

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



**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA EL DESARROLLO Y LA
PROMOCIÓN DE LA ESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO CERO**

CLELIA LUCÍA PICO MANJARREZ

EDILIS DEL CARMEN PALOMO LLORENTE

DIRECTORA

Dra. ISABEL ALICIA SIERRA PINEDA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

2013

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Montería, 17 DE SEPTIEMBRE 2013

DEDICATORIA

A Dios, por darme la sabiduría y fortaleza para seguir adelante y alcanzar un nuevo escalón de la pirámide del saber.

A mis hijos y esposo, por su amor, su comprensión y su apoyo incondicional.

A mis padres, a mis hermanos y a mi suegra por su permanente motivación.

EDILIS PALOMO LLORENTE

A mi madre, Carmen Lucia, por todo el amor que ha depositado en mí, por impulsarme alcanzar las metas que me he propuesto; por ser esa mujer que con su testimonio de vida me inspira a entregar día a día lo mejor de mí.

A mi padre, Luis Marino, por su apoyo incondicional y por las enseñanzas que me ha ofrecido.

A mis hijos, Lina Marcela y Andrés Sebastián, para que hagan de este proyecto un ejemplo a seguir.

Clelia Lucia

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por ser el Ser al que siempre consulto cada una de mis decisiones

A todos los maestros con los que compartí intercambios de saberes.

A nuestra asesora de tesis, Isabel Sierra, por su gran aporte a nuestro trabajo investigativo y el acompañamiento permanente durante el proceso investigativo.

A los niños y niñas de grado transición de la Institución Educativa Román Chica Olaya, por ser actores y gestores de este proyecto de investigación.

A los docentes de la Institución Educativa Román Chica Olaya, sede El hierro, por su apoyo incondicional durante todo el desarrollo de proyecto.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	10
ABSTRACT.....	13
INTRODUCCIÓN.....	16
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	21
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	21
2. JUSTIFICACIÓN	25
3. OBJETIVOS.....	30
3.1 GENERAL.....	30
3.2 ESPECÍFICOS.....	30
4. REFERENTES TEÓRICOS.....	31
4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	31
4.2 MARCO TEÓRICO.....	42
4.2.1 UNA HOJEADA AL CONCEPTO DE COGNICIÓN.....	42
4.2.2 EL CONCEPTO DE METACOGNICIÓN: MÁS ALLÁ DE SU ETIMOLOGÍA.....	48
4.2.2.1 MODELO DE METACOGNICIÓN DE FLAVELL.....	53
4.2.3 LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.....	58
4.3 LOS PROCESOS DE METACOGNICIÓN EN EDAD PREESCOLAR.....	63
4.4 LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN INICIAL.....	67
4.4.1 NIVELES DE LECTURA Y ESCRITURA.....	70
5. METODOLOGÍA.....	79
5.1 TIPO DE ESTUDIO.....	79
5.2 POBLACIÓN	80

5.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	81
5.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	81
5.5 ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	82
6. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	87
6.1 FASE DIAGNÓSTICO.....	88
6.2 FASE DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA.....	105
7. CONCLUSIÓN	150
8. BIBLIOGRAFIA	167

LISTA DE TABLAS

TABLA 1.CATEGORÍAS Y VARIABLES.	84
TABLA 2. REJILLAS DE LAS PRIMERAS ENTREVISTAS CON LOS NIÑOS.....	88
TABLA 3. ANÁLISIS DEL TALLER 1.....	105
TABLA 4. ANÁLISIS DEL TALLER 2.	117
TABLA 5. ANÁLISIS DEL TALLER 3	124
TABLA 6. ANÁLISIS DEL TALLER 4	132
TABLA 7. ANÁLISIS DEL TALLER 5	143

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: ADAPTACIÓN DEL MODELO DE FLAVELL (1981) POR NISBERT&SUCKSMITH, 1990: RELACIONES ENTRE TAREAS, ESTRATEGIAS Y METACOGNICIÓN (SÁIZ, 2000: 54)	54
--	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. PROGRAMA DE FORMACIÓN INFANTIL “APRENDIENDO A APRENDER, APRENDIENDO A ESCRIBIR”	157
---	-----

RESUMEN

Este es un estudio de caso instrumental y cualitativo, integrado por los niños y niñas de grado cero de la Institución Educativa Román Chica Olaya de Lorica (Córdoba). El estudio de este caso consistió principalmente en la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas, que se evaluó con el objetivo de determinar si resultaba o no útil en el desarrollo de los procesos de escritura en la infancia.

El caso se analizó en tres fases: una fase de iniciación, que incluyó encuentros con los estudiantes, los directivos y los padres de familia. Este espacio se abrió considerando la necesidad de socializar la propuesta con los padres, a fin de conocer sus inquietudes y acoger algunas de sus propuestas. Esta socialización tuvo como objetivo dar a conocer el proyecto a toda la comunidad educativa y legalizar institucionalmente el estudio.

Una fase de diagnóstico, que incluyó un estudio de las prácticas de escritura presentes en el aula objeto de estudio, así como de las concepciones que tienen los niños acerca de lo que significa escribir, de los procesos cognitivos implicados en la elaboración de un texto escrito y del desarrollo de los procesos metacognitivos implicados en la escritura.

Una fase de intervención que implicó el desarrollo del programa que integra estrategias metacognitivas y desarrollo de la escritura. El programa de

intervención fue elaborado con base en las propuestas investigativas de Díaz y Echeverry (2004), mediante las cuales se promueve el desarrollo de la escritura a partir de la construcción de cuentos individuales y colectivos.

Y, por último, una fase de evaluación del proceso. Aunque el proceso de evaluación fue permanente, una vez hecha la intervención fue preciso planear unas sesiones para socializar con los niños y los padres de familia los logros alcanzados durante el programa, las falencias persistentes y las perspectivas que se tienen a futuro.

Las estrategias metacognitivas se asumen aquí en relación con el conocimiento y el control de los propios procesos cognitivos. El conocimiento sobre las características de los procesos, las estrategias y las tendencias posibilita la continua revisión y mejora de los elementos más modificables del sistema cognitivo (Castejón y Navas, 2009); y se acoge la propuesta de Flavell (1979) según la cual las estrategias aparecen en dos sentidos, como parte del conocimiento metacognitivo y como el cuarto componente de su modelo de metacognición, denominado estrategias metacognitivas.

En cuanto al estudio de la escritura en la infancia, se acuña el concepto de escritura de Ferreiro y Teberosky (1998), que sobrepasa el nivel formal de ejercitación motriz y perceptiva. El fundamento de su propuesta consiste en concebir la lengua escrita como algo más que un conjunto de formas gráficas. La autora considera que acercar a los niños pequeños a la lengua escrita no consiste

en enseñarles el modo de sonorizar las letras, de desarrollar las planas y de repetir sonidos en el salón de clases. Consiste, más bien, en concebir la escritura como un logro cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad, al que los niños acceden dependiendo de las ocasiones sociales en las que estén en contacto con la lengua escrita.

El estudio de este caso permitió aplicar y analizar las implicaciones del programa *“Aprendiendo a aprender, aprendiendo a escribir”*, un programa de estrategias metacognitivas diseñado para el desarrollo de la escritura en formación inicial. La aplicación de cada una de las estrategias propuestas permitió que los niños y las niñas terminaran concibiendo la escritura como un proceso social del que pueden participar sin necesidad de hacer uso del código convencional.

ABSTRACT

This is an instrumental qualitative research study integrated by the cero grade children at the Institución Educativa Román Chica Olaya de Lórica (Córdoba).

The study consisted mainly in the application of a program of metacognitive strategies which were evaluated with the purpose of determining if they were useful in the development of the writing process in the childhood.

The study was analyzed in three phases: the first one was the initiation, this included meetings with the students, the principles and the children's parents. This opportunity was given considering the need of socializing the proposal with the children's parents. This socialization aimed at proving the educational community with a description of the project and legalizing this.

The second phase was of diagnostic, this included the study of the writing practices presented in the classroom chosen for the study along with the children's perceptions towards what means the writing process, the cognitive processes implied in the elaboration of a written text, and the metacognitive processes involved in the writing.

Other phase was of intervention, it implied the development of the program which integrates metacognitive strategies and the writing development. The intervention program was carried out based on the research proposals of Diaz and Echevery

(2004) which promote the development of the writing skill through the creation of individual and collective tails.

And lastly, a phase for evaluating the process. Although the evaluation process was constant once the intervention was made it was needed to plan session to socialized with the children and their parents the aims which had been achieved, the drawbacks still presented, and the perspectives towards future.

Here the meta-cognitive strategies are assumed in relation to the knowledge and the control of cognitive processes. The knowledge about the characteristics of the processes, the strategies and tendencies make possible the continuous revision and improvement of the most changeable elements of the cognitive system (Castejón y Navas, 2009); and is considered the proposal of Flavell (1979) which determines that the strategies come from two senses, as part of the metacognitive knowledge and as the fourth component of his metacognitive model called meta cognitive strategies.

With respect to the writing in childhood, Ferreiro y Teberosky's (1998) concept is pointed out; this one goes beyond of the formal level of motor and perceptive exercitation. His proposal is based on conceiving the written language as more than a set of graphic forms. The author considers that put the little children closer to the writing language does not mean to give a sound to the letters, develop transcription of sentences and repeat sounds in a classroom. But it means to conceive the writing as a cultural aim which is the result of the human's raze

efforts which children access to depending on the social situations in which they enter in contact with the written language.

This case study let apply and analyze the implications of the program: *“Aprendiendo a aprender, aprendiendo a escribir”*, a program of meta-cognitive strategies which was designed for the development of the writing in initial training. The application of all the proposed strategies let that children conceived the writing as a social process in which they can participate without the use of any conventional code.

INTRODUCCIÓN

En el campo de la formación inicial hay dos aspectos que siguen siendo muy debatidos: el desarrollo de estrategias metacognitivas en la infancia y el aprendizaje de la escritura en grado cero. Algunos autores (Veenman & Beishuizen, 2004; Veeman & Spaans, 2005) no admiten estudios de metacognición en formación inicial porque consideran que los niños¹ no desarrollan habilidades metacognitivas sino hasta los 8 o 10 años; y en el campo de la escritura, las discusiones acerca del momento en que se debe iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura parecen eternas (Ferreiro, 1998).

Sin embargo, se ha comprobado que en la medida en que los niños devienen más estratégicos, también se muestran progresivamente más conscientes de sus propias habilidades cognitivas (Sadurní, Rostán y Serrat, 2008). Los niños nacen con sofisticadas capacidades y en poco tiempo construyen mejores herramientas para pensar, procesar y transformar la información que reciben de su entorno. Aprenden rápidamente de las relaciones que se tejen en el contexto familiar y en todos los ambientes sociales en los que interactúan (MEN, 2009).

De acuerdo con lo anterior, algunos autores consideran que “la madurez para la lecto-escritura” depende más de las ocasiones sociales de contacto con la

¹En adelante, cuando se hable de niños, se hace referencia a los niños y las niñas.

lengua escrita, que de cualquier otro factor (Ferreiro, 1998). Hay quienes incluso definen la escritura como una habilidad que desarrollan los sujetos a muy temprana edad, como un medio que les permite concretar sus pensamientos, expresar sus ideas, darlos a conocer a otros, concretar su aprendizaje y transformar sus conocimientos. (Arango, *et al.* 2010).

Está demostrado que el mayor desarrollo del cerebro humano tiene lugar durante los tres primeros años y depende, en parte, del entorno en el que el niño crece, de su nutrición, de su salud, de la protección que recibe y de las interacciones humanas que experimenta (MEN, 2009). Por ello, la educación inicial debe concebirse como un proceso permanente y continuo de interacciones pertinentes y oportunas, que permita que los niños potencien sus capacidades y adquieran competencias en función de su pleno desarrollo como seres humanos (MEN, 2009).

A fin de atender las propuestas del MEN, la escuela colombiana debe empezar a liderar procesos de formación que estimulen el desarrollo cognitivo de los niños y que garanticen esa formación integral que define la Ley General de Educación. Uno de las mejores formas de lograr ese fin es mediante el desarrollo de estrategias metacognitivas, estrategias que logren promover procesos de escritura situados, que permitan que los niños de grado cero, al tiempo que toman mayor consciencia de sus propios procesos cognitivos, desarrollen la escritura.

La necesidad de promover la reflexión metacognitiva en preescolar a través del desarrollo de la escritura, se sustenta en el hecho de que tanto la escritura

como la metacognición son procesos complejos, en la medida en que intervienen directamente en el desarrollo cognitivo de los individuos. Hay que considerar aquí que la escuela es uno de los entes que puede intervenir de manera activa desde los primeros años para desarrollar, fortalecer y estimular en los niños este tipo de pensamiento reflexivo a través de la escritura (Arango, et al., 2010).

En la presente investigación se analiza la influencia que tiene el desarrollo de estrategias metacognitivas en la evolución de los procesos de escritura de los niños de grado cero de una comunidad educativa rural del Municipio de Lorica (Córdoba). Uno de los propósitos centrales de este proyecto fue lograr que niños conciban el aula como un espacio democrático en el que se exprese la alteridad, la reciprocidad y la cooperación entre todos.

El estudio se enmarca dentro del llamado estudio de caso instrumental. Conceptualmente se fundamenta, para el desarrollo de los procesos cognitivos, en los postulados teóricos de Flavell (1979), Lanz (2006) y Castejón y Navas (2009), entre otros; y para la comprensión de los procesos de escritura en la infancia, en las propuestas de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1978), Arango, *et al.* 2010) y Juan Carlos Negret (2002).

Las estrategias metacognitivas se asumen en relación con el conocimiento y el control de los propios procesos cognitivos. El conocimiento sobre las características de los procesos, las estrategias y las tendencias posibilita la continua revisión y mejora de los elementos más modificables del sistema cognitivo (Castejón y Navas, 2009); y se acoge la propuesta de Flavell según la

cual las estrategias aparecen en dos sentidos, como parte del conocimiento metacognitivo y como el cuarto componente de su modelo de metacognición.

En cuanto al estudio de la escritura en la infancia, se acuña el concepto de escritura de Ferreiro y Teberosky (1998), que sobrepasa el nivel formal de ejercitación motriz y perceptiva. El fundamento de su propuesta consiste en concebir la lengua escrita como algo más que un conjunto de formas gráficas. Por ello, la autora considera que acercar a los niños pequeños a la lengua escrita no consiste en enseñarles el modo de sonorizar las letras, de desarrollar las planas y de repetir sonidos en el salón de clases. Consiste, más bien, en concebirla como un logro cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad, al que los niños acceden dependiendo de las ocasiones sociales en las que estén en contacto con la lengua escrita.

De acuerdo con lo anterior, esta propuesta pretende convertirse en un referente investigativo para quienes estén interesados en estudiar el desarrollo de la escritura y la reflexión metacognitivas en la infancia; y constituye un modelo de estudio de caso instrumental (Stake, 2005), que demuestra que se pueden interrelacionar dos aspectos de compleja naturaleza como la escritura y la metacognición.

El informe está organizado en siete capítulos. En el primero se presenta la problemática estudiada. En el segundo se justifica pedagógica y legalmente la necesidad y la pertinencia del estudio de caso. El tercero contiene los objetivos investigativos. En el cuarto se reseñan los antecedentes investigativos y se

presenta los fundamentos teóricos que sustentan el estudio. El quinto contiene los fundamentos metodológicos que orientaron el proceso. En el sexto se presenta el análisis de los datos, y en el séptimo se incluyen las conclusiones.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Las investigaciones hechas en el campo de la formación inicial demuestran que en las prácticas habituales de enseñanza de la lengua escrita se propicia la adquisición de habilidades motrices y de discriminación visual y auditiva como requisito para iniciar a los niños en la lectura y la escritura (Molinari, s.f). Durante el periodo de la llamada preescritura se trabaja el entrenamiento de la mano, la direccionalidad y se sigue con las vocales, lo cual, en ocasiones se hace de manera insistente y repetitiva durante muchos de los años de formación infantil (Negret, 2011).

Como bien señalan Herrera, Hurtado & Restrepo (s.f), los diferentes métodos empleados actualmente en nuestras escuelas para que los niños se apropien de la escritura enfatizan más en la mecanización de la lengua, que en su comprensión, debido a que las prácticas de copia y dictado copan gran parte del tiempo dedicado a la escritura.

En Colombia se ha asumido el desarrollo de las competencias básicas como un asunto prioritario en las políticas educativas, dándole particular importancia al desarrollo de las competencias comunicativas y, dentro de ella, a las competencias lectoras y escritoras (Negret, 2002). De hecho, en un proyecto

interinstitucional desarrollado en 2008, se hizo especial énfasis en la necesidad de desarrollar proyectos de investigación que permitan visibilizar estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en diferentes momentos del proceso educativo y desde las diferentes áreas del conocimiento

En este estudio se analiza el caso de la Institución Educativa Román Chica Olaya de Lorica, ubicada en el corregimiento de La Doctrina. La Institución cuenta actualmente con tres jornadas, y un total de 1550 estudiantes y 91 docentes (SIMAT, 2012). Está integrada por 9 sedes: San Miguel, Santa Lucía, Nuestra Señora del Rosario, Los Platanales, Las hicoteas, El Hierro, El Trapiche, Cerro de Guayabal y Cerro del Descanso. Cada sede cuenta con una oferta académica que abarca desde grado transición hasta la Básica Primaria.

El estudio se sitúa en la sede El Hierro, ubicada en el corregimiento que le da el nombre a la Institución. La comunidad educativa la integran familias pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos. La mayoría de los padres está desempleada, algunos poseen trabajos informales. Otros se dedican a labores del campo como el cultivo de arroz, algodón y peces, y la comercialización de productos del campo. En los registros de matrícula se evidencia que los padres carecen de la formación académica básica. Unos son analfabetas, otros no culminaron la educación básica primaria.

En algunas familias hay ausencia de los progenitores y los jefes del hogar son los abuelos o algún familiar cercano. Durante los últimos años, es común que los padres se dediquen a actividades como el mototaxismo, y las madres trabajen

como empleadas domésticas o como amas de casa. En los hogares en los que ambos padres trabajan, los niños ayudan en las labores del hogar. Algunos venden las hortalizas que se cultivan en las huertas caseras, y otros harrean el agua para el consumo doméstico.

Cabrera (2010) señala que la familia no sólo juega un papel muy importante en la educación, sino que tiene ante sí la oportunidad de tener un impacto significativo en la formación de los niños. En esta comunidad se perciben dificultades académicas, generadas por la falta de acompañamiento de los padres y madres en los procesos formativos de los niños. Algunos porque por cuestiones laborales están fuera de casa la mayor parte del día, y otros porque consideran que la labor de la escuela no es algo que les incumbe.

En medio de esta panorámica, los niños acuden día tras día a la escuela. En el aula son sometidos a prácticas de escritura en las que prima el dictado y la plana, porque la preocupación principal de los docentes es lograr que los niños avancen hacia la formación primaria. Con este tipo de prácticas, la escritura ha sido reducida al aprendizaje de un código mecanizado, que resulta mucho más complejo debido a que los niños no observan en sus casas prácticas de escritura.

El énfasis que se le ha dado a la mecanización de la lengua (Hurtado, Restrepo y Herrera, s.f) ha llevado a los docentes de grado cero a considerar que el niño que logra los objetivos es aquel que maneja los espacios del renglón, posee una buena caligrafía y transcribe perfectamente frases del tipo *amo a mamá, ese oso sabe a sapo, memo me mima, ese oso se asoma*.

Negret (2008) afirma que la escritura no es una habilidad que consista simplemente en conocer y combinar letras, o en la destreza de trazarlas, hechos resultantes de una serie de entrenamientos puntuales. Consiste en una competencia cultural compleja a la que los aprendices acceden a través de un largo proceso de integración social. Este proceso debe iniciarse en la primera infancia, teniendo en cuenta que los niños sienten desde temprana edad la necesidad de gozar de la escritura como medio de expresión (Bond & Brueckner, 1992).

Los trabajos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) han puesto en evidencia que existen muchas formas de escribir en la vida, y que esas otras formas por no ser alfabética no dejan de ser escritura. Una de esas otras formas es precisamente la escritura infantil. Con base en esa propuesta, este estudio se propone determinar cómo es posible, a través del desarrollo de estrategias metacognitivas, promover procesos de escritura situados que permitan que los niños de grado cero, al tiempo que toman mayor consciencia de sus propios procesos cognitivos, se conviertan en productores de textos. El propósito es lograr que desde temprana edad se conciba la escritura como un fenómeno cultural del que debe participar la familia y la escuela.

2. JUSTIFICACIÓN

Sólo una masificación de las instituciones preescolares puede ofrecer a los niños marginados lo que otros tienen de modo espontáneo (Ferreiro, 1979).

La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un pleno desarrollo como seres humanos y sujetos de derechos (Ley General de Educación, 1994). De acuerdo con esto, es claro que la formación inicial requiere de un acompañamiento permanente por parte de docentes y padres de familia, que favorezca el crecimiento y el desarrollo de los niños en ambientes de socialización.

Los lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial la definen como aquella que se dirige a los niños y a las niñas en la primera infancia, acorde con los requerimientos y demandas de su desarrollo. En este sentido, esta educación no debe concebirse como un período de aprestamiento a la educación básica, sino como un espacio de formación auténtico necesario para el crecimiento personal y para el desarrollo de competencias que permitan que los niños y las niñas interactúen consigo mismo, con sus pares, con los adultos y con el ambiente físico y social que los rodea (MEN, 2009).

De acuerdo con los lineamientos pedagógicos y curriculares, el proceso de formación de los niños y las niñas en la educación inicial permite desarrollar sus capacidades y potenciar nuevas competencias. En relación con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional implementa una política de cinco estrategias que buscan, por una parte, generar espacios para que los niños menores de cinco años de las poblaciones más vulnerables puedan acceder a una formación inicial integral; y por otra, crear las condiciones necesarias para que ésta sea pertinente, oportuna y de calidad (MEN, 2009).

A este mismo respecto, la resolución 2342 de junio 5 de 1996 establece los indicadores de logros curriculares del nivel preescolar en cinco dimensiones: una dimensión corporal, una dimensión comunicativa, una dimensión cognitiva, una dimensión ética, actitudinal y axiológica, y una dimensión estética. Estas dimensiones aparecen no como compartimentos separados, sino como parte de un todo, coexistiendo en cada una de ellas una serie de componentes. Esta concepción posibilita concebir el desarrollo de cada dimensión desde el reconocimiento de sus especificidades, e iniciar una reflexión en torno al papel de cada dimensión en la integralidad del ser humano (Amar y Abello, 2004).

En el artículo 16 de la Ley General (1994) se establece como uno de los propósitos de la educación preescolar, un crecimiento armónico, integral y equilibrado del niño, que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectura y la escritura. De acuerdo con tal proyecto, es legítima la pretensión

de reconocer la escritura como un proceso de socialización del que el niño debe participar desde sus primeros años de formación.

Desde las directrices del MEN y bajo la mirada de los lineamientos curriculares de formación preescolar, el aprendizaje de la lectura y la escritura debe darse como parte de un proceso de socialización y de construcción del conocimiento del niño. En este sentido, con esta propuesta se pretende que los niños de grado cero se inicien en el desarrollo de la escritura y que sean conscientes de qué escriben, cómo escriben, por qué escriben y para quién escriben.

Al respecto, Goodman (1989) plantea que el aprendizaje de la lectura y la escritura son actividades que tienen lugar en la escuela y pueden ser enseñadas por los maestros. Por ello, se puede decir que el docente cumple un rol primordial en el aprendizaje de la escritura, en la medida en que puede orientar su enseñanza hacia la formación de sujetos capaces de expresar sus pensamientos, sentimientos e ideas de forma escrita; y de pasar de lo abstracto del pensamiento a lo gráfico de la letra, las palabras, las frases y los textos (Alcántara, 2010).

De acuerdo con estos propósitos de formación, este proyecto de investigación pretende aportar algunas bases teóricas y metodológicas que favorezcan el desarrollo de las habilidades cognitivas de los niños en formación. La implementación de las estrategias metacognitivas que aquí se propone constituye un aporte investigativo en el campo del desarrollo de los procesos de escritura que adelantan desde hace décadas Emilia Ferreiro y Ana Teberosky

(1979). Hay que resaltar que aunque el proyecto se centra en el desarrollo de la escritura, incluye todas las dimensiones del desarrollo, y considera el contexto real en el que cada niño se inscribe.

Este proyecto se legitima desde el punto de vista del contexto si se considera que la Institución Educativa Román Chica Olaya pertenece a una comunidad rural en la que no son comunes las prácticas de lectura y escritura fuera del aula. Como señala Ferreiro (1998: 2), los niños rurales están en desventaja con respecto a los urbanos, “porque en el medio rural tradicional, donde los campesinos laboran tierras empobrecidas con rudimentarios instrumentos de labranza, la escritura no tiene la misma presencia que en el medio urbano”. Por ello, es precisamente en el medio rural donde es más importante un preescolar que deje entrar la escritura, no que la prohíba.

Aunque, como ya se señaló, en los lineamientos curriculares de formación preescolar el aprendizaje de la lectura y la escritura debe darse como parte de un proceso de socialización y de construcción del conocimiento del niño, Ferreiro se refiere a la necesidad de trasladar la escritura a otros contextos sociales distintos al espacio escolar. En el contexto rural los padres están concentrados en sus actividades de campo y, al no tener esa interacción diaria con lo escrito, consideran que la lectura y la escritura son actividades exclusivas de la escuela.

Por otro lado, el trabajo con las estrategias metacognitivas permite que los niños adquieran capacidades de autorregulación y autonomía, que serán útiles en sus posteriores etapas de formación y en todos sus procesos de aprendizaje.

Breuer (1993) (citado por Mateos, 2001) argumenta que el valor de la metacognición en la formación infantil radica en el hecho de que todo niño es un principiante o aprendiz universal que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje, que le representan retos del pensamiento.

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo de este proyecto permitió saber cómo influyen las estrategias metacognitivas en el control que los niños de la Institución Educativa Román Chica Oyala ejercen sobre su propia actividad cognitiva en lo concerniente al desarrollo de la escritura (Mateos, 2001). Si los niños y las niñas aplican estrategias metacognitivas en su proceso de aprendizaje es probable que adquieran un mejor conocimiento sobre los contenidos y procesos de la memoria, y que adquieran la capacidad de autorregular su propio aprendizaje. Este monitoreo constante permitirá que los niños empiecen a planificar, a controlar y a evaluar su procesos de escritura, con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos, en función de los progresos y los resultados que logren en cada nueva etapa de formación (Poggioli, 1998).

3. OBJETIVOS

3.1 GENERAL

Determinar la influencia de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de los procesos de escritura de los niños de grado cero de la Institución Educativa Román Chica Olaya de la Doctrina – Lórica, Córdoba.

3.2 ESPECÍFICOS

- Analizar las distintas habilidades cognitivas que poseen los estudiantes de transición a través de la aplicación de distintas pruebas diagnósticas.
- Identificar el proceso metacognitivo empleado por los estudiantes en el aprendizaje de la escritura a través de distintos instrumentos de recolección de información.
- Establecer estrategias adecuadas con la edad y desarrollo de los estudiantes que permitan el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Evaluar los resultados de aplicación de las estrategias propuestas en cuanto a la evolución del proceso de escritura y su correlación con el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes.

4. REFERENTES TEÓRICOS

4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En el contexto educativo latinoamericano, el tema de la lectura y la escritura temprana se ha convertido en una preocupación constante. El Ministerio de Educación de Perú² desarrolló un seminario taller sobre lectura comprensiva temprana, titulado “Para qué leamos desde la infancia, mucho más y mejor” (2002). En este programa participaron especialistas, formadores, docentes y estudiantes interesados en fomentar la lectura y la escritura en la infancia.

En este proyecto se trazaron como objetivos generales: primero, profundizar en los conceptos que fundamentan los enfoques metodológicos de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura; segundo, reflexionar sobre los procesos y estrategias de aprendizaje de la lecto-escritura; y, por último, difundir la importancia de la alfabetización temprana formulando recomendaciones a los actores del proceso educativo y la sociedad civil.

En el marco del evento se programaron ocho conferencias magistrales, entre las que se resaltan: “Adquisición del lenguaje y desarrollo del pensamiento. Influencia de estos procesos en aprendizajes posteriores”, “Participar activamente de la cultura escrita: un desafío para la enseñanza de la lectura en el jardín de

² Esta empresa se fortaleció mediante la Dirección Nacional de Formación y Capacitación docente y la Cooperación Técnica Alemana PROFORMA-GTZ.2002

infantes y en los primeros años de Educación Básica”, “Metacognición y lectura. Procesos y estrategias”, y “Desarrollo del texto escrito en niños que pertenecen a comunidades en transición a cultura escrita Experiencia en Honduras”.

De estas conferencias, resultan relevantes los aportes de la conferencia “Participar activamente de la cultura escrita. Un desafío para la enseñanza de la lectura en el jardín de infantes y en los primeros años de Educación Básica”. En esta conferencia, Molinari (2001) confirma la necesidad de que todos los niños puedan acceder activamente a la cultura escrita como propuestas de calidad, no solo durante la educación básica, sino desde el nivel inicial, considerando que en el jardín resulta necesario atender el problema de la enseñanza de la lectura y escritura.

Molinari (2001) considera que las problemáticas de la enseñanza de la escritura se asocian con la parcelación del sistema de escritura. Según él, la enseñanza actual se centra en repetir una y otra vez el mismo modelo para fijarlo y trabajar una versión empirista donde enseñar es mostrar y aprender es incorporar el modelo presentado. En este sentido, plantea una crítica con respecto a las prácticas de lectura y escritura que no se articulan con el contexto social de los estudiantes.

El autor parte de la experiencia personal en la enseñanza de la lectura y la escritura y hace énfasis en el análisis de espacios de aprendizaje en los que los niños de jardines rurales y urbanos escriben por sí mismos. Socializa ejercicios tales como escribir una noticia acerca del partido de fútbol que jugaron en la

institución, una nota en la que exponen información relevante sobre las ballenas con el fin de analizar las razones por las cuales estas prácticas pedagógicas deben institucionalizarse en las aulas escolares.

En este mismo sentido, señala que los niños pueden aprender de manera simultánea contenidos relativos al sistema de escritura y al lenguaje que se inscribe en el contexto de las acciones que ejercen los escritores, y que es a través de la experiencia escolar que los pequeños pueden producir textos de calidad, sin dejar de lado que el accionar del maestro constituye un factor importante al interpretar los conocimientos de este grupo de alumnos.

El desarrollo de este programa permitió concebir la escritura como un gran desafío escolar, que se inicia desde el momento en que los alumnos ingresan a la institución. El autor concluye señalando que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura desde la formación inicial es el de incorporar a los estudiantes a la comunidad de lectores y escritores y, de ese modo, formar ciudadanos y ciudadanas de la cultura escrita.

Por otra parte, González Serrano (2001) presentó la conferencia “Desarrollo del texto escrito en niños que pertenecen a comunidades en transición a una cultura escrita. Experiencia en Honduras”. En esta conferencia el autor analizó los resultados de una investigación relacionada con el acercamiento del desarrollo del texto en niños de comunidades de transición, con el fin de acercarlos de una cultura oral a una escrita.

Esta investigación se desarrolló en las comunidades campesinas indígenas Lenca, comunidades que se encuentran en momentos de transición de una cultura oral a una cultura escrita, toda vez que desde hace ya varias décadas han iniciado a desarrollar algunas prácticas de lectura y escritura para responder a algunas necesidades cotidianas de tipo social, religioso y político.

Desde el punto de vista teórico, el autor retoma los postulados de Feilke (1989) y August (1996), quienes definen la competencia escrita como la capacidad creciente de solución de problemas comunicativos a través del medio escrito, que se da como un proceso de reorganización, restructuración y enriquecimiento de la competencia comunicativa verbal desarrollada mucho antes del inicio de la apropiación de la escritura.

El autor se centra en analizar el desarrollo del texto de dos niñas de primero y cuarto y de dos niños de segundo y tercero en edades comprendidas entre los 7 y los 10 años al inicio del seguimiento. El proyecto se desarrolló durante aproximadamente dos años. Para dicho análisis se recogieron textos de estos niños, tratando de que los lapsos de tiempo fuesen menores a los quince días y superiores a seis meses.

El análisis de los textos se hizo a partir de grabaciones de clases, de las sesiones individuales de restructuración de texto y de entrevistas aplicadas a los niños. Se presentaron dos tipos de textos (algunos son cuentos, otros son cartas). El criterio bajo el cual se seleccionaron estos tipos de texto fue la familiaridad de los niños con los mismos. Mientras que la escritura de los cuentos favorece la

dimensión estética del imaginario de los niños; la elaboración de las cartas pone de manifiesto la función comunicativa de la escritura.

Durante la investigación se evidenció un desarrollo sostenido de los niños durante el proceso del desarrollo de la conciencia (meta) lingüística, es decir la reflexión sobre el lenguaje escrito, del niño a partir del análisis y la restructuración de sus propios textos escritos. Resultó evidente que el desarrollo de la conciencia (meta) lingüística constituye una estrategia fundamental para promover el desarrollo de la coherencia y la cohesión del texto escrito. El análisis y la restructuración que los niños hacen de sus propios textos resultan fundamentales para seguir desarrollando su conciencia metalingüística y su competencia escritural.

Por último, aparece la conferencia “Experiencia de alfabetización temprana y gestión educativa local, en la que Ramírez (2001) socializó una propuesta de dirección de Educación Inicial y Primaria del Ministerio de Educación, en la alianza técnica con la UNICEF y con un equipo de profesionales, desarrollaron el proyecto “Fortalecimiento de la comprensión lectora y la producción de escritos para niñas y niños de segundo y tercer grado de primaria”.

El objetivo principal de este proyecto fue el de incrementar los logros de los niños de segundo y tercer grado, para comprender lo que leen y ser capaces de producir textos. El contexto en el que se desarrolló esta investigación fue en las zonas rurales de Tumbes, Apurímac y Ucayali. En la propuesta participaron docentes, estudiantes y coordinadores de redes de fortalecimiento.

Desde el punto de vista teórico, se concibe la alfabetización como un instrumento singularmente eficaz para el aprendizaje, para el acceso a la elaboración de información, para la creación de nuevos conocimientos y para la participación en la propia cultura y la cultura mundial naciente (Jomtiem, 1990). Por ello, en el enfoque adoptado se elaboró una estrategia fundamentada en el desarrollo simultáneo de seis líneas de acción: planificación y organización, formación en servicio tanto para los aspectos pedagógicos como para los de gestión de redes, medición de logros de aprendizaje, y comunicación y movilización social.

Los indicadores de producción de los escritos se centraron en la organización del cuento, la relación de ideas, la legibilidad, la originalidad, la ortografía, la extensión y el vocabulario. Las estrategias ligadas a la escritura permitieron desarrollar actividades en las que los niños produjeron escritos libremente, se expresaron con creatividad y fomentaron su fantasía. Es significativo ver cómo los niños aprovechan los textos para la comprensión lectora y la producción de textos escritos, y producen escritos ligados a cuestiones de su vida cotidiana.

Una de las principales fortalezas de esta experiencia consistió en demostrar que es posible producir en corto tiempo avances en la comprensión lectora y la producción de textos escritos. En consonancia con tal logro, el autor señala que resulta necesario revisar la política sobre alfabetización infantil, priorizando en

aquellas áreas rurales por la complejidad y la necesidad características de estas zonas.

El trabajo titulado “La reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje de la escritura en estudiantes de preescolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje”, de Arango, Buitrago, Mesa y Zapata. Las autoras se propusieron como objetivo general 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.

El trabajo se desarrolló bajo un diseño metodológico mixto. Este enfoque les dio la posibilidad de clarificar, formular y teorizar el problema de investigación desde una perspectiva más coherente con el objetivo de estudio, a la vez que brindó datos diversos y apropiados según los contextos en los que se inscribe la investigación. El enfoque cualitativo permitió describir detalladamente las situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que se observaron en el contexto escolar.

Este estudio permitió evidenciar la presencia de la reflexión metacognitiva asociada con la escritura en los niños de preescolar y primer grado, específicamente en las actividades que implican producción de textos. Para lograrlo, las reflexiones de orden actitudinal se orientaron hacia el reconocimiento de habilidades, logros y dificultades manifestadas por los niños cuando estaban desarrollando sus tareas de escritura.

Las reflexiones de orden estratégico están orientadas al aspecto procedimental. Las acciones de los estudiantes están dirigidas a qué hacer para resolver las dificultades identificadas en la tarea de escritura. Dentro de las dificultades más evidentes se encuentra la adquisición de la convencionalidad en los niños de preescolar, y los problemas asociados con la ortografía en los estudiantes de primero de básica primaria.

En el estudio se evidenció que la relectura es una de las estrategias menos utilizadas por los estudiantes de preescolar y primero. La acción de releer un texto se da a través de un proceso gradual en el que intervienen factores de madurez cognitiva, que se adquieren con la edad y la experiencia obtenida en la escuela y el contexto social. Por tanto, esta estrategia influye en la generación de reflexiones tanto individuales como colectivas, porque le permite al niño identificar los errores y buscar estrategias para solucionarlos. Otros niños optaron por recurrir a diferentes portadores de texto como cuentos, rótulos del nombre, cuadernos, afiches del salón, y los utilizaban para identificar las grafías, reconocer las diferentes formas discursivas, tener un referente de la convencionalidad de la lengua escrita y ampliar sus conocimientos acerca del proceso de escritura.

Cuando los estudiantes realizan este proceso de revisión, llevan a cabo las estrategias de corrección utilizadas para identificar un error en sus producciones. Otra estrategia es el diálogo entre pares que se presenta cuando los niños están

produciendo textos. En este proceso los niños comparten ideas, conocimientos e inquietudes con los compañeros formando los diálogos y las discusiones.

También se evidenció que pensar y verbalizar antes de escribir es una estrategia para comprender que el proceso de escritura va más allá de encontrar las letras adecuadas para escribir correctamente. Esta estrategia permitió que los niños ordenaran y aclararan sus ideas.

A partir de los hallazgos encontrados se logró identificar que la reflexión metacognitiva juega un papel importante en los procesos de adquisición de la lengua escrita. Resultó evidente que los niños se hacen más conscientes de las habilidades y dificultades que tienen mientras están ejecutando una tarea de escritura, lo que les permite fortalecer sus procesos cognitivos, potenciar sus habilidades y buscar estrategias para solucionar sus dificultades.

Las diferencias entre los grados preescolar y primero son evidentes, ya que aunque se identifica un porcentaje de niños que realizan acciones de reflexión metacognitiva, el nivel de complejidad varía de acuerdo con el nivel cognitivo de cada niño. El grado de conocimiento del proceso de escritura los niños es proporcional al grado de consciencia de las habilidades y las dificultades en el proceso de escritura. Los resultados también muestran que las reflexiones metacognitivas asociadas al aprendizaje de la escritura se presentan

independientemente de los ritmos de aprendizaje, a pesar de las diferencias en el tipo y calidad de las reflexiones.

De esta manera los investigadores pudieron concluir que la reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje del lenguaje escrito es una habilidad que puede desarrollarse y fortalecerse a partir de la implementación de una propuesta didáctica creativa e innovadora, que permita comprometer y estimular a todos los niños según sus capacidades y ritmos de aprendizaje.

En el trabajo titulado “Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura”, desarrollado por Flórez, Torrado Pachón, Mondragón, y Pérez. En este estudio se estableció como objetivo general evaluar las operaciones metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación implicadas en los procesos de lectura y escritura presentadas por niños de transición y primaria. Se desarrolló con 36 niños entre los 5 y 10 años de edad, pertenecientes a una misma institución educativa de estrato socio-económico tres.

En la metodología se tomaron como variables la metacognición en lectura y escritura, la comprensión lectora y la producción escrita y se contrastaron esas variables con el género y el grado escolar al cual pertenecían los niños. Se intentó seleccionar sujetos con la misma edad cronológica tanto en años como en meses de exigencia, en cada uno de éstos se ubicó un número de palabras.

Dentro de los hallazgos más significativos sobre los desempeños de los individuos en los diferentes aspectos de las tareas, se encontró una relación directa y significativa entre las cuatro variables evaluadas por los instrumentos; y se encontró una diferencia de las variables al comparar la ejecución entre los diversos grados escolares. Asimismo, se halló una baja significación en la asociación entre el género y las otras variables del estudio.

El artículo “Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la Teoría Vygotskiana” Sandía (2004) ofrece referentes teóricos, bajo la perspectiva de varios autores, que permiten abordar el estudio de los procesos metacognitivos en los niños en sus primeros años de formación. La autora retoma las contribuciones de Chadwick (1985) y señala que la metacognición se basa en las transformaciones que cada individuo realiza a los estímulos que recibe de su medio ambiente.

Para Sandía, la cognición está constituida por estrategias cognitivas. Estas últimas son las que controlan el funcionamiento de las actividades mentales y tienen un papel preponderante en la conformación de los aprendizajes. Agrupa estas estrategias en dos tipos: procesamiento y ejecución. Chadwick (1985) plantea que en algunos momentos del proceso de aprendizaje, al asumir el ser humano conciencia de lo que está haciendo posibilita el éxito en la tarea ejecutada. A esa conciencia de los propios procesos y de los estados cognitivos se denomina metacognición.

Este autor centra su investigación en la siguiente pregunta: si nos centramos en los aspectos cognitivos, ¿dónde dejamos la motivación, el afecto u otras variables que intervienen en el procesamiento de la información? Para tratar de desarrollar este interrogante, afirma que a medida que el niño se hace más consciente de sus procesos cognitivos, 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.

La autora señala, fundamentada en Vygotski (1979), que las funciones psíquicas son sociales por su origen porque la conciencia social es primitiva y la psiquis es secundaria, en tanto es individual. Además, señala que son mediatizadas por su estructura primero, porque están mediadas por las relaciones que el individuo establece, destacando el papel de la comunicación social y la influencia del otro en el desarrollo; y segundo, porque median en la obtención de nuevas adquisiciones psicológicas.

4.2 MARCO TEÓRICO

4.2.1 UNA HOJEADA AL CONCEPTO DE COGNICIÓN

El término cognición, desde su aparición, ha estado relacionado con el conocimiento y el modo como éste se adquiere. La palabra cognición es una vieja

palabra española de origen latino (cognitio>conocimiento, acción de conocer), que desde su misma etimología denota el proceso por el que las personas adquieren conocimientos (Rivas, s.f: 66).

El hombre interactúa día a día con su realidad a través de complejos procesos mentales, denominados procesos cognitivos o cognoscitivos. El estudio de estos procesos implica analizar cómo cada sujeto manipula los contenidos mentales como formas que le permiten interpretar el mundo, y ha sido enmarcado teóricamente dentro de la llamada cognición (Ortiz, 2009).

La cognición es el término general que se aplica a todas las formas de conocer, e incluye todos aquellos aspectos relacionados con la vida mental del individuo (Gerrid y Zimbardo, s.f). La preocupación por la naturaleza psíquica del conocimiento se evidencia en el surgimiento de la llamada psicología cognitiva. Sin embargo, es con la aparición de los estudios informáticos y las investigaciones sobre inteligencia artificial y lenguajes computarizados que surgen las primeras hipótesis de modelos explicativos del funcionamiento de la mente (Frabboni y Pinto, pág.176. 2006).

La psicología cognitiva se ocupa del análisis, la descripción, la comprensión y la explicación de los procesos cognoscitivos mediante los que las personas adquieren, almacenan, recuperan y usan el conocimiento. Su objeto de estudio es el funcionamiento de la mente, las operaciones que realiza y los resultados de las mismas; y la cognición y sus relaciones con la conducta (Rivas, s.f: 66).

La cognición engloba procesos como pensar, aprender, percibir, recordar y comprender (Graig, 1997, citado por Sadurní, Rostán y Serrat, 2008: 74). Constituye un proceso del desarrollo humano que está presente en las discusiones de psicología, lingüística y educación, y que se ha convertido en un saber interdisciplinario que explica procesos como la percepción, la memoria y la atención (Ortiz, 2009:11).

Rivas (s.f) afirma que “la cognición entraña procesos de adquisición, transformación, organización, retención, recuperación y uso de la información”. Activamente, el sujeto extrae información del entorno, que procesa y usa en la adquisición de nuevos conocimientos y en la acción. En este sentido, las interacciones que establece el hombre con su medio son posibles gracias a los procesos mentales de los que cada individuo participa.

Ortiz (2009: 12) define la cognición como el conjunto de procesos mentales que tiene lugar entre la recepción de los estímulos y las respuestas que cada individuo le da a éstos. Incluye dentro de los procesos cognitivos todos aquellos aspectos relacionados con la percepción, la memoria y la conducta; al tiempo que considera que:

las funciones complejas que operan sobre las relaciones perceptivas o recobradas de la memoria, es decir, las estructuras mentales organizadoras que influyen en la interpretación de la memoria, influyendo en la configuración con la que se fija y se evoca la información en la memoria

determinando en alguna medida la respuesta conductual humana (Ortiz, 2009: 12).

Hay quienes definen ampliamente el término cognición como la capacidad del individuo de entender los datos que le llegan del medio a través del sistema sensorial. La función de este sistema resulta fundamental en la cognición, debido a que se fundamenta en la capacidad que el ser humano tiene para captar, interpretar, ordenar, relacionar, memorizar y usar los datos proporcionados por los sentidos a través del sistema nervioso. (Lara, 1994, citado por Aguirre, 1994).

De acuerdo con lo anterior, han surgido los llamados procesos cognitivos simples o básicos y complejos o superiores. Dentro de los básicos se incluyen todos aquellos procesos sensoriales y representativos. Dentro de los superiores se incluyen todos aquellos procesos racionales. Los sensoriales son la percepción, la atención y la concentración. Los representativos son la memoria y la imaginación. Los racionales son el pensamiento, el lenguaje, la inteligencia y la creatividad.

De todos esos procesos, hay autores (Cardona, Chiner & Lattur, 2006) que consideran como básicos los procesos de atención, percepción, memoria y aprendizaje. A continuación se explican de forma sucinta cada una de estas funciones, con base en la propuesta de Ortiz (2009), Begley (2008), entre otros autores.

Atención: La atención es la capacidad de seleccionar la información sensorial y dirigir los procesos mentales. Desempeña un importante papel en diferentes aspectos de la vida del ser humano, tal así que han sido múltiples los

esfuerzos realizados por muchos autores para definirla, estudiarla y delimitar su estatus entre los procesos cognitivos (Ortiz, 2009).

A partir de lo anterior, se infiere que la atención se educa, se desarrolla, se entrena intencionalmente, a fin de lograr cada vez niveles más altos de plasticidad en el cerebro(Ortiz, 2009). Como bien señala Neville(s.f) (citada por Begley, 2008: 202), “la capacidad de prestar atención de manera selectiva, y de ignorar distracciones se desarrolla a lo largo de la infancia y al menos hasta la adolescencia.

Percepción: La percepción es aquella parte de la representación consciente del entorno. Es el conocimiento de las respuestas sensoriales a los estímulos que las excitan. Por la percepción se distinguen y diferencian unas cosas de otras, el ser del mundo, la realidad de las otras cosas. Se refiere a veces a los procesos cognitivos independientes de los sentidos, pero en general se refiere a las actividades sensoriales.

Llinás (2003) señala que la percepción es la validación de las imágenes sensomotoras generadas internamente por medio de la información sensorial, que se procesa en el tiempo real y que llega desde el entorno. Por ello, el proceso sensorial viene de la percepción de las propiedades del objeto, incluye la interpretación de las sensaciones, dándole significado y organización (Ortiz, 2009).

Memoria: Según Luria (1979), (citado por Cardona, Chiner y Lattur, 2006), la memoria es la impresión, retención y reproducción de las improntas de la experiencia anterior. Los procesos de la memoria y la imaginación pueden ser

ubicados en un momento intermedio entre el proceso sensorial y proceso el racional, que se llama proceso representativo o representación, que es la imagen reproducida en un objeto, que se basa en nuestra experiencia pasada (Ortiz, 2008).

La memoria, como proceso cognitivo, permite conservar la experiencia pasada, reproducirla o actualizarla, y la imaginación permite la transformación mental del mundo material o físico. De acuerdo con ello, estos procesos se apoyan en el proceso sensorial y además, junto a este nivel precedente, conforman la base sobre la cual se sustenta y desarrolla el proceso racional (Ortiz, 2009).

La memoria es el proceso cognitivo que nos permite la fijación, conservación y ulterior reproducción de la experiencia anterior y reaccionar a señales y situaciones que han actuado sobre nosotros. Las influencias que el ser humano recibe, durante su vida, dejan huellas cognitivas en el que conforman su experiencia, o sea, el caudal de conocimientos y las vivencias que el ser humano experimenta en interacción con el mundo que le rodea, no desaparecen, sino que persisten, se graban y son susceptibles de ser evocados en virtud del proceso cognitivo que denominamos memoria (Ortíz, 2009).

La memoria se asocia a los canales de acceso al cerebro. Por eso, es común escuchar a los autores hablar de “la memoria visual, la memoria auditiva y la memoria sensorial o cinética, según el órgano de los sentidos que

preferencialmente sirva para grabar y retener hechos y conocimientos” (Enciso, 2004; 145, citado por Ortiz, 2008).

Aprendizaje: El aprendizaje se entiende como “un cambio de la conducta, relativamente permanente que ocurre como resultado de la experiencia” (Fernández Ballesteros, 1983: 275, (citado por Cardona, Chiner y Lattur, 2006). Para otros, el aprendizaje es definido cambio en los mecanismos de la conducta que involucra estímulos y/o respuestas y que es resultado de la experiencia previa con esos estímulos o con otros similares (Domjan, s.f). Para Ribes (2002), el concepto de aprendizaje está profundamente ligado a la metáfora de la adquisición. Se habla de aprendizaje cuando alguien tiene algo adicional a lo que ya tenía. Por ello, hay autores que emplean el término en el sentido de adquirir algo nuevo (Ribes, 2002).

4.2. 2 EL CONCEPTO DE METACOGNICIÓN: MÁS ALLÁ DE SU ETIMOLOGÍA

El auge de la psicología cognitiva y de los modelos pedagógicos cognitivistas ha fortalecido cada vez más el debate acerca de cómo es que el sujeto aprende y cómo puede él mismo controlar sus procesos de aprendizaje. A finales de la década de los 60's del siglo pasado el concepto de metacognición tercia el debate con planteamientos acerca de cómo los avances en el campo de la neurología y la psicología podían emplearse para plantear una forma de regular y controlar los procesos cognitivos.

Algunos autores coinciden en señalar a Flavell como el primero en acuñar el término metacognición a finales de 1970 (Varela, Ávila y Fortoul, 2005; Escribano y Del Valle, 2008). Otros (Flores, 2006) sitúan los antecedentes principales de la metacognición a finales de la década del 60 con los estudios experimentales y controlados de Hart³, y señalan a Flavell como el primero en estudiar el efecto de hacer conscientes a los estudiantes de sus procesos y estrategias cognoscitivas para mejorar sus estrategias de aprendizaje.

Los estudios iniciados por Flavell surgen porque él pensaba que si los estudiantes eran más conscientes y comprendían los factores involucrados en la cognición, buscarían mejores estrategias de aprendizaje. A partir de esa inquietud se fundamentan dos líneas de investigación paralelas: una experimental, y otra psicopedagógica, que apenas hoy empiezan a integrarse y a beneficiarse mutuamente (Schawartz y Perfect, 2000, citado por Escribano y Del Valle, 2008).

Flavell (1976-1977, citado por Jorba y Sanmartí, s.f) define el concepto de metacognición del siguiente modo:

Se refiere al conocimiento que se tiene acerca de los propios procesos cognitivos, de sus producciones y de todo lo que está relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades pertinentes para el aprendizaje de la información y de los datos. La metacognición se refiere entre otras cosas a

³Hart trabajó con métodos por medio de tareas de juicio metacognitivos, pruebas de evocación y percepción del conocimiento, utilizando escalas de Likert para establecer la eficacia de esta “sensación del conocimiento” (Flores, 2006).

la evaluación activa, a la regulación y a la organización de estos procesos en función de los objetos cognitivos o de la información a la que se refieren, habitualmente para conseguir una finalidad u objetivo concreto.

De acuerdo con esta definición, el concepto de metacognición implica una serie de procesos complejos que van desde el conocimiento que se tiene acerca de la cognición hasta la regulación de los procesos cognitivos propios. Los avances logrados en el campo de esta teoría permiten que el individuo, además de comprender cómo aprende, reconozca estrategias o mecanismo que regulen sus procesos de aprendizaje y que le permitan avanzar en la consecución de sus propósitos.

A este respecto, Sadurní, Rostán& Serrat (2008: 202) señalan que:

La metacognición puede definirse como el grado de conciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos cognitivos), los contenidos y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje.

Estos autores conciben la metacognición como un nivel de conciencia cognitiva que implica el control y la regulación de los procesos cognitivos propios. De acuerdo con esa definición, podría decirse que un proceso metacognitivo es un proceso de regulación continuo y reflexivo que se direcciona a partir de los avances que se logran en cada nueva fase de aprendizaje. Varela, Ávila y Fortoul (2005: 96) destacan el valor de estos procesos y señalan que “al revisar y evaluar

los propios procesos de aprendizaje, se pueden modificar y perfeccionar para obtener mejores resultados en las diversas actividades académicas”.

Para Mayor, et al (1995, citado por Varela, Ávila y Fortoul: 2005) la metacognición se refiere a la conciencia que una persona tiene sobre las características y las limitaciones de sus recursos cognitivos, la capacidad de monitorear y regular dichos recursos y reflexionar acerca de los resultados obtenidos con el propio funcionamiento intelectual. Según los autores, como la metacognición implica un reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades cognitivas, permite identificar los errores de razonamiento o de cualquier otra ejecución cognitiva, superar limitaciones y evitar errores.

En una forma bastante precisa, Shimanura (2006, citado por Flores, 2006).define la metacognición como la capacidad para monitorear y controlar los propios procesos cognoscitivos. En esa definición aparecen dos conceptos clave: el monitoreo y el control, que, como se verá más adelante, integran el marco teórico de cualquier estudio metacognitivo.

Nelson y Narens (1980) establecieron dos aspectos centrales en la teoría de la metacognición: su organización jerárquica (nivel y meta nivel) y su estructura global (monitoreo versus control) (Flores, 2006). Según los autores, estas dos divisiones, que forman el cuerpo central de la teoría metacognitiva, pueden delimitarse del siguiente modo:

1. Organización jerárquica. Los procesos metacognitivos se encuentran situados en un metanivel, por encima de los procesos cognitivos (memoria,

pensamiento), los cuales se encuentran situados en un nivel más alto. Por medio de esta función, los procesos metacognitivos ejercen dos funciones.

2. El monitoreo y el control de los procesos cognitivos: el monitoreo permite la identificación y el conocimiento de las características de los procesos cognitivos que se llevan a cabo. El control permite la modificación y el ajuste de los procesos cognitivos, de acuerdo con la información obtenida en el monitoreo.

El monitoreo implica el conocimiento, la observación y la experiencia de los propios procesos cognitivos. Permite que la persona conozca el curso de sus procesos cognoscitivos en relación con la meta planteada. Informa al sujeto el estado de sus procesos cognitivos en relación a su meta planteada. Y el control metacognitivo implica las decisiones que hacemos basados en el producto de nuestros procesos de monitoreo.

Por medio del control metacognitivo se pueden hacer ajustes en las estrategias cognitivas e influir sobre el desempeño. En dependencia de las condiciones de aprendizaje o desempeño y del tiempo que se tiene se toman decisiones metacognitivas de aprendizaje. Por ejemplo, si un estudiante tiene un tiempo limitado para aprenderse un material puede escoger aprenderse primero los conceptos más importantes (Schawartz y Perfect, 2002, citado por Flores, 2006).

Aún no existe una teoría homogénea acerca de la metacognición, sino que existen clasificaciones de distintos aspectos de la cognición y la metacognición, que constituyen categorías de fenómenos o de variables (Jorba y Sanmartí, s.f).

Baker (1998, citado por Peronard, Crespo y Guerrero, 2001) señala que aunque los autores concuerdan al considerar que la metacognición implica conocimiento y regulación de los procesos cognitivos, las discrepancias surgen cuando cada autor intenta establecer sus componentes o categorías de análisis. En este estudio se adopta la clasificación por componentes propuesta por Flavell que ha sido abordada por autores como Peronard, Pinzas, entre otros, porque es considerado el más detallado y el más productivo de todos los modelos de análisis metacognitivos (Peronard, Gómez, Parodi, 1998).

4.2.2.1 MODELO DE METACOGNICIÓN DE FLAVELL

La metacognición se define como el conocimiento acerca de los procesos cognitivos, sus productos o cualquier factor vinculado a ellos. Flavell considera que todos aquellos aspectos relacionados con la cognición son procesos metacognitivos (Martín, Pérez, Pozo, Scheuer, 2006), y señala que la metacognición implica el monitoreo activo y la regulación que logra ejercer el estudiante de sus procesos de aprendizaje (Flavell, 1976, citado por Zubiría).

El modelo propuesto por Flavell es considerado el más detallado y el más productivo de todos los modelos de análisis metacognitivos (Peronard, Gómez, Parodi, 1998). El autor lo estructura en cuatro componentes principales: 1) conocimiento metacognitivo que incluye tres aspectos de la actividad cognitiva: la persona, la tarea y las estrategias. 2) experiencia metacognitiva, 3) metas metacognitivas, y 4) estrategias metacognitivas (Lanz, 2006).

En ese modelo, las estrategias aparecen en dos sentidos, como parte del conocimiento metacognitivo y como el cuarto componente de su modelo de metacognición. En el primer caso, se refiere a las estrategias como uno de los tres aspectos de la actividad cognitiva que es posible conocer (persona, tarea y estrategias), lo que implica advertir qué tan efectivos son los procedimientos que se utilizan para abordar una tarea.

En el segundo caso, diferencia dos tipos de estrategias, cognitivas y metacognitivas: son cognitivas cuando se emplean para hacer progresar la actividad hacia la meta y son metacognitivas cuando su función es supervisar ese progreso (Lanz, 2006). Estas estrategias son definidas por algunos autores como acciones cognitivas y metacognitivas (ver figura 1)

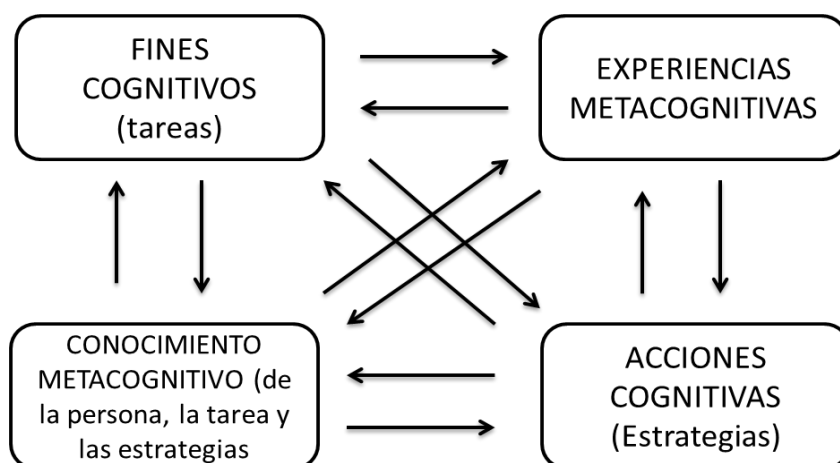


FIGURA 1: Adaptación del modelo de Flavell (1981) por Nisbert&Sucksmith, 1990: Relaciones entre tareas, estrategias y metacognición (SÁIZ, 2000: 54)

En su análisis del modelo de Flavell, Pinzas (2003) señala que el conocimiento metacognitivo involucra los conocimientos o creencias del individuo sobre los factores que afectan el desarrollo y los resultados de sus actividades cognitivas. Este conocimiento incluye tres subcategorías: conocimiento o creencias sobre la persona misma en cuanto a sujeto cognitivo, sobre la tarea que ejecuta y sobre las estrategias que utiliza cuando se enfrenta a dichas tareas.

Este conocimiento abarca las creencias que tienen las personas sobre los factores o variables que actúan, interactúan y afectan el transcurso y los productos de sus actividades cognitivas. Los factores o variables que considera este modelo son: la persona, la tarea y la estrategia. Un ejemplo de lo que constituye el conocimiento metacognitivo es el conocimiento que tiene un individuo acerca de que considera ser mejor tareas aritméticas que tareas de lenguaje. (Perornard, 1998). En este nivel se incluyen todas aquellas creencias que llevan a alguien a pensar que desempeña mejor cierto tipo de actividades, o que se desenvuelve mejor en determinado campo del saber.

El conocimiento sobre la persona hace referencia a creencias sobre la naturaleza de uno mismo y de los demás en cuanto sujeto cognitivo. Estas creencias se vinculan tanto a diferencias interindividuales (entre individuos) como intraindividuales (al interior de uno mismo individuo) con relación a variaciones en destreza que resultan en áreas de fortaleza y de debilidad. Un ejemplo de conocimiento metacognitivo vinculado a diferencias intraindividuales en recursos

de memoria podría ser el saber que alguien recuerda mejor lo que escucha que lo que lee, o viceversa (Pinzás, 2003).

En el conocimiento metacognitivo también pueden estudiarse aspectos universales de la cognición, como el creer que es más fácil identificar lo que se ve que recordar lo que se escucha, o la idea de que los hombres y las mujeres son hábiles para actividades diferentes (Pinzás, 2003). En este campo podría incluirse la creencia de que quienes desarrollan más el hemisferio derecho son mejores en actividades de escritura y lógica, y quienes desarrollan más el izquierdo se especializan en ejercicios de pensamiento creativo y lectura espacial.

La segunda categoría de Flavell se refiere al conocimiento metacognitivo sobre la tarea. Incluye la comprensión de cómo afectan las variaciones de la información accesible durante una actividad cognitiva el logro de la meta propuesta. Por ejemplo, alguien puede aprender que es más difícil recordar textos largos que textos cortos, que es más fácil memorizar una canción que un poema, o que es más difícil comprender un texto cuando hay un número excesivo de términos desconocidas (Pinzás, 2003).

La tercera categoría, conocimiento metacognitivo sobre estrategias, incluye el saber relacionado con aquellas acciones que es probable sean efectivas para lograr determinadas metas en ciertas tareas cognitivas. Por ejemplo, la idea de que para llegar a memorizar un poema largo lo mejor es partirlo en segmentos, e ir añadiendo, progresivamente, las partes nuevas a las partes ya memorizadas. También el saber que una buena manera de estudiar es armar esquemas que

resuman los temas centrales, o elaborar cuestionarios que estimulen la comprensión de una temática (Pinzás, 2003).

Las experiencias metacognitivas son un tipo de experiencias metacognitivas conscientes, o son un tipo de experiencias afectivas que acompañan a cualquier actividad cognitiva; por ejemplo, la súbita sensación que tiene una persona de que no comprende algo que otra persona le acaba de decir (Santoyo, 2005). Hay quienes definen este tipo de experiencias como “darse cuenta del éxito o fracaso que posiblemente se va a lograr, se está logrando o se logró en una tarea cognitiva específica”. (Peronard, 1998).

Flavell distingue entre conocimiento metacognitivo y experiencia metacognitiva. El conocimiento metacognitivo es aquello que ya sabemos sobre una actividad o actividades en general. La experiencia metacognitiva, por otro lado, es el propio ejercicio metacognitivo; son actividades que van aplicándose durante la tarea a partir de la efectividad de las estrategias que se prueban (Pinzás, 2003).

Las metas o tareas se refieren a los objetivos de una actividad cognoscitiva; por ejemplo, la meta de una persona puede ser la de leer una novela por mero placer, o bien su meta es leer un artículo científico con el propósito de elaborar un ensayo o de preparar un examen (Pinzás, 2003). Las acciones o estrategias se refieren a las cogniciones y otras conductas que se despliegan para el logro de una meta cognoscitiva (Torres, 2005 en Santoyo, 2005).

4.2.3 LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

La mayor parte de las definiciones de metacognición incluye tanto el conocimiento como los componentes estratégicos; sin embargo, existe un número de problemas asociados con el uso de esas definiciones. Uno de ellos es el separar lo que es cognición de lo que es metacognición. En esta línea de pensamiento emergen preguntas sobre ¿qué diferencias existen entre una estrategia cognitiva y una metacognitiva?, ¿puede ser el conocimiento declarativo metacognitivo en su naturaleza? Por ejemplo, ¿las dificultades para transferir el conocimiento de la anatomía a la cirugía deben ser consideradas de orden cognitivo o metacognitivo? (Rodríguez, Higuera, De Anda Becerril, 2002).

Flavell admite que el conocimiento metacognitivo puede no ser diferente del cognitivo. La distinción radica en cómo se utilice la información. El primero se refiere al “pensamiento acerca del pensamiento” e incluye el revisar si el propósito cognitivo se ha logrado. Las estrategias cognitivas se utilizan para ayudar al individuo a lograr una meta específica, mientras que las metacognitivas se utilizan para asegurar que la meta se ha logrado (por ejemplo, preguntarse a sí mismo algunos puntos esenciales de un texto para evaluar si se ha logrado el aprendizaje). (Rodríguez, Higuera, De Anda Becerril, 2002).

Las experiencias metacognitivas usualmente preceden o siguen a una actividad cognitiva. Ocurren frecuentemente cuando la cognición fracasa y se manifiestan al reconocer que no se entendió lo que se leyó. Se cree que ese obstáculo activa el proceso metacognitivo conforme el sujeto intenta corregir la

situación. Las estrategias de ambos dominios se pueden superponer en una sola al formular la pregunta de si se ha conseguido o no una tarea determinada. Por ejemplo, se puede utilizar la autopregunta como estrategia mientras se realiza la lectura como una forma de obtener conocimiento (cognitiva) o como una forma de monitorear lo que se ha leído (metacognitiva). Debido a que en ambos procesos se encuentran íntimamente entrelazadas y dependientes una de otra, cualquier intento de revisar una sin reconocer a la otra no proporcionará un panorama completo de una situación concreta. (Rodríguez, Higuera, De Anda Becerril, 2002).

El conocimiento es considerado metacognitivo si es utilizado activamente como estrategia para asegurar que una meta se ha conseguido. Por ejemplo, un estudiante puede utilizarla para planear cómo realizar un examen de anatomía. Se puede dar cuenta que tiene dificultades para recordar elementos anatómicos (variables de tarea) y decide dejar los tópicos relacionados para el final del examen (variable de estrategia). El conocer simplemente las propias fortalezas o debilidades cognitivas y la naturaleza de las tareas sin utilizar activamente la información para supervisar el aprendizaje, no puede considerarse metacognitivo. (Rodríguez, Higuera, De Anda Becerril, 2002).

Flavell incluye las estrategias metacognitivas como el cuarto componente de su modelo metacognitivo. Define las estrategias cognitivas como aquellas que se emplean para hacer progresar la actividad hacia la meta; y las estrategias metacognitivas como aquellas que tienen la función de supervisar ese progreso

(Lanz, 2006). Hay quienes incluyen dentro de las estrategias metacognitivas todas aquellas conductas que se despliegan para el logro de una meta cognoscitiva (Torres, 2005).

Para otros autores (O'Malley y Chamot, 1999 citado por Suau Jiménez, 2000), las estrategias metacognitivas son destrezas de rango superior, que pueden abarcar la planificación, la monitorización o la evaluación del éxito de una actividad de aprendizaje. En palabras de Abdón (2005:125), "las estrategias metacognitivas son aquellas que estimulan la conciencia del propio proceso cognitivo y la autorregulación del mismo".

Castejón y Navas (2009) señalan que las estrategias metacognitivas tienen que ver con el conocimiento y el control de los propios procesos cognitivos. El conocimiento sobre las características de los procesos, las estrategias y las tendencias posibilita la continua revisión y mejora de los elementos más modificables del sistema cognitivo. Podría afirmarse entonces que en las estrategias se emplea el conocimiento que se tiene acerca de los procesos cognitivos para regular y controlar la cognición propia.

Las estrategias de autorregulación metacognitiva se encargan de evaluar, planear y regular si se han cumplido las metas de aprendizaje, tanto en función del propio aprendizaje, tanto en función del propio estudiante (componente persona), como en relación con los materiales (componentes materiales) y las tareas de aprendizaje (componentes tarea) (Castañeda *et al*, 1998, citado por González, 2004).

Mientras las estrategias cognitivas ejecutan, las estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas. Las estrategias metacognitivas tienen una doble función: conocimiento y control. La función de conocimiento de las estrategias metacognitivas se extiende a cuatro grandes grupos de variables: las variables relacionadas con la persona, la tarea, la estrategia y el ambiente. De esta forma, cuando un estudiante se enfrenta a una tarea, las estrategias metacognitivas le ayudan a conocer lo que sabe sobre la tarea, cuál es la naturaleza y el grado de dificultad de la tarea, cuál es la estrategia o estrategias adecuadas para resolver esa tarea, y el ambiente más favorable para enfrentarse con ella. Es el conocimiento del conocimiento (metacognición). (Álvarez & Bueno, 1995).

Las estrategias metacognitivas tienen una doble dimensión: el conocimiento y el control. La dimensión de conocimiento de las estrategias metacognitivas tiene tres aspectos: la persona, la tarea y la estrategia. De esta forma, cuando un estudiante se enfrenta a una tarea, las estrategias metacognitivas pueden ayudarle a conocer lo que él sabe sobre la tarea, cuál es la naturaleza y dificultad de la tarea, y cuál es la estrategia adecuada para resolverá con éxito (Beltrán, 1996).

La dimensión de control hace referencia a tres funciones de las estrategias metacognitivas: la planificación, la auto-regulación y la evaluación. Cuando un estudiante aprende puede sacar ventaja de las estrategias metacognitivas que le ayudaran a planificar, controlar y evaluar la tarea (Beltrán, 1996). Esta dimensión

hace referencia a las tres grandes instancias de regulación de la conducta que responden, además, a los tres momentos de modulación de la acción por parte del pensamiento: la planificación, la regulación y la evaluación. Cuando un estudiante aprende, puede sacar ventaja de las estrategias metacognitivas que le ayudarán a planificar, controlar y evaluar su tarea (Beltrán & Bueno, 1995).

En cada experiencia educativa, los estudiantes adquieren, además de los conocimientos que son objeto directo de la experiencia, conocimiento adicional sobre la manera en que su conocimiento de las variables relacionadas con la persona, la estrategia, la tarea y el ambiente afectan la cantidad y la calidad del aprendizaje. Los estudiantes que tienen éxito en sus actividades escolares tienen la posibilidad de aprender mucho sobre ellos mismos en cada experiencia académica (comprender, por ejemplo, que le va muy mal con las matemáticas o con las ciencias sociales) (Beltrán & Bueno, 1995).

Por otra parte, el resultado positivo en una tarea posibilita un proceso de retroalimentación sobre la ventaja de utilizar los procedimientos o estrategias aplicadas a la realización de esta tarea. El fracaso, en cambio, les hace pensar si no habrán de cambiar de procedimiento para garantizar más el éxito. De la misma manera, el éxito o el fracaso les hace comprender la cantidad de esfuerzo que exige cada tarea y la fuerza determinante que puede encerrar con relación al éxito pretendido (Beltrán & Bueno, 1995).

La diferencia entre los estudiantes con éxito y los sujetos que tienen dificultades de aprendizaje es que mientras para los primeros, tanto el éxito como

el fracaso, se convierten en instancias interactivas porque suministran conocimiento (metacognición) sobre la capacidad del sujeto, la dificultad de la tarea, la adecuación de las estrategias apropiadas y el ambiente pertinente para conseguir el éxito; para los segundos, el éxito y el fracaso sólo tienen consecuencias en el orden afectivo que pueden terminar desanimándolos (Beltrán & Bueno, 1995).

Cuando el profesor plantea un problema o formula una propuesta a uno de sus alumnos, lo normal es que éste, antes de dar una respuesta, establezca una representación interna dentro de su cabeza, que le lleva a preguntarse si ha comprendido la pregunta, si es conveniente hacer esto o lo otro para responderla y, si por fin, la respuesta que tiene es o no correcta. Pues bien, esta representación interna que se produce en la cabeza de los estudiantes es lo que llamamos metacognición, que no es otra cosa que el conocimiento y el control que cada persona tiene de sus propios pensamientos. Y esto es precisamente lo que distingue las maneras eficaces de las maneras ineficaces a la hora de realizar una tarea (Beltrán & Bueno, 1995).

4.3 LOS PROCESOS DE METACOGNICIÓN EN EDAD PREESCOLAR

Sandial (2004) señala que existen diferencias entre los autores a la hora de situar la edad en la que empiezan a desarrollarse los procesos de metacognición, porque mientras algunos autores (Veenman&Beishuizen, 2004; Veeman&Spaans, 2005) plantean que los niños no desarrollan habilidades metacognitivas sino hasta

los 8–10 años, otros (Blöte, Resing, Mazer & Van Noort, 1999) encuentran estrategias metacognitivas incluso en niños de cuatro años. Hay autores que afirman que las habilidades metacognitivas empiezan a desarrollarse entre los cinco y los siete años de edad y mejoran a lo largo de la vida escolar (Flavell y Green, 1995; Garner, 1990, citado por Woolfolk, s.f.).

A pesar de las diferencias existentes entre una y otra postura, se ha comprobado que en la medida en que los niños devienen más estratégicos, también se muestran progresivamente más conscientes de sus propias habilidades cognitivas (Sadurní, Rostán y Serrat, 2008). Bruner (1995) afirma que la asombrosa velocidad con la que los niños en edad preescolar adquieren habilidades y conceptos referentes al mundo es un fenómeno digno de consideración que aporta datos valiosos acerca de la naturaleza de esta etapa de la vida.

Durante los últimos años, los procesos cognitivos de los niños han sido abordados desde diferentes perspectivas y se ha comprobado que desde una edad muy temprana el niño toma conciencia de su metacognición (Navarro y Pérez, 2011). Los estudios acerca de las habilidades cognitivas y metacognitivas en la primera infancia indican que es posible que el niño tenga conciencia de su cognición y logre regular sus procesos cognitivos.

Sin embargo, ese conocimiento y esa regulación cognitivos no los logran los niños por sí mismos. Así como las habilidades cognitivas mejoran de forma importante durante los primeros años de escolaridad, en lo que concierne a la

memoria, la atención o la lectura (Sadurní, Rostán y Serrat, 2008), muchos psicólogos creen que el conocimiento y las destrezas metacognitivas también pueden enseñarse y que el progreso de los niños depende decisivamente de las interacciones con su medio cultural, social y lingüístico (Blatchford, 2005). Lo más importante en el desarrollo de la mente del niño es analizar hasta qué punto este desarrollo depende de la mediación de la cultura (Bruner, 1995).

En los últimos años se ha generado un interés especial por el papel del aprendiz como participante activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Uno de los aspectos que más atención ha suscitado ha sido el de las actividades en las cuales se involucra el aprendiz, con el fin de organizar, seleccionar, adquirir, recordar e integrar el conocimiento (Escribano y Del Valle, 2008).

Es evidente que cuando el aprendiz contempla la adquisición de conocimiento como un proceso sistemático y controlable y acepta una gran responsabilidad en ese proceso, se convierte en protagonista de su proceso de aprendizaje. Del mismo modo, en la medida en que autorregula su propio proceso de aprendizaje está desarrollando sus habilidades metacognitivas y será consciente de cuando ha adquirido un conocimiento o una habilidad y cuando no (Escribano y Del Valle, 2008). Este proceso de autorregulación puede iniciar desde la primera infancia si docentes y padres orientan al niño hacia el logro de las habilidades cognitivas necesarias para avanzar hacia el desarrollo metacognitivo.

Wellman (1985, citado por Navarro y Pérez, 2011) ha descrito cinco adquisiciones o logros cognitivos que deben darse en el niño como prefacio al desarrollo de la metacognición.

1. Reconocer la existencia: un desarrollo metacognitivo adecuado supone que el individuo reconoce que los pensamientos y estados mentales existen y que pueden ser distintos a los actos observables. Causa de ello los niños adquieren la concepción de engaño en donde podemos encontrar una diferencia entre estado mental y conducta observable.

2. Distinción de los procesos: consiste en adquirir la habilidad cognitiva suficiente como para reflexionar acerca de sus propios procesos mentales, diferenciando entre los distintos tipos de procesos cognitivos. De este modo el niño distingue entre lo que entiende por *recordar* un contenido o lo que entiende por recordar un contenido y lo que entiende por adivinarlo.

3. integración de los procesos: el alumno toma conciencia de que, aunque los procesos cognitivos sean distintos entre sí, estos están relacionados y se distinguen de otros procesos invisibles o no conscientes, como por ejemplo el latir del corazón.

4. conocimiento de las variables: por variables entendemos las características particulares que presenta tanto la realización de la tarea como las estrategias escogidas para llevarla a cabo. Una correcta ejecución a nivel cognitivo.

4. 4 LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN INICIAL

Los debates acerca del momento en que se debe iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura parecen eternos (Ferreiro, 1998). La pregunta acerca de si se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños sigue siendo una pregunta compleja y permanente en los campos de la investigación pedagógica, la psicología evolutiva y la formación infantil.

Entre los autores que han defendido el valor de la escritura en la primera infancia se encuentra Vigotsky. Este investigador sugirió que el lenguaje escrito debe ser relevante y rodear a los niños desde los años preescolares (Vigotsky, 1978: 116-119). Sus propuestas incluyeron transferir la enseñanza del lenguaje escrito al nivel preescolar; incorporar la escritura en actividades que revistan propósitos sociales auténticos para los preescolares; y cultivar cotidianamente la escritura integrándola en el juego.

Ferreiro (1998) tercia el debate y plantea que en vista de que la “madurez para la lecto-escritura” depende más de las ocasiones sociales de contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor, no tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, “esperando que madure”. En lugar de preguntar si se debe o no enseñar a leer y a escribir en la primera infancia, hay que preocuparse por dar a los niños ocasiones de aprender, logrando así que la lengua escrita cumpla su rol social y cultural.

En el ámbito de la escritura, uno de los principales riesgos en la educación preescolar que debe evitarse es la tendencia a apresurar el aprendizaje de la

escritura a través de prácticas formalistas que no tienen sentido para las niñas y los niños y que obedecen en muchas ocasiones a las demandas de las familias o a la inquietud por prepararlos mejor para la educación primaria (Molina, 1999).

El concepto de escritura de Ferreiro (1998) sobrepasa el nivel formal de ejercitación motriz y perceptiva. El fundamento de su propuesta consiste en concebir la lengua escrita como algo más que un conjunto de formas gráficas. Por ello, la autora considera que acercar a los niños pequeños a la lengua escrita no consiste en enseñarles el modo de sonorizar las letras, de desarrollar las planas y de repetir sonidos en el salón de clases. En palabras de la autora (s.f):

Las actividades de interpretación y de producción de escrituras comienzan antes de la escolarización, como parte de la actividad propia de la edad preescolar; el aprendizaje escolar se inserta (aunque no lo sepa) en un sistema de concepciones previamente elaboradas, y no puede ser reducido a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices [...] La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad

Sin embargo, las investigaciones que se han adelantado en el campo de la formación inicial (Molinari, s.f) demuestran que en las prácticas habituales de enseñanza de la lengua escrita se propicia la adquisición de habilidades motrices y de discriminación visual y auditiva como requisito para iniciar a los niños en la lectura y la escritura. Negret (2011) indica que hasta ahora ha sido costumbre iniciar la enseñanza de la escritura con el entrenamiento de habilidades manuales.

Durante el periodo de la llamada preescritura se trabaja el entrenamiento de la mano, la direccionalidad y se sigue con las vocales, lo cual, en ocasiones se hace de manera insistente y repetida durante muchos de los años de formación infantil (Negret, 2008).

En *El espacio de la lectura y la escritura en educación preescolar*, Ferreiro (1998) señala que los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura. En palabras de la autora:

Los niños urbanos de 5 años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar; dentro del complejo conjunto de representaciones gráficas presentes en su medio, son capaces de diferenciar entre lo que es dibujo y lo que es “otra cosa” (Ferreiro, pág. 30. 1998).

En este mismo sentido, Negrete (2008) afirma que la escritura no es una habilidad que consista simplemente en conocer y combinar letras, o en la destreza de trazarlas, hechos resultantes de una serie de entrenamientos puntuales. Consiste en una competencia cultural compleja a la que los aprendices acceden a través de un largo proceso de integración social, y su apropiación y dominio no se alcanza de la misma manera que el de la lengua materna u otras muchas. En este punto Negret (2008) coincide con Molina quien señala que en el trabajo con el lenguaje escrito es fundamental la intervención de cada niño y la mediación social de la educadora y los compañeros de clase.

4.4.1 NIVELES DE LECTURA Y ESCRITURA

En sus investigaciones sobre lectura y escritura en la infancia, Ferreiro y Teberosky (1979) plantean que existe una progresión regular en los problemas y soluciones que los niños ensayan para descubrir la naturaleza de la escritura, y distinguen cinco niveles de escritura en niños de diferentes contextos sociales. Cada uno de estos niveles se analiza a continuación con base en la propuesta de las dos autoras.

Nivel 1: En este nivel escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura. Si esta forma básica es la escritura de imprenta, serán comunes los grafismos separados entre sí, compuestos de líneas curvas y rectas o de combinaciones entre ambas. Si la forma básica es la cursiva, serán comunes los grafismos ligados entre sí, con una línea ondulada como forma de base, en la cual se insertan curvas cerradas o semi-cerradas.

En lo que respecta a la interpretación de la escritura, está claro que, a este nivel, la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado: todas las escrituras se parecen mucho entre sí, lo cual no impide que para que el niño las considere como diferentes, puesto que la intención que presidió a su realización era diferente. Con esas características resulta claro que la escritura no puede funcionar como vehículo de transmisión de información: cada uno puede interpretar su propia escritura pero no la de los otros.

Sin embargo, al mismo nivel pueden aparecer intentos de correspondencia figurativa entre la escritura y el objeto referido. Éste es un punto muy interesante: el niño espera que la escritura de los nombres de personas sea proporcional al tamaño (o edad) de esa persona, y no a la longitud del nombre correspondiente.

Estos datos y otros recogidos en los más diversos con-textos evidencian una tendencia del niño a tratar de reflejar en la escritura algunas de las características del objeto. La escritura es una escritura de nombres, pero los portadores de esos nombres tienen además otras propiedades, que la escritura podría reflejar, ya que la escritura del nombre no es todavía la escritura de una determinada forma sonora.

Esta búsqueda —momentánea y no sistemática— de correspondencia entre objeto referido y escritura va de par con cierta indiferenciación entre dibujar y escribir que puede presentarse —también momentáneamente— en este nivel. Resulta claro que la dificultad de diferenciar las actividades de escribir y dibujar es apenas momentánea.

Cabría preguntarse si los niños usan el dibujo como “escapatoria” a la difícil consigna de escribir, o bien si el dibujar cumple, además, una cierta función con respecto a la escritura. La imagen no queda totalmente excluida de lo que “es para leer”, y podía funcionar como un complemento del texto; y de la misma manera que, leyendo un texto acompañado de una imagen señalamos que en un primer nivel el niño puede leer pasando del texto a la imagen y de la imagen al

texto, con la mayor fluidez, aquí también aparece el dibujo como proveyendo una apoyatura a la escritura, como garantizando su significado.

Las primeras letras, aunque muy alteradas, se distinguen de los híbridos precedentemente utilizados en la imitación de la escritura [...] Las esquematizaciones son frecuentes: las letras son reducidas a sus elementos, barra y círculo, barra y dos círculos; aparecen ángulos, rectángulos y triángulos que se "sustituyen a las letras. Cuando las letras son identificables, las inversiones de orientación aparecen.

En lo que respecta a la modificación de la orientación espacial de los caracteres, en este nivel y en niveles subsiguientes, no puede ser tomada como índice patológico (pre-anuncio de dislexia o digrafía), sino como algo totalmente normal. No solamente normal, sino que en algunos casos estas inversiones son voluntarias, y testimonian de un deseo de exploración activa de esas formas difícilmente asimilables. Cuando invierte las relaciones izquierda/derecha en el número 2, dice que así le sirve para hacer un pato; cuando invierte las relaciones arriba/abajo en el 9, nos explica que, en la nueva posición, no es más el 9 sino el 6.

Que el modelo de escritura elegido sea la cursiva o la imprenta parece poco importar para que uno de los rasgos distintivos de nuestra escritura aparezca ya: *el orden lineal*. A este nivel la lectura de lo escrito es siempre global, y las relaciones entre las partes y el todo distan mucho de ser analizables: así, cada letra vale por el todo.

Nivel 2: La hipótesis central de este nivel es la siguiente: para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras. El progreso gráfico más evidente es que la forma de los grafismos es más definida, más próxima a la de las letras. Pero el hecho conceptual más interesante es que se sigue trabajando con la hipótesis de que hace falta una cierta cantidad mínima de grafismos para escribir algo, y con la hipótesis de la variedad en los grafismos.

Ahora bien, en algunos niños la disponibilidad de formas gráficas es muy limitada, y la única posibilidad de responder a la vez a todas las exigencias consiste en utilizar la posición en el orden lineal. Es así como estos niños expresan *la diferencia de significación por medio de variaciones de posición en el orden lineal*, descubriendo así, en pleno período preoperatorio, los antecesores de una combinatoria, lo cual constituye un logro cognitivo notable.

Tratando de resolver los problemas que la escritura le presenta, los niños enfrentan, necesariamente, problemas generales de clasificación y ordenamiento. Descubrir que dos órdenes diferentes de los mismos elementos pueden dar lugar a dos totalidades diferentes es un descubrimiento que tendrá enormes consecuencias para el desarrollo cognitivo en los más variados dominios en que se ejerza la actividad de pensar.

En el curso de este desarrollo el niño puede haber tenido la oportunidad de adquirir ciertos modelos estables de escritura, ciertas formas fijas que es capaz de reproducir en ausencia del modelo. De estas *formas fijas* el nombre propio es una de las más importantes (si no la más importante). Hablamos de formas fijas

porque, como veremos, el niño de este nivel tiende a rechazar otras posibles escrituras de su nombre que presenten las mismas letras, pero en otro orden. Pero la correspondencia entre la escritura y el nombre es aún global y no analizable: a la totalidad que constituye esa escritura se le hace corresponder otra totalidad (el nombre correspondiente), pero las partes de la escritura no corresponden aún a partes del nombre. Cada letra vale como parte de un todo y no tiene valor en sí misma.

Lo que es importante subrayar aquí es que la adquisición de ciertas formas fijas está sujeta a contingencias culturales y personales: culturales, porque una familia de CM ofrecerá, más a menudo contextos para este aprendizaje (aunque más no sea por el simple hecho de escribir el nombre del niño en sus dibujos, para identificarlos); y personales, porque a veces la presencia de un hermano mayor que comienza la escuela primaria suele ser un factor de incitación compensador de otras incitaciones culturales ausentes.

Pero también es importante observar que, a partir de esta adquisición (posibilidad de reproducir un cierto número de formas gráficas fijas y estables) aparecen dos tipos de reacciones de signo opuesto: a] bloqueo y b] utilización de los modelos adquiridos para prever otras escrituras. Vamos a analizarlas separadamente.

La utilización de los modelos conocidos para prever nuevas escrituras comparte las características básicas de las escrituras del nivel precedente: cantidad fija de grafías y variedad de grafías. Sólo difiere del precedente en que

las letras son fácilmente identificables (salvo raras excepciones) y en que la disponibilidad de formas gráficas es mayor.

Nivel 3: Este nivel está caracterizado por el intento de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. En este intento, el niño pasa por un período de la mayor importancia evolutiva: cada letra vale por una sílaba. Es el surgimiento de la llamada la hipótesis silábica. Con esta hipótesis el niño da un salto cualitativo con respecto a los niveles precedentes.

El cambio cualitativo consiste en que: primero, se supera la etapa de una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida, para pasar a una correspondencia entre partes del texto (cada letra) y partes de la expresión oral (recorte silábico del nombre); y segundo, por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla.

La hipótesis silábica puede aparecer con grafías aún lejanas a las formas de las letras, tanto como con grafías bien diferenciadas. En este último caso, las letras pueden o no ser utilizadas con un valor sonoro estable. Vamos a analizar cada una de estas variantes.

Que la hipótesis silábica pueda aparecer sin que haya grafías suficientemente diferenciadas es absolutamente sorprendente. Cuando el niño comienza a trabajar con la hipótesis silábica dos de las características importantes de la escritura anterior pueden desaparecer momentáneamente: las exigencias de variedad y de cantidad mínima de caracteres. Así, es posible ver aparecer

nuevamente caracteres idénticos (por supuesto, cuando aún no hay valor sonoro estable para cada uno de ellos) cuando el niño, demasiado ocupado en efectuar un recorte silábico de la palabra, no logra atender simultáneamente a ambas exigencias. Pero, una vez ya bien instalada la hipótesis silábica, la exigencia de variedad reaparece.

En lo que respecta al *conflicto entre la cantidad mínima de caracteres y la hipótesis silábica*, el problema es aún más interesante, en virtud de sus consecuencias. Trabajando con la hipótesis silábica el niño está obligado a escribir solamente dos grafías para las palabras bisílabas (lo cual en muchos casos, está por debajo de la cantidad mínima que les parece necesaria), y el problema es aún más grave cuando se trata de sustantivos monosílabos (poco frecuentes en español, aunque "sol" y "sal" constituyan consabidos ejemplos de las palabras iniciales en el aprendizaje tradicional).

Nivel 4: Pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética. El niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya "más allá" de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías (ambas exigencias puramente internas, en el sentido de ser hipótesis originales del niño) y el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica (conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior al sujeto mismo).

El conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de caracteres resulta más evidente cuando se trata de la escritura de nombres para los cuales el niño no tiene una imagen visual estable:

Hay una extraordinaria riqueza de este momento del paisaje y resulta difícil que el niño coordine las múltiples hipótesis que ha ido elaborando en el curso de esta evolución, así como las informaciones que el medio le ha provisto. El niño ha elaborado dos ideas muy importantes, que se resiste a abandonar: que hace falta una cierta cantidad de letras para que algo pueda leerse (idea reforzada ahora por la noción de que escribir algo es ir representando, progresivamente, las partes sonoras de ese nombre), y que cada letra representa una de las sílabas que componen el nombre. El medio ha provisto un repertorio de letras, una serie de equivalentes sonoros para varias de ellas (equivalentes sonoros que el niño ha podido fácilmente asimilar para las vocales, que constituyen de por sí sílabas, pero que ha asimilado necesariamente de una manera deformante en el caso de las consonantes), y una serie de formas fijas estables, la más importante de las cuales es sin duda el nombre propio.

A esta misma época pertenecen los largos y a menudo infructuosos análisis sonoros de la palabra, y las múltiples preguntas y pedidos de reaseguramiento, preguntas que a veces se refieren a una sílaba y a veces a un fonema aislado (el mismo niño puede preguntar "¿Cuál es la to?" y poco después "¿cuál es la r?").

Nivel 5: La escritura alfabética constituye el final de esta evolución. Al llegar a este nivel, el niño ha franqueado la "barrera del código"; ha comprendido que

cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir. Esto no quiere decir que todas las dificultades hayan sido superadas: a partir de este momento el niño afrontará las dificultades propias a la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto. Es importante hacer esta distinción, ya que a menudo se confunden las dificultades ortográficas con las dificultades de comprensión del sistema de escritura.

5. METODOLOGÍA

5.1 TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo y se inscribe dentro del llamado estudio de caso, que ha impulsado en el campo educativo el psicólogo Rober Stake. Esta metodología se muestra especialmente útil porque no sólo constituye un método de investigación basado en la descripción y el análisis de una situación social determinada, sino sobre todo una estrategia didáctica para comprender e interpretar hechos y situaciones sociales que nos ayuden a avanzar en nuestra propia tarea profesional (Pérez :1999).

Stake (1998) define el estudio de casos como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. La evaluación de un estudio de caso supone la evaluación de un fenómeno social de forma única, de modo cuidado, intenso y con profundidad (Perea, 2009). Como señala Sánchez (s.f), el estudio de casos implica el examen intensivo y en profundidad de diversos factores de un mismo fenómeno.

Dentro de las características del estudio de casos reseñadas por Martínez Sánchez, et al (1995, citados por Pérez, 1999), en este estudio se atiende especialmente su carácter holístico. Los autores coinciden en señalar que un estudio de este tipo implica un “examen holístico intensivo y sistemático” y

requiere de un examen exhaustivo para llegar a una comprensión global y profunda del fenómeno.

De acuerdo con Peña (s.f), un caso puede ser el estudio concreto de una persona, una organización, un programa de enseñanza, un acontecimiento, y en educación puede ser un alumno, un aula, un profesor, un claustro o un colegio (Pena, s.f). En este estudio se toma como caso un aula de preescolar, a fin de analizarla de forma holística, intensiva, sistemático y profunda para lograr una comprensión global del fenómeno.

Esta investigación corresponde, de acuerdo con la clasificación de Stake (2005:16), a un estudio de caso instrumental, en la medida en que es un instrumento para conseguir algo diferente para la comprensión de algo concreto. Este estudio se da cuando el interés recae en un instrumento, como por ejemplo, un método de evaluación para saber si es útil o no (Peña, s.f). En este caso, el interés recae sobre unas estrategias metacognitivas, que se evaluaron a fin comprender su influencia en el desarrollo de los procesos de escritura en la infancia.

5.2 POBLACIÓN

La población está integrada por los niños del grado cero de la institución Román Chila Olaya y se tomó como muestra el grado de pre escolar de la sede el Hierro, integrada por 15 estudiantes, 6 niñas y 9 niños. Se tomó esta muestra

considerando que de acuerdo con Stake (1998) es necesario que se elijan casos fáciles de abordar y donde las indagaciones sean bien acogidas. En el contexto fue acogido el estudio debido que una de las investigadoras es la docente del grado y mantiene una interacción constante con los estudiantes.

5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

De acuerdo con Sánchez (1994), en este tipo de investigaciones es necesario que la recogida de la información se haga de forma abierta, mediante técnicas flexibles como son la observación participante y la entrevista. En este estudio se empleó la entrevista semiestructurada durante cada una de las fases de intervención, la observación directa dentro y fuera del aula durante todo el proceso, revisión de cuadernos y los talleres investigativos como herramienta para estimular los procesos metacognitivos y escriturales.

5.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio de casos se estructuró en los siguientes tres momentos o fases investigativas:

FASE DE INICIACIÓN: Esta fase incluyó encuentros con estudiantes, profesores y padres de familia. Fue necesario socializar la propuesta con los padres a fin de conocer sus inquietudes y acoger algunas de sus propuestas. Esta primera etapa resultó fundamental debido a que el desarrollo del programa de intervención exige el apoyo de los padres y de toda la comunidad estudiantil.

FASE DE DIAGNÓSTICO: Esta fase incluyó un estudio de las prácticas de escritura presentes en el aula objeto de estudio, así como de las concepciones que tienen los niños acerca de lo que significa escribir, de los procesos cognitivos implicados en la elaboración de un texto escrito y el desarrollo de los procesos metacognitivos implicados en la escritura. En esta etapa la recolección de los datos se hizo a través de observaciones de clases, revisión de cuadernos y entrevistas semiestructuradas aplicadas a los niños.

FASE DE ACOMPAÑAMIENTO: Esta fase comprende el desarrollo del programa “*Aprendiendo a aprender, aprendiendo a escribir*” (ver anexo 1), que integra estrategias metacognitivas y desarrollo de la escritura. El programa de intervención fue elaborado con base en las propuestas investigativas de Díaz y Echeverry (2004), mediante las cuales se promueve el desarrollo de la escritura a partir de la construcción de cuentos individuales y colectivos.

FASE DE EVALUACIÓN DEL PROCESO: Aunque el proceso de evaluación fue permanente, fue preciso planear unas sesiones para socializar con los niños y los padres de familia los logros alcanzados durante el programa, las falencias persistentes y las perspectivas que se tienen a futuro. Esta evaluación se hizo a través de reflexiones críticas en torno de cada una de las sesiones.

5.5 ANÁLISIS DE LOS DATOS:

Para el análisis de los datos se acogió el modelo de metacognición que propone Flavell (1979) y la propuesta de evolución de la escritura infantil que plantean Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) en su libro “Los sistemas de

escritura en el desarrollo del niño”. Hay que señalar aquí que aunque en principio se adoptó este modelo para orientar la indagación y fundamentar el diseño de las actividades de intervención. De hecho, los primeros análisis se fundamentaron en el modelo de Ferreiro.

En la fase de diagnóstico fue preciso valorar cada escrito a la luz de la teoría de estas autoras y estableciendo las precisiones pertinentes para cada caso. Sin embargo, luego que al ir decantando los hallazgos y evidencias de cada estrategia implementada, analizando los datos y dentro del proceso interpretativo y de comprensión; emergen la categoría *evolución del proceso de escritura infantil* que se incluyó de inmediato como parte de las categorías de análisis.

TABLA 1. CATEGORÍAS

CATEGORIA	DEFINICIÓN	COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	RASGOS/EVIDENCIAS
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	Las estrategias metacognitivas hacen referencia al conocimiento o control de los procesos mentales propios (Álvarez, 2001). Mientras las estrategias cognitivas ejecutan, las estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas	Estrategias de conocimiento	Persona	Identifica sus características propias.
				Reconoce sus capacidades y limitaciones en el desarrollo de la tarea
			Tarea- estrategia	Reconoce las propiedades de la tarea.
				Identifica los riesgos y las dificultades de tarea
				Genera y propone formas de afrontar la tarea

			Contexto	Reconoce cuál es el ambiente más favorable para enfrentarse a la tarea
				Reconoce las exigencias y demandas del contexto.
		Estrategias de control	Planificación	Establece objetivos y metas de la tarea, considerando los pros y contras de cada alternativa
			Supervisión	Supervisa las acciones para contrastar si atienden o no a lo planificado.
			Edición	Evaluar el proceso y los resultados, introduciendo las modificaciones oportunas.
NIVELES DE ESCRITURA INFANTIL	La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Como objeto cultural, cumple con diversas funciones sociales y tiene modos concretos de existencia (especialmente en las concentraciones urbanas). Lo escrito aparece frente al niño como objeto con propiedades específicas y como soporte de acciones e intercambios sociales (Ferreiro & Teverosky, s.f).	Nivel de reproducción de rasgos que constituyen una forma básica de escritura	Complemento escritura- dibujo	Concibe la escritura como complemento del dibujo
			Grafías no convencionales	Usa grafías no convencionales
		Nivel de diferenciación entre las escrituras	Escritura diferenciada del dibujo	Establece diferencias entre escribir y dibujar
			Gráficas convencionales mezcladas con números	Incluye en sus escritos gráficas convencionales y las mezcla con números
		Nivel silábico	Significantes diferentes para representar significados diferentes	Emplea significantes diferentes para representar significados diferentes
			Relación el nombre con las características del objeto	Establece relaciones entre el nombre y las características del objeto

		Nivel de transición entre lo silábico y lo alfabético	Intento de correspondencia entre emisión sonora y escritura	Diferencia la emisión sonora de la letra escrita
			Diferenciación de palabras y frases	Diferencia palabras de frases
		Nivel de escritura alfabética	Correspondencia entre el sonido y la letra	Establece correspondencia entre el sonido y la letra
			Escritura convencional	Emplea la escritura convencional
EVOLUCIÓN DEL PROCESO ESCRITURAL	Comprende los avances logrados por los niños en cada nueva etapa del proceso. La escritura al concebirse como un logro cultural (Ferreiro, s.f), debe orientarse hacia el desarrollo de procesos que demuestran qué tanto se ha avanzado en cada fase.	Conciencia de la naturaleza psíquica del proceso de escritura	Relación entre escritura y el pensamiento	Reconoce que toda actividad de escritura implica una elaboración mental previa.
			Elaboración mental de un plan de escritura	Elabora una proyección mental que oriente su proceso de escritura.
		Reconocimiento de la intención que orienta la escritura	Relación escritura - comunicación	Reconoce la escritura como una forma de comunicación.
			Diferenciación de la escritura y la intención de diferentes tipos de textos	Elabora textos diferentes a partir del reconocimiento de las intenciones comunicativas.
		Conciencia del valor de la inclusión del contexto cotidiano en el proceso de creación literaria	Reconocimiento de la relación escritura-cotidianidad	Reconoce el valor de situar de elaborar procesos situados de escritura.
			Aprovechamiento del contexto en la actividad creativa.	Emplea los elementos de su contexto real en sus procesos de creación
		Complejización de los procesos de	Elaboración de juegos narrativos	Complejiza la

		narración literaria	que complejizan la actuación de los personajes.	narración y mezcla conflictos de los personajes.
			Manejo de formas de encauzar la narración de forma lógica y coherente	Elabora una narración pensada, planeada y sobre todo, bien construida.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

6.1 FASE DE DIAGNÓSTICO

TABLA 2. REJILLAS DE LAS PRIMERAS ENTREVISTAS CON LOS NIÑOS

CATEGORIA	DEFINICIÓN	COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	COMENTARIOS DE LOS NIÑOS
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	Las estrategias metacognitivas hacen referencia al conocimiento o control de los procesos mentales propios (Álvarez, 2001). Mientras las estrategias cognitivas ejecutan, las estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas	Estrategias de conocimiento	Persona	<p>Identifica sus características propias.</p> <p>Cuando se les pregunta si les gusta escribir, los niños responden de forma afirmativa, y agregan:</p> <p><i>Si, un elefante, árbol.</i> <i>Si, carros, osos, caballos, hicateas, iguana.</i> <i>Si, flores, muñecos, matas.</i> <i>Muñecos... toda esa vaina me gusta escribir.</i> <i>Mi nombre.</i> <i>Máquinas, las que pasan por la carretera, muñeco.</i></p> <p>A la pregunta: ¿te resulta fácil escribir?, los niños responden de forma afirmativa.</p> <p>¿Cómo aprendes a escribir? <i>Escribiendo letras</i> <i>Haciendo letras y números</i> <i>Bien. Con árboles y flores</i> <i>Escribiendo en el tablero.</i></p>

				<p>Hacer letras.</p> <p>Con lápiz, cuaderno.</p> <p>Aprendiendo.</p> <p>Haciendo dibujos.</p> <p>Haciendo un cuento.</p> <p>Con un lápiz y un cuaderno.</p> <p>Con un lápiz y un cuaderno.</p> <p>Con un lápiz y un cuaderno.</p>
				<p>Reconoce sus capacidades y limitaciones en el desarrollo de la tarea</p> <p>Dificultades en la escritura.</p> <p>A veces no escribo porque mi papá me pide un favor.</p> <p>Hacer los números.</p> <p>Los números</p> <p>Las paginas (aludiendo a la transcripción de páginas de un libro)</p> <p>Nada. me gusta todo</p> <p>Las combinadas.</p> <p>Los animales.</p> <p>Nada, volcos, camiones...</p> <p>Escribir la palabra caballo.</p> <p>Escribir dibujos.</p>
			Tarea- estrategia	<p>Reconoce las propiedades de la tarea.</p> <p>¿Qué se necesita saber para escribir un cuento?</p> <p>Un elefante</p> <p>Compañía de la mamá.</p> <p>Una flor.</p> <p>Hacer un árbol.</p> <p>Una bolita y un palito.</p>

				<p><i>Un lápiz y un dibujo.</i> <i>Una cámara y un árbol.</i> <i>Hacer las letras.</i> <i>Hacer las letras.</i> <i>Hacer dibujos y tigres.</i> <i>Jugar.</i></p>
				<p>Identifica los riesgos y las dificultades de tarea</p> <p>Cuando se les pregunta a los niños si es más fácil escribir o dibujar, la mayoría responde que es más fácil <i>hacer dibujos</i></p> <p>¿Qué es lo más difícil de escribir?</p> <p><i>Escribir la palabra caballo</i> <i>Escribir dibujos.</i> <i>Escribir arboles, casa</i> <i>Un muñeco.</i> <i>Las palabras</i> <i>Los dibujos.</i> <i>Escribir casa, escoba, sapo, flores.</i> <i>Hacer los números.</i> <i>Hacer números.</i> <i>Dibujar y escribir.</i> <i>Hacer muñecos.</i> <i>Hacer un caballo.</i> <i>Las letras.</i> <i>Buscar un lápiz.</i></p> <p>¿Qué es más fácil, escribir una carta o inventar un cuento?</p> <p><i>Inventar un cuento</i> <i>Hacer una carta.</i> <i>Escribir una carta.</i> <i>Escribir una carta.</i></p>

				<p><i>Escribir una carta.</i> <i>Escribir un cuento.</i> <i>Inventar una carta.</i> <i>Un cuento.</i> <i>Una carta.</i> <i>Una carta.</i> <i>Hacer una carta.</i></p> <p>¿Qué es más fácil, escribir un cuento o hacer un dictado?</p> <p><i>Hacer un dictado.</i> <i>Escribir un dictado.</i> <i>Hacer un dictado.</i> <i>Un dictado.</i> <i>Hacer un dictado.</i> <i>Un cuento.</i> <i>Hacer un dictado.</i> <i>Un dictado.</i> <i>Un dictado.</i> <i>Un dictado.</i></p> <p>Genera y propone formas de afrontar la tarea.</p> <p>Qué puedes hacer para escribir un cuento?</p> <p><i>Mi papá me pide que escriba cuentos.</i> <i>Buscar hoja y lápiz</i> <i>Una flor un muñeco.</i> <i>Escribir.</i> <i>Hacer muñecos</i> <i>Buscar una hoja.</i> <i>El sol.</i> <i>Un dibujo</i> <i>Buscar un cuaderno y hacer la tarea.</i></p>
--	--	--	--	---

				<p><i>Jugar, dibujar un pantalón, una bandera y escribir.</i></p> <p><i>Buscar un lápiz.</i></p>
			Contexto	<p>Reconoce cuál es el ambiente más favorable para enfrentarse a la tarea.</p> <p><i>En las estrellas</i></p> <p><i>En el colegio.</i></p> <p><i>En la mesa.</i></p> <p><i>En el colegio.</i></p> <p><i>En el cuaderno.</i></p> <p><i>En el colegio.</i></p> <p><i>En la casa.</i></p> <p><i>En la casa.</i></p> <p><i>En un cuaderno.</i></p> <p><i>En el colegio.</i></p> <p><i>En un cuaderno.</i></p> <p><i>En el colegio.</i></p> <p><i>En unos corozos en el monte.</i></p> <p><i>En la casa porque está más seguro.</i></p> <p><i>En la casa.</i></p> <p><i>En la escuela.</i></p> <p><i>En la casa.</i></p> <p><i>En la escuela.</i></p> <p><i>En el colegio.</i></p> <p><i>En la casa.</i></p> <p><i>En la casa.</i></p> <p><i>En la escuela</i></p> <p><i>En el salón.</i></p> <p><i>En la escuela.</i></p>

				<p>Reconoce las exigencias y demandas del contexto.</p> <p>¿Por qué es mejor escribir en la casa que en el colegio?</p> <p><i>En el colegio está la seño.</i> <i>En la casa hay que hacer un mandao</i> <i>En el colegio hay lápiz y colores</i> <i>En el colegio con mis amigos.</i> <i>En la casa hay que hacer oficio.</i></p>
--	--	--	--	--

ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO

En los modelos de Flavell (1979) y Álvarez y Bueno (1995)⁴, las estrategias metacognitivas son de dos tipos: de conocimiento y de control. Este proceso de diagnóstico estuvo orientado hacia las estrategias metacognitivas de conocimiento. La evaluación se centró en el conocimiento que los niños poseen acerca de las variables relacionadas con la persona, la estrategia y el ambiente, que afectan la cantidad y la calidad de su aprendizaje. En las rejilla que aparecen al principio se incluyeron cada uno de los tres componentes de las estrategias que hacen parte del conocimiento metacognitivo.

En el campo de las estrategias de la persona, los niños afirman que les gusta escribir. Dentro de lo que le gusta escribir, ellos señalan *un elefante, un árbol, un avión, un carro, flores, muñecos, matas, máquinas, casas, gente, el colegio*. Como puede verse, consideran que cuando dibujan animales y objetos que hacen parte de su medio, están desarrollando ejercicios de escritura. Este

⁴ Otros autores como González y Álvarez (s.f) y Brown (1983), entre otros, reconocen que existen dos aspectos generales de la metacognición, el conocimiento acerca de la cognición y la autorregulación de la cognición.

hecho obedece a que durante el periodo de la representación gráfica infantil, dibujo y escritura se confunden⁵ (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En el plano de la metacognición, tales planteamientos tienen que ver con el conocimiento tanto de la persona misma como de la tarea (García Valcárcel y Tejedor, 1996). En los relatos es evidente que como entre los niños no existe distinción entre escritura y dibujo, ellos consideran que saben escribir. Si escribir significa dibujar, es lógico que ellos reconozcan que saben hacerlo. Este hecho sirve de precedente para comprender por qué la mayoría afirman que les resulta fácil escribir.

Cuando se les pregunta sobre cómo aprenden a escribir, consideran que *escribiendo letras, haciendo letras y números, con árboles y flores, haciendo dibujos, haciendo un cuento, con un lápiz y un cuaderno*. En estos comentarios se observan tres posturas diferentes: mientras unos afirman que aprenden a escribir haciendo letras y números, unos dicen que escribiendo cuentos, y otros mantienen la noción de escritura asociada con el dibujo. También hay que considerar que mientras algunos se centran en la cognición (*haciendo un cuento, escribiendo letras*), otros se centran en aspectos materiales y consideran que para escribir es primordial tener *un lápiz y un cuaderno*.

⁵ La relación que establecen los niños entre escritura y dibujo se abordará cuando se analicen las producciones textuales elaboradas durante el proceso. Hay que considerar que pueden existir marcadas diferencias entre lo que los niños dicen en la entrevista y lo que hacen durante sus ejercicios de escritura.

Es claro que cada niño adopta una postura diferente, dependiendo de la forma cómo concibe la escritura y la forma cómo considera que aprende a escribir. Si es posible evaluar el aprendizaje en función de la misma persona (Castañeda *et al*, 1998, citado por González, 2004), es necesario que el sujeto conozca sobre el desarrollo de sus procesos cognitivos. En este caso, que sea capaz de reconocer los factores que resultan determinantes en el aprendizaje de la escritura.

En cuanto al reconocimiento de sus capacidades y limitaciones en el desarrollo de la tarea, se les preguntó a los niños acerca de las dificultades que encuentran a la hora de escribir. Dentro de sus respuestas, se encuentran frases como: *A veces no escribo porque mi papá me pide un favor, hacer los números, escribir la palabra caballo, escribir dibujos, los animales, volcos, camiones, las combinadas*. Como es evidente, unos encuentran dificultades de carácter externo (*mi papá me manda*); a otros les resulta difícil hacer los números, y otros mantienen la relación escritura- dibujo.

García (1996) señala que los estudiantes con éxito aprenden mucho sobre ellos mismos en cada experiencia académica. En los comentarios de los niños se evidencia que pueden reconocer algunas de sus capacidades y fortalezas, cuando admiten que hay ejercicios que les resultan fáciles y otros que les resultan difíciles. Fundamentados en las diferentes concepciones de escritura que manejan, algunos de los que consideran que escribir es dibujar, reconocen que tienen dificultades a la hora de dibujar *los animales, volcos, camiones*.

De este primer componente, hay que resaltar dos aspectos que resultaron determinantes durante la intervención. Primero, que considerando las reflexiones metacognitivas de los niños, parecen estar ubicados en el nivel de escritura en el que escritura y dibujo se confunden (Ferreiro y Teberosky, 1979). Segundo, que el hecho de que los niños tiendan a relacionar sus dificultades con *hacer letras y números* evidencia la poderosa influencia que ha ejercido una tradición en la que los maestros trabajan la escritura mediante el entrenamiento de la mano, la direccionalidad y la enseñanza de las vocales (Negret, 2011).

En cuanto al campo de las estrategias de la tarea, cuando se les pregunta por las propiedades de la tarea y por lo que se necesita saber para escribir un cuento, son comunes respuestas como *un elefante, compañía de la mamá, una flor, hacer un árbol, una bolita y un palito, un lápiz y un dibujo, hacer las letras, hacer dibujos y tigres*. Como puede verse, permanece la idea de la escritura y el dibujo como elementos indistintos. Unos niños consideran que para escribir es necesario saber dibujar un árbol, una flor o un elefante. Otros reconocen la existencia del código escrito y señalan que para escribir es necesario saber hacer las letras o bolitas y palitos.

Cuando se les pregunta por los riesgos de la actividad, afirman que lo más difícil a la hora de desarrollar una tarea de escritura es *escribir la palabra caballo, escribir dibujos, escribir arboles, hacer una casa, dibujar un muñeco, escribir las*

palabras, escribir casa, hacer flores y hacer los números. Como puede verse, los niños le asocian a la escritura los riesgos que identifican en las actividades de dibujo que realizan a diario en la escuela. En ese sentido, estas reflexiones son producto de lo que el estudiante ha aprendido sobre la tarea en cada experiencia académica (García, 1996).

Cuando se les pregunta si es más fácil escribir un cuento o hacer un dictado, la mayoría considera que es más fácil hacer un dictado. Esta opinión se sustenta quizás en el hecho de que los niños reconocen que la escritura de un cuento implica un proceso consciente en el que es necesario tener claras las ideas que se van a expresar; mientras el dictado consiste en escribir las palabras que la profesora dicta. Esto último se comprende en la medida en que se reconoce que las prácticas de copia y dictado ocupan gran parte del tiempo dedicado a la escritura (Hurtado, Restrepo y Herrera, s.f).

A la hora de generar y proponer formas de afrontar la tarea, los niños proponen *buscar hoja y lápiz, hacer una flor, hacer un muñeco, escribir, buscar una hoja, hacer el sol, hacer un dibujo, buscar un cuaderno y dibujar un pantalón.* Como puede verse, las estrategias que proponen los niños están centradas en los aspectos materiales de la escritura. Hay un grupo que continúa enfatizando en la relación escritura- dibujo.

En el campo de la tarea hay que considerar que la concepción que los niños manejan acerca de la escritura se sustenta en lo que han sido sus prácticas en el aula. Sus experiencias con las planas, las vocales y los dictados los han llevado a considerar se centren en la mecanización de la lengua, y no en su comprensión.

En el campo del contexto, a la hora de reconocer cuál es el ambiente más propicio para enfrentarse a la tarea, la mayoría reconoce la escuela como el espacio más favorable. Para comprender esa elección es necesario tener en cuenta que los niños rurales están en desventaja con respecto a los urbanos, porque en su medio los padres dedican la mayor parte de su tiempo a actividades de labranza, y la escritura no tiene la misma presencia que en el medio urbano (Ferreiro, 1998). Como los niños no observan prácticas de escritura en sus contextos familiares, ven la escuela no sólo como el espacio más adecuado, sino como el único espacio para la escritura.

Cuando se les pregunta acerca de las exigencias y demandas del contexto, los niños consideran que es más fácil escribir en la escuela porque *está la seño*, porque *en la casa hay que hacer un mandao*, porque *en el colegio hay lápiz y colores*, o porque *en el colegio están mis amigos*. Las experiencias de los niños los lleven a considerar que el aula de clases cuenta con los medios humanos y materiales necesarios para desarrollar sus actividades de escritura. Sin embargo, al crear un ambiente de aprendizaje hay que considerar que la calle, la familia, el

barrio y los grupos de pares educan; y que la escuela debe concebirse más como un espacio de interacción, que como un medio físico (Duarte, 2003).

De acuerdo con Wellman (1985, citado por Navarro y Pérez, 2011), uno de los logros previos a la metacognición es la habilidad cognitiva suficiente como para reflexionar acerca de los propios procesos mentales. Es claro entonces que cualquier proceso de intervención que se tome con el grupo debe orientarse a lograr que los niños de grado cero avancen en el reconocimiento de sus procesos mentales. El reconocimiento de tales procesos permitirá que los niños sean cada vez más estratégicos y se muestran progresivamente más conscientes de sus propias habilidades cognitivas (Sadurní, Rostán y Serrat, 2008).

Acerca de los ejercicios de escritura

En la actividad de escritura se les pidió a los niños que dibujaran lo que habían hecho durante el día anterior. Una vez reconstruida la historia, se les pidió que la escribieran. La respuesta inmediata de muchos fue *no sé escribir*. *No sé escribir* es la manifestación del saber que el niño ha logrado en su experiencia con el lenguaje escrito. Esa expresión demuestra que los niños son conscientes que tienen que hacerlo por ellos mismos, sin la colaboración de quien *sí sabe escribir*. Los niños saben que el sistema de notación es convencional, que tiene unas reglas que exigen una organización y unas formas que él no conoce, pero desea conocer (Arango, *et al.* 2010).

De acuerdo con las características de los escritos, los niños se sitúan en el primero y segundo nivel de los que habla Ferreiro. En los siguientes gráficos se observa que para los niños todas las escrituras se parecen mucho entre sí, lo cual no es un impedimento para que ellos las consideren como diferentes, puesto que la intención que presidió a su realización era diferente (se quiso escribir una palabra en un caso, y otra palabra en el otro caso) (Ferreiro, 1979). Aunque como puede verse, hay repetición de letras, cuando se pregunta a los niños cada letra tiene su propio significado.



Lucho-Mariano-El calvo-Donatilia

Hermes-Lina-Hernán-Tabello-Rafael David-Guillermo



Jugué con mis hermanos

Es necesario resaltar que en estos escritos los niños se centran en tratar de codificar sus nombres propios y los de sus familiares. En sus estudios, Ferreiro y Teberosky resaltan la importancia que tiene en el niño aprender a escribir su nombre propio. De hecho, sus actividades iniciales de exploración sobre la escritura del niño las realizaron a partir del nombre propio, el nombre de algún amigo o de algún miembro de la familia.

Por otro lado, aparecen quienes señalan firmemente que no saben escribir y deciden no incluir en el dibujo ningún tipo de carácter. Reconocen de ese modo que la escritura es un sistema convencional, que tiene unas reglas que exigen una organización y unas formas que ellos desconocen (Arango, *et al.* 2010) y, por tanto, no puede emplear. Ferreiro (1979) incluye como una de las etapas de evolución de la escritura, la discriminación entre texto y dibujo.

En sus ejercicios, los niños hacen distinción entre lo que es un dibujo y una narración escrita, aun cuando se manifiestan incapaces de elaborar un escrito. Esta postura es producto de años de tradición durante los cuales se aprende a leer y a escribir comenzando por las vocales, seguidas de la combinación de las consonantes para luego pasar a la formación de las palabras (Ferreiro y Teberosky, 1979).



Jorge

Hice las tareas

En otros casos se observa que los niños relacionan letras y números. Ferreiro y Teberosky (1979) señala que al comienzo del proceso de escritura, letras y números se confunden, no solamente porque tienen marcadas similitudes gráficas, sino porque la línea divisoria fundamental que el niño trata de establecer es la que separa al dibujo de la escritura, y los números se escribe como las letras y aparecen en contextos parecidos.

En los siguientes dibujos se evidencia que los niños no hacen la distinción entre letra y número.



Cristian- Mariano- Maye- Papá- Harol

Yo jugué al chocorito



Fui a jugar donde una amiga

En resumen, en los ejercicios iniciales de escritura se evidencia que los niños se atrevieron a desarrollar sus primeros ejercicios de escritura. En términos generales, se observa una escritura que no se desprende del dibujo debido a que para los niños no existe distinción entre texto y dibujo. A pesar de que relacionan el dibujo y la escritura se observa que los niños conservan ciertos temores con respecto al uso del código escrito. Esto último se evidencia en la extensión de cada relato.

6. 2 FASE DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA

TABLA 3. ANÁLISIS TALLER 1

CATEGORIA	DEFINICIÓN	COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	RASGOS Y EVIDENCIAS DESDE COMENTARIOS DE LOS NIÑOS
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	Las estrategias metacognitivas hacen referencia al conocimiento o control de los procesos mentales propios (Álvarez, 2001). Mientras las estrategias cognitivas ejecutan, las estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas	Estrategias de conocimiento	Persona	<p>Identifica sus características propias.</p> <p><i>Cuando se les preguntó a los niños si les había resultado fácil escribir, respondieron afirmativamente y argumentaron:</i></p> <p><i>Porque yo hice el poso, el árbol, las flores y el poso, porque pisotón estaba bañándose.</i></p> <p><i>Porque si, porque pisotón se puso feliz y yo tenía en mi mente lo q quería escribir.</i></p> <p><i>Porque se me hace fácil escribir y hacer la tarea</i></p> <p><i>Porque me gusta hacer letras y muñecos.</i></p> <p><i>Porque digo lo que pienso.</i></p> <p><i>Porque me gusta escribir cuentos y hacer muñequitos.</i></p> <p><i>Porque me gusta escribir mucho.</i></p> <p><i>Porque puedo decirle a mis amigos lo que quiero.</i></p> <p><i>Porque yo pienso.</i></p> <p><i>¿Qué necesitas saber para escribir el cuento?</i></p> <p><i>Necesito un lápiz, necesito saber que pisotón se estaba bañando, y también que hacen los muñecos de mi cuento.</i></p> <p><i>Muchos muñecos, y saber las letras.</i></p> <p><i>Escribir un cuento necesito hacer la tarea y estudiar.</i></p> <p><i>Para escribir un cuento necesito pensar, buscar un lápiz y un cuaderno.</i></p> <p><i>Necesito saber las letras y los números y colorear. Necesito pensar y saber lo que voy a escribir.</i></p> <p><i>Escribir lo que estoy pensando para que me quede bonito.</i></p>

				<p><i>Tengo que pensar para escribir y ordenar las letras. Tener en la mente los dibujos que voy a hacer. Pensar en lo que voy a escribir y dibujar y hacer lo que primero voy a escribir. Para escribir un cuento tengo que pensar y luego escribir.</i></p>
				<p>¿Prefieren escribir un cuento o dibujar?</p> <p><i>Dibujar, porque a mí me gusta dibujar. Porque mi mamá me enseñó a dibujar Porque mi mamá me enseñó a dibujar. Porque escribo lo que le pasó a los muñequito.</i></p> <p>Reconoce sus capacidades y limitaciones en el desarrollo de la tarea</p> <p><i>Cuando se les pregunta si resultó más difícil: dibujar o escribir el relato, se observa que las opiniones están divididas: Porque es más fácil escribir. Porque yo escribí esa flor que era difícil hacerla. Dibujar, porque no sé hacer la tarea y tampoco las letras. Porque algunos muñecos son difíciles. Que no sabe hacer los números ni las letras. Porque sé hacer muñecos. Porque no hacer algunos dibujos. Porque no sé hacer los dibujos que quiero. Porque es con lápiz, y porque me da trabajo escribir lo q estoy pensando. Porque a veces no hacer las letras para escribir el cuento. Porque me queda muy difícil hacer muchas letras.</i></p> <p>¿Qué fue lo más difícil a la hora de escribir el relato?</p> <p><i>Una vaca es lo más difícil que no sé escribir cuando hago un cuento y a veces las letras. Escribir una vaquita, un caballo.</i></p>

				<p> <i>Hacer las letras.</i> <i>Escribir bien el cuento.</i> <i>Hacer las letras y los muñecos.</i> <i>Hacer las letras para hacer el cuento.</i> <i>Escribir las letras.</i> <i>Me dio trabajo escribir pero lo hice.</i> <i>Hacer las letras porque no me las sé.</i> <i>Lo más difícil para escribir es pensar.</i> <i>Hacer las letras.</i> </p>
--	--	--	--	--

ANÁLISIS TALLER 1

En esta primera actividad de escritura se reunió a los niños en torno a una reflexión metacognitiva que les permitió empezar a evaluar el conocimiento que tienen acerca de sus propios procesos cognitivos (Flavell, 1976). En el debate se intentó ahondar sobre aquellos factores asociados con las características cognitivas que cada niño logró identificar en sí mismo.

En estos ejercicios empiezan a primar otro tipo de posturas acerca de las características cognitivas propias. Los niños consideran que la tarea de escritura les resultó fácil, en los comentarios hay quienes atribuyen la facilidad de la tarea al desarrollo del pensamiento. Unos afirman *yo tenía en mi mente lo que quería escribir, digo lo que pienso, porque yo pienso*, y reconocen de ese modo que pueden desarrollar procesos de escritura creativa si logran primero idear el plan en sus mentes.

Otros le atribuyen la facilidad al gusto que sienten por la escritura. Afirman *porque me gusta escribir cuentos y hacer muñequitos, porque me gusta escribir mucho, porque puedo decirles a mis amigos lo que quiero*. En estos relatos están reconociendo el valor del dominio afectivo en la cognición⁶. Reconocen que se les facilitan todos aquellos procesos con que se sienten emocionalmente identificados. Hay también un grupo que manifiestan gusto por la escritura porque continúa asociándola con el dibujo.

⁶ Algunos autores incluyen las actitudes, las apreciaciones, los gustos, las preferencias, los sentimientos y las emociones en la dimensión afectiva. Por tanto, al hablar del gusto o la afición que siente alguien por algo, se está en el plano de lo afectivo.

Cuando se les pregunta acerca de lo que necesitaron saber para escribir el cuento, los niños reconocen la escritura como una actividad eminentemente cognitiva. Reconocen: *para escribir un cuento necesito pensar, necesito pensar y saber lo que voy a escribir, escribir lo que estoy pensando para que me quede bonito, tengo que pensar para escribir y ordenar las letras, tengo que pensar para escribir y ordenar las letras, tengo que pensar y luego escribir*. Los niños son capaces de identificar el ejercicio de escritura como un proceso que debe empezar a gestarse desde la mente.

Hay que resaltar aquí que en estas posturas de los niños se trasciende del plano de la escritura como la adquisición de habilidades motrices y de discriminación visual y auditiva (Molinari, s.f), a una concepción de escritura como un proceso complejo que implica una serie de acciones al interior de la estructura cognitiva (Dioses, Evangelista, Basurto, Morales & Alcántara, 2010).

Algunos niños permanecen en el plano de la motricidad y se centran en aspectos externos de la escritura. En este nivel se ubican quienes consideran que para escribir es necesario *saber hacer muchos muñecos, y saber las letras; hacer la tarea y estudiar; para escribir un cuento necesito pensar, buscar un lápiz y un cuaderno; necesito saber las letras y los números y colorear*. Como puede verse, estas concepciones se comprenden en la medida en que se analiza que el periodo de preescritura los docentes de preescolar se centran en el entrenamiento de la mano, la direccionalidad y siguen con las vocales (Negret, 2011).

A la hora de reconocer sus capacidades y limitaciones en el desarrollo de la tarea, permanecen algunas concepciones de escritura asociadas con el dibujo. Los niños que consideran que les resulta más fácil dibujar consideran que es fácil *porque yo escribí esa flor que era difícil hacerla, porque algunos muñecos son difíciles, porque sé hacer muñecos, porque no hacer algunos dibujos, porque no sé hacer los dibujos que quiero.*

Hay también quienes partiendo de una concepción tradicional sobre la escritura, encuentran dificultades asociadas con el manejo del código escrito. Consideran que es mejor dibujar que escribir porque *a veces no hacer las letras para escribir el cuento, porque me queda muy difícil hacer muchas letras, porque no sé hacer los números ni las letras.*

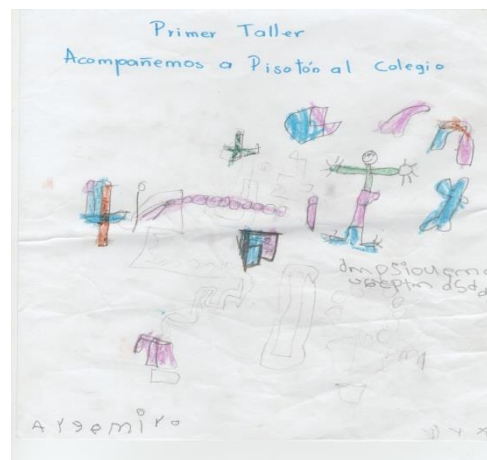
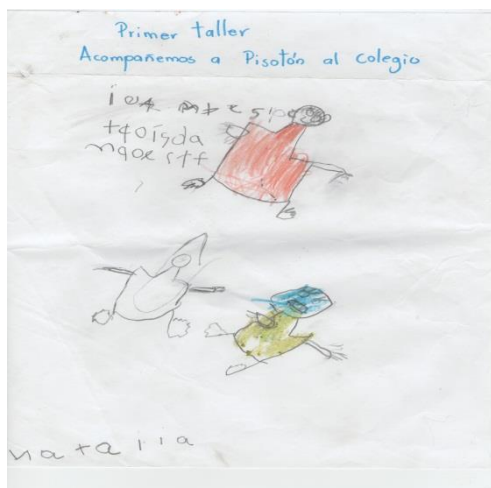
Con respecto a las dificultades que los niños identificaron mientras escribían el cuento, ellos comentan *una vaca es lo más difícil que no sé escribir cuando hago un cuento y a veces las letras, escribir una vaquita, un caballo, una vaca es lo más difícil que no se escribir cuando hago un cuento y a veces las letras.* Quienes mantienen la idea de escritura como la adquisición de un código, señalan dificultades asociadas con el aprendizaje de las grafías. Dentro de sus falencias señalan: *no sé escribir cuando hago un cuento y a veces las letras, hacer las letras, escribir bien el cuento, hacer las letras y los muñecos, hacer las letras para hacer el cuento, escribir las letras, hacer las letras porque no me las sé, hacer las letras.*

Hay también el grupo que se centra en lo cognitivo y considera que *lo más difícil para escribir es pensar*. En Vigotsky (1977, citado por Negret, 2002), la escritura implica un proceso consciente y dirigido hacia objetivos específicos. Es un proceso cognitivo en tanto implica la acción consciente del individuo dirigida hacia objetivos claros. Uno de esos objetivos es el de tener en la mente las ideas que se van a expresar. En este sentido, quienes han llegado a este nivel han logrado ascender a un nivel superior de su escala metacognitiva.

En resumen, estos primeros ejercicios metacognitivos demostraron que es posible fortalecer los conocimientos de los niños acerca de su cognición, y estimular estrategias metacognitivas. Es claro que en la medida en que los niños devienen más estratégicos, también se muestran progresivamente más conscientes de sus propias habilidades cognitivas. (Sadurní, Rostán y Serrat, 2008).

Acerca de los ejercicios de escritura

En las siguientes imágenes se observa cómo los niños se atrevieron a crear sus propios textos. En sus producciones fueron capaces de determinar si lo que dice allí se corresponde o no con lo que quisieron expresar (Álvarez, s.f). En cada uno de los relatos es evidente que lo más importante para cada niño es lograr recrear una historia de Pisotón, que conserve la naturaleza misma del personaje pero que constituya un relato propio y situado.



(Pisotón salió de paseo y se cayó en un charco y los amigos lo pararon del charco y Pisotón se fue para su casa y la mamá cuando lo vio se puso feliz, y Pisotón se fue para el colegio y regresó a su casa cuando el papá lo vio se puso feliz). Natalia.

Pisotón iba a matar a un gusano y el gusano se metió a la cerca y después el gusano cogió para el tv y luego se le metió en la gorra de Pisotón y luego cogió para el otro monte y luego el gusano mordió a Pisotón. Argemiro.

Los talleres de creación literaria que se incluyeron en el programa permitieron que los niños empezaran a emplear su imaginación. Mas allá del manejo del código escrito, es hay que resaltar los avances de los niños, por un lado, en el desarrollo de su competencia narrativa, y por otro, en el desarrollo de esa imaginación que les permitiére crear todo ese mundo real que actuó como detonante. Los relatos además de situados⁷, poseen una secuencia lógica que da

⁷ El término relatos situados hace referencia al concepto de prácticas de escritura situada del que habla Delia Lerner (s.f) cuando introduce la idea de situaciones auténticas de escritura. Esta noción hace referencia a una escritura centrada en el contexto donde habita cada niño. Una práctica en la que la escritura es un proceso sociocultural y se escribe sobre aquellas cuestiones que hacen parte del mundo cultural de quien escribe.

cuenta de un proceso de elaboración mental y que, sobre todo, confirma que la escritura es un proceso primeramente psíquico.



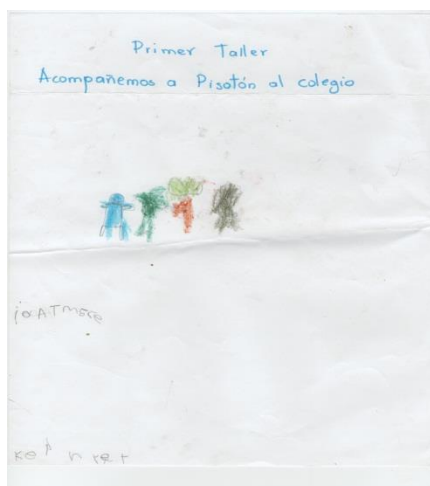
Pisotón se puso a llorar porque su mamá lo iba a dejar solo, y luego Pisotón se calló. Guillermo.



Pisotón se levantó y se fue a bañar en el pozo y se vino para su casa y después se perdió del colegio y se puso a comer manzanas y arrancó una flor para la mamá para dársela y luego Pisotón se fue para la hierba a jugar con sus amiguitos. José Daniel.

De estos relatos resulta significativo que los niños recreen sus relatos tomando en consideración aspectos de su cotidianidad. El trabajo con Pisotón ha permitido que los niños aprendan a ver la escritura como una herramienta que posibilita la comunicación con el mundo, que se emplea en y para la vida cotidiana (Negret, 2002). La escritura no es un compromiso exclusivo de la escuela, consiste en una competencia cultural compleja a la que los aprendices acceden a través de un

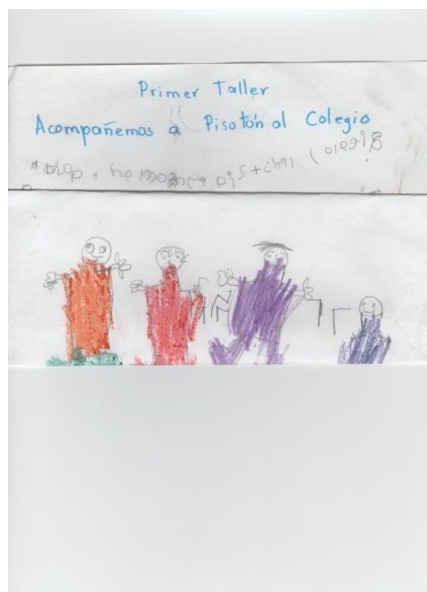
largo proceso de integración social (Negret, 2008), producto de interacción en los más variados contextos (Ferreiro, 1998).



Los amigos de pisotón estaban jugando y se iba la mamá porque tenía que hacer oficio y pisotón se puso a llorar y después la mamá se fue y pisotón se quedo jugando con los niños en la arena y con unos palitos.

Pisotón estaba llorando porque la mamá se iba, y Pisotón se quedó feliz. Pisotón cuando se fue la mamá se quedó escribiendo lo que la profesora estaba escribiendo. Hizo las tareas y se fue feliz. Nicol

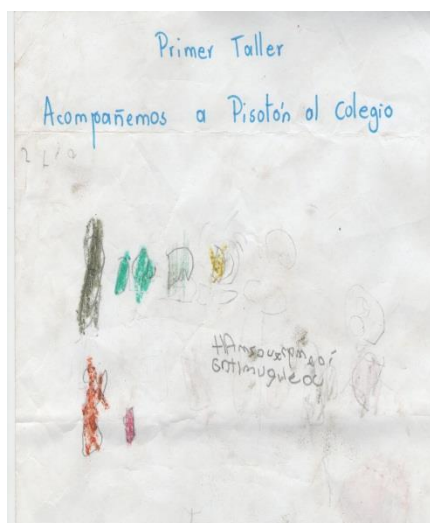
De acuerdo con Arango *et al* (2010), en la enseñanza de la escritura es esencial permitirle al niño que elabore sus propias explicaciones sobre el funcionamiento del lenguaje escrito, además de permitirle la comprensión de su uso social. En estos dibujos se observa cómo los niños manifiestan que han comprendido que es necesario que en la escritura prime la intención y el desarrollo de la creatividad, y no la mecanización de la lengua.



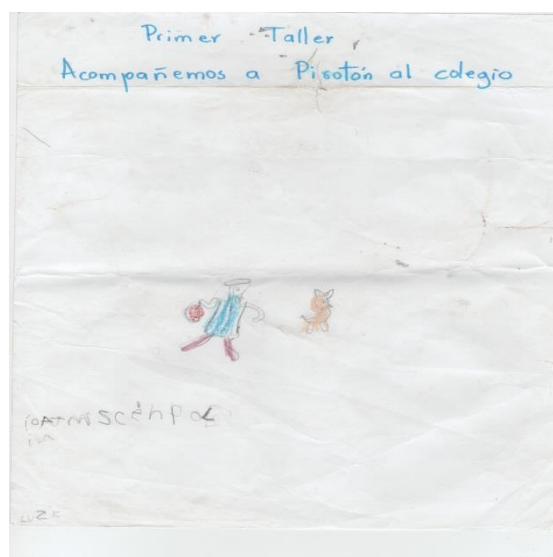
Pisotón se encontró con una flor y se pusieron a jugar y después se estaba bañando en el canal y luego se encontró con unos amigos y lo cuidaron para que no le pasara nada malo porque estaba llorando, después jugaba con sus amigos y no quiso ir al colegio y la mamá se puso triste. Keider.

El gusano mordió a Pisotón y el gusano se metió en un hueco y se lo comió todito. Pisotón mocho al gusano con un machete.

Por último, hay que resaltar el valor de los dibujos en estos relatos. De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), en el primer nivel de la escritura infantil el dibujo puede cumplir cierta función con respecto a la escritura. En los textos se observa que la imagen no queda totalmente excluida de lo que “es para leer”, y puede funcionar como un complemento del texto; y de la misma manera que leyendo un texto acompañado de una imagen, en un primer nivel el niño puede leer pasando del texto a la imagen y de la imagen al texto, con la mayor fluidez. El dibujo aparece como proveyendo una apoyatura a la escritura, como garantizando su significado (Ferreiro, 1979).



Un niño estaba llorando porque la mamá lo iba a dejar solo, el niño estaba jugando en la arena, los niños estaban haciendo un palo, ya estaban llegando al colegio había una rana que estaba hablando con...



Pisotón estaba jugando con un amigo, entonces jugaron al correr, luego lo venía correteando una vaca, entonces un hombre echo a la vaca y Pisotón se fue para su casa y allá hizo sus tareas.

TABLA 4. ANÁLISIS DEL TALLER 2

CATEGORIA	DEFINICIÓN	COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	RASGOS Y EVIDENCIAS DESDE COMENTARIOS DE LOS NIÑOS
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	Las estrategias metacognitivas hacen referencia al conocimiento o control de los procesos mentales propios (Álvarez, 2001). Mientras las estrategias cognitivas ejecutan, las estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas.	Estrategias de conocimiento	Tarea- estrategia	Reconoce las propiedades de la tarea. ¿Para qué se escribe una carta? <i>Para mandar un mensaje.</i> <i>Para escribir un mensaje a Pisotón.</i> <i>Para mandársela a Pisotón con un mensaje.</i> <i>Para mandar una mensaje a los que están lejos.</i> <i>Para mandar un mensaje</i> <i>Para mandársela a otro.</i> <i>Para escribir.</i> <i>Para llevársela a quien la va a leer.</i> <i>Para que la leyera.</i> <i>Para escribir.</i> <i>Para mandarle un mensaje.</i> ¿Qué se escribe en una carta? <i>Un mensaje para chapuzón.</i> <i>Un saludo, un beso y un mensaje.</i> <i>Se escriben unas leyes, unas escrituras.</i> <i>Un mensaje y una lo que yo quiero decirle a otros que se fueron.</i> <i>Un mensaje.</i> <i>Se escribe un mensaje.</i> <i>Se escriben letras.</i> <i>Un mensaje.</i> <i>Se escriben letras y los números.</i> <i>Un dibujo con un mensaje.</i> <i>Para mandarle un mensaje.</i>
				Identifica los riesgos y las dificultades de tarea <i>Escribir las letras.</i> <i>Hacer un muñeco.</i> <i>Hacer las tareas.</i> <i>Escribir las letras.</i>

				<p>Las letras. Pensar para hacerlo. Pensar. Hacer las letras. Unas letras para el mensaje. Pensar lo que se escribe.</p>
				<p>Genera y propone formas de afrontar la tarea.</p> <p>¿Qué debo hacer para escribir una carta. Las letras pero antes tengo que pensar lo que voy a escribirle a Chapuzón. Debo pensar y hacer un mensaje y muchos besos. Buscar lo q voy a escribir en la carta. Para escribir una carta debe pensar en lo que voy a decir, y luego escribir. Lo primero es pensar lo que voy a escribir. Pensar y luego escribir el mensaje que voy a mandar. Escribir un mensaje. Tener un lápiz y un borrador. Pensar primero y después escribir. Debo utilizar la mente y después hacer letras y un muñeco. Tengo que utilizar la mente luego debo escribir.</p> <p>¿Cómo puedo escribir una carta?</p> <p>Haciendo un dibujo, escribiendo y coloreando. Escribiendo un muñeco, una flor en una hoja, debo pensar y hacer un mensaje y muchos besos. Unas letras sobre Chapuzón. Para escribir una carta debo pensar y hacer unas letras. Con amor, y me puede ayudar mi hermano. Tengo que pensar. Las hago para mandárselas a Chapuzón. Buscar los cuadernos y el lápiz. Hacer letras y muñecos. Mandarle un mensaje para que se vuelva bueno</p>

ANÁLISIS DEL TALLER 2

Este segundo taller estuvo orientado hacia la estrategia de conocimiento de la tarea. Cuando se intentó ahondar en el campo de las propiedades de la tarea, y se les preguntó a los niños sobre los propósitos de la escritura, argumentaron que una carta se escribe *para mandar un mensaje a los que están lejos, para mandársela a otro, para mandársela a Pisotón con un mensaje, para llevársela a quien la va a leer*. Cuando se les pregunta sobre lo que escriben en una carta, los niños comentan: *un mensaje de lo que yo quiero decirle a otros que se fueron*.

Es interesante analizar cómo el grupo ha avanzado en sus reflexiones metacognitivas, al tiempo que reconoce en la escritura una forma de expresión que tiene propósitos específicos. Uno de los objetivos de fomentar la escritura en edad preescolar es lograr que los niños sean conscientes de los diferentes propósitos de la escritura (Cármena, 2002). En los relatos se observa cómo los niños reconocen que una carta se escribe para mandarle un mensaje a alguien, es decir, *para comunicarse con otro*.

A la hora de identificar los riesgos y las dificultades que conlleva la tarea, se observa que hay dos posiciones diferentes. Mientras unos niños se centran en el carácter formal de la escritura y consideran que lo más difícil es *hacer las letras*; otros asumen una postura cognitivista al considerar que lo que resulta más complejo a la hora de escribir es *pensar para hacerlo*. Castejón y Navas (2009) señalan que el conocimiento acerca de las tareas posibilita la continua revisión y

mejora de los elementos más modificables del sistema cognitivo. Por ello, se podría decir que el hecho de que los niños logren reconocer lo complejo que resulta pensar antes de escribir constituye un avance metacognitivo.

Cuando tienen ante sí la posibilidad degenerar formas de afrontar la tarea, los niños proponen *debo pensar y hacer un mensaje; antes tengo que pensar lo que voy a escribirle a Chapuzón; para escribir una carta debe pensar en lo que voy a decir y luego escribir; lo primero es pensar lo que voy a escribir; pensar y luego escribir el mensaje que voy a mandar; debo utilizar la mente y después hacer letras*. Como puede notarse, los avances logrados en el conocimiento cognitivo han permitido que los niños reconozcan que si piensan antes de escribir, no sólo afrontaran la tarea con mayor eficacia, sino que logran modificar su sistema cognitivo (Castejón y Navas, 2009).

Sin embargo, cuando se les pregunta acerca cómo hacer para escribir una carta, los niños comentan: *hay que hacerlas letras pero antes tengo que pensar lo que voy a escribirle a Chapuzón, debo pensar y hacer un mensaje y muchos besos, buscar lo que voy a escribir en la carta, para escribir una carta debe pensar en lo que voy a decir, y luego escribir, lo primero es pensar lo que voy a escribir, pensar y luego escribir el mensaje que voy a mandar, escribir un mensaje*. En esas respuestas se evidencia que aunque los niños atienden al carácter formal de la escritura, están centrados en la importancia del componente cognitivo.

Acerca de los ejercicios de escritura

En los ejercicios de escritura es evidente que los niños han avanzado en el propósito y los objetivos de cada escrito. En la entrevista, los niños argumentaron que una carta se escribe con el fin de escribirle o mandarle un mensaje a alguien. Este saber lo aplicaron cuando intentaron enviarle un mensaje a Pisotón.



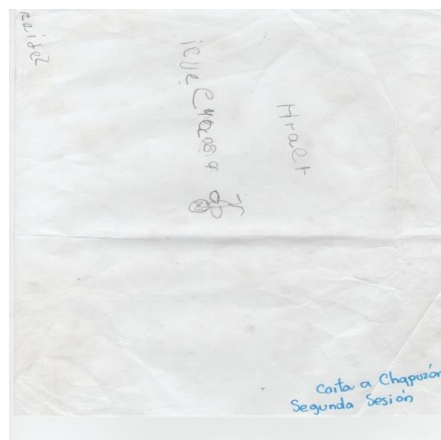
Chapuzón pórtate bien y no maltrates a los amigos y pide permiso para utilizar los juguetes. Arnol.



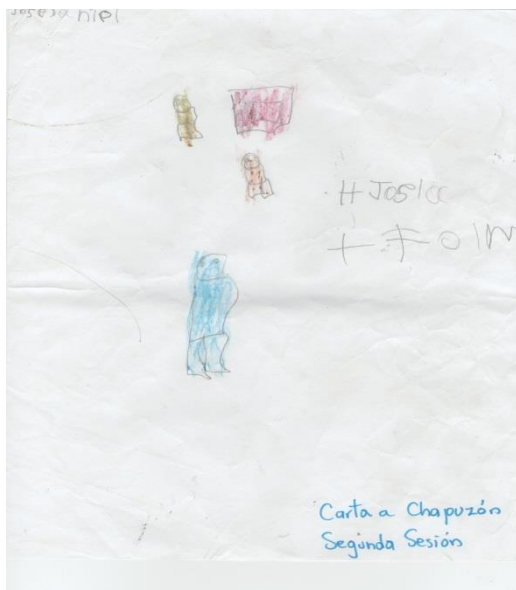
Que se porte bien y que no sea tan malo y que no sea tan desobediente, y que comparta con los amigos. Nicoll.



Chapuzón que se porte bien, como niño educado para que tenga amigos que quieran jugar con él y le hablen. Luz Kary.



Que chapuzón se porte bien para que los amigos quieran jugar con él. Keider.



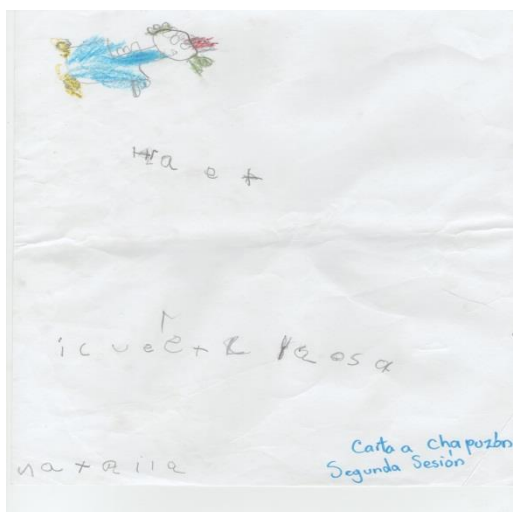
Que se porte bien porque a la ardilla no le agrada que se porte mal. José Daniel.

Chapuzón no seas tan malo, juega con los niños que son muy buenos y tu también debes ser bueno.

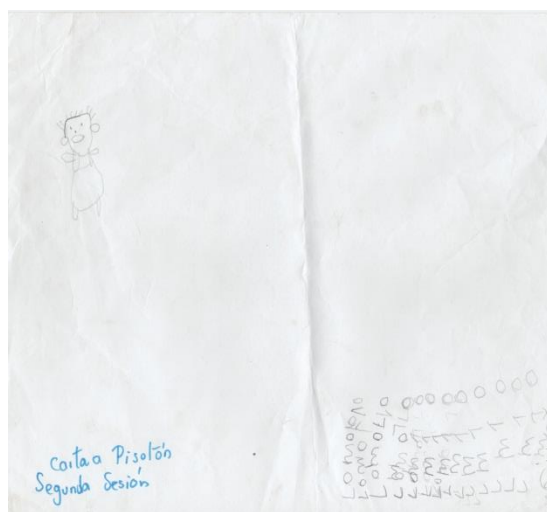
Como resulta evidente en los textos, los mensajes de los niños están orientados hacia la necesidad de comunicar algo. En las cartas se observa cómo aconsejan a Pisotón *que se porte bien, que no sea tan malo, que no sea tan desobediente y que comparta con los amigos*. En este sentido, podría afirmarse que los niños han emprendido procesos de escritura para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas o necesarios y para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover (Lerner, s.f).

Con este ejercicio, los estudiantes lograron concebir la escritura como un medio de comunicaron mediante el cual es posible hacer a otros participen de lo que pensamos, sentimos o deseamos (Frías, 2000). Como puede verse en los

textos, los niños estuvieron centrados en la necesidad de expresar sus deseos de que Pisotón modifique su conducta (*juega con los niños que son muy buenos y tu también debes ser bueno, Chapuzón que se porte bien para que los amigos quieran jugar con él*). Es evidente que estos ejercicios en los que los niños le comunican a otros sus deseos, hacen de la escritura un proceso social articulado en torno al fenómeno de compartir, de poner en común, de vincular (Rizo, 2006).



Que le mando un beso, que no siga peleando con los amiguitos en el colegio, que me mande un regalo.



Chapuzón eres malo y tienes que portarte bien para que puedas tener amigos.

De todos los ejercicios de escritura hasta aquí desarrollados, éste resultó ser uno de los más significativos en la medida en que permitió enfrentar a los niños al problema que se plantean en la escritura cuando se está involucrado en una situación auténtica, en la que efectivamente se trata de producir un texto suficientemente convincente como para lograr que surta un efecto sobre los lectores (Lerner, s.f).

TABLA 5. ANÁLISIS DEL TALLER 3

CATEGORIA	DEFINICIÓN	COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	RASGOS Y EVIDENCIAS DESDE COMENTARIOS DE LOS NIÑOS
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	Las estrategias metacognitivas hacen referencia al conocimiento o control de los procesos mentales propios (Álvarez, 2001). Mientras las estrategias cognitivas ejecutan, las estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas	Estrategias de conocimiento	Contexto	<p>Reconoce cuál es el ambiente más favorable para enfrentarse a la tarea. Comparando la actividad de escritura del aula con la que se hizo fuera de ella, cuál resultó más fácil?</p> <p><i>Escribir en la casa de Daniel.</i> <i>Es más fácil en el monte porque puedo escribir más flores, más ríos y mariposas.</i> <i>Fue más fácil ir a la finca y escribir el cuento allá. Quiero escribir otra vez en la finca de Daniel porque allá es más bacano.</i> <i>Escribir en el monte es más bacano.</i> <i>Escribir en la finca porque ahí veo los animales más cerca.</i> <i>Escribir en el monte.</i> <i>Me resultó más fácil escribir debajo de la bonga.</i> <i>En el salón se escribe bien pero en la finca es mejor porque hay muchas cosas para escribir.</i> <i>Me gusta escribir en la finca porque hay muchos animales y cosas.</i> <i>A mí me gusta escribir a la orilla del canal cerquita de una palmera.</i></p> <p><i>¿Qué espacio consideras que es más apropiado para leer: el salón de clases o el campo abierto?</i></p> <p><i>En la finca hay menos bulla y puedo leer más.</i> <i>Se lee mejor en la finca porque aprendo más.</i> <i>En el monte escribo más bacano porque no me molesta los pelaos.</i> <i>En el monte me gusta leer más.</i> <i>En la finca porque me siento debajo de un palo de mango y hay me pongo hacer dibujo y a escribir.</i> <i>El colegio me gusta pero en la finca hay menos bulla y me gusta más</i> <i>En el salón los pelaos hacen mucho desorden.</i></p>

				<p><i>Debajo de la bonga por allí no me molestan y puedo leer más tranquila.</i></p> <p><i>En la finca es más chévere, nadie me molesta. Cuando quiero leer un cuento me voy para donde mi abuela y pongo de bajo de los palos de níspero y hay leo más bacano.</i></p> <p><i>Cuando subo a la loma me gusta escribir allá, porque se ve muy bonito y no me molestan.</i></p>
				<p>Reconoce las exigencias y demandas del contexto.</p> <p>¿Qué diferencias notaste entre la escritura en el aula y la escritura en el campo.</p> <p><i>R/ que escribo mejor debajo del palo de mango porque ahí nadie me molesta.</i></p> <p><i>Que puedo escribir más flores, más pelaos jugando en la finca de Daniel.</i></p> <p><i>Que puedo escribir más flores, más pelaos jugando en la finca de Daniel.</i></p> <p><i>En la finca escribo más tranquila y puedo escribir más montañas y animales.</i></p> <p><i>En el salón están los palaos y allá en la finca escribo solito y más.</i></p> <p><i>En el monte porque hay juego y escribo más rápido.</i></p> <p><i>Que en el monte escribo sin que me molesten y no escucho tanto ruido.</i></p> <p><i>En el monte los pelaos molestan menos y puedo escribir carros, combinadas y barcos.</i></p> <p><i>En el monte está más tranquilo y puedo ordenar mis ideas más rápido.</i></p> <p><i>En la finca es más chévere porque hay muchos animales y es bonito escribir allá.</i></p> <p><i>En el salón los compañeros pasan hablando en cambio en la finca cada uno busca una parte donde esté más cómodo.</i></p> <p><i>Cuando fuimos a la finca me gusto escribir más allá porque en el colegio los pelaos hacen desorden.</i></p>

ANÁLISIS TALLER 3

El ambiente constituye una de las cuatro variables del conocimiento metacognitivo (Álvarez & Bueno, 1995). Este tipo de conocimiento hace posible que los estudiantes mismos reconozcan que no todos los espacios físicos son válidos para todos los aprendizajes (Romero, 1997).

Considerando que el ambiente incluye la organización y la disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, y las pautas de comportamiento que en él se desarrollan (Romero, 1997); se decidió desarrollar procesos de lectura y escritura en espacios diferentes al aula de clases, en los que fuera posible establecer otro tipo de relaciones y explorar el funcionamiento del sistema cognitivo de los niños.

En la evaluación metacognitiva del proceso, los niños consideran que escriben mejor en espacios abiertos y naturales, que en espacios físicamente cerrados como el aula. Argumentan que *es más fácil en el monte porque puedo escribir más flores, más ríos y mariposas, en la finca porque allá es más bacano, escribir en la finca porque ahí veo los animales más cerca; debajo de la bonga, me gusta escribir en la finca porque hay muchos animales y cosas; a mí me gusta escribir a la orilla del canal cerquita de una palmera.*

Estos comentarios demuestran que efectivamente cuando un estudiante se enfrenta a una tarea, las estrategias metacognitivas le ayudan a saber cuál es el ambiente más favorable para enfrentarse con ella. (Álvarez & Bueno, 1995). Por ello, lograr que los estudiantes tengan acceso a un espacio natural permitió que

ellos se apropiaran de los elementos que hacen parte de este ambiente para nutrir el proceso de aprendizaje y para comprobar cómo funciona su cognición en espacios alternos.

Cuando se les pregunta si consideran más conveniente leer en el salón de clases o en un espacio abierto, sus respuestas son *En la finca hay menos bulla y puedo leer más; se lee mejor en la finca porque aprendo más; en el monte escribo más bacano porque no me molesta los pelaos; en el monte me gusta leer más, en la finca porque me siento debajo de un palo de mango y hay me pongo hacer dibujo y a escribir, el colegio me gusta pero en la finca hay menos bulla y me gusta más, debajo de la bonga por allí no me molestan y puedo leer más tranquila.*

Desarrollar actividades de escritura en espacios que los niños reconocen como propios hizo que la actividad cobraría un sentido especial para los niños. Sintieron que al estar debajo del palo de mango o cerca o lejos de los ruidos y las limitaciones espaciales propias del espacio áulico. En sus comentarios se evidencia que los niños reconocen que hay aspectos como lo que ellos denominan bulla del espacio que entorpece su proceso de escritura.

Al momento de reconocer las demandas y las exigencias propias del contexto, los niños reconocen que hay diferencias entre la escritura en el aula y la escritura en el campo debido a *que escribo mejor debajo del palo de mango porque ahí nadie me molesta; que puedo escribir más flores, más pelaos jugando en la finca de Daniel; que puedo escribir más flores; en la finca escribo más tranquila y*

puedo escribir más montañas y animales; en el salón están los palaos y allá en la finca escribo solito; en el monte porque ahí escribo más rápido; que en el monte escribo sin que me molesten y no escucho tanto ruido; cuando fuimos a la finca me gusto escribir más allá porque en el colegio los pelaos hacen desorden.

Como puedo verse, los niños han logrado un nivel metacognitivo que les permite lanzar juicios con respecto al ambiente. Reconocen que un espacio en el que haya otros sujetos haciendo otras actividades o haciendo desorden, no es apropiado para el desarrollo de procesos de lectura y escritura. También reconocen que esos espacios naturales que integran sus ambientes cotidianos son los más adecuados para el desarrollo de una escritura creativa.

Acerca de los ejercicios de escritura

En la escritura de textos al aire libre, se observa que los niños aún sin saber leer y escribir de manera convencional, producen textos lingüísticamente diferenciados y son capaces de producir mensajes diferentes que poseen marcas de diferenciación entre géneros (Molinari, s.f). En los ejercicios anteriores de escritura los niños elaboraron cartas, en esta actividad elaboraron narraciones coherentes.



Rochi estaba regando las matas que había en su casa y se fue ayudar a su mae y después cargo a su hermanito y le hizo la comida y después Rochi acostó a su hermanito en la cama y se puso muy feliz. Marta.

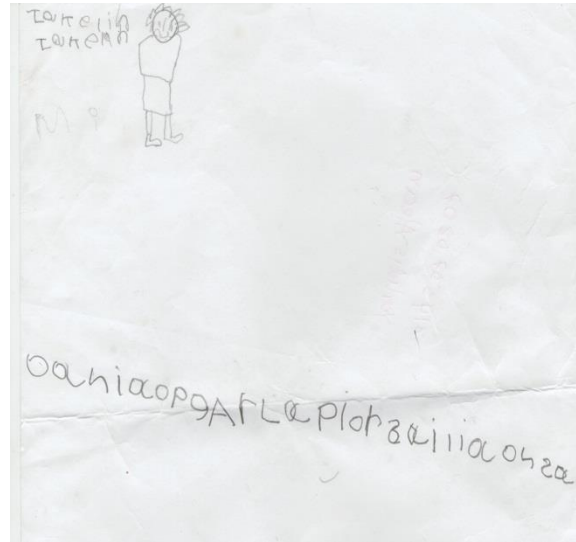


Que un niño se fue para el colegio y la mamá le dio una torta para que se la llevara y se la comiera en recreo y el niño se le perdió y se puso a llorar porque se le perdió la torta y la torta se la comió un niño que se llamaba Pisotón y el niño se lo dijo a la mamá. Arnol.

En los relatos se observa que los niños recrean historias cada vez más situadas. En los relatos de los niños es evidente que en las narraciones en la que dibujo y texto se complementan. Es interesante analizar que cada una de las narraciones se sustenta en hechos situados que tienen lugar en el contexto inmediato de cada niño. Unos niños escriben sobre *el canal, el monte, la caza, colegio, caballo, pozo*.



Pisotón estaba sacando tierra del canal y después se montó en una combinada y se fue y después busco a Chapuzón y se pusieron a jugar y limpiaron el canal para que el agua corriera rápido. Keider



Pisotón y Chapuzón se fueron de paseo y pisotón no le quería dar torta a su amiguito y le dio dolor de barriga y después le dio hipo y la mamá de Chapuzón le dio un remedio y se sano y siguieron jugando. Jackelin.



Un día los pelaos se fueron para el monte a cazar mariposas para llevarlas al colegio y se encontraron con un caballo y el caballo se estaba comiendo la hierba y tomando agua del canal y paso una combinada y se puso a limpiar el canal y el señor que estaba montado en la combinada me subió y yo maneje la combinada. José Daniel



Un día unos pelaos se fueron para allá lejos y se encontraron con un helicóptero grandote y después se montaron por una escalera y pasearon para lórica, y después llegaron hasta el puente grande y se fueron para su casa. Luz Kary



Pisotón y chapuzón se fueron a bañar al pozo y después vieron una babilla que se los quería comer y pisotón le dio un pedazo de torta que le había dado su abuelita para que no se los comiera y la babilla no se los comió y ya. Natalia.



Que pisotón se fue para el colegio y por el camino se encontró con un hombre gigante y lo invitó a comerse unas cosas que la mamá le metió en una bolsa para el recreo y pisotón le dijo que lo acompañara al colegio y el gigante lo acompañó y cuando llegaron los pelaos se asustaron. Nicol



Que un día llovió duro y Pisotón se mojó con el agua lluvia y después se fue a jugar con una balón y fue a buscar a los pelaos para que jugaran con él, y después jugaron al fútbol, y se mojaron las matas y después salió el sol y pisotón y los pelaos se fueron para su casa y se pusieron a ser las tareas y se durmieron.



Un día Pisotón se fue de paseo con un poco de amigos y vieron un palo de mango y se montaron arriba y se pusieron al tumbarlos mangos y después se los comieron y siguieron caminando y después se encontraron con una casa donde habían muchos caramelos y se los comieron, y después cada uno se fue para su casa. Yonaira

TABLA 6. ANÁLISIS DEL TALLER 4

CATEGORIA	DEFINICIÓN	COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	RASGOS Y EVIDENCIAS DESDE COMENTARIOS DE LOS NIÑOS
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	Las estrategias metacognitivas hacen referencia al conocimiento o control de los procesos mentales propios (Álvarez, 2001). Mientras las estrategias cognitivas ejecutan, las estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas.	Estrategias de control	Planificación	<p>¿Qué metas se plantearon a la hora de abordar la escritura?</p> <p><i>Que debía decir un mensaje. La meta es expresar lo que siento. Escribir un mensaje. Comunicar lo que me está pasando y escribirlo en una hoja. Debo escribir lo que tengo en la mente. Escribir un mensaje para que los pelaos lo sepan. Dar un mensaje a los pelaos para que se porten bien y escribir. Hacer unos muñecos y escribir. Mandar una carta con un mensaje para escribir lo q pienso.</i></p> <p>¿Cómo lograron cumplir los objetivos propuestos en la actividad de escritura?</p> <p><i>Para hacer el cuento debía pensar, después arreglar las ideas que tengo en la cabeza y después escribir y después revisar pa' ve' si esta malo y después volver a escribir.</i></p> <p><i>Para escribir debo organizar las ideas que tengo en la cabeza, luego escribir, revisar lo que escribí y luego escribir otra vez.</i></p> <p><i>Lo primero es pensar, y luego lo que se viene a la mente hay que ordenarlo para poder escribirlo y después revisar si está bueno o malo y después hay que cambiar lo que está malo.</i></p> <p><i>Para escribir el cuento lo primero que hago es pensar, y arreglar lo que está en mi mente para después escribirlo y después escribirlo y lo leo y lo arreglo para que quede bien.</i></p> <p><i>Para escribir necesito un lápiz y pensar y escribir y ver si esta bueno y escribir otra vez y volver a escribir y leer.</i></p> <p><i>Debo utilizar la mente para que me pueda quedar bien lo que escribo y después saber lo que voy a decir y después escribir y leer</i></p>

				<p><i>para ver cómo quedó.</i></p> <p><i>Tengo primero que pensar en la mente para después escribir lo que tengo en la mente, y eso lo tengo que organizar y después si hay que escribir y después volver a ver a ver si está bien o mal y si está mal hay que volver a escribir y después leer</i></p> <p><i>Tengo que hacer muchas letras y pensar y ver lo que voy a escribir y ordenar lo q tengo en la mente y después ver si le falta algo y escribir más.</i></p> <p><i>Pensar en escribir un cuento de pisotón y luego ver lo que voy a escribir, primero lo que pasó primero y después el final y revisar la que escribí y ya. Escribiendo un mensaje.</i></p>
--	--	--	--	---

ANÁLISIS TALLER 4

Esta sesión y la siguiente estuvieron centradas en las estrategias de control. Hay que considerar aquí que las estrategias metacognitivas no sólo hacen referencia al conocimiento que tiene el sujeto acerca de los procesos cognitivos propios, sino sobre todo a las estrategias y metodologías que emplea para controlar sus procesos mentales (Álvarez, 2001). En esta sesión se fortaleció la planificación del proceso de escritura, definida como una de las tres funciones de las estrategias metacognitivas (García, Ana & Tejedor, Francisco, 1996).

Cuando se les pregunta por la meta que se plantearon para escribir la carta, sus respuestas son *que debía decir un mensaje; la meta es expresar lo que siento; comunicar lo que me está pasando y escribirlo en una hoja; debo escribir lo que tengo en la mente; escribir un mensaje para que los pelaos lo sepan; dar un mensaje a los pelaos para que se porten bien; mandar una carta con un mensaje para escribir lo que pienso.*

En sus respuestas se observa un claro interés en referirse a la intención comunicativa del texto. La meta de la actividad es lograr comunicar o expresar sus ideas al otro. Como puede verse, a través de estrategias de planificación, es posible que los niños orienten sus metas de producción de tal forma que logren producir un texto que se corresponde con lo que quisieron expresar (Álvarez Silvia).

Cuando se les pregunta acerca de cómo lograron cumplir los objetivos propuestos en la actividad de escritura, ellos responden *debía pensar, después*

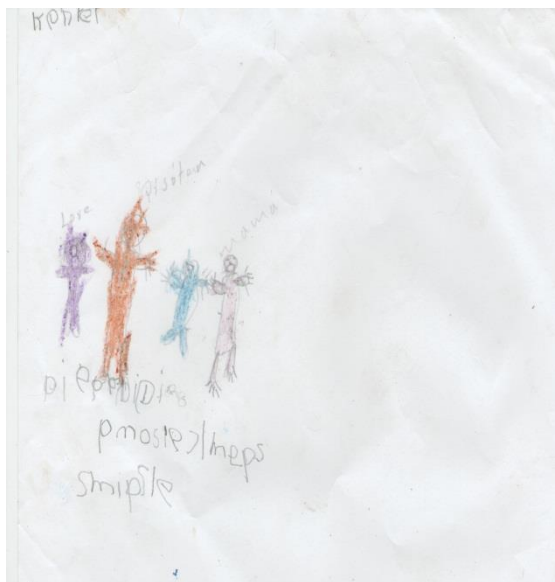
arreglar las ideas que tengo en la cabeza y después escribir y después revisar pa' ve' si está malo y después volver a escribir; lo primero es pensar, y luego lo que se viene a la mente, hay que ordenarlo para poder escribirlo y después revisar si esta bueno o malo ; para escribir el cuento lo primero que hago es pensar, y arreglar lo que está en mi mente para después escribirlo; para escribir necesito un lápiz y pensar y escribir y ver si está bueno y escribir otra vez y volver a escribir y leer.

En los relatos es evidente que los niños han comprendido la escritura como un proceso en el que es preciso corregir, borrar y revisar constantemente, a fin de lograr un producto final que refleje las intenciones reales de quien lo produce. Reconocieron que elaborar un plan de acción, que inició con la ordenación de la mente y el pensamiento, les permitió escribir y reescribir la historia varias veces hasta lograr el objetivo que se propusieron al principio.

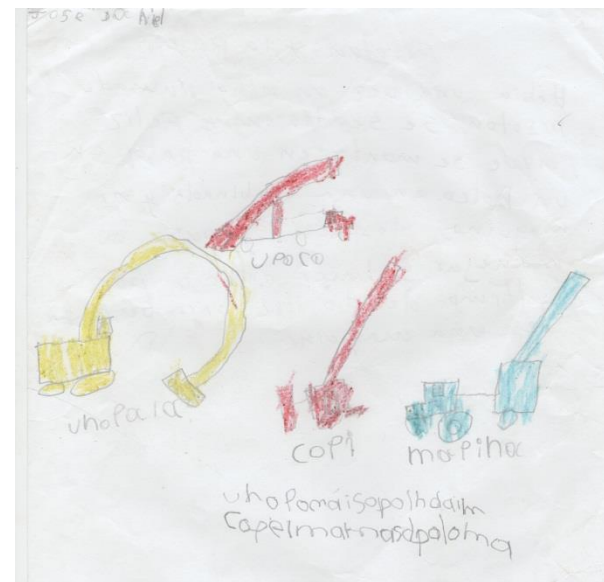
El objetivo de la elaboración de un plan por parte de los niños es que entre ellos se critiquen, puedan decir con absoluta libertad que algo está mal y es necesario corregirlo, que algo les resultó pesado. Por ello, es fundamental el papel del maestro(a) quien como coordinador(a) de la planificación, en la medida en que puede sugerir direcciones o indagaciones con respecto a cada nuevo borrador que elaboren los niños.

Acerca de los ejercicios de escritura

En este ejercicio de escritura fue necesario que los niños emplearan todos los saberes adquiridos hasta el momento con el desarrollo del programa. Antes de iniciar la actividad se propuso la necesidad de trazarse metas, a partir de las actividades de escritura realizadas hasta el momento, con el fin de analizar aquellos aspectos en los que se evidencian avances.



Un día Lore estaba peleando con Pisotón, la mamá al escuchar los gritos vino a ver cuál era el problema, pero ellos no cogieron consejo porque siguieron peleando. Por último, Pisotón se montó en un burro y se fue a dar un paseo y los problemas se terminaron porque Pisotón no peleó más nunca con Lore.



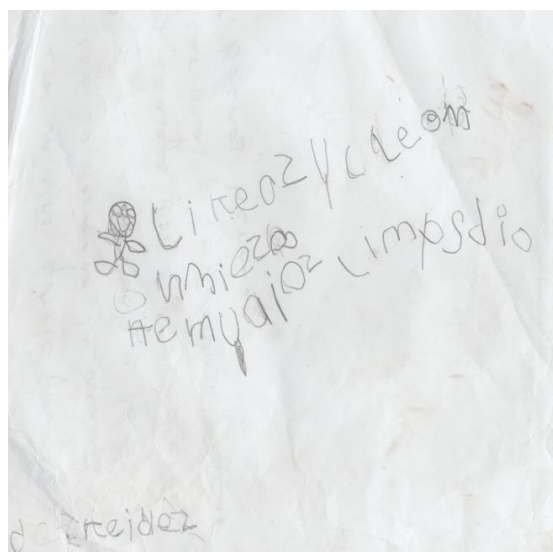
Había una vez un niño llamado Pisotón se sentía muy feliz porque se montó en una combinada, y se fue con su papá a dar un paseo y después el papá lo dejó montarse en un volco, en una combinada y una máquina, después el papá se puso a enseñarle a manejar la combinada y Pisotón estaba muy contento porque el papá le estaba enseñando a manejar la combinada y luego lo mandó hacer oficio por último decidió irse para su casa en una máquina.

En las narraciones de los niños se observan cada vez mayores niveles de complejidad. Los personajes se enfrentan a serios conflictos que tienen que

resolver (*Pisotón pelea, llora, trabaja vendiendo y cortando arroz; los niños que le huyen al gusano, se montan en caballos, etc*). Es interesante notar que en los relatos no sólo se enfrenta al personaje con problemas reales, sino que además se busca la forma de encauzar la narración, logrando que ese sujeto que aparece en medio de conflictos, logré cambiar de circunstancias con la ayuda de los demás. Aparecen padres, madres, hermanos y amigos como los mentores que logran finalmente ayudar resolver los problemas y los conflictos emergentes.



Pisotón iba llorando con su mamá y después se calló y se puso a jugar con los pelaos haciendo un castillo, luego salieron a jugar al parque y en una piscina y luego se puso a estudiar la tarea que le puso la seño y luego se fue para su casa.



Pisotón era un niño que le gustaba pelear con su hermana. La mamá le dijo que eso era malo y le daba muchos consejos, un día decidieron no pelear más y se fueron a pescar y pescaron un poco y Pisotón pesco una cachama bien grande que casi le muerde el dedo y después el hermano de Pisotón lo ayudó para que la cachama no le mordiera el dedo y desde allí son buenos hermanos.



Había una vez un niño inquieto que se montó arriba de un bulto de arroz, tenía una hermana que se llamaba Moni ella jugaban mucho con él, después decidieron bañarse en una poza, le dio gana de orinar, por ultimo Moni se comió una paleta y de allí se fueron para su casa en el caballo y cuando iban en el caballo se cayeron y después lo llevaron al niño y a Moni al CAMU y después el médico le mando ibuprofeno para el dolor y se fueron para su casa.

En un camino se encontraban unos niños montados en un burro en ese camino había un gusano y el gusano se lo quería comer y corriendo duro para que el gusano no se los comiera, después llegaron cerca de un pozo y se pusieron a pescar se sintieron muy felices porque cogieron un pescadito.

En estos ejercicios también llama la atención la extensión de cada relato.

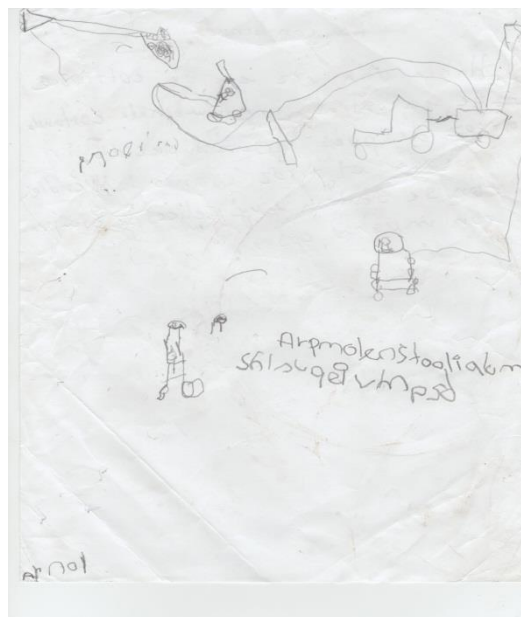
Los niños han pasado de un relato breve, casi frásico⁸, a una narración detallada en la que se toma en cuenta al lector y su derecho de conocer los hechos de forma clara y precisa. La lectura de cada relato se disfruta porque produce la sensación de estar ante una narración pensada, planeada y sobre todo, bien construida. Es claro entonces que aquí la base de la recreación de la historia no el uso del código convencionalizado, sino la elaboración de un relato lógico y

⁸ Con la expresión relato frásico se hace referencia a todos aquellos relatos en los que el mensaje se sintetiza en una sola frase. Aunque este tipo de narraciones resultan útiles en diversos contextos; en este caso, la extensión de la narrativa es un indicador de avance en la capacidad de comunicar, de poner en común, de vincular, al decir de Rizo (2006).

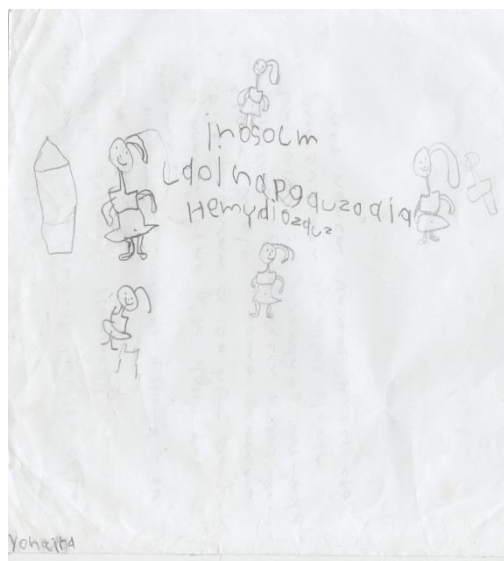
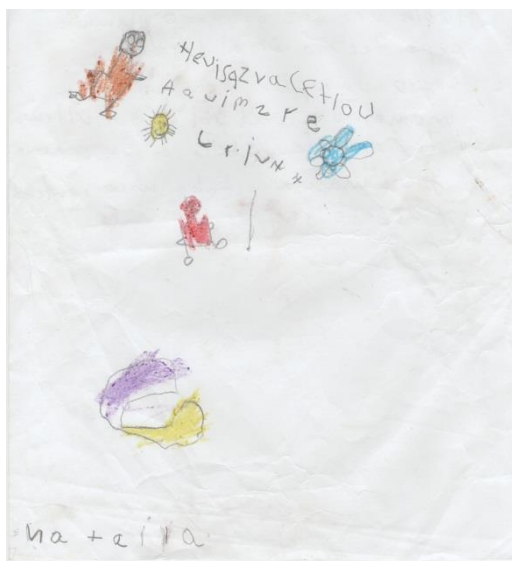
coherente. Lo interesante es que los niños reconocen tácitamente qué es una narración en tanto género literario, y qué elementos la diferencian sustancialmente de otro tipo de textos como cartas o tarjetas de felicitación.



Había una vez un niño inquieto que se montó arriba de un bulto de arroz, tenía una hermana que se llamaba Moni. Ella jugaban mucho con él, después decidieron bañarse en una poza, le dio ganas de orinar, por último Moni se comió una paleta y de allí se fueron para su casa en el caballo y cuando iban en el caballo se cayeron y después lo llevaron al niño y a Moni al CAMU y después el médico le mando ibuprofeno para el dolor y se fueron para su casa



Había una vez en el cultivo se encontraba una combinada cortando arroz y Pisotón la vio con unos pelaos y dijeron que iban a ayudar a cortar arroz y se pusieron a cortar arroz y después Pisotón decidió ir a vender el arroz cuando lo vendieron se sentía muy felices porque su papá le dijo que le iba a comprar ropa nueva y muchos dulces.



Había una vez un niño llamado Pepe y decidió ir al jardín y cogió una flor, la dejó un momento en el sol y por último, decidió llevársela a su mamá y su mamá estaba muy contenta por ese regalo, después se encontró con su hermanita y Pisotón quería los patines de su hermanita y se puso a llorar y la hermanita no le quiso prestar los patines porque él tenía los de él, vino la mamá y arregló el problema. Pisotón era un niño que le gustaba pelear con su hermana, la mamá le dijo que eso era malo y le daba muchos consejos, un día decidieron no pelear más y se fueron a pescar y pescaron un poco y Pisotón pescó una cachama bien grande que casi le muerde el dedo y después el hermano de Pisotón lo ayudó para que la cachama no le mordiera el dedo y desde allí son buenos hermanos.

Una niña que estaba en su casa cuando de pronto llegaron unas niñas a pegarle, la niña salió corriendo y llamó a su mamá. Su mamá vino y le dijo que no le pegaran a su hija porque eso es malo y como vinieran otra vez se los decía a su mamá. Las niñas se fueron asustadas para su casa y ellas decían más nunca vamos a hacer eso.

Es evidente además que los relatos siguen siendo situaciones auténticas de escritura, al decir de Lerner (s.f). Los niños han recreado mundos posibles (MEN, Lineamientos curriculares de Preescolar), a partir de sus realidades reales⁹. Todos los relatos están situados en el contexto sociocultural en el que se inscriben los escritores. En cada relato se recrea el mundo campesino con sus *montes, sus caballos, sus bultos de arroz, sus combinadas y sus flores*. Ese es su contexto.

⁹ La expresión realidades reales se toma aquí en el sentido en que la toma el realismo mágico literario. Este sentido permite establecer una distinción entre lo que es real en la imaginación y lo que es real.

Ese es el espacio narrativo que le brinda al niño la posibilidad de producir un relato estético con el que pueda comunicarle algo al otro.

En resumen, es evidente que los ejercicios metacognitivos de planear, corregir y reorientar la actividad de escritura han tenido un serio impacto no sólo en la actitud de los niños para con la lectura y la escritura, sino en el tipo de relatos que los niños son capaces de elaborar. Niños de grado cero, sin saber leer ni escribir, fueron capaces de recrear unos hechos que luego reelaboraron y narraron.

TABLA 7. ANÁLISIS TALLER 5

CATEGORIA	DEFINICIÓN	COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	RASGOS Y EVIDENCIAS DESE COMENTARIOS DE LOS NIÑOS
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	Las estrategias metacognitivas hacen referencia al conocimiento o control de los procesos mentales propios (Álvarez, 2001). Mientras las estrategias cognitivas ejecutan, las estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas.	Estrategias de control	Supervisión	<p>¿Qué es necesario hacer para lograr que la escritura sea creativa?</p> <p><i>Para hacer una escritura creativa debo inventar mis cuentos. Cuando hago mis propios cuentos pongo a funcionar mi creatividad.</i></p> <p><i>Cuando me imagino mis cuento y los escribo no se parecen a los de mis amigos soy original.</i></p> <p><i>Soy creativo cuando hago mis propios cuentos, cartas y dibujos.</i></p> <p><i>Invento cuentos yo solito que no están en ninguna parte.</i></p> <p><i>De los que mi seño me lee, invento cuentos nuevos, por eso hago una escritura creativa.</i></p> <p><i>Mis cuentos son creativos porque los invento yo mismo.</i></p> <p><i>Aprendí hacer mis propios cuentos por eso mi escritura es buena.</i></p> <p><i>Leer muchos cuentos para inventar otros más de mi mente.</i></p> <p><i>Me imagino cuentos y luego los escribo para leerlos a mis amigos.</i></p> <p>¿Qué barreras debieron vencer durante el proceso de escritura?</p> <p><i>Lo que más me dio trabajo fue que unos niñitos no querían escribir lo que yo decía.</i></p> <p><i>Los pelaos no querían que hiciera mis dibujos.</i></p> <p><i>Que los pelaos se equivocaron y no querían borrar lo que estaba malo.</i></p> <p><i>Algunos escribieron mucho y no me gustó lo que escribieron.</i></p> <p><i>Que había unos que dijeron unos embustes.</i></p> <p><i>Que escribían cosas que no iban sino en otro lado..</i></p> <p><i>Cuando estaba malo y no querían corregir, ni borrar.</i></p> <p><i>No me dejaban hacer los dibujos que yo decía.</i></p> <p><i>Que los pelaos querían escribir mucho.</i></p> <p><i>Los pelaos no escribían lo que yo quería.</i></p>

			Edición	<p>¿Cómo nos fue en el proceso de escritura?</p> <p><i>He avanzado bastante en saber escribir, sigo los pasos y me va mejor haciendo mis cuentos y cartas.</i></p> <p><i>Todos los días escribo más cuento, después de unos ejercicios que nos ponía hacer mi seño, me parece que es más fácil.</i></p> <p><i>Ahora es más fácil escribir si sigo los pasos para hacer un cuento bien bonito.</i></p> <p><i>Aprendí a escribir más rápido y bacano.</i></p> <p><i>Con las actividades que hacíamos para escribir me fue bien, ahora escribo mejor.</i></p> <p><i>Mejore bastante mi escritura, ahora sé hacer cuentos, cartas y mensajes a mis amigos.</i></p> <p><i>Las actividades fueron chéveres, me divertí bastante y aprendí a escribir un poco de cosas.</i></p> <p><i>Me fue bien, ahora ya sé hacer las tareas más rápido y escribo yo solita.</i></p> <p><i>Adelante bastante en la escritura, porque hice las actividades para mejorar.</i></p> <p><i>Las actividades fueron chéveres, me sentí bien escribiendo lo que me venía a la mente.</i></p>
--	--	--	---------	--

ANÁLISIS TALLER 5

En las entrevistas se observa que los niños han aprendido a supervisar las acciones para contrastar si atienden o no a lo planificado. En esta sesión se desarrolló el taller “Ideemos un plan para escribir nuestra historia”. Durante todo el proceso se intentó que los niños fueran revisando su progreso en el desarrollo de la actividad.

Las estrategias de control están centradas en el monitoreo o supervisión de los procesos cognitivos. La función de control hace referencia a las tres grandes instancias de regulación de la conducta que responden a los tres momentos de modulación de la acción por parte del pensamiento: la planificación, la regulación y la evaluación.

En el plano de la supervisión, cuando se les pregunta a los niños sobre lo que es necesario hacer para lograr que la escritura sea creativa, se evidencia una tendencia muy marcada a relacionar la escritura creativa con el desarrollo de la imaginación y la estimulación de la mente. Los niños comentan que *para lograr una escritura creativa debo inventar mis cuentos, cuando hago mis propios cuentos pongo a funcionar mi creatividad, cuando me imagino mis cuentos y los escribo no se parecen a los de mis amigos soy original, de los cuentos que mi seño me lee, invento cuentos nuevos, por eso hago una escritura creativa*. Con estos saberes, los niños podrán revisar sus acciones para contrastar si atienden o no a lo planificado.

Dentro de las barreras que los niños fueron venciendo durante el proceso de escritura, destacan que *lo que más me dio trabajo fue que unos niñitos no querían escribir lo que yo decía, los pelaos no querían que hiciera mis dibujos, que los pelaos se equivocaron y no querían borrar lo que estaba malo, que había unos que dijeron unos embustes, que escribían cosas que no iban sino en otro lado, cuando estaba malo y no querían corregir, los pelaos no escribían lo que yo quería*. Este ejercicio sirvió para que los niños reconocieran algunas barreras que surgen, pero que pueden vencerse en la medida en que se avanza en el desarrollo del ejercicio de escritura.

A la hora de evaluar el proceso y los resultados, introduciendo las modificaciones oportunas, los niños afirman: *sigo los pasos y me va mejor haciendo mis cuentos y cartas, ahora es más fácil escribir si sigo los pasos para hacer un cuento bien bonito, aprendí a escribir más rápido y bacano, ahora escribo mejor, ahora sé hacer cuentos, me divertí bastante y aprendí a escribir un poco de cosas, porque hice las actividades para mejorar, me sentí bien escribiendo*.

En estos comentarios se evidencia que los niños reconocen que el control metacognitivo permite la modificación y el ajuste de los procesos cognitivos, de acuerdo con la información obtenida en el monitoreo (Nelson y Narens, 1980, citado por Flores, 2006). El monitoreo y la supervisión permitió que los niños reconocieran la necesidad de introducir las pertinentes correcciones en la medida en que se avanza en el proceso de escritura.

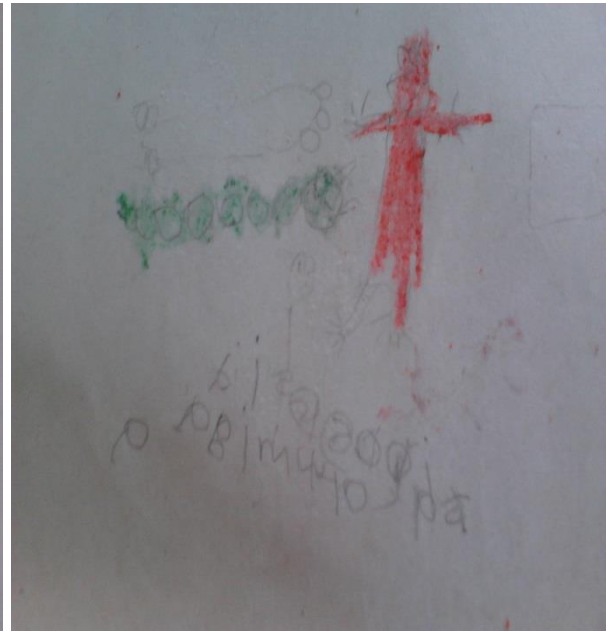
Acerca de los ejercicios de escritura

Esta actividad de escritura integró al grupo y permitió que planificaran una historia gráfica en la que se tomaran en cuenta las ideas y las opiniones de todos. Mientras desarrollan el relato, los niños proponen *no eso no puede ir ahí porque ya se había dicho; eso debe ir al final; no ves que todavía le falta, mejor hagamos esto*. Unos narran, otros escriben y el resto comenta sobre lo que dicen sus compañeros respecto a los sucesos que se están narrando.

Este relato permitió materializar la planificación y la regulación del plan de



escritura. Este tipo de actividades se plantean con el objetivo de que cada niño contribuya con la producción de un cuento grupal. Con la actividad se comprobó que escribir entre todos favorece la interacción porque mientras un niño empieza con una idea, otro escribe y así sucesivamente hasta que todos contribuyen con la creación del cuento (Montes y Castro, 2005).



Un día Pisotón estaba bravo porque su mamá lo había regañado y le habían echado un poco de agua porque no se quería bañar y se fue para la calle y peleó con los pelaos. Uno de los pelaos le

preguntó que si que le pasaba y él le dijo que la mamá molestaba mucho y que quería que hiciera un poco de cosas que él no quería hacer. Pisotón se puso a hablar con los pelaos y los pelaos le dijeron que a la mamá había que hacerle caso y Pisotón quedo pensando y se puso a inventar una canción para la mamá. Después se fue para su casa y Pisotón le canto la canción a la mamá y le dijo que se iba a portar bien de ahora en adelante y se pusieron a comer. Y después la familia estaba contenta y cantaron la canción que Pisotón había inventado.

Aquí está el resultado del relato que elaboraron los niños en conjunto. Los niños escribieron dos cuentos cuyas extensiones dan cuenta de que resultó efectiva la participación de todos en la elaboración de ambos relatos. En ambos relatos se evidencia que los niños comparten elementos de sus mundos narrativos: siguen ubicando a los personajes en ese mundo cotidiano en el que se inscriben (*el canal, la calle*); se narran situaciones comunes entre los niños (*la se inscriben (el canal, la calle)*; se narran situaciones comunes entre los niños (llanto, castigo de las madres, juegos, amigos, etc.).



Pisotón era un niño desobediente y la mamá lo castigó para que se portara bien. Y después Pisotón no pudo jugar con sus amigos y se quedó castigado sin salir de su casa y se puso a llorar y a llorar. La mamá de Pisotón habló con él y él le prometió que se iba a portar bien y al día siguiente lo dejó ir a jugar con sus amigos. Pisotón fue a buscar a los pelaos y se puso a jugar y después de jugar al fútbol se dieron un baño en el canal. Y le dijo a los pelaos que se portaran bien con la mamá para que no lo castigarán.

Esta última actividad de escritura permitió que el grupo retomara todos los ejercicios de escritura realizados durante la aplicación de todo el programa. Es claro que después de elaborar relatos individuales, resultó mucho más efectivo el desarrollo de un relato conjunto. Asimismo, este ejercicio fortaleció a la función de control en la medida en que sometió la escritura a las tres grandes instancias de regulación de la conducta: la planificación, la regulación y la evaluación del proceso (Beltrán & Bueno, 1995).

7. CONCLUSIONES

Esta investigación fortalece teórica y metodológicamente la línea de investigación “Cognición – Metacognición y desarrollo del aprendizaje autónomo” de la maestría en Educación de SUECARIBE (Sistema de Universidades Estatales del Caribe colombiano), en la medida en que no sólo permite comprender la influencia de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de los procesos de escritura de los niños de grado cero de la Institución Educativa Román Chica Olaya de la Doctrina – Lórica, Córdoba, sino que además problematiza el caso de una población educativa rural que está siendo marginada debido a la ausencia de la cultura escrita.

Con este estudio de caso se logró que toda la comunidad educativa resignificara la escritura como un proceso de socialización del que se debe participar desde los primeros años de formación. Mediante el desarrollo del programa “*Aprendiendo a aprender, aprendiendo a escribir*” se demostró que no sólo es posible, sino sobre todo necesario, lograr prácticas situadas de escritura en edad preescolar, a través de la implementación de estrategias metacognitivas con las que los niños regulen sus procesos de aprendizaje.

El estudio constituye un aporte a la propuestas del Ministerio de Educación Nacional de implementar una política de cinco estrategias que buscan, por una parte, generar espacios para que los niños menores de cinco años de las poblaciones más vulnerables puedan acceder a una formación inicial integral; y

por otra, crear las condiciones necesarias para que ésta sea pertinente, oportuna y de calidad (MEN, 2009). El caso de los niños de Román Chica Olaya es especialmente importante porque, como ya se dijo, es una comunidad rural que no tiene acceso permanente a la cultura escrita.

Dentro de lo que se puede concluir de este estudio de caso, se destacan los siguientes: primero, que al implementar estrategias metacognitivas adecuadas con la edad y desarrollo de los estudiantes, se dinamizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura. Fue posible que los docentes cambiaran su concepción de lectura y escritura y, de ese modo, transformaran sus prácticas. Se evidencia un contraste entre las concepciones iniciales de los docentes, según las cuales se aprende a leer y a escribir comenzando por las vocales, seguidas de la combinación de las consonantes para luego pasar a la formación de las palabras (Ferreiro y Teberosky, 1979); y la posibilidad de hacer de la escritura un medio para que los niños le comuniquen a otros sus deseos y un proceso social articulado en torno al fenómeno de compartir, de poner en común, de vincular (Rizo, 2006).

Segundo, que en el campo de la metacognición en la medida en que los niños devienen más estratégicos, también se muestran progresivamente más conscientes de sus propias habilidades cognitivas (Sadurní, Rostán y Serrat, 2008). Dentro de las estrategias de conocimiento resultó significativo en el hecho de que los niños avanzaron en el conocimiento acerca de la naturaleza y

complejidad de la tarea. Comprendieron finalmente que el ejercicio de escritura es un proceso que debe empezar a gestarse en la mente, no en el papel.

Hay que resaltar aquí que en estas posturas de los niños se trasciende del plano de la escritura como la adquisición de habilidades motrices y de discriminación visual y auditiva (Molinari, s.f), a una concepción de escritura como un proceso complejo que implica una serie de acciones al interior de la estructura cognitiva (Dioses, Evangelista, Basurto, Morales & Alcántara, 2010).

En este mismo aspecto, es significativo analizar que para los niños *lo más difícil de **la escritura** es pensar*. En Vigotsky (1977, citado por Negret, 2002), la escritura implica un proceso consciente y dirigido hacia objetivos específicos. Es un proceso cognitivo en tanto implica la acción consciente del individuo dirigida hacia objetivos claros. Al evaluar los resultados de aplicación de las estrategias propuestas en cuanto a la evolución del proceso de escritura y su correlación con el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, se evidencia que los niños han logrado ascender a un nivel superior de su escala metacognitiva.

En cuanto al ambiente, los niños han logrado un nivel metacognitivo que les permite lanzar juicios con respecto al ambiente. Reconocen que un espacio en el que haya otros sujetos haciendo otras actividades o haciendo desorden, no es apropiado para el desarrollo de procesos de lectura y escritura. También reconocen que esos espacios naturales que integran sus ambientes cotidianos son los más adecuados para el desarrollo de una escritura creativa.

En cuanto al control metacognitivo hay que resaltar, por un lado, que los niños han comprendido la escritura como un proceso en el que es preciso corregir, borrar y revisar constantemente, a fin de lograr un producto final que refleje las intenciones reales de quien lo produce. Reconocieron que elaborar un plan de acción, que inició con la ordenación de la mente y el pensamiento, les permitió escribir y reescribir la historia varias veces hasta lograr el objetivo que se propusieron al principio.

Por otro, que los niños reconocieron que el control metacognitivo permite la modificación y el ajuste de los procesos cognitivos, de acuerdo con la información obtenida en el monitoreo (Nelson y Narens, 1980, citado por Flores, 2006). El monitoreo y la supervisión permitió que los niños reconocieran la necesidad de introducir las pertinentes correcciones en la medida en que se avanza en el proceso de escritura.

Tercero, que en la medida en que los niños conciban la escritura como un proceso eminentemente social articulado al fenómeno de la interacción, se convertirán en productores de mayores y mejores textos. Los niños pasaron de un “no sé escribir” a la escritura de cartas, recomendaciones y cuentos propios. Se comprobó que el manejo del código convencional no es una condición sin la cual no se puede aprender a escribir.

Los niños de grado cero terminaron siendo grandes narradores y excelentes escritores. La última actividad de escritura permitió que el grupo retomara todos los ejercicios de escritura realizados durante la aplicación de todo el programa.

Este ejercicio fortaleció a la función de control en la medida en que sometió la escritura a las tres grandes instancias de regulación de la conducta: la planificación, la regulación y la evaluación del proceso (Beltrán & Bueno, 1995).

Finalmente, es preciso señalar que este informe constituye sólo un primer paso en lo que desde ahora será un proyecto permanente en la Institución Educativa Román Chica Olaya de Lorica (Córdoba). Al comprobar la efectividad de un caso de aplicación de un programa metacognitivo para enseñar la lectura y la escritura, se busca darle continuidad a la formación integral que se propone desde la Ley General de Educación, y atender a los requerimientos que está planteando el Ministerio de Educación Nacional a nivel de formación infantil. El estudio de estos casos seguirá siendo una posibilidad de ofrecer a los niños marginados lo que otros tienen de modo espontáneo (Ferreiro, 1979).

ANEXOS

ANEXO 1

PROGRAMA DE FORMACIÓN INFANTIL “APRENDIENDO A APRENDER, APRENDIENDO A ESCRIBIR”

Duración: ocho semanas

Número de sesiones: 5

Fecha de iniciación: Septiembre

Fecha de finalización: Noviembre

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

“Aprendiendo a aprender, aprendiendo a escribir” es una propuesta de intervención, elaborada con el propósito de desarrollar estrategias metacognitivas que estimulen los procesos de escritura en los niños de grado cero de la Institución Educativa Román Chica Olaya del corregimiento de La Doctrina. La propuesta se diseñó con base en los resultados de la fase de diagnóstico de la presente investigación, y a partir de las propuestas de Díaz y Echeverry (2004).

En este programa se asume el desarrollo de la escritura desde edad preescolar, y se acuña el concepto de escritura que proponen Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Hay que recordar que la propuesta de estas dos autoras constituye uno de los fundamentos teóricos de este estudio. Según ellas, el aprendizaje de la escritura es un problema que resuelve el sujeto al interactuar

con un medio rico en experiencias lingüísticas que generen y movilicen su construcción. Como parte de enriquecer el contexto escolar con experiencia de escritura, se proponen desarrollar estrategias que estimulen el aprendizaje de la escritura, la organización del pensamiento, y el control de los procesos cognitivos de los niños.

El programa tiene una duración aproximada de dos meses, durante los cuales propone desarrollar seis sesiones distribuidas en cinco horas de trabajo semanal. Durante cada sesión se leerán cuentos infantiles, se escribirán historias, se crearán personajes y se harán narraciones gráficas. Considerando que el fomento de la lectura es una de las formas más apropiadas para el aprendizaje de la escritura (Díaz y Echeverry, 1998), se trabajó con base en la colección de cuentos del programa “Seguimiento en Educación y desarrollo psicoafectivo”, coordinado por la UNICEF y la Universidad del Norte.

JUSTIFICACIÓN

En la Ley 115 de 1994 se incluyen como objetivos específicos de la educación preescolar el aprestamiento y la motivación para la lectura y la escritura. En ese sentido, el desarrollo de un programa de escritura constituye la posibilidad de promover en los niños el interés por la literatura y el desarrollo del goce estético, al tiempo que se estimula el desarrollo del pensamiento creativo a través de la creación y recreación de relatos propios.

Dentro de las dimensiones del desarrollo infantil que proponen los lineamientos curriculares se propone una dimensión cognitiva. En esta dimensión se incluye la posibilidad de que el niño descubra cómo es que empieza a conocer y, en ese sentido, se reserva un espacio para la metacognición. Con este proyecto se intenta determinar cómo las estrategias metacognitivas pueden ayudar al niño a conocer lo que sabe sobre la escritura, cuál es la naturaleza y dificultad que ésta genera y cuál es la estrategia adecuada para resolverla con éxito (Ana María-Varcácel ,1996).

En la dimensión cognitiva se señala que en edad preescolar el niño se encuentra en una transición entre lo figurativo concreto y la utilización de diferentes sistemas simbólicos. En este periodo el lenguaje se convierte en una herramienta esencial en la construcción de representaciones (MEN, 1998), y el desarrollo de la escritura abre la posibilidad de que el niño desarrolle su capacidad de simbolizar la realidad, ordene y comparta su propio mundo mental y establezca relaciones sociales con el medio y con los otros.

Desde la dimensión comunicativa, la escritura infantil podría considerarse una forma distinta de comunicación. Al enriquecer sus interacciones con la cultura, el niño transforma sus maneras de comunicarse y enriquece su lenguaje y expresividad (MEN, 1998).

En la dimensión estética se resalta el valor del desarrollo de la imaginación y la interacción con el lenguaje artístico. La promoción de la escritura desarrolla la imaginación de los niños y los pone en contacto con la estética

literaria. De hecho, el surgimiento de la llamada literatura infantil ha puesto en papel que cumple la literatura en la formación de los niños.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

- Promover la escritura como forma de comunicación y como forma de expresión artística en los niños de grado cero de la Institución Educativa Román Chica Olaya - sede El Hierro.

- Desarrollar estrategias metacognitivas que favorezca el desarrollo de la escritura en los niños de grado cero de la Institución Educativa Román Chica Olaya- sede El Hierro.

- Generar espacios de control metacognitivo que permitan que los niños de de la Institución Educativa Román Chica Oyala- sede El Hierro- sean cada vez más conscientes de sus procesos cognitivos.

TALLERES

PRIMERA SESIÓN “*Acompañemos a Pisotón al colegio*”

OBJETIVO:

Promover el reconocimiento por parte de cada niño de sus capacidades y limitaciones en el desarrollo de la escritura, a través de la recreación de los relatos de Pisotón.

ACTIVIDADES

Lectura y representación del cuento infantil *Pisotón va al colegio*. Los niños participarán en la actividad, a través de la representación de algunas de las escenas del cuento. En la lectura deben resaltarse aquellos momentos que resulten más significativas.

Escritura de un relato propio. Después de leer y recrear el relato de *Pisotón*, los niños elaboraran una historia gráfica que luego escribirán. Esta actividad debe ser orientada alrededor de la siguiente pregunta: ¿qué es lo primero que hay que hacer antes de escribir un cuento?

Socialización de los relatos. Esta socialización se hará con base en una ficha metacognitiva

DESARROLLO DE LA SESIÓN

La sesión inicia con la lectura del cuento *Pisotón va al colegio*. La lectura implica la inclusión de algunas escenas de dramatización protagonizadas por los niños. Después de lectura, se hará una socialización de la historia. Una vez socializada la historia, los niños escribirán su propio relato. Mientras escriben, la maestra realizará un sondeo metacognitivo centrado en la pregunta: ¿qué es lo primero que hay que hacer antes de escribir un cuento? Finalmente se socializarán los relatos con base en los siguientes interrogantes:

¿Te resultó fácil escribir?

¿Qué necesitaste saber para escribir el cuento?

¿Qué resultó más difícil: dibujar o escribir el relato?

¿Prefieres escribir un cuento o dibujar?

¿Qué fue lo más difícil a la hora de escribir el relato?

MATERIALES

Cuento “Pisotón va al colegio”.

Vestuario y maquillaje de la familia de Pisotón.

Lápices y colores.

Hojas de bloc y cartulinas.

SEGUNDA SESIÓN “Una carta para el amigo Chapuzón”.

OBJETIVO: Propiciar espacios para que los niños identifiquen las dificultades que les genera la escritura de cartas y propongan estrategias para afrontarla.

ACTIVIDADES

Lectura del cuento “Mío, mío y mío”

Representaciones gráficas del relato.

Socialización de algunas de las escenas más duras que protagoniza Pisotón gracias a su amigo Chapuzón.

Desarrollo del taller “Una carta a Chapuzón”.

Socialización de la carta con base en una ficha metacognitiva

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Después de leer y socializar el cuento “Mío, mío y mío”, los niños recrearán el relato a través de escenas y dibujos. Una vez hechas las representaciones, elaborarán cartas dirigidas a Chapuzón en las que expresarán lo que piensan acerca de la actitud de este personaje. Durante la socialización de la carta se discutirán las siguientes cuestiones:

¿Para qué se hace una carta?

¿Qué se escribe en una carta?

¿Qué es lo más difícil a la hora de hacer una carta?

¿Qué debo hacer para escribir una carta.

¿Cómo puedo escribir una carta?

MATERIALES

Cuento “Mío, mío y mío”.

Lápices, colores y marcadores.

Bloc de papel de colores.

Bloc de papel blanco.

Ficha metacognitiva.

TERCERA SESIÓN “*Con nuestro amigo Pisotón*”.

OBJETIVO: Propiciar escenarios en los que los niños reconozcan la importancia del ambiente en el desarrollo de la escritura.

ACTIVIDADES

Lectura y dramatización del cuento “Pisotón y sus amigos”. Esta actividad se desarrollará en un espacio diferente al aula de clases, a fin de promover la lectura en contextos cada vez más variados.

Recreación del relato. Esta actividad se concibe como un espacio de intertextualidad, en la medida ha sido diseñada como una oportunidad para que

los niños conversen en torno a circunstancias similares a las de Pisotón que hayan vivido en sus hogares o en la escuela.

Escritura de un cuento al aire libre. Con esta actividad se promoverá el desarrollo de la escritura fuera del aula, a fin de probar la importancia del contexto en la actividad creadora.

Socialización de los relatos y la ficha metacognitiva.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Después de leer el cuento “Pisotón y sus amigos”, se presentará un drama del relato en el que participarán todos los niños. Una vez finalizada la dramatización, se abrirá un espacio de creación literaria para que los niños escriban sus propias historias. Cada historia será socializada en el aula, con base en las siguientes preguntas:

Comparando la actividad de escritura del aula con la que se hizo fuera de ella, cuál resultó más fácil?

¿Qué espacio consideras que es más apropiado para leer: el salón de clases o el campo abierto?

¿Qué diferencias notaste entre la escritura en el aula y la escritura en el campo.

MATERIALES

Cuento “Pisotón y sus amigos”

Hojas de bloc

Lápices, colores y marcadores

Ficha metacognitiva

CUARTA SESIÓN *“Como si tú fueras yo y yo fuera tú”*

OBJETIVOS

Estimular en los niños la capacidad de establecerse objetivos y metas en el desarrollo de la escritura.

ACTIVIDADES

Intercambio de roles. En este punto se establecerá una dinámica en la que cada niño adoptará el rol de otra persona y comentará las implicaciones que tiene ser otro.

Lectura y socialización del cuento “El juego de yo soy tú”.

Realización de dibujos en los que se recree gráficamente cada relato.

Escritura de un cuento propio en el que se recree un juego de roles. En esta actividad el niño debe proponer diferentes metas a la hora de escribir el relato. Estas metas pueden trazarse a partir de las actividades de escritura que se hayan hecho hasta el momento, con el fin de que se logren evidenciar los avances.

Socialización de los relatos y análisis de la ficha metacognitiva.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad se inicia con una actividad de cambio de roles. El objetivo de esta actividad es que los niños comprendan lo que implica este tipo de cambios cuando se enfrenten al relato de Pisotón. Una vez finalizada la actividad, se procederá a leer el cuento “El juego de yo soy tú”. Luego se harán dibujos en los que se recree la historia. La parte central de esta sesión será un taller de creación literaria en el que se establezcan metas y objetivos. La socialización de esta actividad girará en torno a los siguientes interrogantes:

¿Qué metas se plantearon a la hora de abordar la escritura?

¿Cómo lograron cumplir los objetivos propuestos en la actividad de escritura?

QUINTA SESIÓN *“Por qué Pisotón está enojado?”*

OBJETIVOS

Promover la supervisión y la evaluación de los procesos de escritura de los niños de preescolar...

ACTIVIDADES

Lectura del cuento “Pisotón está enojado”.

Desarrollo del taller “Ideemos un plan para escribir nuestra historia”. Este plan deberá contener elementos asociados a la revisión y el autocontrol del proceso de escritura.

Socialización y aplicación del plan de creación literaria.

Escritura de un cuento colectivo.

SEXTA SESIÓN

OBJETIVO

Evaluar la incidencia del programa “*APRENDIENDO A APRENDER, APRENDIENDO A ESCRIBIR*” en el desarrollo de la escritura de los niños de preescolar.

ACTIVIDADES

Dramatización de algunas escenas del cuento “Pisotón y sus amigos”.

Conversatorio con los padres de familia en torno a la importancia del programa.

Informe final del proceso. Esta actividad estará dirigida por las docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Abdón Montenegro, I (s.f). Aprendizaje y desarrollo de las competencias.

Disponible

en:

<http://books.google.com.co/books?id=7ZmFDIA6Gn8C&pg=PA125&dq=ejemplos+de+ESTRATEGIAS+METACOGNITIVAS&hl=es&sa=X&ei=YRmYUMSaO4ao9gSh6YHwBQ&ved=0CDAQ6AEwAQ#v=onepage&q=ejemplos%20de%20ESTRATEGIAS%20METACOGNITIVAS&f=false>

Amar &Abello (2004). Desarrollo infantil y construcción del mundo social.

Arango, C., Buitrago, N. Castaño, D., Chaverra, D., Hernández, C., Mesa, M. & Zapata, Y. (2010). Reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje de la escritura en estudiantes de preescolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje. Universidad de Antioquia. Recuperado el 15 de septiembre, en:

Beltrán, & Bueno, (1995). Psicología de la educación. Recuperado el 23 de febrero de 2013, en:

http://books.google.com.co/books?id=AwYlq11wtjIC&pg=PA322&dq=Y+esto+es+precisamente+lo+que+distingue+las+maneras+eficaces+de+las+maneras+ineficaces+a+la+hora+de+realizar+una+tarea.&hl=es&sa=X&ei=QShWUZ_7loy29gTRIICoBw&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=Y%20esto%20es%20precisamente%20lo%20que%20distingue%20las%20maneras%20eficaces%20de%20las%20maneras%20ineficaces%20a%20la%20hora%20de%20realizar%20una%20tarea.&f=false

Blöte, A. W., Resing, W. C. M., Mazer, P. & Van noort, D. A. (1999). "Young children's organitational strategies on a same-different task: A microgenetic study and training study". Journal of Experimental ChildPsychology, 74, 21-43.

Bond, G &Brueckner, L. (1992). Tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Recuperado el 29 de octubre de 2012, en <http://books.google.com.co/books?id=oNGwyUt52q0C&pg=PA461&dq=la+escritura+a+a+temprana+edad&hl=es&cd=4#v=onepage&q=la%20escritura%20a%20temprana%20edad&f=false>

Bruner, J. (1995). Desarrollo cognitivo y educación. Recuperado el 20 de octubre de 2012, en:

<http://books.google.es/books?id=prH8DC9oohMC&printsec=frontcover&dq=metacognición&source=bl&ots=irLjCwSOyO&sig=dREHKvVAwASzvjmxviyNSd>

Begley, S. (2008). Entrena tu mente, cambia tu cerebro. Recuperado el 14 de septiembre de 2012, en:

<http://books.google.com.co/books?id=xX22zGpHyF0C&pg=PA202&lpg=PA202&dq=la+capacidad+de+prestar+atenci%C3%B3n+de+manera+selectiva,+y+de+ignorar+distracciones+se+desarrolla+a+lo+largo+de+la+infancia+y+al+menos+hasta+la+adolescencia.&source=bl&ots=udyj6Weu5k&sig=FMs424xM27gYgCqPZ83T-11zdPk&hl=es&sa=X&ei=abVTUZyIF43l9QTh-YGIBQ&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=la%20capacidad%20de%20prestar>

%20atenci%C3%B3n%20de%20manera%20selectiva%2C%20y%20de%20ignorar%20distracciones%20se%20desarrolla%20a%20lo%20largo%20de%20la%20infancia%20y%20al%20menos%20hasta%20la%20adolescencia.&f=false

Bruner, J. (1995). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Ediciones Morata.

Carmena, G. (2002). La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea. Recuperado el 12 de marzo de 2012, en:
http://books.google.com.co/books?id=H_YZweFM-wgC&pg=PA84&dq=edad+preescolar+es+lograr+que+los+ni%C3%B1os+sean+conscientes+de+los+diferentes+prop%C3%B3sitos+de+la+escritura&hl=es&sa=X&ei=qx9eUdSrMqrP0gHSioHwAg&ved=0CDEQ6AEwAQ#v=onepage&q=edad%20preescolar%20es%20lograr%20que%20los%20ni%C3%B1os%20sean%20conscientes%20de%20los%20diferentes%20prop%C3%B3sitos%20de%20la%20escritura&f=false

Cardona, M., Chiner, E & Lattur, A. (2006). Diagnóstico psicopedagógico.

Recuperado el 23 de noviembre de 2012, en

http://books.google.com.co/books?id=Bbb3nvA9X4AC&pg=PA146&lpg=PA146&dq=procesos+cognitivos&source=bl&ots=B7j-ZDNiS0&sig=P_TH8uMOFeMug5584oeVg9xhU&hl=es&sa=X&ei=1JdWUMLQCoG9QSJqoDQBQ&ved=0CFQQ6AEwBw#v=onepage&q=procesos%20cognitivos&f=false

Castejón, & Navas (2009). Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Recuperado el 5 de noviembre en:

<http://books.google.com.co/books?id=VRG1Wug9DjwC&pg=PA110&dq=El+conocimiento+sobre+las+caracter%C3%ADsticas+de+los+procesos,+las+estrategias+y+las+tendencias+posibilita+la+continua+revisi%C3%B3n+y+mejora+de+los+elementos+m%C3%A1s+modificables+del+sistema+cognitivo&hl=es&sa=X&ei=ke9dUdHjOlfm0gGPg4CgDQ&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=El%20conocimiento%20sobre%20las%20caracter%C3%ADsticas%20de%20los%20procesos%2C%20las%20estrategias%20y%20las%20tendencias%20posibilita%20la%20continua%20revisi%C3%B3n%20y%20mejora%20de%20los%20elementos%20m%C3%A1s%20modificables%20del%20sistema%20cognitivo&f=false>

Díaz, L. & Echeverry, C. (2004). Enseñar y aprender, leer y escribir. Una propuesta a partir de la investigación.

Domjan, M. (s.f). Principios de aprendizaje y conducta. Recuperado el 23 de marzo de 2013, en <http://books.google.com.co/books?id=qMpKfms9H88C&pg=PA17&dq=definición+de+aprendizaje&hl=es&sa=X&ei=WaIUUcKbKcrL0wHU24D4Bq&sqi=2&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=definici%C3%B3n%20de%20aprendizaje&>

Duarte, J. Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estud. pedagóg.*, Valdivia, 29. Recuperado el 23 de marzo de 2013, en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052003000100007&lng=es&nrm=iso>.

Dioses, A. Evangelista, C., Basurto, A., Morales, M., & Alcántara., M. (2010). Procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura de niños y niñas del tercer grado de educación primaria residentes en Lima. Recuperado el 20 de febrero de 2012, en http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v13_n1/pdf/a01.pdf

Escribano, A.& Del Valle, A. (2008).El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior. Recuperado el 3 de noviembre de 2012, en: <http://books.google.com.co/books?id=irgqH07RALMC&pg=PA60&lpg=PA60&dq=Flavell+como+el+primero+en+acu%C3%B1ar+el+t%C3%A9rmino+metacognici%C3%B3n+a+finales+de+1970&source=bl&ots=m-ZSV37QPN&sig=NDKV8ASBbbI7MmcOjcEcH7uij3A&hl=es&sa=X&ei=hbpTUdEvilL2BOrlqIAJ&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=Flavell%20como%20el%20primero%20en%20acu%C3%B1ar%20el%20t%C3%A9rmino%20metacognici%C3%B3n%20a%20finales%20de%201970&f=false>

Fabboni, F & Pinto, F. (2006). Introducción a la pedagogía general. Recuperado el 20 de noviembre de 2012, en: http://books.google.com.co/books?id=tW_EdNE-H0oC&pg=PA176&lpg=PA176&dq=de+los+estudios+inform%C3%A1ticos+y+las+investigaciones+sobre+la+inteligencia+artificial+y+los+lenguajes+computarizados&source=bl&ots=MYblbcwvl_&sig=OLPu2q-UQ3AY31s7r0e14psBx5o&hl=es&sa=X&ei=1apTUdr_Koru8QTJv4GgCg&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q=de%20los%20estudios%20inform%C3%A1ticos%20

[y%20las%20investigaciones%20sobre%20la%20inteligencia%20artificial%20y%20los%20lenguajes%20computarizados&f=false](#)

Ferreiro, E & Teberosky, A. (1979). Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño.

Ferreiro, E. (1998). El espacio de la lectura y la escritura en educación preescolar en Alfabetización teoría y práctica. Siglo XXI Editores. México. pp. 118-122.

Flavell, J. H. (1976) "Metacognitive aspects of problem solving" en L. B. Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Flavell, J. H. y Wellman, H. M. (1977) "Metamemory" en R. V. Kail y J. W. Hagen (Eds.) *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Flavell, J. H. (1979) "Metacognition and Cognitive Monitoring", *American Psychologist*, 34, 10, 906-911.

Flavell (1976) citado por Zubiría. Disponible en (Flavell, 1976, citado por Zubiría). <http://books.google.com.co/books?id=HCDVmU9EXhIC&printsec=frontcover&dq=el+constructivismo+en+los+procesos+de+ense%C3%B1anza+aprendizaje+en+el+siglo+XXI&hl=es&sa=X&ei=tamZULCtD6T40gGRkIEo&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=el%20constructivismo%20en%20los%20procesos%20de%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje%20en%20el%20siglo%20XXI&f=false>

Flavell, J. H. (1985) *Cognitive Development*, London: Prentice Hall.
(Primera Impresión 1977)

Flores, J. (2006). Neuropsicología de los lóbulos frontales. Recuperado el 24 de diciembre de 2012, en:
http://books.google.com.co/books?id=w7GP7YZaoJYC&pg=PA99&dq=Hart+trabajo%C3%B3+con+m%C3%A9todos++por+medio+de+tareas+de+juicio+metacognitivos,+pruebas+de+evocaci%C3%B3n+y+percepci%C3%B3n+del+conocimiento,+utilizando+escalas+de+Likert+para+establecer+la+eficacia+de+esta+%E2%80%9Csensaci%C3%B3n+del+conocimiento&hl=es&sa=X&ei=kLxTUb_8MoeX0QH78oHoAw&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=Hart%20trabajo%C3%B3%20con%20m%C3%A9todos%20%20por%20medio%20de%20tareas%20de%20juicio%20metacognitivos%2C%20pruebas%20de%20evocaci%C3%B3n%20y%20percepci%C3%B3n%20del%20conocimiento%2C%20utilizando%20escalas%20de%20Likert%20para%20establecer%20la%20eficacia%20de%20esta%E2%80%9Csensaci%C3%B3n%20del%20conocimiento&f=false

García Valcárcel, F. & Tejedor, A. (1996). Perspectivas de las nuevas tecnologías en educación. Recuperado el 3 de marzo de 2013, en <http://books.google.com.co/books?id=CH-k4f9BLfoC&pg=PA11&dq=Garc%C3%ADa+Valc%C3%A1rcel+y+Tejedor&hl=es&sa=X&ei=lxdeUZu-JoX48wTl0lGQAw&ved=0CDMQ6AEwAQ>

Gerrid, R y Zimbardo, P (s.f). Psicología y vida.
<http://books.google.com.co/books?id=3->

[l4Z1dAxo0C&pg=PA246&lpg=PA246&dq=La+cognici%C3%B3n+es+el+t%C3%A9rmino+general+que+se+aplica+para+todas+las+formas+de+conocer,&source=bl&ots=FicB4rjD-G&sig=wosfxcq35Fss5Z5sBoNGD4OW_Ml&hl=es&sa=X&ei=9qhTUfrHJ4bw8QTf5YGIbq&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=La%20cognici%C3%B3n%20es%20el%20t%C3%A9rmino%20general%20que%20se%20aplica%20para%20todas%20las%20formas%20de%20conocer%2C&f=false](http://www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/lectura_comprehensiva_temprana.pdf)

González Serrano (2001).Desarrollo del texto escrito en niños y niñas que pertenecen a comunidades en transición a una cultura escrita. Experiencia en Honduras, en: en González, R. (2001). Lectura comprensiva temprana: para que leamos desde la infancia, mucho, más y mejor. Recuperado el 23 de marzo de 2013, en:

http://www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/lectura_comprehensiva_temprana.pdf

Godman (1989).Una mirada pedagógica a problemas en el aprendizaje de la lectura y escritura diagnóstica en niños de 5 a 6 años.

Herrera, Hurtado & Restrepo y (s.f) .Memorias de la Escuela Pública.
<http://cultural.uis.edu.co/files/BICENTENERIO%2011%20-escuela%20publica-%20final.pdf>

Jorba&Sanmartí(s.f). Enseñar, aprender, evaluar. Un proceso de evaluación continua. Recuperado el 7 de noviembre de 2012, en:
http://books.google.com.co/books?id=a_rCXrBxikwC&pg=PA267&lpg=PA267&dq=Se+refiere+al+conocimiento+que+se+tiene+acerca+de+los+propios+procesos+co

gnitivos,+de+sus+producciones+y+de+todo+lo+que+est%C3%A1+relacionado+co
n+ellos,&source=bl&ots=rEByeM0YJc&sig= i-
h80s7cvKuCztLDV1XSYyvyz0s&hl=es&sa=X&ei=Pb1TUyC IYOk9ASzioGABQ&ve
d=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=Se%20refiere%20al%20conocimiento%20que
%20se%20tiene%20acerca%20de%20los%20propios%20procesos%20cognitivos
%2C%20de%20sus%20producciones%20y%20de%20todo%20lo%20que%20est
%C3%A1%20relacionado%20con%20ellos%2C&f=false

Lanz, Z(2006).El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos. Recuperado el 5 de noviembre de 2012, en: [http://books.google.com.co/books?id=rG87WFaE9VcC&pg=PA1991&dq=conocimiento+metacognitivo+que+incluye+tres+aspectos+de+la+actividad+cognitiva:+la+persona,+la+tarea+y+las+estrategias.+2\)+experiencia+metacognitiva,&hl=es&sa=X&ei= 8hTUcbpDoia9QSitoCwCA&ve](http://books.google.com.co/books?id=rG87WFaE9VcC&pg=PA1991&dq=conocimiento+metacognitivo+que+incluye+tres+aspectos+de+la+actividad+cognitiva:+la+persona,+la+tarea+y+las+estrategias.+2)+experiencia+metacognitiva,&hl=es&sa=X&ei= 8hTUcbpDoia9QSitoCwCA&ve)

Lara, F. (1994). Desarrollo cognitivo en la adolescencia, en Aguirre, A. (1994). Recuperado el 23 de octubre de 2012, en <http://books.google.com.co/books?id=ENVMNZgyxQIC&pg=PA149&lpg=PA149&dq=Llamamos+cognici%C3%B3n+a+la+capacidad+de+entender+los+datos+que+nos+llegan+del+medio+a+trav%C3%A9s+del+sistema+sensorial.&source=bl&ots=n3Rtuurp6z&sig=0snNYUqxr7LwnEVZ6tPlpswKJI&hl=es&sa=X&ei=ebBTUaSzK YXW9QTK0YDwDQ&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=Llamamos%20cognici>

%C3%B3n%20a%20la%20capacidad%20de%20entender%20los%20datos%20que%20nos%20llegan%20del%20medio%20a%20trav%C3%A9s%20del%20sistema%20sensorial.&f=false

Ley 115 de 1994, o *Ley General de Educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Llinás, R. (2003). El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos. Recuperado el 5 de enero de 2013, en:

http://books.google.com.co/books?id=ct2mEnu5_WkC&pg=PA4&lpg=PA4&dq=la+percepci%C3%B3n+es+la+validaci%C3%B3n+de+las+im%C3%A1genes+sensoriomotoras+generadas+internamente+por+medio+de+la+informaci%C3%B3n+sensorial&source=bl&ots=zwQCiy34tp&sig=KUI0OAS0j713TUMLDy3pwdLq1fk&hl=es&sa=X&ei=vbdTUafbEoOQ9QTQ_4CQCg&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=la%20percepci%C3%B3n%20es%20la%20validaci%C3%B3n%20de%20las%20im%C3%A1genes%20sensoriomotoras%20generadas%20internamente%20por%20medio%20de%20la%20informaci%C3%B3n%20sensorial&f=false

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009) *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Recuperado el 22 de noviembre de 2012, en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305301_doc10.pdf

Molinari, M. (s. f). Lectura comprensiva temprana para que leamos desde la infancia, mucho más y mejor.

<http://disde.minedu.gob.pe/gtz/ProeducaDocs/Publicaciones/Lectura%20comprensiva%20temprana.pdf>

Molina, (1999). Leer y escribir con Adriana: evolución temprana de la lectoescritura. Recuperado el 15 de diciembre de 2012, en: <http://books.google.com.co/books?id=AOpfzcFopPAC&pg=PA31&lpg=PA31&dq=La+teor%C3%ADa+de+Vigotsky+tiene+una+gran+pertinencia+para+encauzar+el+aprendizaje+temprano+de+la+lectoescritura&source=bl&ots=vWGuUDTyzS&sig=OQqgx4y21BrpMIQagKXVlthIVIE&hl=es&sa=X&ei=xtBjULbWFIWi8AT8wlHQA&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=La%20teor%C3%ADa%20de%20Vigotsky%20tiene%20una%20gran%20pertinencia%20para%20encauzar%20el%20aprendizaje%20temprano%20de%20la%20lectoescritura&f=false>

Molinari, M (2001). Participar activamente de la cultura escrita. Un desafío para la enseñanza de la lectura en el jardín de infantes y en los primeros años de Educación Básica, en González, R. (2001). Lectura comprensiva temprana: para que leamos desde la infancia, mucho, más y mejor. Recuperado el 23 de marzo de 2013, en: http://www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/lectura_comprensiva_temprana.pdf

Montes, M. & Castro, M (2005). Juegos para niños con necesidades educativas especiales. Recuperado el 23 de marzo de 2013, en: <http://books.google.com.co/books?id=U3JK0ko7LuAC&pg=PA75&dq=escribir+un+>

[cuento+entre+todos&hl=es&sa=X&ei=BQpWUarJH4SC8AS16IG4CA&ved=0CFgQ6AEwCA#v=onepage&q=escribir%20un%20cuento%20entre%20todos&f=false](http://books.google.com.co/books?hl=es&sa=X&ei=BQpWUarJH4SC8AS16IG4CA&ved=0CFgQ6AEwCA#v=onepage&q=escribir%20un%20cuento%20entre%20todos&f=false)

Navarro y Pérez (2001). Nuevas estrategias para la educación infantil y primaria, en Blatchford, S. (Comp). (2001). Psicología del desarrollo humano. Del nacimiento a la vejez. Disponible en:

[http://books.google.com.co/books?id=3f2SOdgv3lcC&pg=PA124&lpg=PA124&dq=La+conciencia+por+parte+cognici%C3%B3n+del+ni%C3%B1o+de+su+metacognici%C3%B3n+se+observa+desde+una+edad+muy+temprana.&source=bl&ots=ZzAplrMfzm&sig=fn-](http://books.google.com.co/books?id=3f2SOdgv3lcC&pg=PA124&lpg=PA124&dq=La+conciencia+por+parte+cognici%C3%B3n+del+ni%C3%B1o+de+su+metacognici%C3%B3n+se+observa+desde+una+edad+muy+temprana.&source=bl&ots=ZzAplrMfzm&sig=fn-fJxdn_1zWJ6Eeq_CLWt5oEeq&hl=es&sa=X&ei=cZBpULmTN43s8gS6_4D4Bq&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=La%20conciencia%20por%20parte%20cognici%C3%B3n%20del%20ni%C3%B1o%20de%20su%20metacognici%C3%B3n%20se%20observa%20desde%20una%20edad%20muy%20temprana.&f=false)

[fJxdn_1zWJ6Eeq_CLWt5oEeq&hl=es&sa=X&ei=cZBpULmTN43s8gS6_4D4Bq&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=La%20conciencia%20por%20parte%20cognici%C3%B3n%20del%20ni%C3%B1o%20de%20su%20metacognici%C3%B3n%20se%20observa%20desde%20una%20edad%20muy%20temprana.&f=false](http://books.google.com.co/books?id=3f2SOdgv3lcC&pg=PA124&lpg=PA124&dq=La+conciencia+por+parte+cognici%C3%B3n+del+ni%C3%B1o+de+su+metacognici%C3%B3n+se+observa+desde+una+edad+muy+temprana.&source=bl&ots=ZzAplrMfzm&sig=fn-fJxdn_1zWJ6Eeq_CLWt5oEeq&hl=es&sa=X&ei=cZBpULmTN43s8gS6_4D4Bq&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=La%20conciencia%20por%20parte%20cognici%C3%B3n%20del%20ni%C3%B1o%20de%20su%20metacognici%C3%B3n%20se%20observa%20desde%20una%20edad%20muy%20temprana.&f=false)

Negret, P. (2008). La escritura antes de la escritura. Historia del desarrollo individual del lenguaje escrito.

Negrete, J. (2008). El mundo de la Infancia: Escritura Creativa para niños.

http://aurorin-elmundodelainfancia11.blogspot.com/2011/11/escritura-creativa-para-ninos_11.html

Nisbert, J. & Shucksmith, J. (1990). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.

O'Malley y Chamot, 1999 citado por Suau Jiménez, (2000).

<http://books.google.com.co/books?id=zyryEcbqob0C&pg=PA13&dq=las+estrategia>

s+metacognitivas+son&hl=es&sa=X&ei=UzYUP3dOYHg8ASX5YDoDA&ved=0CDwQ6AEwBQ#v=onepage&q=las%20estrategias%20metacognitivas%20son&f=false

Ortiz, A. (2009). Educación infantil. Pensamiento, inteligencia, creatividad, competencia, valores y actitudes intelectuales. Recuperado el 1 de diciembre de 2012, en:

http://books.google.com.co/books?id=CxvVtbefGR0C&pg=PA30&dq=El+proceso+sensorial+viene+de+la+percepci%C3%B3n+de+las+propiedades+del+objeto,+incluye+la+interpretaci%C3%B3n+de+las+sensaciones,+d%C3%A1ndole+significado+y+organizaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ei=s7ZTUd6nFYmm8QTK7oHIBg&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=El%20proceso%20sensorial%20viene%20de%20la%20percepci%C3%B3n%20de%20las%20propiedades%20del%20objeto%2C%20incluye%20la%20interpretaci%C3%B3n%20de%20las%20sensaciones%2C%20d%C3%A1ndole%20significado%20y%20organizaci%C3%B3n&f=false

Ortiz, A. (2009). Aprendizaje y comportamiento basados en el funcionamiento del cerebro humano: emociones, procesos cognitivos, pensamiento e inteligencia. Recuperado el día 22 de noviembre de 2012, en http://books.google.com.co/books?id=8md4zRdV2kwC&pg=PA3&dq=Aprendizaje+y+comportamiento+basados+en+el+funcionamiento+del+cerebro+humano:+emociones,+procesos+cognitivos,+pensamiento+e&hl=es&sa=X&ei=m6VTUZe2KIm08ASWtoHQDQ&ved=0CCwQ6AEwAA

Ortiz, A. (2009). Dios y la familia. Las enseñanzas de Jesús y el hogar que soñamos. Recuperado el 12 de marzo de 2013, en: <http://books.google.com.co/books?id=w758xhCYckgC&pg=PA18&dq=la+familia++tiene+la+oportunidad+de+tener+un+impacto+significativo+en+la+formaci%C3%B3nde+los+ni%C3%B1os&hl=es&sa=X&ei=4ftdUbL1E8OZ0QGqroCwCg&sqi=2&ved=0CDEQ6AEwAQ#v=onepage&q=la%20familia%20%20tiene%20la%20oportunidad%20de%20tener%20un%20impacto%20significativo%20en%20la%20formaci%C3%B3nde%20los%20ni%C3%B1os&f=false>

Peña, B. (s.f). Métodos científicos de observación en educación. Recuperado el 5 de diciembre de 2012, en: <http://books.google.com.co/books?id=1JXcMRQuAdQC&pg=PA92&dq=un+estudio+de+caso+instrumental&hl=es&sa=X&ei=vE5WUfvJGpDS9QTrl4GgBw&ved=0CDcQ6AEwAg#v=onepage&q=un%20estudio%20de%20caso%20instrumental&f=false>

Pérez (1999). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas. El niño su saber y saber hacer. Pierre Oléron. Ediciones Morata.

Perornard, 1998. Comprensión de textos escritos. Recuperado el 23 de diciembre de 2012, en <http://books.google.com.co/books?id=s4HpWkS8ssQC&pg=PA266&lpg=PA266&dq=COMPONENTES+DE+LA+METACOGNICI%C3%93N&source=bl&ots=asc465ZiBb&sig=hbtYAv5aO4OKLTDET7FVpmSa1BY&hl=es&sa=X&ei=IGNsULfdPI->

[O8wS5IIBQ&ved=0CCoQ6AEwADgK#v=onepage&q=COMPONENTES%20DE%20LA%20METACOGNICI%C3%93N&f=false](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342001004900011%20&script=sci_arttext+O8wS5IIBQ&ved=0CCoQ6AEwADgK#v=onepage&q=COMPONENTES%20DE%20LA%20METACOGNICI%C3%93N&f=false)

Peronard, M, Crespo & Guerrero, I (2001). El conocimiento metacomprendivo en escolares chilenos de Educación Básica. Recuperado el 3 de enero de 2012, en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342001004900011%20&script=sci_arttext+

Pinzas, J. Metacognición y lectura (2003). Recuperado el 20 de octubre de 2012, en:

<http://books.google.es/books?id=prH8DC9oohMC&printsec=frontcover&dq=metacognici%C3%B3n&source=bl&ots=irLjCwSOyO&sig=dREHKvVAwASzvjmXviyNSd#v=onepage&q=metacognici%C3%B3n&f=true>

Poggioli (1998). Estrategias metacognoscitivas. Caracas: Fundación Polar.

Ramírez (2001). Experiencia de alfabetización temprana y gestión educativa local, en la que), en: en González, R. (2001). Lectura comprensiva temprana: para que leamos desde la infancia, mucho, más y mejor. Recuperado el 23 de marzo de 2013, en:

http://www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/lectura_comprensiva_temprana.pdf

Resolución 2342 (1996, junio 5). Recuperado el día 22 de enero de 2013, en: <http://www.iered.org/cmmapserver/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1H1GLZZ2D-N2696B-1CR>

Ribes, E. (2002). Psicología del aprendizaje. Recuperado el 23 de marzo de 2013, en:

<http://books.google.com.co/books?id=PA8epqjGaRUC&pg=PA1&dq=el+concepto+de+aprendizaje&hl=es&sa=X&ei=QbJUUCSpO6vy0wHX2YCYCw&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=el%20concepto%20de%20aprendizaje&f=false>

Rodríguez, J., Higuera, F., De Anda Becerril, E. (2002). Educación médica: Aprendizaje Basado en Problemas. Recuperado en 20 de febrero de 2012, en:

<http://books.google.com.co/books?id=dASHR7G5s44C&pg=PA30&dq=definición+de+estrategias+metacognitivas&hl=es&sa=X&ei=qvGXUOTFOuzW0gHelIGABA&ved=0CDAQ6AEwAigK#v=onepage&q=definición%20de%20estrategias%20metacognitivas&f=false>

Rivas, M. (s.f) Procesos cognitivos y aprendizaje significativo Recuperado el 23 de marzo de 2012, en:

<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DProcesos+cognitivos+y+aprendizaje+significativo+MRivas.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220443509976&ssbinary=true>

Sáiz, M. (2000). "Entrenamiento metacognitivo en el aula: Un procedimiento curricularmente integrado". Barcelona.

Sánchez (s.f). La educación para la salud: reto de nuestro tiempo. Recuperado el

Stake Robert E. (1988). Investigación con estudio de caso. <http://books.google.com.co/books?id=P8TDBfsKKgC&pg=PA355&lpg=PA355&dq=La+evaluaci%C3%B3n+de+un+estudio+de+caso+supone+la+evaluaci%C3%B3n+de+un+fen%C3%B3meno+social+de+forma+%C3%BAnica,+de+modo+cuidado,+intenso+y+con+profundidad.&source=bl&ots=Y-rqf3om91&sig=xTafKjGsqMw0tBJ9EJr3EpXas&hl=es&sa=X&ei=kLVtUISMCZCi8QTbNlDoBA&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q=La%20evaluaci%C3%B3n%20de%20un%20estudio%20de%20caso%20supone%20la%20evaluaci%C3%B3n%20de%20un%20fen%C3%B3meno%20social%20de%20forma%20%C3%BAnica%20de%20modo%20cuidado%20C%20intenso%20y%20con%20profundidad.&f=false>

Santoyo, C. (2005) (comp). Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales en la formación del psicólogo. Recuperado el día 7 de noviembre de 2012, en:

<http://books.google.com.co/books?id=N6C7BzDL8BkC&pg=PA69&dq=Las+experiencias+metacognitivas+son+un+tipo+de+experiencias+metacognitivas+conscientes&hl=es&sa=X&ei=KCacUNnVO4fm8gSQtYGgCA&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=Las%20experiencias%20metacognitivas%20son%20un%20tipo%20de%20experiencias%20metacognitivas%20conscientes&f=false>

Sadurní, Rostán y Serrat (2008). El desarrollo de los niños, paso a paso. Recuperado el 6 de diciembre de 2013, en: <http://books.google.com.co/books?id=o10PlxFGVDIC&pg=PA74&dq=La+cognici%>

C3%B3n+engloba+procesos+como+pensar,+aprender,+percibir,+recordar+y+comprender&hl=es&sa=X&ei=W65TUYbdDpTm8wTaulCwAg&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=La%20cognici%C3%B3n%20engloba%20procesos%20como%20pensar%2C%20aprender%2C%20percibir%2C%20recordar%20y%20comprender&f=false

SirajBlatchford (Comp.). Navarro y Pérez (2001). Psicología del desarrollo humano. Del nacimiento a la vejez. Disponible en:<http://books.google.com.co/books?id=3f2SOdqv3lcC&pg=PA124&lpg=PA124&dq=La+conciencia+por+parte+cognici%C3%B3n+del+ni%C3%B1o+de+su+metacognici%C3%B3n+se+observa+desde+una+edad+muy+temprana.&source=bl&ots=ZzAplrMfzm&sig=fn->

[fJxdn_1zWJ6Eeq_CLWt5oEeg&hl=es&sa=X&ei=cZBpULmTN43s8gS6_4D4Bg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=La%20conciencia%20por%20parte%20cognici%C3%B3n%20del%20ni%C3%B1o%20de%20su%20metacognici%C3%B3n%20se%20observa%20desde%20una%20edad%20muy%20temprana.&f=false](http://books.google.com.co/books?id=3f2SOdqv3lcC&pg=PA124&lpg=PA124&dq=La+conciencia+por+parte+cognici%C3%B3n+del+ni%C3%B1o+de+su+metacognici%C3%B3n+se+observa+desde+una+edad+muy+temprana.&source=bl&ots=ZzAplrMfzm&sig=fn-fJxdn_1zWJ6Eeq_CLWt5oEeg&hl=es&sa=X&ei=cZBpULmTN43s8gS6_4D4Bg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=La%20conciencia%20por%20parte%20cognici%C3%B3n%20del%20ni%C3%B1o%20de%20su%20metacognici%C3%B3n%20se%20observa%20desde%20una%20edad%20muy%20temprana.&f=false)

Sandial (2004). Metacognición en los niños: una posibilidad a partir de la teoría vigoskiana. *Acción pedagógica*, Vol. 13, No. 2. Recuperado el 1 de octubre de 2012, en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17203/2/articulo1.pdf>

Torres, (2005). Esquemas cognoscitivos, estrategias meta-cognoscitivas y comprensión de lectura: implicaciones para la enseñanza de habilidades metodológico-conceptuales, en Santoyo (comp). (2005). Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales. Recuperado el 23 de diciembre de

2012,

en:<http://books.google.com.co/books?id=N6C7BzDL8BkC&pg=PA69&lpg=PA69&dq=tareas+y+experiencias+metacognitivas&source=bl&ots=R96fx6vj0B&sig=9DrV1Z3kEIDodBTHtWkKzb37nzU&hl=es&sa=X&ei=45xsUO-INoT68gTD14HoDw&ved=0CDMQ6AEwAQ#v=onepage&q=tareas%20y%20experiencias%20metacognitivas&f=false>

Varela, Ávila& Fortoul (2005). La memoria: definición, función y juego para la enseñanza de la medicina. Recuperado el 10 de octubre de 2012, en:
<http://books.google.com.co/books?id=VNAvnf9WTEIC&pg=PP1&lpg=PP1&dq=Varela,+%C3%81vila+y+Fortoul&source=bl&ots=lrr1BAaWoF&sig=8vaSmK2bFU61Yp79fKIkIXFzTF8&hl=es&sa=X&ei=ZLtTUfepM43o8gT2qoGwCw&ved=0CC8Q6AEwAA>

Veenman M. V. J. & Spaans, M. A. (2005). "Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences". Learning and Individual Differences, 15, 159–197.

Woolfolk (s.f) Psicología educativa. Recuperado el 23 de septiembre de 2012, en:
<http://books.google.com.co/books?id=PmAHE32RuOsC&pg=PA257&lpg=PA257&dq=METACOGNICI%C3%93N+EN+NI%C3%91OS&source=bl&ots=3n6FdU2TWQ&sig=0WqUvtR28K8LifExRHOSkQISApQ&hl=es&sa=X&ei=y9NIUO3qFIXY9ATHp4CYCg&ved=0CDIQ6AEwAQ#v=onepage&q=METACOGNICI%C3%93N%20EN%20NI%C3%91OS&f=false>