teórico brindando amplias concepciones sobre el término Metacognición así como los procesos donde ésta se desarrolla, permitiendo la articulación de estrategias didácticas con una mirada desde lo metacognitivo en pro del desarrollo de la competencia para resolver problemas en los estudiantes de preescolar, a su vez que se potencializan sus procesos cognitivos lo cual les permite tener una mejor posibilidad de acceder al conocimiento.



Los aportes de los investigadores citados enriquecen este trabajo en el sentido de que contribuyen con fundamentos significativos tanto teóricos, prácticos como metodológicos para el desarrollo del mismo. Durante el análisis contrastivo de los diferentes aportes se encontró una variable común relacionada con la intervención de la meta cognición en el desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento desde la enseñanza problémica, la creatividad, el aprendizaje significativo y la importancia de implementar acciones mediadas específicamente en niños de cuatro y cinco años, respecto de las habilidades de planificación, precisa incrementar el desarrollo de: la regulación de su conducta a través del habla del adulto; mejorar los procesos de planificación; establecer una estructura jerárquica de previsiones y realizar planificaciones estructuradas antes de iniciar los procesos de resolución.

Respecto a las habilidades metacognitivas necesitan: reflexionar sobre el proceso de resolución de una tarea; corregir las respuestas erróneas con una ligera mediación del adulto; corregir las respuestas erróneas de forma autónoma; conocer qué estrategias cognitivas emplear para resolver una tarea dada y saber cuándo emplear las estrategias cognitivas.

Las investigaciones en este campo, demuestran que a pesar de que los niños de cuatro y cinco años , no tienen desarrolladas las habilidades de, “saber qué”, “saber cómo” y “saber cuándo “es posible disciplinar su conducta mediadas por el habla del adulto a través de programas de intervención con el fin de reflexionar sobre el proceso de resolver una tarea, mejorar sus dificultades a medida que avanzan en edad, para poder ir desarrollando su autonomía y así poder saber que estrategias cognitivas debe utilizar al estudiar. Podemos relacionarla con esta investigación en el sentido de que aquí se utiliza como mediación la meta cognición para potencializar la dimensión cognitiva y comunicativa y en la

investigación española se busca indagar por el estado de meta cognición en preescolar, partiendo de la utilización de estrategias cognitivas.

## **4.2. FUNDAMENTO PEDAGOGICO**

### **4.2.1 Teoría de la Metacognición**

***“Cuando usted reflexiona sobre lo que hizo, sobre el proceso cognitivo que lo llevó a plantear y desarrollar la situación y queda listo para aplicar ese mismo proceso a una situación similar, está logrando una estrategia metacognitiva.” Pérez Alonso, (1996).***

Antes de iniciar con la epistemología de la meta cognición es pertinente para esta investigación tratar previamente los términos : procesos ,estrategias y técnicas desde el punto de vista de Beltrán(1993), quien parte del concepto de proceso, como un acumulado de pasos que causan el aprender,(atención, adquisición, personalización, recuperación control, transferencia y evaluación, etc. );en cuanto a las estrategias según este autor estas se convierten en herramientas de apoyo a los procesos, por ser consideradas operaciones mentales que se emplean para facilitar la retención, adquisición y recuperación del conocimiento y finalmente las técnicas que son la operacionalización de las estrategias, las cuales se integran a dichos procesos.

En correspondencia con las estrategias de aprendizaje, la seleccionada para el presente estudio es la metacognición, debido a su vinculación con la enseñanza y por su misma naturaleza. Para una mejor comprensión de este término, se presentan los estudios de Tulving y Madigan *en 1969*, quienes dan a conocer los orígenes de la metacognición, a partir de sus investigaciones en contextos

inexplorados acerca de la memoria, en relación con el conocimiento e imaginarios que poseen las personas(Guerra,2003).

Posteriormente Flavell en 1971,(Guerra,2003) considerado neopiagetiano, es quien la denomina metacognición, por los resultados de los estudios con niños sobre la metamemoria, (conocimiento y reflexión de los niños acerca de su propia memoria), de esta manera se hace necesario aclarar las características de este término, desde el trabajo pionero realizado por este autor, el cual le dio forma al concepto y ha servido a diversos investigadores para sus estudios. La metamemoria, enunciada anteriormente, es definida como el conocimiento de la memoria, la cual se ve oscurecida cuando se le considera “cognición aplicada” según Flavell,(1971,citado por Chrobak 2001) lo que aparentemente es simple metacognición ,en consecuencia este autor, describió como componente de la metamemoria el conocimiento de las variables que interactúan y afectan la función de la memoria (persona, tarea y estrategia) en el caso de la variable de la persona, posee el conocimiento propio y de otros como guardadores y restauradores de información, la capacidad de “monitorizar” e “interpretar” la memoria propia en hechos específicos, la cual involucra según Flavell la organización, el almacenaje y la monitorización inteligente, mediante el cual se demuestra que los pensamientos metacognitivos son actuaciones mentales voluntarias, concebidas, intencionadas, encaminadas a un fin y encauzadas posteriormente para ser empleadas en la obtención de una tarea cognitiva, Flavell (1971),citado por Bara (2001).

El autor ya mencionado en sus estudios relacionados con la memoria, se interesaba por descubrir el conocimiento que tenían los niños acerca de la dificultad para memorizar, (proyectivo) cuando creían haberlo memorizado(retrospectivo) y las estrategias para memorizar cuyos resultados acerca de las reflexiones en torno a la memoria eran errados los cuales

disminuían con la edad haciéndose más seguros. En consecuencia: “Metacognición se refiere al conocimiento de uno mismo respecto de los procesos cognitivos y sus productos o a cualquier cosa relevante con ellos, por ejemplo. Las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje. Meta cognición atiende, entre otros aspectos al control activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se refieren, normalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo” Flavell (1976, citado por Mayor 2008).

En consecuencia Flavell, según; Castellò 1997 y Mateos,2001; citados por Muñoz (2006) coinciden en que la meta cognición en los niños alcanza más complejidad con el pasar del tiempo, cuando hacen un recorrido evolutivo así: de tres a cuatro años anticipan los resultados de sus acciones; de los cuatro a cinco años, manifiestan conocer sus limitaciones; de los cinco a los seis años poseen conciencia de lo que conocen o desconocen sobre algo y sus aseveraciones son más fieles; de los siete a ocho años aprecian su juicio en relación a una información; de ocho a nueve años planean intelectualmente acciones transitoriamente; de los diez a once años enuncian verbalmente determinados pasos cognitivos correctamente y de los once hasta los doce años, manifiestan competencias para evocar pensamientos, construyéndolos propositivamente. Es a partir de esta última edad cuando se hace visible el pensamiento metacognitivo que identifica al de la cognición adulta.

En consecuencia los niños para acordarse de una lista de palabras. Flavell, (citado por Sandia (2004), en sus primeros estudios demuestra que estos optimizan con la edad su capacidad de evaluar correctamente, cuántos reactivos van a recordar, al igual que la capacidad que tienen de examinar el tiempo de estudio

A partir de diversos estudios Flavell se refirió a la metacognición desde dos ópticas diferentes: el discernimiento sobre los propios procesos cognoscitivos y la regulación que de ellos realiza el individuo. Esta contrastación se ha fortalecido actualmente por los estudios de los procesos de escritura, comprensión lectora, según Roja, Peña, León, Rizo y Alatorre (1992), citados por Sandia (2004).

De lo anterior se concreta que la metacognición es una habilidad que se adquiere con la edad, es decir es el resultado del desarrollo ontogenético, dentro de las orientaciones de las tendencias cognitivas, de las que se sirve para su retroalimentación y enriquecimiento y a partir de allí el autor citado distingue dos clases de estrategias, cognitivas y metacognitivas. Las primeras se utilizan para desarrollar la acción cognitiva hacia el objetivo y son metacognitivas cuando su papel es supervisar ese progreso, según Martínez y Negrete (2010). A partir de esta orientación es cuando se desplegarán diversos trabajos que posteriormente, se convertirán en uno de los aspectos de la metacognición: **el conocimiento acerca de la cognición**, posteriormente surge otra dimensión de la metacognición: **el control de la cognición**, la cual obedece a las dificultades de las personas para transferir el aprendizaje a otras situaciones en forma voluntaria, lo que da origen a la enseñanza de estrategias de autorregulación; que permitirá a los sujetos experimentales el monitoreo, la supervisión, el control y la regulación de sus propios recursos cognitivos, planteados por Gutiérrez (2005), como la percepción, la atención, la memoria y la comprensión.

En consecuencia la metacognición se encarga de la metapercepción, la metaatención que es la capacidad selectiva de impedir los estímulos distractores del contexto y aumentar nuestra eficacia, La metacomprensión: Es la capacidad del individuo para interrogarse sobre lo que ha aprendido y la metamemoria, es explorar lo conocido y lo desconocido mediante el uso de estrategias que ayudan a recordar, Sierra (2010).

Flavell presenta un modelo con la finalidad de representar la actividad metacognitiva, así: el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas y las estrategias o las acciones según Vargas y Herrera (2005), contribuyen en la planificación y el control, necesarios para poder conocer nuestra forma de aprender a partir del conocimiento y control de nuestra cognición.

Para este autor los **Conocimientos metacognitivos**, Abarcan tres aspectos correspondientes a la actividad cognitiva : El conocer por parte de las personas sus debilidades y fortalezas en los aprendizajes, en cuanto a la tarea, incluye el manejar la organización de un texto y su incidencia en el aprendizaje y los procedimientos que utiliza para llevar a cabo finalmente dicha tarea, constituyéndose en las estrategias.

Posteriormente (Flavell 1985, citado por Peronard 2005) realizó un contraste más profundo de lo anterior, cuando distingue el concepto del filósofo Ryle (1949), entre conocimiento *declarativo* (*saber qué*) y conocimiento *procedural* (*saber cómo*). Considerado por Baker (1991) "*conocimiento*" y "*control o regulación*", idea con mucha acogida por parte de los psicolingüistas, como también los representantes de la sicología cognitiva en relación al procesamiento de la información y el segundo se refiere al cómo se efectúa el procesamiento, González (2003).

En cuanto a las **Experiencias metacognitivas**: son los pensamientos, sensaciones, sentimientos que conducen a la actividad cognitiva al relacionar lo aprendido actual con conocimientos antecedentes. Las **Metas cognitivas**: Constituyen las metas que nos formulamos en una u otra situación.

**Estrategias metacognitivas:** Flavell diferencia entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas. Las primeras, se utilizan para hacer progresar una actividad y las segundas, se encargan de supervisar el proceso, según Gutiérrez (2005).

El conocimiento metacognitivo está considerado como un integrante del conocimiento global y se subdivide normalmente en conocimiento sobre variable de la persona, tareas y estrategias afectando el funcionamiento intelectual.

Esta primera clasificación es la seleccionada para la realización de la mediación metacognitiva, del presente estudio; dentro de ésta se explicita que el conocimiento de la variable de la persona, representa lo relacionado al conocimiento adquirido y las creencias en torno a la persona humana, como organismo cognoscitivo (motivación, percepción, afectos), en la que se distinguen tres subcategorías.

Las intraindividuales, relacionadas con el conocimiento que tienen las personas de sus limitaciones y fortalezas; las interindividuales se relacionan con los intereses, aptitudes, opiniones personales de sí mismo y de otros y las universales, son los aspectos relacionados con la psicología humana y cognición dentro de una cultura, según Bara (2001).

Al respecto es importante considerar los aportes que realiza (Mc. Combs (1988), citado por Ugartetxea (2001)) en relación a la emoción que se espera de los resultados de una actividad, lo que le va a permitir al alumno engancharse en la tarea a realizar. Al fin y al cabo la autoeficacia no es sino la creencia sobre las capacidades personales para organizar y ejecutar las fuentes de acción requerida para dirigir situaciones venideras (Bandura (1986), citado por Ugartetxea (2001)).”

Lo anterior trae como consecuencia que el estudiante sea capaz de realizar actividades cognitivas. En esta misma perspectiva es considerable enunciar a (Harris, 1994, citado por Crespo, 2000) cuando sostiene que los niños perciben lo que acontece en la mente de los otros imitándolos a partir de reflexiones previas, a partir del juego intencional.

Siguiendo con la clasificación, la segunda subcategoría, de la tarea, es la capacidad del individuo para aprender sobre la naturaleza de la tarea (su complejidad), la actitud que debe afrontar ante esta situación ajustando las causas que han ocasionado su resultado a partir de la auto observación, de sus actos cognitivos, según Burón (1988) citado por Crespo (2000).

Por lo anterior, en la medida en que el niño se hace más consciente, es decir tiene más claros los contenidos respecto a lo que conoce y cómo conoce, puede establecer parámetros comunes de actuación, e incluso llegar a evaluarlos sobre los resultados de sus compañeros y es esta comparación la que le sirve como elemento de validación de su propia actividad cognitiva (Kruger y Dunning (1999) citado por Crespo (2000).

Con respecto al conocimiento metacognitivo sobre la variable de la Estrategia ésta nos permite saber cuál es el procedimiento a emplear para la obtención del objetivo, teniendo como referentes los aprendizajes y experiencias previas, según Bara (2001) y Sierra (2010).

Flavell (1976), citado por Jaramillo (2006), señala como variable de la estrategia el conocimiento de las cualidades propias, referentes a las diversas formas de enfrentar la resolución de una tarea cognitiva: por ejemplo, “si un lector o lectora considera que tiene mayores probabilidades de comprensión de un texto utilizando



la estrategia de relectura, reconocerá en dicha estrategia un valor extra sobre otra diferente”, Flavell (1976,citado por Jaramillo 2006).

En conclusión el conocimiento metacognitivo afecta el curso de las agrupaciones cognitivas por la meditada indagación de la memoria o por un proceso cognitivo no consciente e instintivo. Este conocimiento metacognitivo alcanza a transferir una extensa variedad de prácticas o experiencias metacognitivas. Por lo anterior los seres humanos cuando piensan y controlan sus procesos de pensamiento, actúan metacognitivamente.

Con respecto al conocimiento metacognitivo sobre la variable de la Estrategia, esta variable nos permite saber cuál es el procedimiento a emplear para la obtención del objetivo, teniendo como referentes los aprendizajes y experiencias previas, Bara (2001) y Sierra (2010).

Finalmente el conocimiento metacognitivo afecta el curso de las agrupaciones cognitivas por la meditada indagación de la memoria o por un proceso cognitivo no consciente e instintivo. Este conocimiento metacognitivo alcanza transferir una extensa variedad de prácticas o experiencias metacognitivas.

Por lo anterior los seres humanos cuando piensan y controlan sus procesos de pensamiento, actúan metacognitivamente

#### **4.2.2. Experiencia Metacognoscitiva**

Se les considera experiencias conscientes (cognoscitivas y afectivas), se diferencia de las experiencias de otro tipo en que éstas se dan, cuando se es consciente de que no se está entendiendo algo y se siente la necesidad de

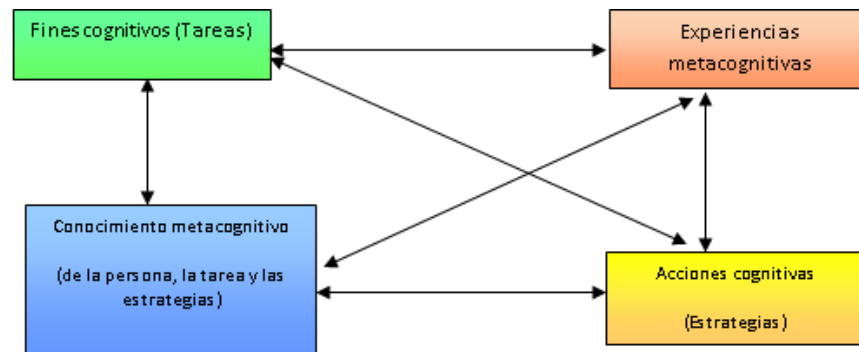
quererlo entender. Como se observa existen dos componentes muy importantes como el afectivo y cognoscitivo en la conformación de la experiencia metacognoscitiva.

Flavell (1981, citado por Bara 2001), en una serie de trabajos con niños, al escuchar una sucesión de instrucciones grabadas sobre la organización de una estructura simple de bloques, en la que se observan algunas instrucciones, sin ninguna ambigüedad :a lo que los niños las realizan idénticas a la de la voz , pero cuando son ambiguas se presenta imposibles para ejecutar, creando en ellos desconocimiento por el significado y consecuencias de las experiencias metacognitivas.

En conclusión de acuerdo con los estudios de Flavell y de otros investigadores, los niños pequeños muestran apatía de sus sensaciones y dificultad para estimar debidamente los resultados de dichas experiencias metacognoscitivas.(Bara,2001).

Para una mejor ilustración el concepto de metacognicion se presenta en la siguiente Figura 1 la relación entre tarea, estrategia y la metacognicion planteada en el presente estudio.

Figura 1. Adaptación del modelo de Flavell (1981) por Nisbert y Sucksmith, 1990:  
Relaciones entre tareas , estrategias y Metacognición



Fuente: Saiz,2000:54

#### 4.2.3 Diferencia entre Cognición y Metacognición.

La intención es lo que distingue la cognición de la metacognición; por ejemplo, lectura y relectura son estrategias cognitivas y hacerse preguntas acerca de un texto leído para verificar la comprensión son estrategias metacognitivas porque van dirigidas a comprobar si se ha alcanzado la meta.

En otro ejemplo; es necesario aclarar que autopreguntarse acerca de la indagación extraída de un texto puede ser una estrategia cognitiva, porque conlleva a aumentar el conocimiento, o bien es metacognitiva cuando apunta a verificar cuanto se sabe sobre la información, lo anterior puede ser confundido por los estudiantes por la misma naturaleza de la Metacognición, resulta ser un “concepto borroso” según Flavell,1981,citado por Wellman, 1988 en *Mayor y*

*Suengas, (1993)* y se hace más borroso por las diferentes perspectivas que se le han dado al término por diversos autores.

“Actualmente la Metacognición es considerada una herramienta de amplia aplicación en el aprendizaje y el mejoramiento de las actividades cognitivas: comunicación oral de información, persuasión oral, comprensión oral, comprensión lectora, escritura creativa, adquisición del lenguaje, percepción, atención, memoria, resolución de problemas, autoconocimiento y conocimiento social (lo que hoy se conoce como inteligencia emocional), diversas formas de auto-instrucción y autocontrol (Flavell, 1993; citado en Carranza, Esteves et al 2001).”

En consecuencia existe una estrecha relación en la intención de la presente investigación con relación a la mediación de las dimensiones cognitivas y comunicativas, con el fin de contribuir en la mejora del aprendizaje en los niños de edad preescolar de la Institución Educativa Juan XXIII, la cual debe interactuar permanentemente con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con su modelo Pedagógico Social Cognitivo, el cual fue construido en comunidad académica para poder mejorar la calidad de la enseñanza y romper con los paradigmas tradicionalistas, no acordes con las exigencias de la actual sociedad .

#### **4.2.4 Síntesis de la Evolución del Concepto de Metacognición.**

En el siguiente cuadro se encuentra una síntesis de la evolución del concepto de Metacognición pertinente al presente estudio.

Tabla 1 Evolución del concepto de metacognición

Autor	Año(s)	Metacognición
<b>Flavell</b>	1970-1976	Conocimiento de nuestros procesos cognitivos, control activo y su consecuente orquestación y regulación (conocer y controlar).
<b>Flavell</b>	1978	Tres componentes al respecto: el conocimiento acerca de la tarea, de la persona y la estrategia.
<b>Kagan y Lang</b>	1978	El control y la supervisión permiten reflexionar sobre las acciones cognitivas y consecuencias de estas cuando se soluciona un problema.
<b>Ann Brown</b>	1978	El comportamiento estratégico ocupa un lugar central en la actividad cognitiva, metacognición es el control deliberado y consciente de la acciones cognitivas
<b>Brown</b>	1975	Grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar (procesos y eventos cognitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje.
<b>Chadwick</b>	1988	
<b>Flavell</b>	1981	
<b>Baker -Brown</b>	1982	Plantean dos componentes de la metacognición: el conocimiento acerca de la cognición y la regulación de la cognición
<b>Marti Monereo y Castelló Pozo, Monereo y Castell; Mateos.</b>	1995 1997 2001	La Metacognición contribuye en la conformación de un conocimiento más comprometido y ordenado, porque permite el conocimiento de las propias características cognitivas y la regulación de los procesos cognitivos de aprendizaje.
<b>Pozo</b>	2003	El conocimiento implícito se adquiere en los primeros niveles del aprendizaje, relacionados con el conocimiento procedimental (regulación de las acciones, nuevos contenidos) manejadas a un nivel no consciente, que al hacerse explícito crea un conocimiento declarativo, repercutiendo en el contexto sociocultural, posibilitando aprendizajes significativos, con capacidad de transferencia. (Muñoz,2006)
<b>Nickerson</b>	1988	Reconoce dos dimensiones: conocimiento a los procesos de pensamiento humano en general y de sus propios procesos de pensamiento en particular y la capacidad para el manejo de los recursos cognitivos propios su supervisión y evaluación.

El anterior cuadro, es construido con los aportes de diferentes teóricos como: Soto Lombana (2002), et al. (2002), donde se precisan los aportes a la evolución del término Metacognición de Flavell como iniciador de este concepto denominado inicialmente metamemoria, considerado más tarde por este autor como regulación y control de la cognición, coincidiendo posteriormente con Baker y Brown; en cambio Kagan y Lang introducen un nuevo concepto, al de la Metacognición:

control y supervisión en la resolución de problemas y Brown enfatiza en el comportamiento estratégico.

Un avance significativo que realiza Flavell, en la conceptualización de éste es la integración de tres componentes en el término a tratar: sujeto, tarea y estrategia, pertinentes con el presente estudio.

Para autores como Kagan y Lang (1978), quienes desarrollan habilidades metacognitivas, piensan acerca de su cognición cuando se ven enfrentados a una tarea difícil o a un problema ejerciendo control de sus procesos cognitivos.

Tanto Flavell como, Ann Brown (1978), incluyen la actividad estratégica de las personas, pero la visualizan de diferentes formas: el primero la considera integrante del componente cognitivo y metacognitivo, en cambio para Brown éstas ocupan un lugar central en la actividad cognitiva. Constituyéndose en un control voluntario y reflexivo de las acciones cognitivas. Traducidas en actividades metacognitivas, las cuales se transforman en mecanismos autorreguladores cuando la persona las maneja y se enfrenta a una tarea o un problema.

Por otro lado, para Brown: La metacognición implica, tener conciencia de las falencias del propio sistema. Un ejemplo de esto es cuando calculamos el tiempo que necesitamos para realizar una actividad, como realizarla(estrategias) cuando se identifica y se define un problema o tarea, como planificarlo y organizar las acciones para su solución, cuando se ejerce control al supervisar, examinar, y valorar el desenvolvimiento de los planes y su efectividad.

Aquí Brown contrasta entre la aplicación de una técnica y el desarrollo de una estrategia. La primera se puede realizar en forma acostumbrada y mecánica sin

emplearla estratégicamente. Sin embargo, cuando se determina cuándo y por qué se utiliza la técnica ocurre la estrategia.

Tanto Flavell como Brown exaltan la conciencia de la propia actividad cognitiva, en las estrategias, en los mecanismos de autorregulación y en el control del avance hacia la meta; han investigado las deficiencias en la producción cognitiva, cuando las personas fracasan al aplicar conscientemente prácticas adecuadas a través de la mediación externa.

Estos autores diferencian los orígenes de este problema, como también las soluciones o las mediaciones que proponen son diferentes, puesto que Flavell plantea ejecutar por parte del sujeto la observación de sus experiencias cognitivas y las limitaciones de las variables que afectan al rendimiento en tareas que requieren de una actividad cognitiva; en cambio para Brown, la mediación debería centrarse en las estrategias, como entrenamiento para el dominio de éstas,

En esta misma dirección para Campione, Brown y Connell (1989), la metacognición comprende tres elementos: El conocimiento estable y consciente que los sujetos poseen acerca de la cognición acerca de ellos mismos como principiantes o como solucionadores de problemas y sus recursos para resolverlos, además la estructura del conocimiento en el que están trabajando es la autorregulación, el monitoreo y la categorización por parte de los sujetos de sus propias habilidades cognitivas.

El segundo elemento, tiene que ver con la habilidad para deliberar, tanto sobre su propio conocimiento como sobre sus procesos de manejo de ese conocimiento, considerados con los aportes de la Casa (1990) en el que la metacognición tiene que ver con el conocimiento que un sujeto tiene de las características y

deficiencias de sus propios recursos cognitivos y un tercer elemento tiene que ver, con el control y la regulación que ella puede ejercer sobre tales recursos.

En consecuencia para Peronard (1999), la Metacognición es compleja debido a que implica conocimiento y control de estrategias cognitivas constituyéndose en composición de procedimientos intelectuales que constituyen ejecuciones cognitivas internas mediante las cuales el sujeto forma, maneja y convierte la información externa.

Teniendo en cuenta los aportes anteriores se hace necesario construir integralmente las diferentes perspectivas desde las que se ha abordado la metacognición, puesto que éstas antes que ser contradictorias tienden a enriquecer su comprensión y a profundizar en una serie de operaciones cognitivas ejercidas por el sujeto para recopilar, producir y evaluar información. Así también, como controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio. De todas maneras parece haber cierto acuerdo en cuanto a que la metacognición es un constructor tridimensional que abarca tres aspectos: la conciencia acerca de los procesos cognitivos, el monitoreo (supervisión, control y regulación) y la evaluación de dichos procesos, siendo el conocimiento acerca de los procesos cognitivos el objeto de estudio de la presente investigación.

Desde esta misma perspectiva, Ruiz(1990) reafirma los aportes de Flavell & Brown (2002) cuando manifiesta que el sujeto al conocer sus procesos psicológicos podrá emplear eficaz y flexiblemente la planificación de las estrategias de aprendizaje, que le permitirán suministrar la adquisición, acumulación y manejo de la información y así obtendrá la capacidad de desarrollar habilidades metacognitivas que propiciarían aprendizajes de mayor calidad.



Cuando se abordan programas enfocados a la Metacognición se observa en los estudiantes sus deficiencias a la hora de tomar la iniciativa, el rumbo de la operación, el olvido frecuente de las etapas de realización de sus trabajos(inicio, proceso, finalización), la dificultad para pensar en sí mismos, lo que implica mediación del profesor con demostraciones previas, necesarias y la práctica retroalimentada de forma constante que permitirá el desarrollo de procesos de auto-monitorización, el cual fue destacado por (Collins,1996,citado por Barrero 2001) este aporte es pertinente y contribuye con el enriquecimiento del actual trabajo.

Desde el ámbito metodológico se resalta la investigación desarrollada por Martín Izard( 2001 ), relacionada con la metodología para la enseñanza de los procesos de pensamiento, iniciando desde el procedimiento que se hace de este tema a partir de la investigación, la práctica educativa y la legislación. Después de enunciar diferentes metodologías de “enseñar a pensar” (entrenamiento conductual cognitivo de Meichenbaum y metodología de la mediación de Feuerstein, 2002(citados por Izard 2001) presentan resultados de un estudio empírico que vendría a avalar la hipótesis de que estas metodologías facilitan la enseñanza de estrategias metacognitivas y la transferencia de las mismas.

En este mismo análisis se retoma el artículo de Barrero, al aproximar el ámbito de la evaluación de la enseñanza, desde la perspectiva de las estrategias metacognitivas. Desde este enfoque se estudia cómo los profesores median en que los alumnos auto-monitoricen y remodelen los propios procedimientos cognitivos, atendiendo a la evaluación no sólo al producto de su mediación, sino a todo un proceso auto-gestionado por el profesor de forma ejecutiva.

Finalmente vale la pena reconocer el aporte de Repetto y colaboradores, (1999) quienes presentan el programa “Comprender y Aprender en el Aula”, elaborado recientemente a partir de la revisión y modificación del conocido programa OMECOL, que constituyó el primero basado en estrategias cognitivas creado en nuestro país, en la década de los ochenta. En el artículo se presenta con detalle el diseño de evaluación previsto y se adelantan los resultados de la evaluación del programa en sí mismo, ya realizada.

#### **4.2.5 Clasificación de la Metacognición**

Desde el enfoque de las vertientes previamente citadas; Flavell distingue dos clases de estrategias, cognitivas y metacognitivas. Las primeras se utilizan para desarrollar la acción cognitiva hacia el objetivo y son metacognitivas cuando su papel es supervisar ese progreso (Martínez & Negrete, 2010). A partir de esta orientación es cuando se desplegarán diversos trabajos que posteriormente, se convertirán en uno de los aspectos de la Metacognición: **conocimiento acerca de la cognición** y posteriormente surge otra dimensión de la Metacognición: **el control de la cognición**, el cual nace debido a las dificultades de las personas para transferir el aprendizaje a otras situaciones en forma voluntaria, lo que da origen a la enseñanza de estrategias de autorregulación; que permitirá a los sujetos experimentales el monitoreo, la supervisión, el control y la regulación de sus propios recursos cognitivos. (Gutierrez, 2005) como la percepción, la atención, la memoria y la comprensión.

Teniendo en cuenta que esta investigación se desarrolla en un contexto de enseñanza se fundamenta en teorías cognitivas del aprendizaje, las cuales expresan la conducta en relación con las experiencias, la información, impresiones, actitudes, percepciones de una persona y la forma como las integra,

organiza y reorganiza para estas teorías el aprendizaje, es un cambio relativo de las nociones o de la comprensión, fruto de las experiencias pasadas como de la información. En consecuencia para el estudio del desarrollo cognitivo es necesario el apoyo en las diferentes corrientes: la epistemología genética de Jean Piaget, la teoría procesamiento de la información propuesto por Chase, Craik, Lockart, Kenney y Mauren Pressley la teoría histórica –cultural de Vigotski y la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel,

Por otro lado los aportes de Piaget ( citado por Munar1999) reafirman que este autor estuvo motivado por su constante deseo de entender y explicar el origen del pensamiento del niño, junto con su colega Barbel Inhelder; lo que condujo a que el niño en condiciones normales pasa por cuatro estadios en su desarrollo cognitivo: Sensomotor hasta los dos años de vida, el Preoperatorio entre los dos y siete años correspondiente a los niños objetos de este estudio; el estadio de Operaciones Concretas entre los siete y once años y el de Operaciones formales entre los once y quince años. En el mismo aparte el autor considera que Piaget en estos estadios, estableció márgenes de edad sin embargo, consideró que existen diferenciaciones y que se encuentran niños con características de diversos estadios.

Sus experiencias lo llevaron a concluir que el desarrollo cognitivo del niño es el resultado de la interacción con el medio ambiente, el cual se desarrolla a medida que el niño evoluciona, este intelecto está compuesto de estructuras(ideas, conocimientos) o habilidades físicas (reflejos innatos como succionar, gritar etc.) las cuales cambian por la interacción con el medio ambiente, desarrollándose otras estructuras físicas y finalmente mentales llamadas esquemas utilizadas por la persona para experimentar nuevos acontecimientos y adquirir otros esquemas. Según Piaget e Inhelder (1996), citado por Bermejo (1998 ) este tipo de conocimiento se le denomina figurativo y consiste en la representación de los

objetos- estados que son estáticos(como si fueran copia de lo real). Lo que abarca tres momentos: la percepción en presencia del objeto, la imitación que produce el objeto presente o ausente(gráfica, gestual) y la imagen mental producto de lo anterior.

El lenguaje es uno de los pasos más duros y más importantes en el niño (Piaget, 1967, En Enciclopedia de la Psicopedagogía 1998) durante este estadio, el cual es esencial para el desarrollo intelectual porque permite iniciar el proceso de socialización, reduce el egocentrismo, contribuye con el desarrollo del pensamiento y la memoria a través de la interiorización de acontecimientos y objetos y por último permite que la persona utilice representaciones e imágenes mentales(pensamientos), lo que se puede constatar que el pensamiento simbólico del estadio preoperatorio proviene en gran parte del desarrollo del lenguaje en el niño que aunque sea egocéntrico, puesto que habla en presencia de otros para su beneficio; apareciendo la interacción a medida que aumenta de edad mediante el juego y experiencias con el lenguaje.

La imitación verbal otra de las características de la conducta del niño durante el estadio preoperatorio, se manifiesta en el lenguaje imitativo (juegos de roles), sin embargo se presentan dificultades durante este estadio para llegar al pensamiento lógico realizando operaciones cognitivas con dificultades como la dependencia hacia un pensamiento unidimensional que consiste en comprender el mundo desde un punto de vista restringido o unidimensional lo cual mejora con la edad, otra limitante es la utilización del razonamiento transductivo, razona de lo particular a lo particular o transductivamente, no son capaces de establecer categorías conceptuales en consecuencia el niño que atraviesa el estadio preoperatorio no utiliza los mejores medios para organizar la información en la memoria y se le presenta mas dificultad para recordar cosas que un niño mayor o un adulto. Sin embargo autores como Westmann y Youssef, (1976 en

Enciclopedia de la psicopedagogía 1998), manifiestan que se puede enseñar y mejorar el aprendizaje y la rememoración. Otras debilidad presentada es la de no entender los procesos en una situación dada y la reversibilidad en relación a la conservación de los objetos.

En consecuencia, según Piaget (1898.citado por Marín F,1999) para lograr la transición de una etapa a otra, es preciso durante este estadio preoperatorio estimular los componentes del pensamiento lógico matemático que incluyen la seriación, la clasificación y la comprensión que ocurre de la siguiente forma:

La Seriación: para el niño preoperatorio es difícil concentrarse en la imagen total, sólo se concentra en el problema como en el caso de ordenar diez figuras de menor a mayor, al principio lo hará en forma desordenada y luego mediante el ensayo y el error organiza subgrupos ordenándolo de menor a mayor y rápidamente pierde la secuencia de la situación del sistema, imposibilitando la ordenación por tamaño creciente, esta situación se da porque la seriación tiene tres niveles de estructuración que dependen del grado de desarrollo que presenta el niño (Otros 2001) .Nivel de seriación Global: El niño no analiza los objetos, se limita a hacer una evaluación global, forma dos relaciones perceptivas. (Dos categorías. Grande, pequeño, reuniéndolos indiscriminadamente sin comparar el anterior con los siguientes).

En el nivel de Seriación Empírica: ha avanzado la capacidad de seriar, en forma constante sin embargo no logra anticipar las relaciones que articulan a todos los elementos. (Logran hacer una fila de menor a mayor por el método de tanteo empírico pero no son capaces de intercalar elementos adicionales ya que lo anterior es para ellos un conjunto cerrado.) Presentándose carencia de las relaciones de transitividad y de reversibilidad del pensamiento en el niño.Piaget (1994)

La clasificación: Es agrupar o reunir objetos de acuerdo a sus similitudes en forma gráfica, concreta, por inclusión de clases. Para lograr entender la clasificación, debe el niño transitar paulatinamente una camino donde cimiente, descubra y redescubra procedimientos coherentes con sus capacidades, para construir semejanzas y diferencias entre los objetos, además de la información y el conocimiento de la clase a descomponer.

Otros niveles a tener en cuenta en este aspecto son: Nivel de Ausencia de clasificación: Se le denomina colecciones figúrales, en la cual el niño agrupa los elementos, no sólo en virtud de su parecido sino también porque por diversas razones los elementos se adecuan de acuerdo a sus utilidades, pero le da dificultad evocar la extensión de ellos, sólo utiliza la extensión espacial y no numérica por lo tanto figural y no abstracta. El paso de lo figural a lo no figural, se obtiene de acuerdo al cambio de orientación en la actividad de clasificación del niño, cuando le da primacía a las relaciones de pertenencia de los elementos al todo figural, pierde importancia a favor de las características de los elementos. (Piaget e Inhelder, 1959; Vigotsky, 1977, tomado de Bermejo 1998)

Nivel de clasificación intermedia: Es denominada Colecciones no Figúrales, el niño es capaz de construir pequeños grupos con elementos según su semejanza, por ensayo y error, la cual es consolidada por el momento evolutivo posterior, utilizando un solo criterio y finalmente organiza subdivisiones con diferentes criterios.

Nivel de presencia de la clasificación, denominada clasificación Operatoria, es la superación de las anteriores, donde es capaz el niño de construir clasificaciones jerárquicas, debido a la coordinación de los movimientos propios de la reversibilidad que conlleva a la construcción de grandes clases, como la inclusión que implica conservar el todo, independientemente de las partes en que se

encuentre dividido, las cuales pueden ser anticipadas mentalmente sin necesidad de realizar dichas operaciones lógicas a partir de la práctica.

La clasificación y seriación se adquieren a través de las experiencias del medio conjugadas con las estructuras mentales del niño, por lo cual es importante que el educador de preescolar facilite situaciones de aprendizaje en las que medie la movilización de esquemas cognitivos, para lograr que el niño construya operacionalmente dichas nociones.

La Conservación: A los niños menores de ocho años les es complejo incluir mentalmente dos dimensiones simultáneamente, debido a que fijan la atención al producto final mas no al proceso, lo que conlleva a no darse cuenta de que el proceso de transformación no modifica la materia, sino que también genera la dificultad para la irreversibilidad, en cuanto a retornar el estado de inicio de un elemento. Este pensamiento normal del niño de los dos a los siete años, prolonga los mecanismos de asimilación y la construcción de lo real característicos del período preverbal.( Marìn,F.1999)

Por lo anterior , la estimulación del pensamiento en el niño junto con los diferentes contenidos a abordar en el preescolar son importantes para un aprendizaje de calidad según el Ministerio de Educación en Colombia, porque : “El objetivo de enseñar las habilidades del pensamiento no se debería considerar, por tanto como algo opuesto al de enseñar el contenido convencional sino como un complemento de este. La capacidad del pensamiento y el conocimiento son como la trama y la urdimbre de la competencia intelectual y el desarrollo de cualquiera de las dos cosas en detrimento de la otra, nos produciría algo muy distante de una tela de buena calidad”

Dentro de los aportes relevantes para el desarrollo de la actual investigación se atiende el que trata sobre el desarrollo cognitivo en el preescolar y lo realiza Piaget, al considerar que éste es el producto de la interacción que recibe el niño, de su medio ambiente y las construcciones que realiza individualmente a medida que evoluciona. Ampliando este concepto la cognición está compuesta por estrategias cognitivas. Estas estrategias se agrupan en dos grupos: procesamiento y ejecución, en este orden de ideas son los esfuerzos que se realizan para identificar, producir la información con sus formas particulares de procesamiento, es un acto inconsciente y se ubican la atención y la memoria; la ejecución se relaciona con las estrategias que se emplean para utilizar la información. (Chadwick (1985, citado por Sandia 2004)

Otro fundamento significativo para esta investigación es el de Ríos (1990 citado por Sandia 2004) con respecto a la cognición; el cual se encuentra integrado por ocho procesos cognitivos básicos, utilizados para orientar y controlar el procesamiento de la información. Los cuales son: observación (en ella se halla la percepción y la atención), definición, clasificación, comparación, inferencia, memorización (incluye el almacenamiento y la recuperación de la información) seguimiento de instrucciones y análisis-síntesis.

Los planteamientos anteriores son orientaciones frente a las características de la evolución del pensamiento en el niño de preescolar, lo que se complementa con las orientaciones , de Maureen Priestley;(2007) necesarios para la comprensión de la actual experiencia, al ser clasificados en tres niveles del pensamiento los cuales se aplicaron mediados por la metacognición así:

El nivel literal (percibir, observar, discriminar, nombrar-identificar, emparejar, identificar detalles, recordar, secuenciar (predominando este nivel en los niños objetos de estudio, continuando con el nivel según Priestley se encuentra el nivel



inferencial (inferir, comparar-contrastar, categorizar-clasificar, describir-explicar, indicar causa-efecto, predecir-estimar, analizar, resumir-sintetizar, generalizar, resolver problemas y por último el nivel crítico mediante las habilidades de (Juzgar-criticar, evaluar, ) presentado en la esta investigación; las habilidades de recordar, identificar, observar, ordenar, identificar detalles pertenecientes al nivel literal; las habilidades de describir, predecir, comparar al nivel inferencial y la habilidad de evaluar al nivel de pensamiento crítico.(descritas posteriormente).

Figura 2 Niveles de Pensamiento



Fuente: Maureen Priestle: From Internet: <http://pre-texto.wikispaces.com/Habilidades+del+pensamiento>.

Una significativa contribución al desarrollo cognitivo la realiza, Lev Semionovich Vigotsky, quien habla de la mediación de la Inteligencia como un potencial (son las capacidades potenciales), constituyéndose en un potencial de aprendizaje (aprender a aprender) esta inteligencia se desarrolla por medio del aprendizaje (aprendizaje cognitivo y aprendizaje social).

Vigotsky asevera que la maduración fisiológica por sí sola no es capaz de producir funciones psicológicas, las cuales realizan actuaciones de signo, símbolos, como resultados del intercambio social entre el adulto y los niños. Según Wertsch,

(1991; En SEM, 2008); destaca la importancia que tiene el aspecto social del aprendizaje partir de investigaciones, mediante la interacción verbal para la obtención del aprendizaje escolar. (En SEM (Servicios Educativos del Magisterio), 2003) hay dos conceptos en la enseñanza de Vigotsky ( 1999 ): la noción de andamiaje que es considerado como el apoyo que permite que los estudiantes realicen una actividad; como dar ejemplos, descomponer las habilidades complejas en subcomponentes, haciendo ajustes a la dificultad de las preguntas. El segundo concepto se denomina la ZDP, (zona de desarrollo próximo), es la etapa mediante el cual el estudiante no puede autónomamente realizar una actividad, pero si con la ayuda del maestro, esto es catalogado como un hallazgo en la enseñabilidad, es donde se pone a prueba la eficacia del educador para la obtención de la educabilidad en el estudiante.

Teniendo en cuenta este enfoque se explican las relaciones que se instauran entre el aprendizaje y el desarrollo, desarrollándose las nociones de mediación y zona de desarrollo próximo, como líneas de reflexión teórica que guían la elaboración de estos conceptos y las aproximaciones empíricas que se realizaron en el campo de la educación. Este modelo de enseñanza, muy utilizado en la actual investigación requirió de altos niveles de interacción con los niños objetos de estudio, cuando al realizarles el diagnostico se encontraban en una Zona real de desarrollo, pero al realizar el programa de intervención (proyectos lúdicos pedagógicos), se observa un desarrollo potencial cuando se realiza el contraste con el valoración de resultados.

Este aporte social en la Metacognición que realiza Vigotsky, (1999 En SEM 2003) cuando considera al maestro como un agente social en el desarrollo de los procesos metacognitivos en el estudiante; destacan la importancia que posee la interacción social en la asimilación del conflicto cognitivo y su extensión hacia nuevas formas de pensamiento, ofreciéndole al alumno de forma explícita

orientaciones relativas a la manera de regular el proceso de resolución. Lo que representa movilizar el pensamiento del alumno a través de preguntas o propuestas que lo involucren en su propio proceso.

Reafirmando lo anterior Vigotsky, (1999 En SEM, 2003;Frawley 1999) manifiesta que las adquisiciones psicológicas tienen su origen en las mediaciones sociales que realiza la persona, jugando un papel muy valioso el rol que desempeña el educador a través de la comunicación , como acción mediadora en el proceso de enseñanza –aprendizaje. Por lo que el lenguaje es calificado como el eslabón que contribuye al niño a colocarse por encima de sus potencialidades reales y alcanzar lo que por sí solo jamás hubiese podido lograr para resolver determinado conflicto, monitoreándolo y evaluándolo. (Vigotsky-ZDP).

Por otro lado en su libro *Lenguaje y Pensamiento*, este autor plantea que el pensamiento y la palabra están totalmente ligados, los cuales tienen raíces genéticas diferentes, pero alrededor de los dos años se articulan con el fin de formar una nueva forma compleja “Pensamiento verbal y el lenguaje racional” Vygotsky,(1996).

En el mismo sentido Piaget (1981, citado por Richmond ) considera que el grado de asimilación del lenguaje en el niño, como también el significado y utilidad que reporte el lenguaje depende en cierto punto de las acciones mentales que realice ; ya sean preconceptos, operaciones concretas u operaciones formales. En consecuencia la función del lenguaje es expresar un hecho interior o cognoscitivo cuyos elementos fundamentales son los conceptos (Atomos del pensamiento). Por lo tanto los planteamientos de Vigotsky (1995,citado por Best 1999 ) permiten afirmar como el lenguaje; juega un rol muy trascendental en la cognición. El lenguaje es una efectiva herramienta para pensar, El lenguaje permite imaginar, manipular, crear nuevas ideas y compartirlas con otros; en el cual se desempeñan

dos roles: instrumental que es el desarrollo de la cognición y forma también parte de la cognición. Aquí se llega a la generalización de que los niños internalizan el habla egocéntrica durante la última etapa de la evolución de esta, o sea el habla interna y privada, empleándola para dirigir su pensamiento y conducta; lo que se puede establecer según Vigotsky (citado por Frawley, 1999) el lenguaje para el pensamiento incluye el habla interna y privada como también otros discurso abiertos dedicados a la autorregulación.

Paulatinamente el niño va tomando conciencia de la aproximación del lenguaje y el pensamiento, lo cual es construido por el con la ayuda de las operaciones lógicas, Vigotsky (citado por Frawley, 1999) .

En consecuencia en la actual investigación son precisos y pertinentes estos fundamentos puesto que la cognición y el lenguaje (comunicación), se observan interrelacionadamente, con el fin de permitir la creación de las ideas y poderlas expresar a otros.

#### **4.2.6 Aprendizaje Significativo.**

La teoría del aprendizaje significativo es importante para la actual investigación, por su valioso aporte la teoría de los esquemas en las aulas por parte del psicólogo David Ausubel en el año 1963, acentuando su importancia en las estructuras cognitivas en el aprendizaje. El principal aporte de este autor es en relación al aprendizaje verbal significativo, que consiste en conectar una idea nueva con otras preexistentes.(En Servicios Educativos del Magisterio-SEM- (2008), la tarea del docente es comprometer al estudiante en el encuentro de los viejos conocimientos con los nuevos temas. En consideración es conveniente citar

también a Novak (1982), quien reflexiona sobre lo esencial de organizar el conocimiento en estructuras para así lograr un aprendizaje significativo.

Otro aporte considerable de Ausubel a esta teoría es la relacionada con los organizadores avanzados constituyéndose en las afirmaciones avanzadas que se dan al inicio de una clase y que permiten enlazar el material nuevo con el preexistente, (frase introductoria, preguntas) estos organizadores se hicieron presente durante el proceso de las tres fases de la actual investigación, donde prima la pregunta con enfoque metacognitivo, en el niño, con el fin de articular la idea anterior con la nueva y ejecutados en un día normal en un preescolar cuando al niño se le permite expresar sus ideas previas, a través de la mediación del docente, permitiendo que el niño articule los conceptos previos con los nuevos, ocasionando en ellos nuevas construcciones cognitivas.

Para abordar este tipo de Aprendizaje en la institución escolar es necesario tener en cuenta algunos elementos que sirven de orientación para la aplicación de este, por lo cual en primera instancia se recomienda dar a los estudiantes un tema potencialmente significativo que pueda asociar con uno preexistente, luego en segunda instancia, la disposición del estudiante para el aprendizaje significativo, lo que constituye como el habito para relacionar el tema nuevo con el anterior de forma significativa y útil, estimulando a los estudiantes a relacionar, contrastar el nuevo material , con los conceptos importante que tienen previamente almacenados en la memoria. Tanto el estudiante como el profesor contribuyen en la determinación del significado que se le pueda dar a los materiales y actividades. Una tercera instancia tiene que ver con la forma como se presenta el nuevo material a los estudiantes en el que hay que tener en cuenta: las ideas centrales integradoras y no periféricas, enfatizar las ideas exactas, determinar diferencias y similitudes con las ideas relacionadas y decirlas con sus propias palabras.( En Enciclopedia de la psicopedagogía,1998)

En el caso del preescolar los contenidos potencialmente significativos a desarrollar, se inician a partir de los intereses y necesidades productos de la observación de los niños, a través de los Proyectos “Lúdicos pedagógicos”,(la familia, el barrio, la escuela, etc.) articulados posteriormente con los procesos de pensamiento este nuevo concepto con el antiguo; se les estimula a comparar, asociar, relacionar, describir , guiándolos hacia el objetivo que se percibe para que no se pierda la esencia de lo que realmente se desea que aprenda el niño, y finalmente preguntarle sobre lo que realizó con sus propias palabras o a través del dibujo, convirtiéndose en experiencias enriquecidas significativas que estimulan la obtención de variados ‘saberes’ y fortalecen las competencias ineludibles para desafiar las solicitudes progresivas del medio ambiente. . la aplicación de este planteamiento que hace Ausubel, es analizado y puesto en ejecución en la actual investigación como el aprendizaje por recepción significativa que adquieren los niños objeto de este estudio de caso.(En enciclopedia de la psicopedagogía 1998)

#### **4.2.7 Metacognición : Cognición y Comunicación : Posibilidades de Aprendizaje y Enseñanza en los Niños de Preescolar.**

Las investigaciones que se han realizado en torno a la adquisición del aprendizaje, han demostrado la importancia del rol que ejerce el docente como mediador cuando se interesa por lo que piensan sus estudiantes y como esto afecta su desempeño académico. Lo que se ha demostrado que en la medida que el docente se encuentre bien entrenado en dichos `procesos la probabilidad de un aprendizaje de calidad aumenta.(Feuerstein 1986, citado por Izard 2001).

El desarrollo de la Metacognición, ha sido una de las hipótesis mas frecuentes para explicar los cambios entre la cognición infantil y adulta, en la que podemos destacar dos definiciones: “saber sobre el conocimiento”, o de una manera mas

funcional como” regulación del conocimiento”, la primera definición se ha caracterizado en saber como el niño diferencia lo físico de lo mental y como accede a este conocimiento lo que se denomina “cognición social”, donde se estudia si el niño es capaz de atribuir estados mentales como intenciones, recuerdos, inteligencia(Chandler,1977; Johnson & Wellman, 1980,citados por Martí 1991), nos muestran las capacidades complejas que tienen los niños de preescolar en este aspecto.

En relación con la primera definición “saber sobre el conocimiento”, podemos destacar algunos de los siguientes aportes.

En cuanto a los aportes de Flavell (1997, en Mateos, 2001; citado por Muñoz,2006) la Metacognición, se concibe como la habilidad para ser conscientes de procesos y productos internos y cognitivos. Lo que se va desarrollando y adquiere más complejidad a través del tiempo, como se describe a continuación: (Monereo & Castelló, 1997; citados por Mateos, 2001) clasificando así la evolución de la Metacognición en el niño:

De tres a cuatro años, los niños anticipan muchos resultados de sus acciones; desde los cuatro a cinco años, los niños demuestran conocer sus limitaciones; entre los cinco y los seis años ya tienen conciencia de lo que saben o no saben sobre un tema y sus afirmaciones son más fiables: de siete a ocho años valoran su comprensión con respecto a una información: los niños a los ocho a nueve años, planifican mentalmente actividades a corto plazo; entre los diez y once años, expresan oralmente algunos procesos cognitivos de forma correcta; y, desde los once hasta los doce años, se muestran capaces de facilitar el recuerdo de algunas ideas elaborándolas propositivamente. A partir de esta última edad se manifiesta el pensamiento metacognitivo que caracteriza al de la cognición adulta.



Este tipo de pensamiento reflexivo se va formando y evolucionando a partir del desarrollo del pensamiento simbólico en los niños. Determinados estudios (Melot, 1990). Sobre la “ Metacognición” (Flavell, J., 1985, tomado de Ortiz et al. 2007), enfatizan que esa capacidad de reflexión se va complejizando a través del tiempo. Como en el caso de los niños de tres a seis años, al ver como son capaces de prever resultados de sus acciones , conocer sus limitaciones y fortalezas físicas y cognitivas, Ugartetxea (2001, citado por Sandia 2004) plantea que la Metacognición va más allá de lo propuesto por Vigosky,(1999) puesto que además de los procesos de control y regulación del conocimiento, en el ámbito educativo para el proceso de aprendizaje, es conveniente mencionar que los factores afectivos están implicados en el proceso de la Metacognición. Puesto que en la medida que el niño es capaz de conocer y como conoce establece patrones comunes de actuación hasta llegar a evaluar los resultados comparándolos con los “otros” lo que le sirve para validar su propia actividad cognitiva; considerándose este acto de conocer como un acto social involucrándose los afectos, sentimientos, emociones debido a la socialización, por lo anterior este autor enfatiza que la Metacognición no solo depende de lo cognitivo , sino que los aspectos emocionales influyen también en esta.

En cuanto a la regulación y el control del conocimiento, se observa la participación activa de los niños en el aprendizaje y en la resolución de problemas como la planificación, los metaprocesos y los mecanismos de autorregulación, en relación al control de la conducta y la atención a través de la función reguladora del lenguaje propuestas por Vigotsky y Luria, en correspondencia con la transición a partir del control externo al autocontrol por medio del lenguaje interiorizado. (Vaughn, Koop, Krakow, 1984 citado por González et al. 2001) Por lo anterior según resultados de investigaciones se constata que “Los niños de cuatro y cinco años no tienen adquiridas las habilidades de: saber qué, saber cómo y saber cuándo, aunque si pueden regular sus conductas a través del habla del adulto. Por

lo que sería necesario mejorar su desarrollo desde programas de intervención”(Sàiz et al. 2009)

Lo que se podría considerar al contrastarlo con los planteamientos de Nickerson (1984, En MEN del Perú,2007) al establecer “una diferencia importante entre los expertos solucionadores de problemas y los novatos es que la ejecución de los expertos tiene más aspectos metacognitivos que la de los novatos. Los expertos planean más efectivamente, monitorean (vigilan, supervisan) más cuidadosamente y tienen un mayor sentido de sus propias capacidades y limitaciones como solucionadores de problemas”

En relación a lo anterior se ha considerado pertinente para una mejor comprensión en la actual investigación clasificar a los niños de preescolar como “novato” y “aprendices” en relación al manejo de la Metacognición porque en la primera categorización es el estudiante que escasamente entiende la tarea, las prepara y organiza; en relación al segundo, inicia el entendimiento de los conceptos posee la idea principal presentándola en forma general, con escasos detalles y errores en la transmisión de los conceptos.

Mateos (2001,En MEN del Perú ) incorpora un concepto muy pertinente para la Estimulación de la Metacognición en los niños en relación con miras a una instrucción de esta , denominado por este autor “entrenamiento ciego” , considerando que cuando se aprende un conocimiento nuevo, hay inconsciencia del proceso de aprendizaje, por parte del estudiante ( no sabe como realizo las tareas, las estrategias que utilizó para aprender), por lo que se hace necesario establecer un programa de “Entrenamiento Informado” que haga explicitas las estrategias mediadas por el docente. Esta instrucción explicita ocurre cuando el estudiante se encuentra en una fase dependiente como en el caso de los niños de

preescolar donde el docente como orientador del aprendizaje realiza las siguientes instrucciones:

- Explicar cómo va a utilizar la estrategia para la realización de la tarea.
- Detallar los pasos a seguir.
- No realizar presunciones frente al aprendizaje, de los niños.
- Explicar la importancia que tiene la realización de la tarea.
- Ilustrar con ejemplos.

En concordancia con este autor y continuando con los aportes de Flavell 1981,1987 y 1988, (citado por González et al. 2001), las variables de la Metacognición: sujeto, tarea y estrategia seleccionadas para la actual investigación, afectan el conocimiento cognitivo como se describe a continuación.

La **variable de la persona** (motivación, afecto) esta abarca el conocimiento intraindividual que es el propio funcionamiento en las tareas y el Interindividual es la comparación del rendimiento del aprendizaje en distintas tareas.

Ejemplo: Cuando los niños tienen expresiones como: "Me gusta mas pintar que escribir"(Intraindividual), "Pinto más bonito que Isabel" (Interindividual)"

Se observa también que a los tres años de vida a los niños les gustan más los dibujos que representan los estados mentales de los protagonistas que a las representaciones conductuales de los sucesos, a los cuatro años consideran que las imágenes televisivas son simples formas artísticas de objetos y personas.

En cuanto a la **variable de la Tarea**, son los conocimientos que tenemos en relación a las exigencias que impone la tarea a la memoria y la capacidad para satisfacerlas (Best 1999). Se observa aun en los niños un estado de inconsciencia

al representar mentalmente los objetos en las diversas tareas; perciben cuando una tarea es compleja, e inicialmente se limitan a contestar “que no saben”, pero una vez se relaciona con conocimientos precedentes se familiarizan con los nuevos conceptos.

Con respecto a la **variable de la Estrategia**, Es la capacidad para dirigir los procesos de codificación y búsqueda de la tarea (Best 1999). En el preescolar es conveniente que el niño identifique claramente las estrategias cognitivas de las metacognitivas por ejemplo: memorizar una canción (estrategia cognitiva) de como es la mejor forma a utilizar para poder memorizar la canción (estrategia metacognitiva) .

Para una mejor comprensión de las variables de la Metacognición como Proceso y Producto se presenta el siguiente cuadro en el cual se encuentran implícitas las variables enunciadas. En la Metacognición como proceso de aprendizaje, se tiene en cuenta la reflexión en el momento de actuar, cuya finalidad es reconocer las situaciones que expone la tarea, los recursos personales con que se cuentan para resolverlas y las estrategias que se utilizan para poderla desarrollar. El profesor puede realizar preguntas que le facilitarán la mediación con miras a una mejor obtención de la tarea en el niño de preescolar.

En relación con la Metacognición como producto, éste se da posteriormente a la elaboración de la tarea, permitiéndole al estudiante, la autoevaluación, la retroalimentación para futuras experiencias y mejor obtención en el aprendizaje.

Tabla 2 Procesos y preguntas metacognitivas

PROCESOS	PREGUNTAS
Memoria	¿A qué se parece?
Conciencia de la Habilidad	¿Qué estás haciendo?
Reflexión en la acción	¿Por qué lo haces?
Aprender a aprender	¿Cómo se hace?
Estrategias de aprendizaje	¿Cómo lo hago?
PRODUCTO	PREGUNTAS
Evaluación	¿Me gusta hacerlo?
Autorregulación	¿Cómo lo hice?
Planificación	¿Cómo lo puedo hacer mejor?

Fuente: Van Velde 160 San Borja 2007- MEN -Perú

Para la aplicación de la Metacognición también es importante tener en cuenta algunos roles que realiza el docente en el escenario educativo enfocados desde la acción metacognitiva de la siguiente manera; inicialmente se parte de la **pregunta** que permite generar una discusión, petición de opiniones, el docente reorienta preguntas solicitándole a los estudiantes argumentos o razones sobre los hechos, le **asigna tareas** a sus estudiantes en forma individual o grupal, en el espacio de la clase o como trabajo independiente , las cuales deben poseer temas que se dejen para **responder**, por los estudiantes(por lo que es necesario no agotarlos, por parte del docente),propiciando la heurística en el discente con el fin de aclarar después de la exposición de los alumnos y nuevamente realizar las **correcciones** y así posteriormente **explicar** ( Falsetti,2005).

Para que haya aprendizaje, es necesario en un primer momento; que los estudiantes cambien la reorganización de sus conocimientos desde una perspectiva constructivista, (cambiar de conocimientos y de conductas anteriores), integrando una conducta y una idea nueva a la estructura del conocimiento actual,

valorando los aprendizajes generados partir de la heteroevaluación y la autoevaluación; conocer durante el proceso como se están ejecutando las habilidades metacognitivas en sus estudiantes haciendo que sus estrategias de aprendizaje sean más efectivas(Lidner,1993,Puente 1995,Arancibia,1999 citados por Romero et al. 2002) ; en un segundo momento se plantea la capacidad de generalizar el aprendizaje del cual depende el tipo de conocimiento y el procedimiento utilizado en el aprendizaje, lo que requiere una organización de las actividades en concordancia al tipo de aprendizaje que se desea lograr, respondiendo a las demandas y exigencias del estudiante(Pozo & Monereo,1999,citado por Romero et al. 2002) por lo que la enseñanza debe fundamentarse en un equilibrio entre lo que hay que aprender(resultados del aprendizaje), la forma en que se aprende(cómo se aprende) y las acciones elaboradas para facilitar dicho aprendizaje(situaciones de aprendizaje), convirtiéndose en un eje esencial de la Metacognición, en consecuencia el estudiante no puede hacer seguro su proceso de aprendizaje sino conoce sus propios procesos cognitivos.

Weinstein y Mayer(1986,Poggioli 1996 citado por Romero et al.2002), manifiestan que se tienen síntomas del logro de habilidades metacognitivas cuando en el aula se atienden los siguientes aspectos : la dirección que se le desea dar a la acción cognitiva, por medio de estrategias con miras al logro de una meta, ir revisando el estado de obtención o no de la meta e ir examinando el plan con miras a la obtención de la meta, sin embargo (Bransford, Sherwood,Vye & Rieser, 1996 citado por Poggioli 1996,tomado por romero et al. 2002) incluyen la utilización de los conocimientos previos y adhesión a una información importante y adecuada.

Un concepto clave para la implementación del enfoque metacognitivo en el aula es brindar las siguientes orientaciones al docente: **maneje un concepto claro de lo que desea que realice el estudiante, conocer** cómo deben trabajar sus alumnos

con miras a la obtención de sus objetivos, **indicarle cómo hacerlo, tener capacidad para comprobar** que el alumno sabe hacer lo que le han solicitado.(Chrobak, 2011)

En relación con la implicación de la Metacognición en la lectura, actualmente la psicología estudia los procesos cognitivos exigentes involucrados en la comprensión de textos, como en el caso de las inferencias; como se presentan en el preescolar, lo cual es importante para su posterior forma de adoptar la lectura (Espéret & Fayol, 1997; Jiménez & Marmolejo, 2007; Ordoñez & Bustamante, 2000; Puche, 2003, citada por Orozco, Millan & Rojas, 2004; en Duque, Vera 2010) para ser potencializado desde el preescolar, hasta tercer grado de primaria. Si los adultos mediadores utilizan las estrategias adecuadas para la mediación ( Adams, 1990; Bobbitt, 2001; Goodman, 1991; Saracho, 2002; Stahl & Yaden, 2004; Teberosky & Tolchinsky, 1998), contribuyen en la participación cognitiva de los niños como consecuencia de la alta demanda cognitiva de sus educadores.( Duque, Vera, 2010).

Los teóricos anteriores coinciden en la influencia que existe entre la mediación del adulto y la edad de las personas, para la adquisición de un aprendizaje eficiente de la lectura, a través de la estrategia de la Metacognición .

#### **4.3. FUNDAMENTOS PSICOLOGICOS**

##### **4.3.1 Características del Niño en Edad Preescolar**

Teniendo en cuenta los aportes del MEN, y las concepciones de algunos cognitivistas como Piaget, Bermejo, Vigostky, Frawley y Benbenaste, se incluyeron fundamentaciones sobre las características del niño, en relación con las dimensiones Sociofactiva, Cognitiva y comunicativas, entre otras, las

cuales están íntimamente correlacionados con su normal desarrollo integral constituyéndose esto en un aporte primordial para esta investigación puesto que permite ubicar las dimensiones y niveles enunciadas a continuación:

Tabla 3. Aportes en Comunicación, Cognición y dimensiones Socioafectivas.

APORTES	COMUNICACIÓN	COGNICIÓN	SOCIOAFECTIVA
<b>M.E.N</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de contactos emocionales con otras personas.</li> <li>• Expresa las relaciones de su mundo interior.</li> <li>• Realiza acciones en ausencia del modelo(capacidad simbólica)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emocionalidad cambiante, domina parte de sus emociones, control débil de las emociones, es impulsivo.</li> <li>• Emociones intensas.</li> </ul>
<b>PIAGET</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestan poca atención al motivo que subyace al acto.(Piaget e Inhelder 1969)</li> </ul>
<b>ESTADIO PREOPERATORIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento simbólico(utiliza objetos con fines diferentes)</li> <li>• Adquiere y usa el lenguaje (1967).</li> <li>• El lenguaje es egocéntrico (habla en presencia de otros para su beneficio ).</li> <li>• Pensamiento unidimensional producto del egocentrismo.</li> <li>• Repiten, imitan, experimentan.</li> <li>• Posteriormente el lenguaje se socializa (habla con la gente).</li> <li>• Juegan con las palabras : hacen pruebas de habla rápida y lenta.</li> <li>• Utiliza el lenguaje para atraer la atención, se da la imitación verbal.</li> <li>• Razona de lo particular a lo particular.</li> <li>• No agrupan espontáneamente objetos de acuerdo a una categoría conceptual.</li> <li>• No utiliza los mejores medios para organizar la información en la memoria.</li> <li>• Limitan su capacidad de</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguen los embustes (cuentos exagerados) de las mentiras.</li> <li>• Sugieren imponer castigos proporcionales a la infracción.</li> <li>• Responden a figuras de autoridad y a reglas establecidas. (nivel preconventional), Kohlberg (1969) asocian lo bueno y malo con la recompensa o el castigo identifican quienes manejan la autoridad.</li> </ul>



APORTES	COMUNICACIÓN	COGNICIÓN	SOCIOAFECTIVA
	<p>razonamiento: No entiende transformaciones ni procesos(inicio y finalización)..</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se interesan por una única faceta en un objeto (centramiento).</li> <li>• No invierten operaciones(reversibilidad)</li> <li>• Incapacidad para entender que un cambio perceptivo en los objetos no implica un cambio sustantivo en este.(la conservación)</li> <li>• Distinguen derecha- izquierda; mayor-menor.</li> <li>• Hacen inferencias, obtienen satisfacción cuando están en lo cierto.</li> <li>• Aumentan los períodos de atención, se dan cambios globales en la cognición.</li> <li>• incapacidad del niño para ver el mundo a través de los ojos de otras personas .</li> </ul>		
<p><b>Vigostky (2007),citado por Benbenaste<sup>1</sup></b></p>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño comunica su yo para guiar su pensamiento y su conducta(transcendencia)</li> <li>• El discurso privado se desarrolla a partir de las interacciones sociales con los demás .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuerda por un medio natural según el grado de atención, interés o capacidad individual.(psicología primitiva)</li> <li>• Utiliza algún método mnemotécnico(psicología ingenua)</li> <li>• Crea y forma nuevas asociaciones.(método cultural externo)</li> <li>• Internaliza las actividades externas: crecimiento interno completo (Vigostky,L 1998)</li> <li>• Pregunta por el nombre de las cosas</li> </ul>	

#### **4.3.2 Dimensiones que Intervienen en el Desarrollo del Niño (a) en Edad de Preescolar y su Educabilidad.**

Teniendo en cuenta lo expuesto en relación con el desarrollo integral; el crecimiento del niño se realiza desde varias dimensiones y procesos los cuales son complementarios de estas dimensiones (socioafectiva, corporal, cognitiva, estética y comunicativa (MEN,1997) y son fundamentales para la evolución del niño, puesto que sirven de orientación para el currículo de este nivel. Para el presente estudio se trabajó con las Dimensiones Cognitiva y Comunicativa, las cuales constituyen categorías en el objeto del presente estudio. Se enuncian seguidamente las dimensiones en mención:

**Dimensión socioafectiva.** Se relaciona con la importancia que tiene La socialización y la afectividad en el desarrollo armónico e integral en los primeros años de vida, jugando un papel importante en el desarrollo de su personalidad.

**Dimensión corporal.** Hace alusión a la importancia que tiene conocer el crecimiento y desarrollo físico, del niño desde su gestación hasta los cinco años, su capacidad perceptiva es fundamental para el desarrollo de las otras capacidades que se sintetizan o unifican en el proceso de pensar.

La expresividad del movimiento se convierte en la manera integral como se relaciona en el mundo a través de su cuerpo “en la acción del niño se articulan toda su afectividad, todos sus deseos, todas sus representaciones, pero también todas sus posibilidades de comunicación conceptualización”. (MEN,1997)

**Dimensión cognitiva.** Se relaciona con la capacidad humana de relacionarse de actuar y transformar la realidad. La educación se apoya en los aportes de la psicología cognitiva , los cuales han contribuido en la consolidación de los procesos básicos como la percepción, atención y memoria, apoyados en las experiencias significativas que le proporciona su contexto (Flia, Escuela) desarrollando su capacidad simbólica , que contribuirá con una adecuada transición entre lo figurativo y concreto a través del lenguaje el cual le permitirá expresar las relaciones que forma en su mundo interior.

Para comprender los recursos cognitivos del niño de preescolar, hay que concentrarse en su saber y hacer y el convivir y la mediación que ejecutan las personas de su entorno familiar y escolar con el fin de obtener conocimientos desde el punto de vista propio y el de los demás hacia nuevos ascensos de nuevas zonas de desarrollo, potenciadas por la capacidad del docente de preescolar.(MEN 1997)

**Dimensión comunicativa.** Son las diferentes formas de expresión y comunicación de emociones, sentimientos conocimientos de los fenómenos de la realidad, de su contexto, para descubrirlas, comprenderlas y assimilarlas, a través del lenguaje como forma de expresión de su pensamiento, mediadas por la acción del adulto mediante las oportunidades de espacios enriquecedores de un sistema simbólico, las producciones culturales de su contexto, que contribuyan a la potenciación de su pensamiento.

**Dimensión estética.** Es muy importante durante la edad de preescolar porque brinda al niño la capacidad profundamente humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones de si mismo y al entorno mediante la interacción constante de quienes le rodean a partir de encuentro consigo mismo. .

**Dimensión espiritual.** Se inicia, en primera instancia con la familia, y posteriormente a la institución educativa, que busca El desarrollo de esta dimensión en el niño, le corresponde en primera instancia a la familia y posteriormente a la institución educativa, al construir y conservar la trascendencia como una característica propia de la naturaleza humana, la espiritualidad.

**Dimensión ética.** La formación ética y moral en los niños, una tarea significativa y complicada, que se fundamenta en emprender el desafío de orientar su vida en un contexto con sus semejantes, sus percepciones frente a la sociedad y el rol de ellos en esta.

Las dimensiones del desarrollo en el preescolar contribuyen con la formación de la integralidad en el niño, permitiéndolo ver como un ser con diferentes aspectos a potenciar desde temprana edad entre estas las Dimensiones Cognitiva y comunicativa, que tienen como objetivo mejorar la forma de relacionarse el niño con sus pares, padres y adultos, con el fin de contribuir en su desarrollo integral con una disposición cognoscitiva que depende de la maduración biológica y el aprendizaje previo, producto de la indagación personal y las experiencias sociales; Que contribuyen en la consolidación de los procesos cognitivos básicos: percepción, atención y memoria. (MEN,1998) enmarcados en esta dimensión que tiene tres (3) propósitos fundamentales, los cuales son:

1. La búsqueda de la independencia del niño.
2. La búsqueda de la consistencia del niño.
3. El desarrollo autónomo de valores.

Con respecto a las Áreas o Dimensiones Curriculares Landreth, citado por Hildebrand ( 2002 ) , afirma que los niños pueden ser capaces de efectuar cinco (5) tipos de diferentes procedimientos intelectuales, constituyéndose en Actividades de Operación Intelectual como:

Cuando se percibe o reconoce un problema se estimula la Cognición, cuando se retiene lo que han reconocido y recordado se promueve la Memoria, al usar una información percibida y retenida con el fin de buscar la respuesta se considera Pensamiento Convergente, en cambio si se parte de informaciones que ya se poseen y se busca algo nuevo se propician tipos de respuestas diferentes; al evaluar críticamente las respuestas obtenidas , con cierta deficiencia para la obtención del problema y al tratar de corregirla se fomenta un pensamiento divergente.

En consecuencia para poder comprender las capacidades cognitivas del niño de preescolar es importante enfocarse en lo que éste sabe y hace en cada momento, la relación y la actuación que realiza con los objetos del mundo y la mediación que ejecutan en ellos los adultos dentro de un contexto, con miras en la obtención de los conocimientos a través de la interacción con los diferentes puntos del otro y del suyo, sus acuerdos y desacuerdos propiciando lenguajes que facilitan escalar hacia nuevas zonas de desarrollo, que le permitan transitar en este período de su vida(tres a cinco años),entre lo figurativo y lo concreto , así como la utilización y desarrollo de diferentes sistemas simbólicos,(como vínculos principales de la intersubjetividad), fundamental para compartir el mundo mental con otros en el cual el lenguaje es un instrumento esencial en la reconstrucción de las representaciones de la imagen atada a su nominación , admitiendo que el habla exprese sus relaciones de las formas que hay en su interior. *“Es desde el preescolar donde se debe poner en juego la habilidad del docente para identificar las diferencias y aptitudes del niño, en donde la creatividad le exigirá la*

*implementación de acciones pedagógicas apropiadas para facilitar su avance”*  
(MEN 1998)

## **4.4 FUNDAMENTOS LEGALES**

### **4.4.1 Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional**

“La Educación Preescolar, corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (MEN, Ley 115-94), la cual se fundamenta en los principios que orientan esta educación de acuerdo al Artículo 11 del Dto. 2247-1997 son:

- **Integralidad:** El niño como ser humano se desarrolla en su totalidad en su organismo biológico, como en sus características del aprendizaje, abarcando las dimensiones: socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética, espiritual
- **Participación :** Desde el preescolar, se hace alusión a la noción que se tiene de vinculación activa, desde el trabajo grupal, como un espacio enriquecedor para el conocimiento de si mismo y de los demás con el intercambio de experiencias con la familia, y demás miembros de la comunidad a la que pertenece.
- **Lúdica:** Este principio “reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando” porque a través de éste, el niño crea cimientos que contribuyen a la relación consigo mismo, su mundo físico y social, desarrolla iniciativa propia, comparte sus intereses, las habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Reconociendo el

gozo, el placer de crear y recrear y creando nuevas formas de acción y convivencia en su contexto inmediato.

Por lo anterior es importante valorar la responsabilidad que tiene la educación preescolar en la formación integral del ser humano y la articulación de ésta a través de sus principios de lúdica, participación e integralidad, haciendo de este nivel educativo una experiencia enriquecedora.

Para fundamentar lo anterior se presentan las Políticas a Nivel Internacional, Nacional y local.

Colombia desde la década de los 70, ha venido implementando políticas de supervivencia y desarrollo de la infancia, en relación a la educación familiar y comunitaria para el desarrollo infantil, como también a nivel curricular, entre otros destacaremos los programas de Pefadi y Supervivir , los vigías de la salud, los cuales hoy se han fortalecidos en el PEI de las instituciones educativas del país.

Posteriormente el MEN, conceptualiza a la niñez desde el Decreto 2247 del año 1997, en coherencia con las políticas internacionales y nacionales, en relación al bienestar de los niños de acuerdo a los planteamientos a nivel internacional tales como:

La Conferencia mundial de Educación Para Todos, celebrada en Tailandia (1990) plantea la importancia de satisfacer las necesidades del aprendizaje en relación a universalizar el acceso, y fomentar la igualdad, prestarle más atención al aprendizaje, ampliar los medios y el alcance a la educación básica. En cuanto a la Cumbre Mundial a favor de la infancia, realizada en New York (1990), cuyos planteamientos fueron entre otros; mejorar las condiciones de salud y nutrición de

los niños y niñas, prestar atención a los niños con discapacidad, ofrecer servicios de educación básica y alfabetización para siempre, estimular al niño a participar en la vida cultural y promover el derecho de los niños.

En relación con los Planteamientos del informe de la Unesco “La Educación encierra un tesoro” según Jacques Delors(1997),en este documento manifiesta este autor que la educación debe estructurarse con base en cuatro aprendizajes fundamentales, lo que se constituyen para la vida de la persona en los pilares del conocimiento: Aprender a **conocer**, (adquirir instrumentos de la comprensión para aprender a aprender,),Aprender a **hacer**, es la participación y elaboración en una tarea y aprender a **ser**, el desarrollo del ser humano es desde el nacimiento hasta el fin de la vida, éste inicia con el conocimiento de sí mismo y las relaciones con los demás sin perder la individualidad.

Planes gubernamentales denominados plan de acción a favor de la infancia como: PAFI, el documento del CONPES en su favor y el llamado Pacto por la Infancia; así como también las diversas modalidades de atención que desde el ICBF, se han ejecutado a favor del desarrollo integral de los niños

En cuanto a los argumentos legales y políticos. La Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, aprobada por el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991, introduce un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos. El desarrollo integral, que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales, aparece así como un derecho universal o como un bien asequible a todos, independientemente de la condición personal o familiar.



Con el fin de poder articular las dimensiones antes mencionadas del desarrollo en el niño de preescolar, el Ministerio de Educación Colombiano, adopta en el currículo para este nivel educativo la estrategia de PROYECTOS LÚDICO PEDAGÓGICO,(Dto. 2247 de 1997), el cual define el proyecto como una experiencia en construcción permanente, de relaciones, conocimientos y habilidades que contribuyen en la búsqueda en forma colectiva de las soluciones a preguntas y problemas del contexto y la cultura a través de la exploración, la investigación, el planteamiento de hipótesis con la participación activa del niño como un ser pensante. Creativo, imaginativo, a través de conocimientos y habilidades que se van estructurando a partir de la búsqueda de soluciones a los problemas del entorno y su cultura.

De acuerdo al Artículo 12 del anterior documento. 2247 de 1997; “Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta integración de las dimensiones: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal, valorativa y los ritmos de menores con limitación o capacidades excepcionales y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad”.

El educador debe estar atento a los intereses, inquietudes, interrogantes, y construyendo con su grupo de estudiantes soluciones a través de actividades como: paseos, salidas, lectura de cuentos, dibujos, dramatizaciones, e ir buscando respuestas a las diferentes preguntas que les realiza el educador, buscar fuentes de consulta. Para esta investigación se realizó el trabajo de Proyectos Lúdicos pedagógicos con las siguientes acciones : La Familia, el Barrio, Mi Cuerpo, en los cuales los niños participaron activamente a partir de las experiencias obtenidas en el contacto directo con su realidad sociocultural.

En consecuencia se trata de rescatar un espacio cargado de propósitos educativos para los niños, de realidades cotidianas significativas y reflexionadas, dentro de una cultura cuya realización demanda a los niños actuar con sus elementos cognitivos, afectivos y sociales que se han edificado, bajo la mediación del adulto y sean utilizables para que puedan prosperar en su desarrollo. Se aplican de esta manera unos lineamientos curriculares emanados del MEN , lo que se enfatiza en la posición de los neopiagetianos cuando manifiestan que las tareas cognitivas (clasificar, seriar etc) en los niños forman parte del bagaje cultural de una sociedad en la que debe haber una estrecha relación entre éstas y los contenidos. Carretero (1995 y 1996)

A continuación se realiza un recorrido de la evolución de las políticas de la Educación en especial las relacionadas con el nivel de Preescolar.

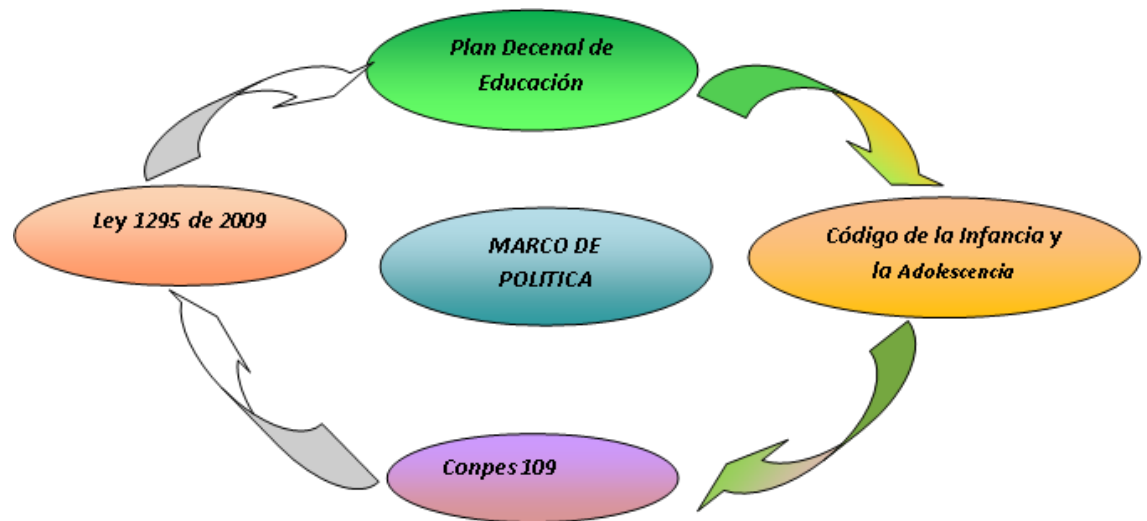
Tabla 4. Políticas Públicas a Nivel Nacional.

<b>POLITICA PUBLICA A NIVEL NACIONAL</b>	<b>AÑO</b>
Inclusión en el nivel de educación formal al P.E	1976
Adopción del Plan de Estudios de Preescolar	Dto.: 1002 1984
Constitución Política considera obligatorio el preescolar	1991
Creación del Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia (PAFI) Implemento políticas a favor de la infancia y la adolescencia	1990
Se establece el grado cero-como obligatorio a la educación preescolar	Ley 115 de 1994
Establecimiento de normas relativas a la organización del servicio educativo y orientaciones curriculares del nivel preescolar (Ministerio de Educación Nacional	Dto. 2247 de 1997
Se publican los lineamientos pedagógicos de este nivel.	1999
CONPES,01 Erradicación de la pobreza extrema, el acceso a primaria universal, reducir la mortalidad infantil en menores de cinco años -	2005
LEY 715: definió las competencias y recursos para la prestación de	2001

<b>POLITICA PUBLICA A NIVEL NACIONAL</b>	<b>AÑO</b>
los servicios sociales (salud y educación)	
LEY 1098: Código de la Infancia y la Adolescencia que deroga el Código del Menor. Establece en su Artículo 29 el derecho al desarrollo integral de la primera infancia Artículo 204:Gobierno nacional, distrital y municipal , responsables de la política públicas de Infancia y Adolescencia.	2006
CONPES 109: materializa el documento "Colombia por la Primera Infancia" apoya al Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación y al Icbf, con el fin de garantizar la atención integral a esta población.	2007
Diseño de plan decenal de Educación: Incluye el desarrollo infantil y educación inicial.	2006-2019
Ley 1295:Reglamente la atención Integral de los niños menores de seis años correspondientes a los niveles del sisben 1,2 y 3,	2009

En consecuencia el Gobierno Colombiano actual, diseña en concertación con los entes departamentales e Instituciones el Marco de Políticas que fundamentan documentos como : El Plan Decenal de Educación, El código de Infancia y Adolescencia, Conpes 109 y Ley 1295 de 2009 (Grafica N° )

Figura 3 Políticas Educativas de la Primera Infancia



Fuente: MEN República de Colombia – From Internet: <http://orgslideshre.net>

Con respecto a las políticas pertinentes a la educación infantil a nivel local, éstas se rigen por las internacionales y nacionales y se pueden destacar entre otras: la Ley 1098 en su Artículo 29, que trata del convenio tripartito (ICBF, Alcaldías, Municipios y la Caja de compensación Familiar-COMFACOR), mediante el cual se busca cualificar la atención de los Hogares de Bienestar, como también el Decreto N°001049 de mayo 22 de 2008, denominado “Pacto por la infancia y la Adolescencia” el cual consigna los planes, y proyectos que garantizan los derechos de la infancia y adolescencia en el departamento de Córdoba. En el año 2006 se crea el Consejo De Política Social- CPS- según acto administrativo, decreto 1137 de 1999 y subcomités de infancia y familia-CIF-, éste tiene como objetivo desarrollar planes, programas y proyectos de bienestar social integral para beneficio de las poblaciones más vulnerables como son la familia y los niños.

## **5. METODOLOGÍA**

### **5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La actual investigación se apoya en un caso único, por la naturaleza del problema, las características de la población, el tipo de contexto y porque responde a las exigencias que demanda el proceso a través de la descripción e interpretación, con miras al análisis de la experiencia Yin (1993, 1994 citado por Martínez, 2006), el cual permite medir y registrar la conducta de las personas objeto de estudio; es necesario para investigar fenómenos con los cuales se busca resolver interrogantes atender el cómo y el porqué ocurren, Chetty (1996, citado por Martínez 2006), desde el enfoque Cualitativo, posibilitando abordar de manera amplia la problemática a solucionar, con el fin de generar procesos descriptivos, heurístico e inductivo según el planteamiento de Sandoval (2002), con el propósito de construir nuevos conocimientos y/o confirmar teorías dentro de un contexto específico.

En atención al presente caso como único, se escogió a la institución Educativa Juan XXIII, por los hallazgos descritos anteriormente, sus antecedentes en cuanto a las deficiencias encontradas en relación a los procesos de pensamiento de los estudiantes del nivel básica ciclo primaria y media académica, evidenciadas en las pruebas Saber 11, aplicadas por el Icfes.

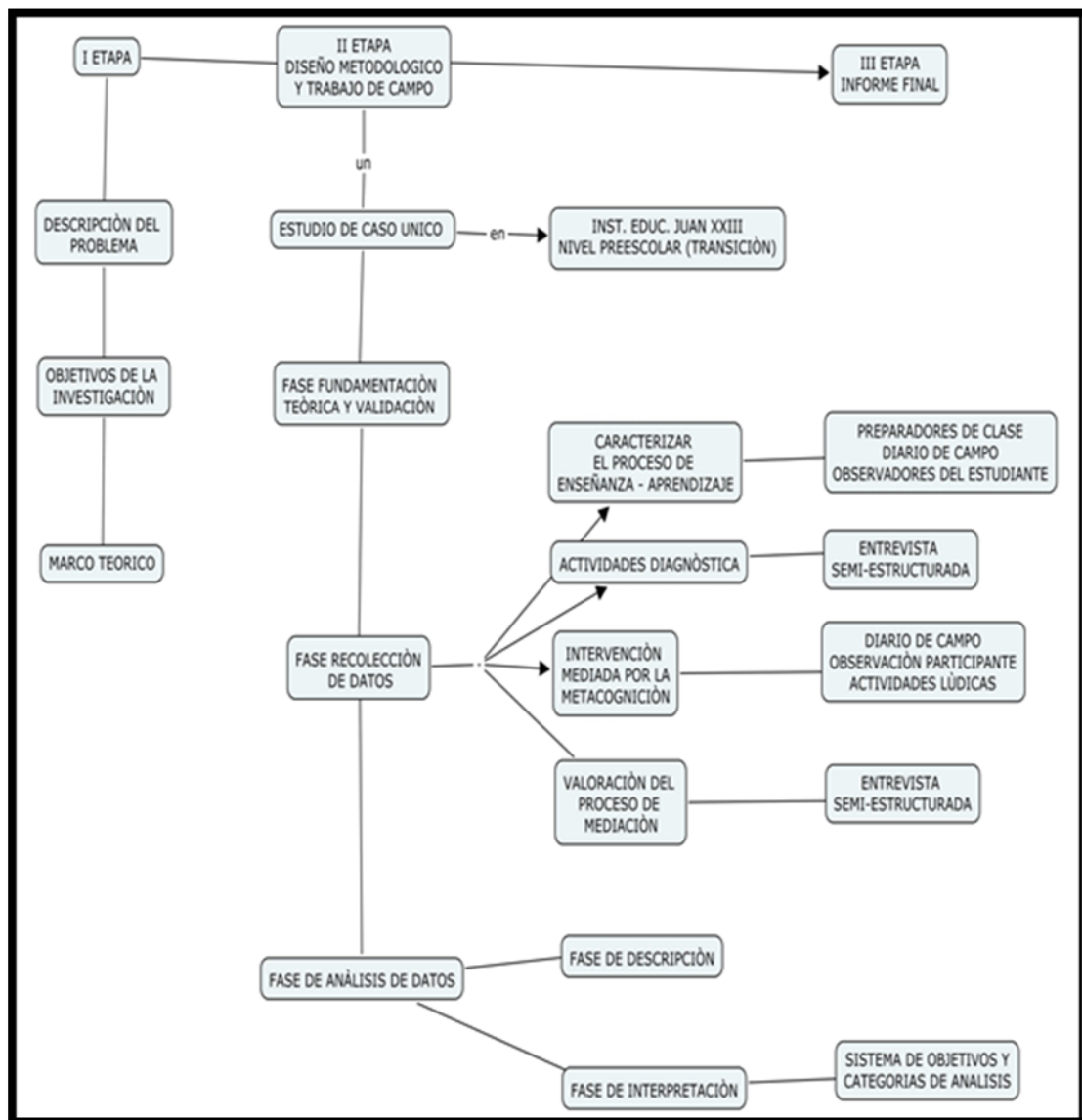
### **POBLACIÓN ESTUDIADA**

La población estudiada la constituyen la muestra de 20 estudiantes de grado transición de la Institución Educativa Juan XXIII ubicada en la margen izquierda del río Sinú en la ciudad de Montería.

Se tomó el grado transición “B” para el estudio, teniendo en cuenta que esta institución cuenta con todos los niveles de la educación desde el preescolar, el cual es objeto de este estudio.

## 5.2. DISEÑO METODOLÓGICO

Figura 4 Ruta de la investigación



### **5.2.1 FASE DE FUNDAMENTACIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**

La fase de fundamentación se da a conocer en el marco teórico, que permitió la construcción de los instrumentos y recolección de datos y el análisis conceptual de la problemática identificada. Para ello se ha asumido, la posición de Flavell (1976,1985,citado por Barrero) que plantea la Metacognición como el conocimiento de la cognición apoyado en el pensamiento declarativo; con relación a la cognición y comunicación se toma los aportes de Piaget (1994,citado por Munart 1999,Bermejo 1998), Vigostky (1999citado por Frawley), Ausubel (1998 en Enciclopedia de pedagogía,Frawley 1999), y Priestley (2008), que le da importancia a los procesos de pensamiento mediados por el adulto dentro de un contexto sociocultural.

En esta investigación se emplean instrumentos para recolectar información de manera cualitativa con apoyo de datos cuantitativos, debido a la necesidad de obtener información que complemente el análisis y la comprensión de los procesos cognitivos, comunicativos de los estudiantes (entrevistas semi-estructurada, observación participante, actividades lúdicas).

Estos instrumentos se aplicaron como prueba piloto en un 100% de los estudiantes que representan la muestra; además se hace revisión por parte de unos expertos sobre la contextualización realizada, buscando así validez y confiabilidad, se tuvieron en cuenta experiencias previas en torno a este tipo de preguntas.

## **5.2.2 FASE DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Las fases de recolección de información se realizaron de la siguiente manera:

### **5.2.2.1 CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA**

En esta fase se caracterizaron los procesos de enseñanza de los educadores de la institución con base en los resultados de la autoevaluación institucional consignados en el PEI específicamente en el indicador de Gestión Académica y la consulta de los preparadores, la observación a los procesos de enseñanza y los cuadernos de tarea de los niños de preescolar organizadas por los educadores de Preescolar.

### **5.2.2.2 ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA**

Esta fase tuvo una duración de un mes; el objetivo fue reconocer el estado real del aprendizaje de los estudiantes mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada conformada por 18 preguntas categorizadas por los tipos de conocimiento metacognitivo, según Flavell, citado por Barrero 2001, Ugartetxea, Sandía y Crespo 2004, (sujeto, tarea y estrategia), las 9 habilidades del pensamiento que se potencializaron, la clasificación de niños por niveles de pensamiento según Priestley (2008) (literal, inferencial y crítico). Esta actividad se aplicó en uno de los tres grupos del grado transición de la sede principal de la institución, seleccionado al azar. Una vez analizados los resultados se confirma la necesidad de potencializar la dimensión cognitiva y comunicativa en los niños del grado transición de la Institución Educativa Juan XXIII.



### **5.2.2.3 INTERVENCIÓN MEDIADA POR LA METACOGNICIÓN**

En esta fase, el grupo seleccionado al azar es una muestra que correspondió al 25% del total de la población de los niños (80) de transición de la sede principal, realizando esta etapa con una muestra de 20 niños para profundizar en este estudio de caso.

El proceso de intervención tuvo una duración de 2.5 meses, correspondiente a 60 días distribuidos en tres horas diarias para un total de 180 horas, dirigido a los niños objeto de estudio. Durante este proceso se utilizó la estrategia de Proyecto Lúdico Pedagógico con el apoyo de las teorías cognitivas.

Durante esta fase se promovió la participación activa del estudiante con el objetivo de implicarlo en una situación instruccional con miras a la obtención del aprendizaje, González y otros (2002) (Anexo 4).

### **5.2.2.4 VALORACIÓN DEL PROCESO DE MEDIACIÓN**

En esta cuarta fase el objetivo fue, realizar una evaluación al proceso y contrastar con los resultados del diagnóstico, lo cual permitió confirmar la potencialización de las dimensiones cognitivas y comunicativas de los estudiantes mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada, distribuida por 18 preguntas categorizadas por los tipos de conocimiento metacognitivo según Flavell (citado por Sandía y Crespo 2004) (sujeto, tarea y estrategia), las 9 habilidades que se potencializaron correlacionada con la clasificación de niños por niveles de pensamiento según Priestley (2008) (literal, inferencial y crítico).

### **5.2.3 ANÁLISIS DE DATOS**

Para un análisis confiable de la información se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna de los cuestionarios aplicados antes y después de la intervención, este coeficiente se calculó con el software estadístico SPSS 17.0 para Windows. Luego de verificar la confiabilidad de los cuestionarios utilizados se hizo un análisis descriptivo de las preguntas mediante tablas de frecuencias con porcentajes.

#### **5.2.3.1 ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD**

Análisis de confiabilidad para el Diagnóstico y Valoración mediante el Estadístico Alfa de Cronbach.

Se estudió la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, siendo éste de 0.705, el cual supera el valor criterio de 0.70 establecido por Nunnally (1978) para establecer una consistencia interna aceptable en el ámbito de la investigación en psicología. Esto indica que el cuestionario está midiendo lo que realmente se quiere medir y es confiable aplicarlo sobre esta muestra de estudiantes.

#### 5.2.3.1.1 Diagnóstico

Tabla 5 Estadístico Alfa de Cronbach para la muestra diagnóstica

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N° de elementos
,705	18

#### 5.2.3.1.2 Valoración

Se estudió la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, siendo éste de 0.815, el cual supera el valor criterio de 0.70 establecido por Nunnally (1978) para establecer una consistencia interna aceptable en el ámbito de la investigación en psicología. Este coeficiente es muy bueno y es confiable para la medición del aumento de la cognición y la comunicación en niños mediada por la metacognición.

Los cálculos para la estimación del coeficiente alfa de Cronbach se hicieron mediante el software estadístico SPSS 17.0 para Windows.

Tabla 6 Estadístico Alfa de Cronbach para la muestra de valoración

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N° de elementos
0,815	21

### 5.2.3.2 RESULTADOS DESCRIPTIVOS E INTERPRETACIÓN

A los cuestionarios de preguntas abiertas se le hizo un análisis cualitativo, con el fin de examinar los aspectos principales y usuales en las respuestas.

Todos estos análisis junto con las observaciones y las actividades propuestas a los estudiantes (Proyectos Lúdico pedagógicos, dramatizaciones, juegos, canto, trabajo de campo, preguntas) se categorizaron por medio de la triangulación(niveles de pensamiento, tipos de conocimiento metacognitivo y habilidades del pensamiento), Flavell (2004,citado por Sandia y Crespo), Priestley (2007) en relación con las dimensiones del desarrollo objeto de estudio (cognición y Metacognición) y categorías de la actual investigación.

Como complemento a la información anterior, se realizó interpretación y análisis, correlacionándolos con las variables del pensamiento: sujeto, tarea y estrategia, y finalmente se realizó un contraste entre el diagnóstico y la valoración del proceso de mediación.

### 5.2.3.3 RUTA METODOLÓGICA, CATEGORÍAS, DIMENSIONES E INDICADORES

Tabla 7 Categorías, dimensiones descriptores de la investigación.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS	DIMENSIONES	DESCRIPTORES
<b>Metacognición</b>	Es el conocimiento que tiene el sujeto de su propio aprendizaje.	Sujeto	Aptitud, motivación hacia la tarea.
		Tarea	Estructura de la tarea
		Estrategia	Como se realiza la tarea
<b>Cognición y</b>	Capacidad de entender, razonar,	Literal	Percibir, recordar, identificar, emparejar, nombrar, discriminar, observar

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS	DIMENSIONES	DESCRIPTORES
Comunicación	aplicar el pensamiento, para la adquisición del conocimiento obtenido y transferido por medio de la comunicación.	Inferencial	Resumir, sintetizar, generalizar, predecir, estimar, analizar, clasificar, describir, explicar, indicar causa-efecto, inferir, comparar, categorizar.
		Crítico	Juzgar, criticar, evaluar, metacognición

## **6. RESULTADOS**

### **6.1 CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA:**

#### ***Objetivo N°1***

#### **Determinar el contexto de enseñanza en el nivel preescolar de la Institución Educativa Juan XXIII**

Para el logro de este objetivo se realizó consulta al PEI, las observaciones a las clases de preescolar, al igual que los preparadores de clase, diarios de campo, cuadernos de tareas de los niños , es así como la Institución Educativa Juan XXIII, tiene en su misión y principios, la formación integral del ser humano, el desarrollo de los niveles del pensamiento mediados por un modelo Pedagógico Social Cognitivo, materializado a través de unas estrategias que garanticen, la “humanización del ser humano” como decían Merani y Vigotsky (citados por Subiria,2006).

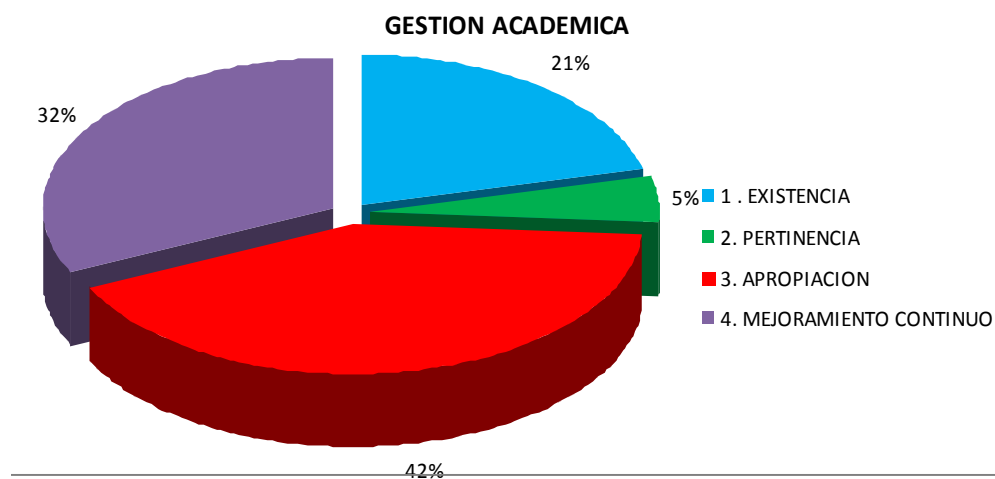
Para establecer las características de la Enseñanza en la Institución Educativa Juan XXIII, es necesario anotar los resultados de la autoevaluación institucional correspondiente al informe de Gestión Académica, cuyo resultado en pertinencia fue de un (5%) lo que significa un bajo porcentaje con relación a los otros indicadores, lo cual quiere decir que existe una deficiencia en los principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones del establecimiento para organizar los proceso de enseñanza-aprendizaje, trayendo consecuencias negativas para el aprendizaje escolar, por lo que se deben establecer acciones de

cambio y adaptación a los nuevos retos que plantea el entorno educativo, enmarcados en la actual sociedad.

En existencia hay sólo un (21%) puede verse que hay medianamente planeación, metas establecidas y acciones, que se realizan de manera articulada al planear las actividades curriculares. En la apropiación el 42% de las acciones realizadas por el establecimiento permiten un alto grado de comprometimiento por parte de la comunidad educativa para el mejoramiento de la calidad educativa.

En cuanto al mejoramiento continuo hay un (32%), lo que indica que la evaluación de los procesos y resultados se deben promover a través de acciones que permitan ajustar y mejorar el desarrollo de competencias en el diseño de planes de aula para promover un mayor aprendizaje y desarrollo de competencias en el educando de la Institución.(PEI ,2009).

Gráfica 1 Gestion Academica de la I.E Juan XXIII



Fuente: Institución Educativa Juan XXIII- Proyecto Educativo Institucional

Según los resultados se observa a partir de estos indicadores que a pesar de haber un 42% de comprometimiento, existen deficiencias notables (5%) en los procesos de enseñanza aprendizaje contextualizados considerándose como debilidades en la Gestión Académica y `por consiguiente de la enseñanza, por lo que se hacen necesario definir acciones que propendan por mejorar esta situación.

Por lo anterior la comunidad educativa de la Institución Educativa Juan XXIII, debe interactuar permanentemente con el PEI, institucional y con su modelo Pedagógico, el cual fue construido en comunidad académica para poder mejorar la calidad de la enseñanza y romper con los paradigmas tradicionalistas, no acordes con las exigencias de la actual sociedad

En consecuencia, se requiere en el sistema escolar vigente de un docente dedicado a promover actividades de aprendizaje en función con las necesidades e intereses del niño, desde el nivel preescolar, donde el estudiante encuentre en todos los momentos de su clase actividades gratificante en pro de su construcción permanente, a través de un método de enseñanza, basado en la pedagogía activa, teniendo como norte al modelo pedagógico y en donde exista una relación de diálogo permanente en forma unilateral entre alumno-maestro, dentro de un clima de respeto y armonía en consonancia con los valores implementados desde la familia.

## **6.2. MEDIACIÓN METACOGNITIVA**

Cuando se abordan estrategias enfocadas a la Metacognición se observa en los estudiantes deficiencias al tomar la iniciativa, el rumbo de la operación, el olvido frecuente de las etapas de realización de sus trabajos(inicio, proceso, finalización)



y la dificultad para pensar en si mismos a partir de la observación de una realidad, detectadas en la fase de diagnóstico, que ha continuación se destaca, mediante la fase de:

### **6.2.1 ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO**

#### ***Objetivo N° 2***

**Identificar el grado de desarrollo de la Dimensión Cognitiva- Comunicativa mediada por la metacognición.**

Para identificar el grado de desarrollo de la dimensión cognitiva-comunicativa mediada por la Metacognición de los niños de preescolar se aplicó una entrevista semiestructurada, construida según las orientaciones de Flavell (Crespo, 2000) y Priestley (2007), en donde se valoran los tipos de conocimiento metacognitivo, (sujeto, tarea y estrategia) como mediadores de las habilidades de pensamiento; clasificadas de acuerdo al nivel literal, inferencial y crítico, que a continuación se analizan:

Tabla 8 Sistematización Habilidades del Pensamiento – Fase de Diagnóstico

N°	PREGUNTAS	TIPOS DE CONOCIMIENTO METACOGNITIVO (FLAVELL)			HABILIDADES DE POTENCIACION	NIVEL	CLASIFICACIÓN DE PREGUNTAS/ NIÑOS POR NIVELES DEL PENSAMIENTO (Maureen Priestley)									
		Sujeto	Tarea	Estrategia			O		L		I		C			
							N°	%	N°	%	N°	%	N°	%		
1	¿Cuál es el nombre del barrio que visitamos ayer?		X		RECORDAR	L	5	25%	15	75%	0	0%	0	0%		
2	¿Recuerdas lo visto en el recorrido del barrio?															
3	¿Cuáles son los principales lugares del barrio?		X		NOMBRAR E IDENTIFICAR	L	13	67%	7	33%	0	0%	0	0%		
4	¿A que ciudad pertenece tu barrio?															
5	Cuéntame, ¿cómo dibujaste el barrio?			X	DESCRIPCIÓN	I	10	50%	10	50%	0	0%	0	0%		
6	¿Por qué piensas que lo dibujaste así?	X			OBSERVAR	L	6	30%	12	58%	2	12%	0	0%		
7	¿Cómo hiciste para dibujar a tu barrio en esta hoja pequeña?															
8	¿Cómo te diste cuenta de lo que te hacia falta en el dibujo del barrio?															
9	Teniendo en cuenta lo que te hizo falta en el dibujo. ¿Qué te pareció fácil?															
10	¿Qué hiciste primero en el dibujo del barrio?		X		ORDENAR	L	1	5%	19	95%	0	0%	0	0%		
11	¿Qué hiciste después en el dibujo del barrio?															
12	¿De qué otra manera puedes hacer mejor el dibujo?	X			PREDECIR	I	8	40%	5	25%	7	35%	0	0%		
13	¿Qué diferencia hay entre ciudad y barrio?		X		COMPARAR	I	19	95%	1	5%	0	0%	0	0%		
14	¿Qué te dio mas dificultad dibujar?	X			EVALUAR	C	3	16%	16	78%	1	6%	0	0%		
15	¿Cuántas veces te equivocaste y volviste a empezar?	X	X		EVALUAR IDENTIFICAR DETALLES	C L	3	16%	16	78%	1	6%	0	0%		
16	¿Qué te pareció más fácil del dibujo?															
17	¿Qué te pareció difícil teniendo en cuenta, lo que dibujaste y lo que dices?															
18	¿Puedes agregar lo que te hace falta del dibujo del barrio?															
Total							67	38%	99	54%	14	8%	0	0%		

**NIVEL CERO:** Según Jurado y otros, (1998) corresponde a aquellos niños, que no acceden aún a la convencionalidad , no logran captar las orientaciones dadas, entre los cuales se encuentran los que no respondieron a la pregunta o escasamente respondieron, entre varias una, considerándose muy bajo este desempeño, en el que se ubicò el 38% de los niños y que sirve de referente para ser contrastado con los demás niveles del pensamiento.

**NIVEL LITERAL:** Es el primer nivel del pensamiento que concierne a la recepción e identificación de la información , en éste se ubicaron la mayoría de los niños con un desempeño de un 54% (Tabla 8) a través de las habilidades de pensamiento correspondientes a este nivel; las habilidades aplicadas fueron: Nombrar-Identificar, Observar, Recordar, Ordenar, Identificar detalles que ha continuación se analizan :La habilidad de **Nombrar – Identificar**, se orientó desde las preguntas 3 y 4 , en las cuales el 67% no respondió correctamente(Nivel 0), de lo cual se infiere que el concepto de Barrio y Ciudad, es inicialmente muy complejo(abstracto) para el niño de preescolar, en cambio el 33% (Tabla 8), respondieron bien, debido a la influencia de aprendizajes previos a nivel familiar detectados en estos niños ( conversaciones y salidas frecuentes con la familia en relación a este tema).En la Habilidad de **Observar**, las preguntas 7,8 y 9 , el 42% de los niños, (Tabla 8 ) no respondió acertadamente, lo que se deduce porque , este nivel de pregunta requiere además de la observación cierto grado de inferencia para poderla resolver, lo que pudo resolver el 58%, superando el grado de inferencia de las preguntas .

En la habilidad de **Recordar**, el **25%** de los niños no respondieron acertadamente las preguntas y otros se limitaron a recordar uno o dos elementos del barrio en las preguntas 1 y 2; sin embargo el 75%, de los niños respondió correctamente estas preguntas, (Tabla 8) lo que permite inferir por la metodología utilizada: recorrido

por el barrio, que esta acción facilitó ayudarles a través de la pregunta la incorporación de esta experiencia pasada.

La habilidad de **Ordenar**, representada en las preguntas 10 y 11, solamente no la responden acertadamente el 5%, debido a la falta de argumentación de los niños para dar a conocer sus respuestas; en cambio el 95%, de los niños, (Tabla 8) responde bien a las preguntas y da razones claras del orden que utiliza .La Habilidad de **Identificar detalles**, orientada por la pregunta 18 , no la responden correctamente el 30%, al observar que en estos niños hay olvidos de su recorrido por el barrio, en cambio el 70% de los niños restantes, (Tabla 8) las realiza acertadamente debido a la atención en el recorrido realizado `por el barrio lo que les fue fácil recordar detalles .

**NIVEL INFERENCIAL:** Es la capacidad que concierne a la aplicación de la información que disponemos para construirla y aplicarla de una forma nueva y diferente según Priestley (2007) en concordancia con los aportes de :Ordoñez y Bustamante , Jiménez y Marmolejo,citados por Duque;Vera (2010), quienes manifiestan que los niños menores de 6 años tienen mucha capacidad para construir inferencias en el terreno socioafectivo, en relación a las reacciones emocionales de los personajes; logrando establecer relaciones de asociación entre los significados

En relación al desempeño de los niños en este nivel, a través de las habilidades del pensamiento correspondientes al mismo se pudo encontrar un desempeño bajo correspondiente al 8%, de los niños; las habilidades aplicadas fueron: descripción, comparar, predecir.

La habilidad de **Describir** enfocada en la preguntas 5, no la alcanza el 50% de los niños, (Tabla 8) porque dan respuestas poco convincentes sin argumentos como:

“no se”, “porque si”, en cambio ocurrió lo contrario con el resto del grupo cuando el 50%, respondió bien a las preguntas, porque enuncian en su gran mayoría los detalles observado, debido a la experiencia directa del recorrido por el barrio. La Habilidad de **Comparar**, esta habilidad se trabajó orientada por la pregunta 14, donde se encontró un 100% de ausencia en este nivel, lo que se deduce por la dificultad de los niños para establecer comparación con temas, la tarea cuya naturaleza es compleja inicialmente como Barrio y Ciudad. La Habilidad de **Predecir**, enfocada en la pregunta 12, no es contestada por el 65% de los niños ,(tabla 8) debido a la poca ejercitación para dar a conocer las consecuencias de sus acciones, en cambio el 35% de los niños (Tabla 8) si fue capaz de acertar las respuestas de una manera convincente

**NIVEL CRÍTICO:** La Habilidad aplicada fue **Evaluar**, orientada en las preguntas 14,15, 16 y 17 las cuales no fueron contestadas, para este nivel, lo que permite inferir que al niño le es difícil concentrarse en sus fortalezas y debilidades.

Se puede concluir que en la fase de diagnóstico correspondiente al Objetivo 2, los niños presentan mayor desempeño en el nivel literal, correspondiente según Vigostky (1999) a su zona real de desarrollo, lo que se considera necesario realizar actividades de intervención (lo que equivaldría a la ZDP) y así conducir al estudiante a la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP).

Otro aspecto que se pudo evidenciar en esta fase es la relacionada con una progresiva complejidad de los niveles , en donde se observan niños que alcanzan desempeños en más de un nivel, (literal e inferencial en este caso) lo cual reafirma la teoría de Piaget (citado por Munar 1999), cuando determina el desarrollo del pensamiento en el niño por estadios estableciendo márgenes de edad, sin embargo consideró que existen diferenciaciones y se encuentran niños con

características de diversos estadios, lo que se corrobora con lo presentado en algunos casos en la presente investigación analizados a continuación:

## COMPLEJIDAD DE LOS NIVELES

Tabla 9 Habilidades del Pensamiento

HABILIDAD DEL PENSAMIENTO	LITERAL	%	No.	INFERENCIAL	%	No.	CRITICO	%	No.
Observar	X	58%	12		12%	2			
Predecir		25%	5	X	35%	7			
Evaluar		78%	16		6%	1	X		
Identificar detalles	X	70%	14		20%	4			

En la Habilidad de **observar** , mediada por las preguntas 7,8 y 9 ,el 58%(12) niños,(Tabla 9)se sitúan en el nivel literal ,mientras que un 12%(2)niños poseen capacidad para realizar inferencias , lo que se deduce en este tipo de preguntas diseñadas para la observación (del nivel literal) que tienen cierto componente de predicción en su estructura pudieron estar influenciados estos niños por estados emocionales , lo que se argumenta desde la posición de Ordoñez y Bustamante (2000) , Jiménez y Marmolejo (2007), quienes manifiestan que los niños menores de 6 años tienen mucha capacidad para construir inferencias en el terreno socioafectivo, en relación a las reacciones emocionales de los personajes; logrando establecer relaciones de asociación entre los significados, a continuación un ejemplo de estas preguntas:

¿Cómo hiciste para dibujar a tu barrio en esta hoja pequeña?

Esta pregunta además de requerir de la habilidad de observación el niño debe inferir la situación planteada en la pregunta.

En cuanto a la pregunta N° 12, (De que otra manera puedes hacer mejor el dibujo?), utilizada para mediar la habilidad de **Predecir**, correspondiente al nivel inferencial, se concluye que el 25% (5) niños, (Tabla 9), no alcanzan este nivel porque no son capaces de predecir otras formas de realizar un dibujo y se limitan solo a nombrar e identificar lo realizado, dificultándoseles las innovaciones. En cambio un 35%, de los niños respondió inferencialmente.

Según aportes de Mateos (2001, En MEN del Perú); cuando se aprende un conocimiento nuevo, hay inconsciencia del proceso de aprendizaje, por parte del estudiante (no sabe cómo realiza las tareas, las estrategias que utilizó para aprender), por lo que se hace necesario establecer un programa de “Entrenamiento Informado” que haga explícitas las estrategias mediadas por el docente. Esta instrucción explícita ocurre cuando el estudiante se encuentra en una fase dependiente como en el caso de los niños de preescolar donde el docente es el orientador del aprendizaje.

En relación con la habilidad de **Evaluar** mediada por las preguntas 14, 15, 16 y 17 pertenecientes al nivel Crítico se pudo constatar que ningún niño alcanza este nivel, porque no se evidenció en la respuesta algún tipo de juicio de valor que le permitiera realizar decisiones. Sin embargo se observó que el 78% (16 niños), (Tabla 9), fueron ubicados por las características de sus respuestas en el nivel literal debido al grado de consciencia demostrado en la veracidad de lo hechos tal y como se dieron por parte de ellos y el 6% (tabla N°9) que correspondió a 1 niño que logró alcanzar el nivel inferencial por el tipo de respuesta dado, donde describe las causas y consecuencias de su resultado de evaluación.

En cuanto a la habilidad de **Identificar Detalles** , mediada por la pregunta N° 18, ( ¿Puedes agregar lo que te hace falta del dibujo del barrio?) se pudo constatar que el 70%, (14 niños), (Tabla 9) se ubican en el nivel literal, sin embargo el 20%(4 niños),(Tabla 9), supera este nivel y son asignados en el nivel Inferencial debido al tipo de respuesta de tipo inferencial, porque estos niños realizaron deducciones a partir de los detalles observados en el dibujo realizado.

El aporte anterior enfatiza la importancia de establecer mediaciones que contribuyan al fortalecimiento de las deficiencias encontradas en las habilidades del pensamiento detectadas en la actual investigación así: el 62% de los niños (54% del nivel literal y el 8% del Inferencial)(Tabla 9) en orden de ideas, obtienen respuestas en el nivel literal debido a la complejidad de los niveles .

Un 38% (Tabla 8 ) de respuestas de los niños, se encontraron por debajo del nivel literal (Nivel 0) lo que justifica una intervención que mejore las deficiencias presentadas. En consecuencia según los aportes de Pozo(1999,tomado de Brown Flavell) en la medida que se conocen los propios procesos cognitivos al niño se le facilita el empleo eficaz de las estrategias de aprendizaje.

Una vez identificado el grado de desarrollo de la dimensión cognitiva y comunicativa, mediada por la Metacognición las habilidades implícitas se clasificaron teniendo en cuenta los niveles de las preguntas correspondientes al tipo de conocimiento metacognitivo(sujeto, tarea y estrategia) con el fin detectar como se desarrolló la mediación , arrojando los siguientes resultados:



## SISTEMATIZACIÓN DEL TIPO DE CONOCIMIENTO METACOGNITIVO EN RELACIÓN CON LOS NIVELES DEL PENSAMIENTO.

Tabla 10 Diagnóstico Habilidades del Pensamiento

HABILIDADES		NIVEL								Total	
		O		L		I		C		Niños /Respuesta (n)	n x 180 / 100
		n/r	%	n/r	%	n/r	%	n/r	%		
SUJETO	OBSERVAR	6	30%	12	58%	2	12%	0	0%	60	33%
	PREDECIR	8	40%	5	25%	7	35%	0	0%		
	EVALUAR	3	16%	16	78%	1	6%	0	0%		
	<b>Subtotal</b>	17	29%	32	54%	11	18%	0	0%		
TAREA	RECORDAR	5	25%	15	75%	0	0%	0	0%	100	56%
	ORDENAR	1	5%	19	95%	0	0%	0	0%		
	IDENTIFICAR	13	67%	7	33%	0	0%	0	0%		
	COMPARAR	19	95%	1	5%	0	0%	0	0%		
	IDENTIFICAR DETALLES	2	10%	14	70%	4	20%	0	0%		
	<b>Subtotal</b>	40	40%	56	56%	4	4%	0	0%		
ESTRATEGIA	DESCRIBIR	10	50%	0	0%	10	50%	0	0%	20	11%
	<b>Subtotal</b>	10		0	0%	10	50%	0	0%		
Total		68	38%	88	49%	25	14%	0	0%	180	100%

El 56% (Tabla 10) de los estudiantes son mediados por el nivel de conocimiento metacognitivo de la tarea, debido a la incidencia que se tiene para el aprendizaje en este nivel lo que según Flavell(citado por Crespo 2000), contribuye con el conocimiento que se debe tener sobre la naturaleza de la tarea; lo que se infiere como importante para la enseñanza del preescolar , debido a la edad de los niños, quienes deben inicialmente familiarizarse con el tipo de tarea a abordar para su

posterior aprendizaje, se continua con las preguntas enfocadas al tipo de conocimiento metacognitivo del sujeto con un (33%) ,(Tabla 10) lo que indica la parte subjetiva frente a la tarea a abordar por parte del estudiante y por último la estrategia.(11%)., que contribuye a la resolución del “como “ de la tarea.

En consecuencia, los niños en etapa de preescolar, deben inicialmente conocer de la “tarea” la situación que expone, su estructura, si es compleja, sencilla, su organización y los conocimientos precedentes que debe manejar para una mejor comprensión de la actual tarea, así como la actitud que debe afrontar ante esta, ajustando las causas que han originado su resultado iniciado por la autoobservacion.Buron (1999,citado por Tesouro ).Lo anterior permite que una vez el niño conozca las características de su tarea se le es mas fácil realizar autoevaluaciones y establecer coevaluacion con sus pares. (Kruger & Dunning, 1999, citado por Crespo 2000).

Lo anterior se aplicó como referente, de la mediación a través de la Metacognición, teniendo en cuenta el conocimiento declarativo, (saber que),según Flavell(1985,1987,1988 ;citado por González 2001) relacionado con las personas, tarea y estrategias, con el fin de potencializar la dimensión cognitiva y comunicativa de los niños, objeto de estudio debido a las deficiencias demostradas previamente en el desarrollo de los diferentes niveles del pensamiento lo cual se considera una consecuencia de la aplicación de estilos de enseñanza convencionales no acordes con el contexto actual y con el tipo de estudiante que se está formando

## **6.2.2. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN METACOGNITIVA.**

### ***Objetivo N° 3***

#### **Desarrollar actividades que fortalezcan los Procesos Cognitivos y Comunicativos mediados por la Metacognición**

Las actividades que se desarrollaron para fortalecer los procesos cognitivos-comunicativos mediados por la Metacognición fueron orientadas por los proyectos lúdicos pedagógicos: “Mi cuerpo”, “Mi escuela” y “Mi familia”. El proyecto “Mi cuerpo”, se desarrolló en 69 horas donde se implementaron diversas técnicas como el canto, observación directa y juegos, mediadas por 24 preguntas. El proyecto “Mi escuela”, se desarrolló en 66 horas, las cuales se trabajaron dos técnicas: el juego y trabajo de campo mediadas por 22 preguntas. El Proyecto “Mi familia”, se desarrolló en 45 horas donde se realizó la técnica de la pregunta y la dramatización con 25 preguntas.

La metodología utilizada para la realización de las actividades mediadas por la Metacognición se desarrolló en cuatro etapas, teniendo en cuenta los aportes de Ausubel (1998 En Enciclopedia de La Psicopedagogia) en lo relacionado con el Aprendizaje por Recepción Significativa. Para abordar este tipo de Aprendizaje es necesario tener en cuenta algunos elementos que sirven de orientación para la aplicación de este, por lo cual en primera instancia se recomienda dar a los estudiantes un tema potencialmente significativo que pueda asociar con uno preexistente, luego en segunda instancia, la disposición del estudiante para el aprendizaje significativo, lo que constituye como el habito para relacionar el tema

nuevo con el anterior de forma significativa y útil, estimulando a los estudiantes a relacionar, contrastar el nuevo material , con los conceptos importante que tienen previamente almacenados en la memoria.

### **PRIMERA ETAPA: Informacion Verbal por parte del Educador**

Se realizó en primera instancia una “ambientación” orientada a los estudiantes sobre las actividades a desarrollar, dentro de un clima estimulante en el plano intelectual, realizando preguntas desafiantes, de los nuevos contenidos a abordar en el Proyecto Lúdico Pedagógico (MEN,1997),dentro de un contexto socio cultural, y posteriormente se registraron estas experiencias mediante un dibujo con el fin de conocer más detalladamente el concepto previo de cada estudiante.

### **SEGUNDA ETAPA: Vinculación de los Conocimientos Previos con la nueva Información**

Una vez detectados los conceptos previos es necesario realizar el contacto con las fuentes de información: la familia, la realidad y la mediación del docente para posteriormente realizar las solicitudes cognitivas a través del intercambio de ideas y así establecer comparaciones, entre los conceptos previos y los nuevos, con el fin de construir nuevos conocimientos.

### **TERCERA ETAPA: Dar un Significado Especial a la nueva Información**

A partir de lo anterior y teniendo en cuenta los aportes de Ausubel(1968), es necesario el grado de relación existente entre los conocimientos anteriores y el

nuevo material que debe ser potencialmente significativo para que se pueda producir el enlace, lo que se considera según Vigostky(1999citado por Frawley), nivel de desarrollo potencial, como consecuencia de la mediación metacognitiva, en relación al pensamiento declarativo con sus correspondientes niveles sujeto, tarea y estrategia.

#### **CUARTA ETAPA: Registro de la Intervención**

El proceso de registro se llevó a cabo mediante entrevistas de preguntas abiertas donde se evidenció los procesos de construcción de nuevas ideas mediadas por la Metacognición, teniendo la siguiente estructura registro: identificación del estándar, las actividades, las habilidades que potencia y los niveles de pensamiento metacognitiva. (Anexo 4)

### **6.2.3. ANÁLISIS DE VALORACIÓN DE LA MEDIACIÓN METACOGNITIVA**

#### ***Objetivo N° 4***

#### **Valorar las implicaciones de la Mediación Metacognitiva.**

La valoración de la implementación de la mediación metacognitiva se realizó mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada, atendiendo a las orientaciones de Flavell (citado por Crespo 2000 ) y Priestley 2007), en donde se valora los tipos de conocimiento metacognitivo, las habilidades de pensamiento

que se potencializaron y la clasificación de los niños por niveles de pensamiento, que a continuación se analiza.

Esta fase tuvo una duración de un mes; el objetivo fue evaluar las habilidades del pensamiento mediadas por la Metacognición a partir de una intervención mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada conformada por 21 preguntas categorizadas por los tipos de conocimiento metacognitivo según Flavell (Crespo 2000) (sujeto, tarea y estrategia), integrada por 10 habilidades del pensamiento que se potencializaron, la clasificación de niños por niveles de pensamiento según Priestley (2008) (literal, inferencial y crítico). Esta actividad se aplicó en uno de los tres grupos del grado transición de la sede principal de la institución, seleccionado al azar.

Esta fase como producto de todo un proceso, fue valorada al igual que la primera fase a través de un instrumento de preguntas abiertas, por medio de una entrevista semiestructurada arrojando los siguientes resultados en relación a la evaluación de las habilidades del pensamiento que se analizan a continuación:

Tabla 11 Valoración de Resultados

VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS														
N	PREGUNTAS	TIPOS DE CONOCIMIENTO METACOGNITIVO (FLAVELL)			HABILIDADES DE POTENCIA	NIVEL	CLASIFICACIÓN DE PREGUNTAS/NIÑOS POR NIVELES DEL PENSAMIENTO (Mauren Priestle)							
		S	T	E			O		L		I		C	
							N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	¿Qué observas en la cartelera?		X		IDENTIFICACIÓN	L	0	0%	20	100%	0	0%	0	0%
2	¿Cómo crees que se hizo esta cartelera?			X	SECUENCIA	L	6	30%	14	70%	0	0%	0	0%
	¿Qué pasos se realizan?													
3	¿Cómo dibujaste a tu familia?													
	¿Qué hiciste primero?													
	¿Qué hiciste después?													
4	¿En la familia hay personas tristes?	X			DESCRIPCIÓN	I	9	45%	0	0%	11	55%	0	0%
	¿En la familia hay personas alegres?													
5	¿Cómo se visten las personas que integran las familias?													
6	¿Cómo harías tú, una cartelera alusiva a la familia?													
7	¿Quiénes son los abuelitos en una familia?													
8	Dibuja y encierra en un círculo a los integrantes de tu familia que vistan igual		X		COMPARAR	I	1	5%	0	0%	19	95%	0	0%
9	¿En que es diferente un papa a un niño? ¿En que es diferente una mamá a una niña?													
10	¿Qué te dio más dificultad dibujar?	X			EVALUAR	C	2	10%	0	0%	18	90%	0	0%
	¿Que se te hizo fácil?													
11	¿Recuerdas el día que tú y tus compañeros se vistieron como las familias?		X		RECORDAR	L	2	10%	18	90%	0	0%	0	0%
	¿De qué te vestiste tú?													
12	En la siguiente ficha, observas a una familia, ordénalas de mayor a menor (según la edad), escribiéndoles un número encima a cada miembro de la familia en forma ascendente		X		ORDENAR	L	1	5%	19	95%	0	0%	0	0%
	¿A quién señalaste de primero en la ficha? ¿Por qué?													

VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS														
N	PREGUNTAS	TIPOS DE CONOCIMIENTO METACOGNITIVO (FLAVELL)			HABILIDADES DE POTENCIA	NIVEL	CLASIFICACIÓN DE PREGUNTAS/NIÑOS POR NIVELES DEL PENSAMIENTO (Mauren Priestle)							
		S	T	E			O		L		I		C	
							N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
13	¿Qué pasa si no tienes familia?	X			PREDECIR	I	2	10%	0	0%	18	90%	0	0%
14	¿Qué pasa si no tienes quien te haga la comida?													
15	¿Qué pasa si no existieran los abuelitos?													
16	¿Tu papá trabaja?													
	¿Por qué trabaja?													
	¿Qué pasaría si no trabajara papá?													
17	¿Te gusta que papá trabaje?													
18	¿Qué pasa si no hay ventanas en una casa?													
19	¿Qué pasa si no hay puertas?													
20	En el siguiente dibujo, encuentras una casa obsérvala detenidamente y completa la parte inferior en relación a la superior		X		IDENTIFICAR DETALLES	L	3	15%	17	85%	0	0%	0	0%
	¿Cómo supiste que te hacían falta los detalles?													
21	¿Qué hace tu mamá?		X		IDENTIFICAR	L	0	0%	0	0%	20	100%	0	0%
Total							26	13%	88	44%	86	43%	0	0%



En la Tabla 11 se evidencia que en los niveles del pensamiento según Maureen Priestley (Literal, Inferencial y Crítico), se dan los siguientes resultados: en cuanto al nivel Literal en la habilidad de Identificar los niños alcanzan a través de la pregunta 1 el 100% (20) niños, en este nivel. En relación, a la habilidad de Secuenciar, mediada por las preguntas 2y,3 obtuvieron un 70%(14 ) niños,(Tabla 11) con respuestas acertadas ubicadas en este nivel, lo que se infiere por este resultado que los niños fueron capaces de ordenar de acuerdo a unas criterios dados de menor a mayor, organizar situaciones; significativas y concretas de su contexto (familia) en cambio el 30% restante tuvo dificultad, para ordenar de acuerdo a la solicitud dada. (Tabla 11).

En la habilidad de Ordenar, hubo una obtención de un 95% (19 ) niños, (Tabla 11) que fueron capaces de organizar adecuadamente según criterios dados que según Piaget (citado por Oros 2001) ocurre porque los niños preoperacionales logran organizar elementos en forma constante según criterios fijados, en cambio hubo un 5%(1) niño que se le dificultó organizar la información solicitada, debido a desatención en las orientaciones de la tarea.

En consecuencia, según estudios realizados con niños preoperacionales al presentar el mayor cambio global en el proceso cognitivo manifiestan las siguientes características(Whiter,1965) manejo de lateralidad, el concepto mayor y menor en la agrupaciones de cantidades, realizan inferencias, alcanzan un CI más estable, muestran un período de atención más largo y diversos mecanismos de información a la vez durante esta fase se realizaron preguntas que guardan relación con las características precedentes;(concepto de cantidad), en esta experiencia se observó que los niños asocian el concepto de mayor con el de “vejez” por ejemplo:

En la siguiente ficha, observas a una familia, ordénalas de menor a mayor (según la edad), escribiéndole un número encima a cada miembro de la familia en forma ascendente.

En la ficha ¿a quién señalaste de primero?-----¿por qué?-----  
¿A quién de segundo? ----- ¿por qué?-----  
¿Quién es el último?-----¿por qué?-----  
¿Qué lugar ocupas tú en tu familia?-----

En cuanto a la habilidad de Recordar, mediada por la pregunta N°11, clasificada para este nivel obtuvieron un 90% (18) niños, (Tabla 11) las respuestas correctas , lo que se infiere por la mediación de los niveles de conocimiento metacognitivo (sujeto, tarea y estrategia) según Flavell permite reflexionar sobre la memoria (metamemoria) y el 10% (2) niños, (Tabla 11 ) restante no logró recordar la situación dada en la pregunta.

En relación a la habilidad de Identificar Detalles, el 85% (17) niños, (Tabla 11), fue capaz de contestar acertadamente la pregunta N°20, porque observaron detenidamente el dibujo modelo y lo compararon con los otros que tenían ausencia de detalles para así agregar lo faltante a estos., lo que no ocurrió con el 15% (3) niños (Tabla 11), quienes no se detuvieron en observar detenidamente y omitieron más de un detalle por dibujo: Ejemplo en el siguiente dibujo, encuentras una casa, obsérvala detenidamente y completa, las de la parte inferior en relación a la superior: ¿Cómo supiste que te hacían falta los detalles?

Cuando al niño inicialmente se le presenta un nuevo conocimiento, tiende a decir que no es capaz, pero en la medida que se trabaja la mediación, con los conceptos previos al relacionarlos con lo aprendidos empieza a buscar sus propios

resultados, lo que contribuye una satisfacción y seguridad para sus capacidades en la medida que el niño se hace más consciente, es decir tiene más claros los contenidos respecto a lo que conoce y cómo conoce, puede establecer parámetros comunes de actuación, e incluso llegar a evaluarlos sobre los resultados de sus compañeros y es esta comparación la que le sirve como elemento de validación de su propia actividad cognitiva (Kruger y Dunning (1999) citado por Crespo (2000) y finalmente la habilidad de Nombrar e Identificar, el resultado fue de un 100%(20),niños(Tabla 11) que demostraron capacidad para designar en este caso un hecho o fenómeno como identificar el rol que desempeña su mamá; Según Maureen Priestley (2007) esta habilidad contribuye a organizar y codificar la información para que esta pueda ser utilizada en el futuro, constituyéndose en un prerrequisito para las demás habilidades del pensamiento.

Finalmente el resultado fue de: El 13%de los niños (Tabla 11) no responden acertadamente las preguntas (2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20) por lo que se clasifican en el nivel 0,considerándose este resultado en bajo. En cambio el 44% de los niños responden preguntas que exigen comprensión literal (1,2,3,11,12,20,21) y el 43% por los niños que responden preguntas que exigen comprensión inferencial.(4,5,6,7,8,9,13,14,15,16,17,18,19), (Tabla 7).

De acuerdo con los criterios enunciados anteriormente se incluye en el nivel literal a los niños que han alcanzado respuestas del nivel inferencial debido a la complejidad de lo niveles (un niño que alcanza el nivel inferencial es porque ha pasado por el literal ). Jurado y otros(1998) lo que equivale a un 87% (44%+43%) de los niños, (Tabla 11) que obtuvieron preguntas de comprensión literal, considerándose un alto desempeño; demostrándose la potencialización de las habilidades del pensamiento implícitas en las dimensiones cognitiva y comunicativa.

Una vez evaluadas las habilidades del pensamiento con sus correspondientes niveles (literal, inferencial y critico) se realizó la clasificación de estas según el nivel de pensamiento (sujeto, tarea y estrategia) con el fin **Valorar las implicaciones de la Mediación Metacognitiva**, a través de la siguiente tabla:

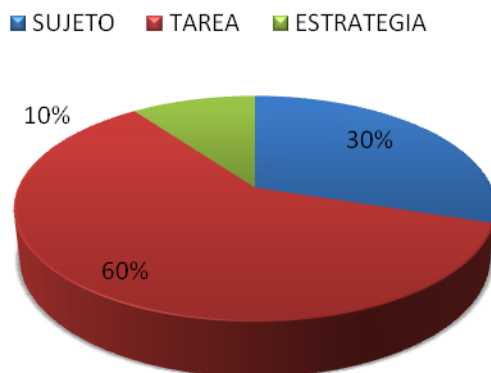
### SISTEMATIZACIÓN DEL TIPO DE CONOCIMIENTO METACOGNITIVO EN RELACION A LOS NIVELES DEL PENSAMIENTO.

Tabla 12 Fase De Valoración

SISTEMATIZACIÓN											
HABILIDADES		NIVEL								Total	
		O		L		I		C			
SUJETO	EVALUAR	2	10%	0	0%	18	90%	0	0%	60	30%
	PREDECIR	2	10%	0	0%	18	90%	0	0%		
	DESCRIBIR	9	45%	0	0%	11	55%	0	0%		
	Subtotal	13	22%	0	0%	47	78%	0	0%		
TAREA	IDENTIFICAR DETALLES	3	15%	17	85%	0	0%	0	0%	120	60%
	IDENTIFICAR	0	0%	20	100%	0	0%	0	0%		
	COMPARAR	1	5%	0	0%	19	95%	0	0%		
	RECORDAR	2	10%	18	90%	0	0%	0	0%		
	ORDENAR	1	5%	19	95%	0	0%	0	0%		
	PREDECIR	2	10%	0	0%	18	90%	0	0%		
	Subtotal	9	9%	74	74%	37	37%	0	0%		
ESTRATEGIA	SECUENCIAR	6	30%	14	70%	0	0%	0	0%	20	10%
	Subtotal	6	30%	14	70%	0	0%	0	0%		
Total		28	16%	14	8%	84	47%	0	0%	200	100%

En esta Tabla 12, se describe el porcentaje de representación de las habilidades del pensamiento de los niños objeto de estudio, correlacionadas con el tipo de conocimiento metacognitivo, Flavell (1978) siendo la tarea, la más representativa con un (60%) mediante las habilidades de identificar detalles, nombrar e identificar, comparar, recordar, ordenar y predecir, le continúan las preguntas orientadas al tipo de conocimiento metacognitivo del sujeto con un (30%) con las habilidades de evaluar, predecir y describir y por último el nivel de conocimiento de la estrategia (10%) con la habilidad de pensamiento de secuenciar.

Gráfica 2 Resultados de los Tipos del Conocimiento Metacognitivo – Fase de Valoración



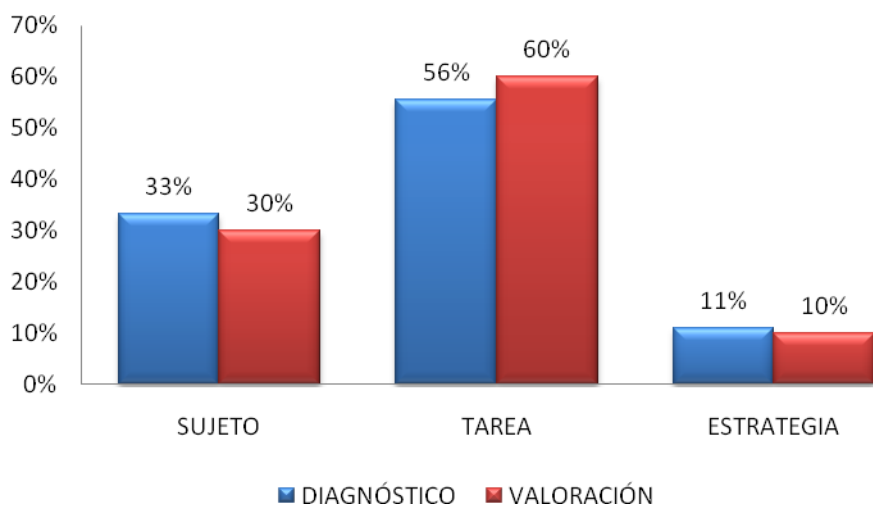
De acuerdo con la Gráfica 2, el 60% de las respuestas correspondieron al nivel de conocimiento metacognitivo de la tarea lo cual permitió la mediación de las habilidades enunciadas previamente, el nivel de conocimiento del sujeto con un 30% que permitió la movilidad de habilidades enunciadas anteriormente y un 10% representado en el nivel de conocimiento metacognitivo de la estrategia representado en una habilidad.

Con esta gradación de los niveles de pensamiento (60%, 30% y 10%), se busca que los niños sujetos del actual estudio, se familiarizaran con los dos primeros

niveles del conocimiento (tarea y sujeto) para así posteriormente pudiesen hacerlo con el nivel de conocimiento de la estrategia.

Para los resultados de la valoración de la implicación de la metacognición se realiza una contrastación entre los objetivos 2 y 4 representada en la siguiente Gráfica:

Gráfica 3. Contrastación de los Resultados entre los tipos de Objetivos 2 y 4



En la anterior Gráfica se lee el porcentaje de representación de las habilidades del pensamiento de los niños objeto de estudio, correlacionadas con el tipo de conocimiento metacognitivo de Flavell (1981), entre la fase 1 de Diagnóstico con las preguntas y la fase 4 de valoración; observándose disminución en la aplicación del tipo de conocimiento metacognitivo del **sujeto** en un 3% en relación al diagnóstico, debido a que es un tema que tiene bastante carácter emotivo (la familia) y se consideró mediarlo con menos habilidades.

En cuanto al tipo de conocimiento de la tarea, se observa un ligero aumento en el resultado de la valoración en relación al diagnóstico con un 4%, en concordancia con las habilidades de pensamiento mediadas, debido a la importancia de trabajarle al niño la naturaleza de la tarea, descrita antes.

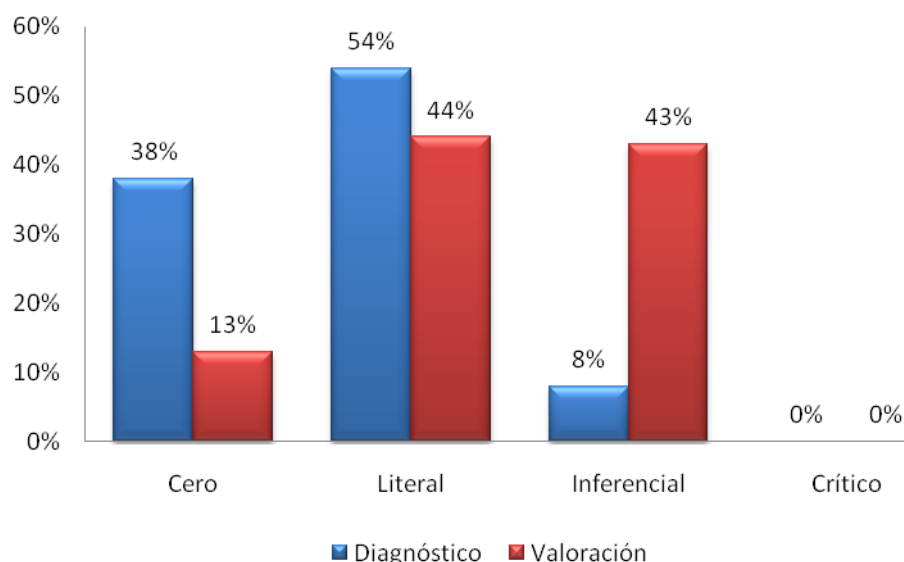
Sobre el tipo de conocimiento de la estrategia hubo disminución en la fase de diagnóstico en relación a la valoración de un 1%.

Contrastación entre los niveles del pensamiento con base en los resultados de los objetivos 2 y 4. (fase de diagnóstico y de valoración).

Tabla 13 Resultado Niveles de Pensamiento Diagnóstico – Valoración

Fases	Niveles del Pensamiento			
	Cero	Literal	Inferencial	Crítico
<b>Diagnóstico</b>	38%	54%	8%	0%
<b>Valoración</b>	13%	44%	43%	0%

Gráfica 4 Resultado Niveles de Pensamiento Diagnóstico - Valoración



De la Gráfica 4 y Tabla 13 se puede observar en cuanto al nivel 0, una disminución significativa en los resultados del diagnóstico (38%) en relacion a la valoración (13%) de un 25% ;lo que indica que :

Los niños lograron avanzar hacia otros niveles del pensamiento como se detalla a continuacion.

En cuanto al nivel Literal, con un 54% en el diagnóstico (Gráfica 4) y el nivel Literal de la fase de valoración con un 44% de representatividad, la Gráfica 4 indica que hubo una disminucion del 10% para darle paso a hacia desempeños posteriores como el nivel Inferencial con un 8% de representatividad en la fase de diagnóstico en las habilidades del pensamiento, en relacion a la fase de valoración con un 43%, observándose un aumento considerable de un 35% de niños con respuestas



del nivel inferencial y se nota la complejidad de los niveles, lo niños que obtuvieron respuestas del nivel inferencial es porque pasaron por el nivel literal lo que se considera una sumatoria de estos dos niveles de un 87% (43% + 44%), lo que indica un criterio Alto; como consecuencia de la importancia que tiene para la enseñanza aprendizaje la aplicación de este tipo de estrategias la: metacognicion para la potencializacion de las habilidades del pensamiento.

## **7. CONCLUSIONES**

A continuación se presenta de manera general las conclusiones teniendo en cuenta los resultados obtenidos del presente estudio sobre la metacognición como mediadora de las dimensiones cognitivas y comunicativas de los niños del preescolar de la Institución Educativa Juan XXIII

La presente investigación contribuye en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje en las dimensiones cognitiva comunicativa de los niños de preescolar, (MEN Dto 2247 1997),constituyéndose en un reto debido a las pocas experiencias a nivel nacional y ausencia de esta misma naturaleza a nivel regional y local. Después de esta experiencia se pudo constatar que hay mejora en los niveles del pensamiento (literal, inferencial y crítico) Priestley (2007)a excepción del crítico que no hay indicios de este, lo que podría considerarse según Piaget porque el niño que atraviesa el estadio preoperatorio no utiliza los mejores medios para organizar la información en la memoria presentándose mas dificultad para recordar que un niño mayor o un adulto. Sin embargo autores como Westmann y Youssef, (1976 en Enciclopedia de la psicopedagogía 1998), manifiestan que se puede enseñar y mejorar el aprendizaje y la rememoración.

La metodología utilizada durante la fase de intervención permitió, fortalecer la potencialización de las dimensiones cognitivas comunicativas, mediadas por la metacognición la cual se desarrolló por medio de tres proyectos lúdico pedagógico según las orientaciones del MEN, decreto 2247 de 1997:distribuidos en cuatro etapas teniendo en cuenta las orientaciones de Ausubel ( Enciclopedia de la psicopedagogía,1998)en relación al aprendizaje por recepción significativa así:

Información verbal por parte del educador, vinculación de los conocimientos previos con la nueva información, dar significado especial a la nueva información y registro de la intervención.

El nivel de desarrollo de las habilidades de pensamiento, diagnosticadas arrojaron un resultado de desempeño básico, las cuales se trabajaron mediadas por la metacognición, teniendo en cuenta las orientaciones de Maureen Priestley (2007), con el fin de potenciar el desarrollo cognitivo –comunicativo, observándose como resultado final un desempeño alto en los estudiantes lo cual favorece la formación integral del educando expresado en los fines de la educación Colombiana.

La experiencia de proyectos lúdicos pedagógicos como eje transversal como también la articulación de los lineamientos curriculares de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional, (MEN, dto 2247 DE 1997) durante las fases 2,3 y 4 permitió que los niños expresaran libremente sus pensamientos, propiciando un mejor acercamiento entre pares y maestra.

Los niños superaron la zona de desarrollo real, detectada en el diagnóstico (38% nivel 0; 54% literal y 8% Inferencial), alcanzando un grado de desarrollo potencial como consecuencia de la intervención (ZDP), (Servicios Educativos del Magisterio), 2003) con un desempeño de (13%, en el nivel 0; 44% en el nivel literal y 43 % en el inferencial), lo que equivale a un 25% de aumento en el desempeño de los estudiantes.

En cuanto al nivel 0 del pensamiento, detectado en el diagnóstico, (Jurado y otros, 1998) el cual corresponde a aquellos niños, que no respondieron a la pregunta lo cual se observó en un 38%; de niños en este nivel; como consecuencia de la enseñanza convencional, ya que esta va más allá de la simple transmisión de los

conocimientos lo que reconfirmó la intervención a través de la metacognición. (Flavell1993)

Otro hallazgo considerable, es el resultado de los distintos tipos de conocimiento metacognitivo, al correlacionarlos con las habilidades del pensamiento siendo el más significativo el de la tarea, debido a la necesidad desde el preescolar de familiarizarse con este tipo de conocimiento metacognitivo;(Saiz y Florez 2010) aprender sobre la naturaleza (su complejidad) y las condiciones emocionales que debe adoptar frente a esta, realizando retroalimentación que le permite mejorar a partir de la auto observación .(Burón, 1999)

Como consecuencia de la implementación de la fase de intervención, sustentada por las teorías de Ausubel, Vigotsky y la metacognición de Flavell, se lee como resultado un significativo descenso del nivel de pensamiento clasificado en 0, y un aumento considerable del nivel de pensamiento inferencial, (Priestley 2007) lo que permite confirmar que esta investigación arrojó resultados positivos para la implementación de la mediación metacognitiva en el preescolar con miras a la potencialización de las dimensiones cognitivas y comunicativas de los niños del grado transición de la Institución Educativa Juan XXIII, de la ciudad de Montería.

Continuando con los hallazgos se destaca también la deficiente participación de las habilidades del pensamiento en el niño al resolver preguntas encaminadas a la obtención de la estrategia, lo que se infiere, por los resultados ligeramente significativos en relación a la resolución de preguntas del tipo de conocimiento metacognitivo del sujeto, ya que es necesario que el niño maneje una mejor actitud personal que le permitirá el conocimiento de las estrategias en el momento de tomar decisiones de tipo personal. (Gutiérrez, 2005).

Para la implementación de la metacognición en el preescolar, dada la naturaleza de los niños, es importante iniciarla en primera instancia como estrategia de enseñanza, (con practica guiada y controlada) para que el niño progresivamente vaya introyectando este modelo en su estilo de aprendizaje. La instrucción de esta estrategia, debe promover la participación activa de los estudiantes. (Saiz y Florez 2010)

La actual investigación se apoyó en un estudio de caso único, ( Yin, 1993 -1994), realizado en la institución Educativa Juan XXIII, la cual permitió medir y registrar la conducta de los niños objeto de estudio; lo que constituyó un apoyo necesario para investigar este tipo de fenómeno con el cual se buscó resolver interrogantes al cómo y por qué ocurren, desde el enfoque Cualitativo (Chetty, 1996) .Lo que posibilitó abordar de manera amplia la problemática, con el fin de generar procesos descriptivos, heurístico e inductivo según el planteamiento de Merrian (1988), permitiendo la confirmación de teorías cognitivistas.

La maestría SUE CARIBE, con su estrategia de trabajo en red, contribuye con el servicio de la calidad de la educación superior de la región, comprometido con su transformación, a través del uso eficiente de la ciencia y la tecnología , con miras en la contribución de la calidad de la educación en el Caribe Colombiano; a través de su maestría en Educación, el grupo de investigación CIMTED-L en la linea de investigacion Cognición y Educación la cual responde a los objetivos académicos de formación investigativa de los educadores con miras a la cualificación de su práctica docente, que contribuya al perfeccionamiento de la comunidad académica del Caribe Colombiano.

En relación al municipio de Montería, esta maestría es pertinente con el Plan Territorial de formación de docentes y directivos docentes con las políticas del Plan de Desarrollo 2008-2011 “Juntos hacemos más” los programas y proyectos,

plan sectorial 2008-2011 “Eduquemos juntos con calidad”, plan de desarrollo **“Hacia un estado comunitario”**, La Revolución Educativa, Colombia visión 2019, plan decenal, políticas de ciencia y tecnología entre otros, como también identifica y analiza las prioridades sobre necesidades de formación, actualización, especialización, innovación, investigación y perfeccionamiento de los maestros, maestras y directivos acorde con sus percepciones, opiniones, resultados de pruebas ICFES, SABER, evaluaciones institucionales, seguimiento a los planes de mejoramiento institucional.

Como también responde en sus políticas, objetivos, estrategias y metas a las demandas contemporáneas de los, saberes y conocimientos que requiere la educación en sus dimensiones: La Pedagogía, La Didáctica, la Ciencia, La Investigación y La Evaluación, respecto a los saberes específicos de los docentes y directivos docentes.

Esta investigación permite generalizar o transferir teorías cognitivas a partir de la descripción, interpretación y análisis de entidades educativas únicas como lo es la coherencia interna del pensamiento infantil,

A continuación las consecuencias a nivel personal que se dieron en las autoras del trabajo:

Esta Maestría, ha dejado en mi grandes huellas, las cuales me han enseñado para mi vida personal y profesional, como la constancia por alcanzar una meta, el deseo permanente de la heurística, que han enriquecido otras experiencias las cuales han contribuido con la mejora en el contexto educativo objeto de estudio.

Ha contribuido en mi formación como educadora , porque me ha permitido valorar, e identificar eficazmente la problemática de la Institución Educativa donde laboro y al apoyo de procesos de investigación.

## **8. RECOMENDACIONES**

Es necesario realizar reflexiones al concluir esta investigación, que esperamos sea de mucho beneficio para los docentes de preescolar de la ciudad de Montería en primera instancia, al igual que a otros profesionales interesados en esta temática, como única que se ha desarrollado por su naturaleza a nivel del departamento y la costa Caribe.

Es importante reconocer las fortalezas de las pedagogías de la educación preescolar y explotarlas completamente en el trabajo con niños pequeños, por ejemplo mediante enfoques interdisciplinarios basados en temas o en proyectos, un enfoque interdisciplinario hacia el aprendizaje; enfoque basado en el niño, involucramiento de los padres y de la comunidad; énfasis en el aprendizaje mediado por la metacognición en el cual los niños aprenden con la mente y el cuerpo; uso de diferentes lenguajes y sentidos; por ejemplo verbal, visual, etc. para descubrir el sentido del mundo, expresándose y comunicándose. (Unesco, 2008).

Consideramos que esta investigación propicie en los maestros la reflexión en torno a su proceso de Enseñanza y los beneficios que trae para la adquisición de un aprendizaje significativo mediado por la metacognición y la puesta en marcha en los diferentes niveles de la educación el trabajo por proyectos en el aula.

Como investigadoras nos ha aportado este trabajo, experiencias enriquecedoras, que se irán cualificando en el transcurso de nuestra vida profesional, y la satisfacción de haber realizado una experiencia retadora y “única” en la región cuyos beneficiarios fueron niños de estrato 1 de la ciudad de Montería, pudiendo



demostrar como maestras que ellos también tienen derecho a estas oportunidades y gracias a ellos pudimos crecer más.

Socializar esta experiencia a las educadoras, estudiantes Universitarias de Educación Preescolar y de Básica, para que esta estrategia: la metacognición sea aplicada también en los niveles posteriores al preescolar con el fin de continuar estimulando al niño hasta sus niveles más altos como el pensamiento crítico.

Establecer comunicación con la Secretaria de Educación con el fin de capacitar a los educadores de preescolar con el fin de implementar esta estrategia de enseñanza, como caso único en el Caribe Colombiano.

Implementar estas actividades en el aula, con el fin de crear en el aula una cultura del autoconocimiento del aprendizaje, con miras a la obtención de un aprendizaje autónomo.

Los docentes deben asumir una actitud favorable hacia la metacognición, con miras a la interiorización de este por parte de los estudiantes, mediante la búsqueda tendiente a promover la insatisfacción, en el estudiante y la fructibilidad de lo nuevo que se aprende.

Como un aporte de la actual investigación a la actual educación es en relación a la articulación que debe haber entre cognición y contenidos, para lo cual se formula la siguiente pregunta que puede ser objeto de estudios posteriores: ¿Pueden enseñarse contenidos sin tener en cuenta los procesos mentales?

¿Dónde queda el papel de las transferencias de unos contenidos a otros?

Cuando los docentes inician su día de clases, analizan los siguientes interrogantes

¿Se puede hablar de aprendizaje, desconociendo la zona de desarrollo real del estudiante?

¿Se está utilizando por parte del educador de preescolar, el conocimiento previo como puente para alcanzar las nociones que se quieren obtener en el estudiante?

## BIBLIOGRAFÍA

- Arango, Buitrago Mesa, Zapata, Castaño, Hernández, Chaverra (2010). Universidad de Antioquia. La reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje de la escritura en estudiantes de preescolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje.
- Bara, P (2001). Estrategias Metacognitivas de Apz: Estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo y el dominio de la estrategia de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y Universidad (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t25562.pdf>.
- Barrero N. (2001). Aproximación metacognitiva y evaluación de la enseñanza. Universidad de Sevilla. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE/>.
- Barrero N. (2001). El enfoque metacognitivo en la educación. Universidad de Sevilla (Facultad ciencias de la educación.). Revista electrónica de investigación y evaluación educativa. Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE/>.
- Barrero, G. N. (2001a). El enfoque metacognitivo en la educación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 7, 2. Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE/>.

- Beltrán J. (1993). Procesos, Estrategias y técnicas de Aprendizaje .Madrid. Síntesis. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED9595220235A.PDF>
- Benbenaste y otros (2007). Desde el Materialismo Histórico a la Psicología. Disponible en: [http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/216/n7\\_vol3pp13\\_32.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/216/n7_vol3pp13_32.pdf).
- Bermejo Vicente (1998). Desarrollo Cognitivo.(capítulo XIX) Madrid: Editorial Síntesis.
- Best. Jhon (1999). Psicología Cognoscitiva, Universidad del Este de Illinois: Edit Thomson.
- Botero, José (2008) Sistema Universitario Estatal “Sue Caribe” Informe de Gestión. Valledupar.
- Burón, J. (1988).La Autoobservación(self-monitoring) como mecanismo de autoconocimiento y de adaptación. Tesis doctoral. Universidad de Deusto, (microfilm N. 87).
- Canfux V. (2000) Capítulo La pedagogía tradicional. Universidad de la Habana-CEPES.(tomado de: “Tendencias Pedagógicas en la Realidad Educativa Actual”).Editorial Universitaria, Universidad Juan Misael Saracho. Disponible en: <http://www.cge.gob.bo/PortalCGR/uploads/TENDENCIAS%20PEDAGOGICAS.pdf>.

- Cañizales de Velásquez J .*Un estilo didáctico para la estimulación del pensamiento en el niño de educación inicial*. Josefa Yamira Cañizales .Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela
- Carranza, F; Estévez y otros (2001).Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. Universidad de Murcia-España.
- Carretero, Mario (1996).Conocimiento y Aprendizaje .México: Ediciones Larousse
- Castañeda y Arévalo (2009). El desarrollo de procesos cognitivos creativos a través de la enseñanza problémica en el área de ciencias naturales en niñas del colegio santa maría" realizado por de la Pontificia Universidad Javeriana.
- CEPES. *Las tendencias pedagógicas en la realidad educativa de actual*. Tarija (Bolivia), Editora universitaria, 2000veriana – Bogotá.
- Chrobak, Ricardo. (2001). La metacognición y las herramientas didácticas. Universidad Nacional del Comahue. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm>.
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium – sized firms. *International small business journal*, vol. 5, octubre – diciembre
- Colombia por la primera infancia (2006). Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. Bogotá: Colombia. Crespo, N. (2004)
- Conpes (2007). Política Pública Nacional de la Primera Infancia.

- Consejo de Política Social- CPS-acto administrativo, dto 1137 de junio 11 de 1999 y subcomités de infancia y flia –cif- en 2006 (32dptos de Colombia). Disponible en: <http://www.alcaldia de bogotá.gov.co/sisjur/normas> 1
- Crespo, N(2004). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. Revista signos 33(48), 97-115. ISSN 0718-0934. Chile.Crespo, Nina M. (2004).  
en:[http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r\\_n\\_plan\\_prog/primaria/6semes/se m\\_tem1](http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/primaria/6semes/se m_tem1).
- Cuenca y Rivero (2000). La modelación espacial: una posibilidad para potenciar el desarrollo metacognitivo en el preescolar.
- De Subiría S.(2006). “Hacia una pedagogía Dialogante”. Bogotá. Editorial Magisterio. Disponible en <http://institutomerani.edu.co/index.php/publica/articlesonline>
- Decreto No.001049 (2008) Pacto por la infancia y la adolescencia del Departamento de Córdoba.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Educación para el Siglo XX, La Educación Encierra un tesoro. Madrid España: UNESCO- Santillana.
- Duque C,Vera A.(2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. Grupo EDAFCO-Universidad de Ibaguén
- Duque-Aristizábal, C. y Vera-Márquez, A. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. Revista

colombiana de psicología vol. 19 N° 1. Universidad de Ibagué, Colombia.

Disponible en [www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/.../16945](http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/.../16945)

- Enciclopedia de la Psicopedagogía, (1998). España. Editorial Océano Centrum ISBN 84494-O654-4
- Estrategias Metacognitivas en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de 5° de básica Primaria” (Iriarte ,2010).
- Estrategias Metacognitivas. Serie 1 para docentes de Secundaria (2007). Nro. 00783. Impreso en Empresa Editora El Comercio S.A.
- Falsetti, M., y Rodríguez, M. (2005). ¿Qué Perciben los Alumnos?. RELIME-Revista Latinoamérica de investigación en Matemática Educativa.
- Flórez Ochoa, Rafael (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez (2003). Universidad Nacional de Colombia, *Explorando la metacognicion: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad*.
- Frawley, Willian (1999). Vigotsky y La Ciencia Cognitiva. España: Editorial Paidós.
- Gonzalez Fernandez , A. (1992): *Estrategias metacognitivas en la lectura*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense.

- González, L. (2003). Introducción a la Psicología del pensamiento. Madrid. edit trota.
- González, Pienda Julio, González Cabanach Ramón y otros (2002). Manual de Psicología Educativa. Ediciones Pirámide.
- González Rey F y Mitjáns Martínez A. (1989) *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Guerra G, J (2003). Metacognición: Definición y enfoques teóricos que la explican. Revista electrónica de psicología Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://www.portalpsicologia.org/busqueda.jsp?idDisciplina=1>
- Guillar, Moisés E (2009). Las ideas de Bruner “De la revolución cognitiva a la revolución cultural” España-Educere.
- Gutiérrez, D. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Disponible en: [www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext).
- Hildebrand, Verna (2002). Fundamentos de Educación Infantil. Jardín de niños y preprimaria. Limusa Noriega editores. México, 2002. Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_3.htm).



- Iriarte 2010, Institución Educativa Normal Superior .*Estrategias metacognitivas en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de 5° de básica Primaria*”.
- Izard M. (2001). Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, metacognición y transferencias. RELIEVE, vol. 7, n. 2. Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_2.htm) .
- Jaramillo, A., Montaña, G., y Rojas, L. (2006). Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 4, N°. 2. Manizales: Colombia. Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol4/Adriana%>.
- Jurado, Fabio y otros (1998). Juguemos a Interpretar. Bogotá. Editorial Plaza Y Janes .
- Ley 1098 (2006). Bogotá D.C Disponible en: [http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/2006/Ley\\_1098.pdf](http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/2006/Ley_1098.pdf)
- Mallarino, Florez C. (2007). La contextualización del currículo “Cognición y no verbalidad” Cali.U.de San Buenaventura. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105316864006>
- Marchesi A (2010). V Foro Latinoamericano de Educación .”Metas Educativas 2021 “Buenos Aires Santillana. Disponible en [http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro\\_v\\_fo](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro_v_fo) ro.pdf

- Marín, F. y otros (1999). Potenciación de la inteligencia en el preescolar. Facultad de educación de la Universidad de Antioquia. Medellín.
- Marín, R. (2004). Proyecto: Desarrollo integral de la comunidad educativa Juan XXIII. Montería: Colombia.
- Martí E. (1991). Psicología Evolutiva: Teoría y Ámbitos de la investigación. Barcelona .Edit. del Hombre, ISBN-84-7658-309-5.
- Martí, E. (1991). Psicología Evolutiva: Teoría y Ámbitos de la investigación. Barcelona .Edit. del Hombre. Disponible en: [sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/descarga.php?id...](http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/descarga.php?id...) ISBN-84
- Martínez y Negrete M..(2010).Estrategias Heurísticas en la solución de los problemas matemáticos para el desarrollo de habilidades Metacognitivas en niños. Universidad de Córdoba-Colombia.
- Martínez, P. (2006). El Método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. Disponible en: [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento\\_gestion/20/5\\_El\\_metodo\\_de\\_estudio\\_de\\_caso.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf)
- Mayor J., Suengas, A., y González-Marqués, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender aprender y aprender a pensar. Ed. Síntesis Psicología. Madrid.

- Mayor, J. Mayor L, (2008). Estrategias Metacognitivas en la Intervención del Tabaquismo. (capítulo V La Actividad Metacognitiva en la Intervención). Tesis Doctoral Universidad Complutense de Madrid.
- MEN. Decreto N° 2247 de 1997. Colombia
- MEN. Ley 115 de 1994.
- MEN. Ley 115 de 1994. Colombia.
- MEN, (1998). Lineamientos Curriculares preescolar-Lineamientos Pedagógicos, Santafé de Bogotá, Editorial Nomos.
- MEN, Ley 715 de 2001.
- MEN. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa (2010) Bogotá.
- MEN, Revolución Educativa, Colombia Vision 2019
- Merriam, S. B.; Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass
- Ministerio de Educación del Perú (2007), Van de Velde 160 San Borja.
- Myers, R.G. 1992. *The Twelve Who Survive*. London: Routledge

- Modelos Educativos Pedagógicos y Didácticos, Vol. I y II (2002 y 2003). Bogotá, Ediciones SEM (Servicios Educativos del Magisterio).
- Munart (1999). Jean Piaget. Paris ,UNESCO-Revista Perspectivas vol. XXIV.Nº 1-2
- Muñoz Vargas, M, (2006) Implicancias de la Metacognición en el proceso Metacognitivo, en Revista Electrónica de Psicología científica. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com->
- Myers, (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe .Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro:Janeiro.Ediciones revista iberoamericana de educación .nº 22 editado por la OEI.
- Navarro (2000). “Alfabetización Emergente y Metacognición”. Universidad Católica de Valparaíso Chile. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342000000100010](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000000100010).
- Navarro,C.Alarcón A. (2008)Metacognicion en niños , Revista: V. 7 N. 1 .
- Novak(1982).teoría y práctica de la Educación.Madrid:Alianza
- Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición (2010). Contrato MEN-EDESCO, No. 1586 de 2009. Colombia.

- Oros. F.(2001) Jean Piaget. Avisora webmaster@avizora.com
- Priestley Maureen. Técnicas y Estrategias del Pensamiento Crítico. Trillas, México 1996. p. 166-19 .
- Republica de Colombia.(2006)Programa de Apoyo para la construcción de la Política de la Primera Infancia 3 .
- Peronard, M. (2005). La Metacognición como herramienta didáctica. Revista Signos, 38(57), 61–74. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342005000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342005000100005&script=sci_arttext)
- Piaget , Jean (1896-1980) Alberto Munar
- Piaget J. (1994) La Formación del Símbolo en el Niño. Bogotá, Fondo de Cultura Ecnómica.
- Piaget, Jean (1957). Francisco Javier Otros Vázquez AVIZORA.COM Política de Privacidad Webmaster: webmaster@avizora.com Copyright © 2001 m. Avizora.com
- Pramling I y Kagan.UNESCO. La contribución de la educación inicial para una sociedad sustentable (2009). Uruguay.Tradinco. Disponible en: <http://www.unesco.org.uy/educación>.
- Priestley M. (2007). Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. Salón pensante-Grupos coercitivos-Aprendizaje creativo Trillas editorial.

- Priestley, Maureen (2007). Técnicas y Estrategias del Pensamiento Crítico por Año de Edición: 2007
- Programa de apoyo para la formulación de la política de primera infancia 2005 al 2015. Colombia, (2006). Disponible en: <http://www.cinde.org.co/PDF/Mapeo%20de%20investigaciones%20primera%20infancia.pdf>
- Puche, R. (2009). ME Desarrollo infantil y Competencias en la Primera Infancia Bogotá: MEN Lineamientos para la infancia pdf.
- Reinaldo M (2004). Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología – Tesis Doctoral- Barcelona, 2004. Republica de Colombia.(2006)Programa de Apoyo para la construcción de la Política de la Primera Infancia 3 .
- Vásquez y otros (1957) Piaget, J.AVIZORA.COM Política de Privacidad Webmaster . En : webmaster@avizora.com Copyright © 2001 m. Avizora.com
- República de Colombia (2006). Colombia por la Primera Infancia Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años Bogotá, Diciembre de 2006.
- República de Colombia. Colombia Por La Primera Infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años Bogotá, Diciembre de 2006 Síntesis de la Cumbre Mundial en favor de la Infancia. New York,

1990. Disponible en:  
<http://www.onu.cl/pdfs/cumbres/infancia/Infancia199.PDF>

- Rey F y Mitjans Martínez.(1989). La Personalidad. su Educación y Desarrollo .La Habana. Editorial Pueblo y Educación. Disponible en:  
<http://www.slideshare.net/IPPSON/zavala-mojardin-marco-Antonio>.
- Richmond, P.G. (1984). “Algunos conceptos teóricos fundamentales”. Introducciòn a Piaget.
- Romero, Loaiza F y otros (2002). Habilidades Metacognitivas y Entorno Educativo. Pereira. Editorial Papiro.
- Romero. F., Arbeláez. M., Vargas. E., García, A., y Gil. H. (2002). Habilidades metacognitivas-entorno educativo. Editorial Papiro.
- Rubio M, Pinzón L y Gutiérrez M. (2010) BID-Atención Integral a la primera infancia en Colombia. “Estrategia de país 2011-2014”. Disponible en:  
<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35807166>
- Ruiz, J. (1990). El cambio posible: educación centrada en el desarrollo del pensamiento. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Secretaría de Educación y Cultura. Zacatecas: México. Disponible en:  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1445Ruiz.pdf>
- Ruiz. C. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. Revista Scielo. Caracas: Venezuela.

- Sáiz y Flores (2010). Universidad de Burgos C/ Villadiego-España. Sáiz y Flores (2010), Universidad de Burgos C/ Villadiego-España. “Metacognición y competencia de aprender a aprender” en educación infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión.
- Sáiz y Flores (2010), Universidad de Burgos C/ Villadiego-España. *Metacognición y competencia de aprender a aprender” en educación infantil: una propuesta para facilitar la inclusión*
- Sandia, Rondel L. (2004). Metacognición en niños. Una posibilidad a partir de la teoría Vygotskiana. Universidad Pedagógica Experimental libertador Maracay- Dpto de componente Docente ludesan /febrero. ludesan@hotmail.com
- Sandoval, C.ICFES (2002). Investigación cualitativa Módulo IV.Casilimas-ARFO Editores Impresores.
- Secretaria de Educación de Montería-Córdoba.Plan de desarrollo 2008-2011
- Sierra Pineda, Isabel (2010). “Estrategias de Mediación Metacognitiva, en ambientes convencionales y virtuales influenciados en los procesos de Autorregulación y Aprendizaje Autónomo en estudiantes universitarios”.
- Soto, Carlos A.(2002). Metacognición cambio conceptual y Enseñanza de las Ciencias, Bogotá: Editorial Magisterio.
- Tesouro C, (2006). Enseñar a aprender a pensar en los centros educativos , incluso en las actividades de evaluación REIFOP.



- Ugartetxea, J. (2002). Motivación y Metacognición, más que una relación. Disponible en: <http://www.robertexto.com>
  
- UNESCO (2004). Educación para todos el imperativo de la calidad. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/gmr\\_download/es\\_summary.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf)
  
- UNESCO. Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, nos 3-4, 1994, págs. 773-799. ©UNESO: Oficina Internacional de Educación, 1999 Este documento puede ser reproducido sin cargo alguno siempre que se haga referencia a la fuente LEV SEMIONOVICH VYGOTSKY (1896-1934).
  
- Vargas R, Herrera. Más allá de la comprensión lectora: Una relación entre la Metacognición y la comprensión de textos escritos (seminario).(2005).Instituto Alberto Merani. Disponible en [www.institutomerani.edu.co/.../MAS%20ALLA%20DE%20LA%20COMPRENSI%20LECTO](http://www.institutomerani.edu.co/.../MAS%20ALLA%20DE%20LA%20COMPRENSI%20LECTO).
  
- Vygotski, (1996) L.S.Vygostki Obras Escogidas IV Psicología Infantil.Madrid, E ,
  
- Yin, Robert K. (1993). Applications of Case Study Research. London: SAGE1993.Obtenidode editorial visor.  
Tomado de [http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Estudio\\_de\\_caso&oldid=53837303](http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Estudio_de_caso&oldid=53837303)

# ANEXOS

## Anexo 1. Diagnóstico. Prueba Día 1

### DIAGNÓSTICO

“LA METACOGNICIÓN COMO MEDIADORA DE LAS DIMENSIONES COGNITIVAS Y COMUNICATIVAS DE LOS NIÑOS DEL P.E DE LA I.E JUAN XXIII DE LA CIUDAD DE MONTERÍA”

### PRUEBA DÍA 1

Nombre Niño(a)\_\_\_\_\_Nº\_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ Nacimiento\_\_\_\_\_

Edad\_\_\_\_\_

### I. IDEAS PREVIAS.

¿Qué es un Barrio?

---

---

---

¿Cómo se llama el Barrio Donde Vive?

¿Qué hay en un barrio?

---

¿Quiénes viven en un barrio?

---

---

¿Cuáles son los lugares principales de un barrio?

---

### **Continuación Día 1**

#### **II. LLEGADA AL AULA**

Describan lo observado en el barrio (registrar ficha)

---

---

Semejanzas y diferencias entre los barrios ☹ (propiciar diálogo)

---

¿Cuál te pareció más bonito?

---

OBSERVACIÓN DIA 1:

---

Anexo 2. Diagnóstico. Prueba Día 2

**PRUEBA DÍA 2**

Ficha\_\_\_\_\_

Nombre del niño(a)\_\_\_\_\_Nº\_\_\_\_\_ Fecha:\_\_\_\_\_

¿Cuál es el nombre del barrio que visitamos ayer?\_\_\_\_\_

¿Cuáles son los principales lugares del barrio? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dibuja a tu barrio ☺ (ver anexo)

Cuéntame ¿cómo dibujaste al barrio? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Porqué piensas que lo dibujaste así?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué hiciste primero?\_\_\_\_\_

¿Porqué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué hicistes después?\_\_\_\_\_

¿Cómo hiciste para dibujar a tu barrio en esta hoja pequeña?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Continuación Día 2:**

¿De que otra manera lo puedes hacer? \_\_\_\_\_

Cuéntame ¿cómo lo hiciste? \_\_\_\_\_

¿Que te dio más dificultad dibujar ¿Porqué?

¿Porqué crees que se te presentó esa dificultad? \_\_\_\_\_

¿Cuántas veces te equivocaste y volviste a empezar \_\_\_\_\_

¿Que te pareció más fácil del dibujo? \_\_\_\_\_

(Si no contesta se le dice que vuelva a mirar)

Puedes agregar lo que te hace falta: \_\_\_\_\_

Como te diste cuenta que te hacía falta?

---

---

---

---

## **Continuación Día 2.**

Teniendo en cuenta lo que te hizo falta en el dibujo: ¿Qué te pareció fácil?-

¿Qué te pareció difícil?, teniendo en cuenta lo que dibujaste y lo que dices-  
Recuerda lo visto en el recorrido del barrio

---

---

---

---

---

¿A qué ciudad pertenece tu barrio? \_\_\_\_\_

¿Qué diferencia hay entre barrio y ciudad?

---

---

OBSERVACIONES

---

---

---

---

---

Responsable:

---

### INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN XXIII

#### VALORACION DE RESULTADOS

“LA METACOGNICIÓN COMO MEDIADORA DE LAS DIMENSIONES COGNITIVAS Y COMUNICATIVAS DE LOS NIÑOS DEL P.E DE LA I..E JUAN XXIII”

#### Anexo 3. Proyecto La Familia

##### Proyecto La Familia

Temas: Integrantes de la familia, Roles de la Familia, Importancia

Nombre del Niño: -

---

¿Qué observas en la cartelera?

---

¿Cómo crees que se hizo esta cartelera?

---

¿Cómo harías tu una cartelera alusiva a la familia?

---

¿Qué pasos se realizan?

---

---

¿En las familias hay personas tristes?-----¿por qué?

---

---

¿En las familias hay personas alegres?-----¿por qué?

---

---

¿Cómo se visten las personas que integran las familias?

---

---

Dibuja y encierra en un círculo a los integrantes de tu familia que vistan igual.(anexo)

---

---

¿Cómo dibujaste a tu familia?

---

---

¿Qué hiciste primero?

---

---

¿Por qué?

---

---

¿Qué hicistes después?

---

---

¿De que otra manera lo puedes hacer?

---

---

¿Qué te dio más dificultad dibujar?-

---

---

---

¿Qué se te hizo fácil?

---

---

---

---

En el siguiente dibujo encuentras una casa, obsérvala detenidamente y completa a las de la parte inferior en relación a la superior.(ver anexo)-

---

---

---

¿Cómo supiste que te hacían falta los detalles?-

---

---

¿Qué pasa si no hay ventanas en una casa?

---

---

¿Qué pasa si no hay puertas?

---

---

¿Recuerdas el día que tu y tus compañeros se vistieron como las familias?

---

---

---

¿De que te vestiste tu?

---

---

¿En que es diferente un papá a un niño?-

---

---

---

¿En qué son diferentes las mamás a las niñas?

---

---





#### Anexo 4. Descripción del Proceso de Intervención

LA METACOGNICIÓN COMO MEDIADORA DE LAS DIMENSIONES COGNITIVAS Y COMUNICATIVAS DE LOS NIÑOS DEL PREESCOLAR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA JUAN XXIII DE LA CIUDAD DE MONTERIA.

##### DESCRIPCION DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

El proceso de intervención tuvo una duración de 2.5 meses, correspondiente a 60 días distribuidos en tres horas diarias para un total de 180 horas , dirigido a los 20 niños objeto de estudio.

Durante este proceso se utilizó la estrategia de proyecto Lúdico tales como:

Mi Cuerpo, Mi Escuela y Mi Familia; los cuales describiremos a continuación:

En el proyecto Mi cuerpo, cuya duración fue de 23 días correspondiente a 69 horas se trabajó las técnicas del canto, Observación directa y juegos.

En el canto: Mi Cuerpo

“Cabeza, hombros, rodillas y pie y todos aplaudimos a la vez”(bis con las demás partes del cuerpo), el niño debe repetir en el mismo orden señalado por la maestra.

Mediante esta actividad se potenciaron la secuencia y recordar que son habilidades del pensamiento correspondientes al nivel literal se pudo observar que el 90% de los niños realizaron bien los ejercicios del canto de acuerdo a la orden dada por la maestra.

El 10%, restante tuvo dificultad para llevar el orden dado y se saltaban alguna parte del cuerpo; se UTILIZÓ LA ESTRATEGIA DE LA REPETICION Y OBSERVACIÓN A LA MAESTRA Y A UN COMPAÑERO COMO MODELO.

La Educadora utilizó como tipo de conocimiento metacognitivo a la estrategia valiéndose de un rompecabezas de las partes del cuerpo el cual fue entregado a cada niño con el fin de afianzar la tarea que consistía en secuenciar las partes del cuerpo según una orden dada.

Una vez ordenado el rompecabezas se les realizaba preguntas:

¿Qué hay después de la cabeza? Y así sucesivamente.

¿Qué pasaría, si la cabeza se coloca en los pies?

¿Cómo hiciste para ordenar el rompecabezas?

Otra actividad consistió en el juego de “Las Parejas”, y se les hacía preguntas donde debían contestar en que eran iguales y en que eran diferentes: de esta experiencia, se puede destacar que a los niños se les facilita diferenciar las características físicas tales como: nariz, color del cabello, longitud de este, color de la ropa y forma de esta, estatura, grosor entre ellos mismos el sexo. Lo anterior se encuentra el nivel literal y corresponde al tipo de conocimiento metacognitivo de la tarea.

EL proyecto MI ESCUELA, tuvo una duración de 22 días de tres horas diarias para un de 66 horas las cuales se trabajaron dos técnicas: el juego y trabajo de campo. Durante el juego la cinta se pudo observar que a los niños se les facilita recordar los pasos de este juego, como también la estrategia que utilizaron para no dejarse coger la cinta; pero cuando se le hace preguntas tales como:

Como te sentiste cuando le cogiste la cinta a tu amigo? Algunos niños no saben describir sus sentimientos.

Cuando se les pregunta: Por que te dejaste coger la cinta? Existe confusión para responder.

De lo anterior se puede inferir que a este grupo de niños, las preguntas encaminadas a la tarea y a la estrategia se les facilitan , en cambio en las

orientadas al sujeto presentan confusión por lo que fue necesario realizar con ellos un autoexamen de sus emociones y sentimientos.

EL Proyecto MI FAMILIA, tuvo una duración de 15 días con una intensidad horaria de tres horas equivalentes a 45 horas de trabajo donde se realizó la técnica de la pregunta y la dramatización.

Inicialmente las investigadoras realizan una entrevista alusiva a la familia para motivar y ubicar a los niños frente al tema. A estos niños, se les facilitó identificar a los miembros de la familia, sin embargo cuando se les pregunto de donde vienen ustedes? Hay muchas respuestas erróneas y algunos no contestaron.

Asocian la vejez con los abuelitos y manifiestan que son los primeros en morir en una familia, no saben de donde vienen los abuelitos pero si que son los papas de sus papas.

Se le dificulta a la mitad del grupo establecer la secuencia según las edades en la familia (quien es el mayor? Por qué? Quien le sigue? Y así sucesivamente).

El trabajo del papá es importante para ellos porque es el medio para conseguir el dinero que les sirve para comprar los alimentos y sus juguetes.

Sus mamás son amas de casa y las niñas las imitan muy bien en los quehaceres domésticos.

Cuando se les pregunta por la diferencia que existe entre su familia y la de su compañero, con previa muestra de fotos de cada familia, solo destacan la diferencia por el número de miembros de cada familia.

Las habilidades de pensamiento que se potenciaron fueron: En el orden literal encontramos: observar, secuenciar, recordar, las cuales contestaron con mayor acierto, mientras que las del orden Inferencial como describir y predecir a

excepción de comparar presentaron dudas y algunas veces no contestaron , en cuanto a los niveles de pensamiento metacognitivo se les facilita el de la tarea.

La experiencia anterior concluyó con la construcción de la lengua escrita, donde

se deja que espontáneamente escriban las palabras: papá, mamá, abuelo y después imiten el modelo de escritura de la profesora.

A continuación se sistematizan los tres proyectos realizados en la intervención de la presente investigación.

## Anexo 5. Sistematización del Proyecto, Mi cuerpo

### SISTEMATIZACION DEL PROYECTO, MI CUERPO

#### PLAN DE CLASE

#### DIMENSIÓN: COGNITIVA, COMUNICATIVA

Grado Transición – Sede Principal.

NIVEL: Preescolar.

GRADO: Transición.

FECHA: JULIO 21-AGOSTO 21

UNIDAD O PROYECTO: MI CUERPO

ESTÁNDAR		
ACTIVIDAD	Habilidades que se potencian	Metacognición
Por qué tu cuerpo es parecido al de tus compañeros?	Percibir (L) Observar (L) Comparar (L)	Se utilizaron los reguladores Sociales que consistieron en:
En que se diferencia tu cuerpo al de tu compañero?		Mediadores Externos como:
Como organizas correctamente las partes de tu cuerpo?	Discriminar (I) Contrastar ( I)	La voz de la maestra, dando orientaciones previas al trabajo a realizar.
Al son del canto cabeza, hombros.... Continúa el orden.	Ordenar (L)	Ideas previas
Que pasaría, si no tuvieras....(manos, ojos, pies etc.)	Observar (L) Secuenciar (L)	Observación de su cuerpo, el de los compañeros.
Cómo dibujarías tu cuerpo?	Inferir, (I)	Estas preguntas están enfocadas al nivel de conocimiento metacognitivo : la tarea
Como se arma el rompecabezas de tu cuerpo?	Identificar (L)	Las Estrategias de regulación: Meta-atención Meta-memoria
Por qué se llamará		

rompecabezas? Qué pasaría si tuvieras los pies en la cabeza?	Observar (L)	Estrategias de Repetición. Realizar varias veces el trabajo en caso de dificultad.
Por qué letra empieza tu nombre?	Secuenciar. (L)	La estructura de ordenación que le asignaba el niño a su aprendizaje.
Cómo se visten los niños? Como se visten las niñas? En qué se diferencia un niño de una niña?	Identificar (L)	Estrategias Afectivo Emocionales
Que haces antes de llegar en la mañana a la escuela?	Identificar (L) Identificar (L)	Preferencias cognitivas del niño. <sup>1</sup>
Qué pasaría si no te bañaras?	Comparar (I)	Enfoque de nivel de pregunta metacognitiva correspondiente al nivel de la tarea
Que pasaría si no te cepillaras los dientes?	Recordar (L)	Obsérvate a ti como niño(a) y obsérvate como niña(o).
Con cuantos compañeros jugaste al pin al pon?	Predecir (I) Predecir (I) Ordenar (L)	Enfoque de pregunta en relación al sujeto Se hace la autorregulación del recorrido desde que se levanta.
Que compañero estaba a la derecha?	Identificar (L) Predecir (I)	Aquí es necesario preguntarles nuevamente para que es el cepillo dental.
JUEGO ALPIN ALPON De que otra manera puedes jugar Alpin Alpon?	Ordenar (L) Secuenciar (L)	Pregunta enfocada en relación al sujeto.
Con cuantas tapas te quedaste al final del juego?	Describir (I) Comparar (I)	Pregunta enfocada en relación a la tarea.  Pregunta enfocada a la estrategia.
Con cuantas tapas debías quedarte?		
Por qué? JUEGO EN PAREJAS Con los ojos vendados: Que compañero estás tocando?		Pregunta enfocada en relacion a La tarea

Que diferencia hay entre el cuerpo tuyo y el del abuelito?		Pregunta enfocada a la tarea . Pregunta enfocada a la tarea.
--	--	--



## Anexo 6. Sistematización del Proyecto: Mi Escuela

### SISTEMATIZACION DEL PROYECTO : MI ESCUELA

I.E EDUCATIVA JUAN XXIII

#### PLAN DE CLASE

DIMENSIÓN: COGNITIVA, COMUNICATIVA

Grado Transición – Sede Principal.

NIVEL: Preescolar.

GRADO: Transición.

FECHA: Septiembre 1 a Octubre 1

UNIDAD O PROYECTO: MI ESCUELA

Temas: Relaciones Interpersonales

Dependencias

ESTÁNDAR		
ACTIVIDADES	Habilidades que se potencian	METACOGNICIÓN
JUEGO. LA CINTA Se le amarra atrás al compañero una cinta.		Se utilizaron los reguladores Sociales que consistieron en:
En el juego la cinta que partes del cuerpo utilizaste para alcanzar la cinta del compañero?	Percibir (L) Observar (L)	Mediadores Externos como: La voz de la maestra, dando orientaciones previas al trabajo a realizar. Ideas previas
Como hiciste para alcanzar la cinta del compañero?	Discriminar (I) Contrastar (I)	Observación de su cuerpo, el de los compañeros y de otras personas.
Que sentiste cuando le alcanzaste la cinta a tu compañero?	.Observar(L) Recordar( L)	Las Estrategias de regulación: Meta-atención

Cómo cuidaste la cinta?	Observar (L)	Las Estrategias de regulación: Meta-atención Meta-memoria Estrategias de Repetición. Realizar varias veces el trabajo en caso de dificultad.
Que pensabas cuando te estaban persiguiendo para coger la cinta?	Evaluar (c)	Pregunta orientada al sujeto.
Que sentiste cuando te quitaron la cinta?	Recordar (L)	
Quien quitó primero la cinta?		Estrategias Afectivo Emocionales
Cual fue la actitud del compañero al quitarle la cinta?.		Preferencias cognitivas del niño. <sup>2</sup>
	Describir (I) Secuenciar(L)	Pregunta orientada a la tarea
Explicame como se juega la cinta?	Predecir (I)	Pregunta orientada al sujeto.
Por qué algunos compañeros se dejaron quitar la cola?		
PRACTICA DE CAMPO		

Ubicados a la entrada de la escuela , con los brazos al frente responder:	Identificar (L)	
Cual es el brazo derecho?	.Identificar (L)	Preguntas orientadas AL tipo de conocimiento metacognitivo: La tarea
Cual es el brazo izquierdo?		
Que encontramos a la derecha de la Escuela?	Identificar(L)	Observación mediante recorrido a la escuela, esta pregunta está enfocada a la tarea.
Que encontramos a la izquierda?		
Que cosas de la escuela tienen forma de circulo?	Asociar	Se utilizaron mediaciones sociales como la voz de la profesora y a una orden dada.
Que cosas de la escuela tienen forma de cuadrado?	Asociar	
Que cosas de la escuela tienen forma de rectángulo?		Para poder resolver estas preguntas los niños deben dominar conceptos previos como. Lateralidad, figuras geométricas lo que implicó un enfoque del tipo de Tipo de Tipo
TRABAJO DE CAMPO Mediante el siguiente croquis de tu escuela:		
Dibuja en orden, lo que observaste a la izquierda de tu escuela.	Comparar (I)	Tipo de conocimiento metacognitivo basado en la tarea.
Cual es la diferencia entre la forma de la mesa de escribir y los calados de tu salón de clases?	Describir (I)	
	COMPARAR (I)	

<p>Como es un cuadrado? Cómo es un rectángulo?</p> <p>Que diferencia hay entre cuadrado y rectángulo?.</p>	
--	--

## Anexo 7. Sistematización del Proyecto: La Familia

### SISTEMATIZACION DEL PROYECTO LA FAMILIA

#### I. E EDUCATIVA JUAN XXIII

#### PLAN DE CLASE

#### DIMENSIÓN: COGNITIVA, COMUNICATIVA

Grado Transición – Sede Principal.

NIVEL: Preescolar.

GRADO: Transición.

FECHA: Octubre 12 a Octubre 30

UNIDAD O PROYECTO: LA FAMILIA

Temas: Miembros de la familia.

Origen

Valores

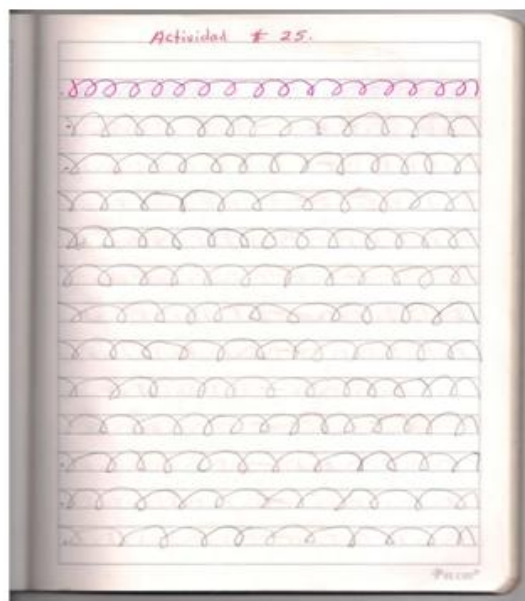
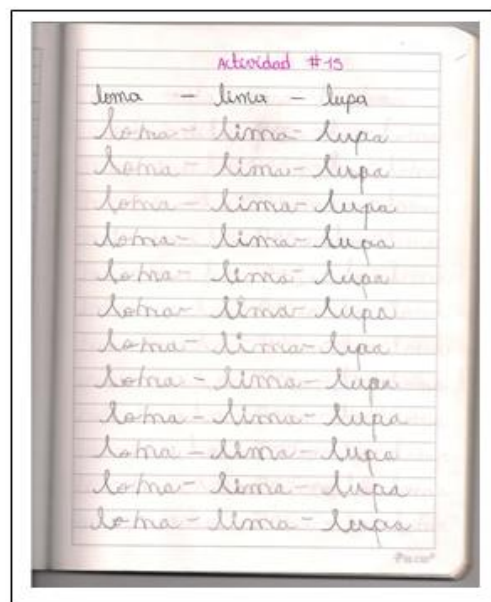
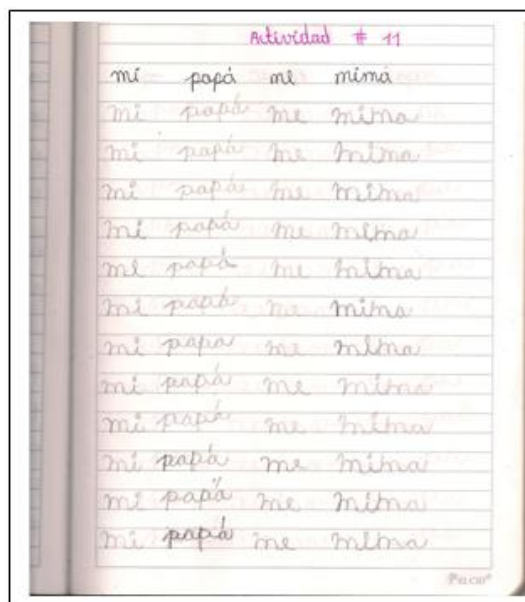
ESTÁNDAR		
PREGUNTAS	Habilidades que se potencian	METACOGNICIÓN
¿Quiénes integran una familia?	Predecir(I)	Se utilizaron los reguladores Sociales que consistieron en:
¿De donde vienen ustedes?		Mediadores Externos como:
En una familia donde hay: abuelos, papá, mama. Hijos, ¿quienes son mayores en edad?		La voz de la maestra, dando orientaciones previas al trabajo a realizar.
¿Por qué?		Preguntas previas
¿Quiénes son los abuelos?		Las Estrategias de regulación
Recorta de revistas a una familia y organízala según la edad de mayor a menor.	Observar,(L) Secuenciar(I)	Estrategias de Repetición.  Realizar varias veces el trabajo en

Disfrazados de papá, mamá, abuelitos, abuelitas, niños, harán una entrevista donde se pregunten: ¿Cual es el nombre del papá? ¿A que se dedica?		caso de dificultad. Estrategias de Elaboración.
¿Por que tiene que trabajar?		Estrategias Afectivas Emocionales, encaminadas al tipo de conocimiento la tarea y al sujeto.  Preferencias cognitivas del niño. <sup>3</sup>
¿Para que trabaja papa?	Observar (L)	Permite observar el grado de comunicaron con la familia lo que
¿Que hace la mama?	Describir (I) Secuenciar.(L)	estimula esta pregunta está orientada al tipo de conocimiento del sujeto.
¿Como se hace un arroz?		
¿Quienes son los abuelitos?		Preguntas de tipo de conocimiento de La tarea
¿De donde salen?	Nombrar (L) Identificar (L)	
¿Por que los abuelos nacieron primero que ustedes?		Estrategia de recordar los eventos . El niño utiliza el conocimiento que tiene de las matemáticas para poder resolver esta pregunta , encaminada al tipo de conocimiento metacognitivo: la tarea.
¿De quien son papás los abuelos?	Predecir (I)	
¿De que te disfrazaste el día que jugaste a la familia?		
¿Cuantas personas integran tu familia?	Describir (I)	Solo observaron la cantidad de miembros de cada familia(conteo).

¿Cuántas personas integran la familia de tu compañero.....	Secuenciar (L)	A partir de la motivación del proyecto y las ideas previas , empiezan los niños a familiarizarse con la lengua escrita. Este tipo de conocimiento metacognitivo es de la tarea y la estrategia.
	Describir (I)	
¿Que diferencia hay entre tu familia y la de tu compañero?	Predecir(I)	
CONSTRUCCION DE LA LENGUA ESCRITA	Predecir(I)	
¿Como se escribe la palabra abuelo?	Secuencia (ordenar) (L) Predecir (I)	Pregunta orientada al sujeto, a los niños se les dificulta responder, por lo que se hace necesario acudir a diálogos sobre los oficios de los adultos.
¿Como se escribe la palabra papá?	Recordar (L)	
¿Cómo se escribe la palabra mamá?.	Ordenar(L)	
¿Que importancia tiene para las personas lo que hace tu papá?	Comparar (I)	
	Observar, recordar. (L)	
	Observar, recordar(L) Describir (I) Predecir (I)	

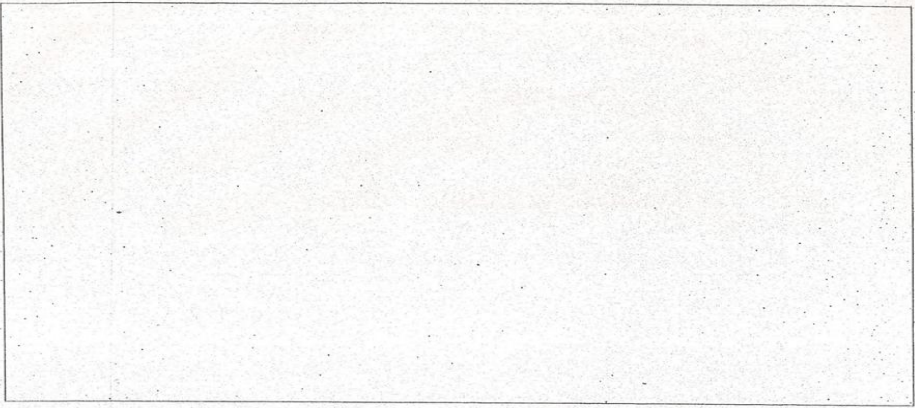
## Anexo 8. Fase de Caracterización de la Enseñanza

- Caligrafía – Mejorando en la escritura. Ejemplo de Plana Tradicional





## Anexo 9. Fase de Diagnóstico – Proyecto Mi Familia



**FICHA No. 1** - Como Dibujarías el barrio que recorriste?

NOMBRE: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

## Anexo 10. Fase de Valoración – Proyecto Mi Familia 1

- Completa el Dibujo, teniendo en cuenta los detalles faltantes



## Anexo 11. Ficha Proyecto Mi Familia

En la siguiente ficha de Observación No Anexo 11., observas a una familia, ordénalas de menor a mayor (según la edad), escribiéndole un número encima a cada miembro de la familia en forma ascendente (ver anexo).

En la ficha ¿a quién señalaste de primero?-----¿por qué?-----

¿A quién de segundo por qué?-----

¿Quién es el último?-----¿por qué?-----

¿Qué lugar ocupas tú en tu familia?-----

¿Tu papá trabaja?-----¿en qué?-----

¿Por qué trabaja?-----

¿Qué pasaría si no trabajará papa?-----

¿Te gusta que papá trabaje?-----¿por qué?-----

¿Qué hace mamá?-----

¿Te gusta lo que hace mamá?-----

¿Qué pasa si no tienes familias?-----

¿Qué pasa si no tienes quien te haga la comida?-----

¿Quiénes son los abuelitos en la familia?-----

¿Qué pasa si no existieran los abuelitos?-----

OBSERVACIONES-----

RESPONSABLE: -----

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

## Anexo 12. Fase de Valoración – Proyecto Mi Familia 2

- Secuencia de edades - Ordenar de menor a mayor



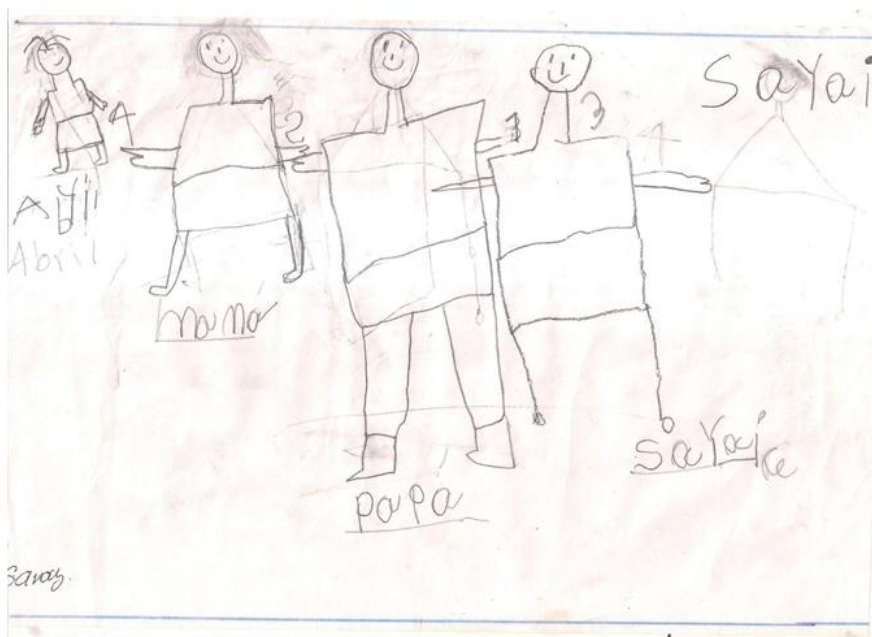
## Anexo 13. Fase de Valoración – Proyecto Mi Familia 3

- Dibuja a tu familia y encierra en un círculo a los integrantes de tu familia que vistan igual



#### Anexo 14. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia 4

- Dibuja a tu familia y señala de mayor a menor asignándole un número



#### Anexo 15. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia 5

- Ordena la secuencia de las escenas del cuento: Ricitos





Anexo 16. Evidencias I. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia



Anexo 17. Evidencias II. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia



### Anexo 18. Evidencias III. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia



### Anexo 19. Evidencias (Video) IV. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia





## Anexo 20. Evidencias (Video) V. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia



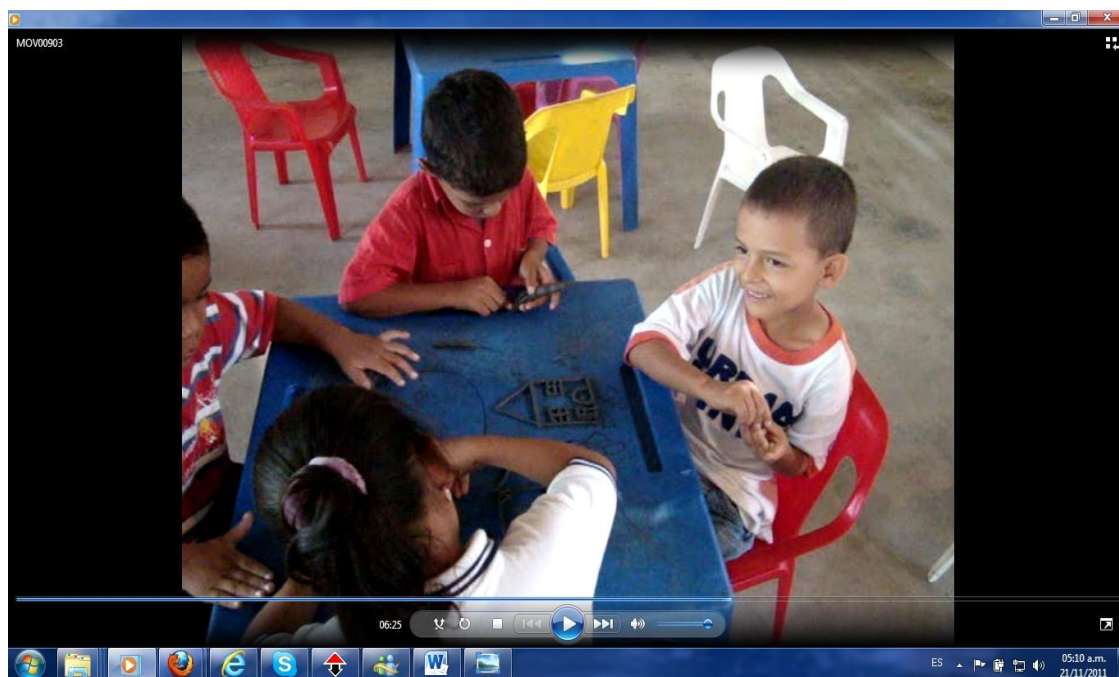
## Anexo 21. Evidencias (Video) VI. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia



## Anexo 22. Evidencias (Video) VII. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia



## Anexo 23. Evidencias (Video) VIII. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia





#### Anexo 24. Evidencias IX. Fase de Valoración Proyecto Mi Familia



#### Anexo 25. Fase de Intervención - Proyecto Mi Cuerpo 1

- Señala ordenadamente que haces antes de llegar a la escuela



## Anexo 26. Fase de Intervención - Proyecto Mi Cuerpo 2

- ¿Qué pasaría si no me cepillo los dientes?



### Anexo 27. Fase de Intervención - Proyecto Mi Cuerpo 3

- ¿En qué se diferencia un niño de una niña?





Anexo 28. Evidencias I. Fase de Intervención Proyecto Mi Cuerpo



Anexo 29. Evidencias II. Fase de Intervención Proyecto Mi Cuerpo



### Anexo 30. Evidencias III. Fase de Intervención Proyecto Mi Cuerpo



### Anexo 31. Evidencias IV. Fase de Intervención Proyecto Mi Cuerpo





Anexo 32. Evidencias V. Fase de Intervención Proyecto Mi Cuerpo



Anexo 33. Evidencias VI. Fase de Intervención Proyecto Mi Cuerpo



Anexo 34. Evidencias VII. Fase de Intervención Proyecto Mi Cuerpo

