



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096 CDMX NORTE

**Metacognición como estrategia para el desarrollo de la escritura
en alumnos de preescolar.**

Tesis

Que para obtener el Título de Licenciada en Educación Preescolar

PRESENTA

Vanessa Quijano Anguiano

ASESORA

Dra. Anabela López Brabilla

Ciudad de México, Abril del 2019.

D-U096/267/2019

**ASUNTO: DICTAMEN DEL TRABAJO PARA
TITULACIÓN**

Ciudad de México, a 21 de Marzo de 2019.

**C.QUIJANO ANGUIANO VANESSA.
ALUMNA DE LA UNIDAD 096 CDMX NORTE.**

PRESENTE:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: **"METACOGNICIÓN COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN ALUMNOS DE PREESCOLAR"**, opción **PROYECTO DE INTERVENCION PEDAGOGICA** a propuesta de la asesora **ANABELA LÓPEZ BRABILLA** manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se autoriza a presentar su examen profesional el día 3 de Abril del 2019 a las 16:00 hrs, con el orden del jurado como a continuación se relaciona

**PRESIDENTE: LUIS REYES GARCÍA.
SECRETARIO: HÉCTOR GASPAR DEL ÁNGEL.
VOCAL: ANABELA LÓPEZ BRABILLA.**

Atentamente
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



DR. ENRIQUE FARFÁN MEJÍA. S.E.P.
DIRECTOR DE LA UNIDAD 096 CDMX NORTE.
EFM/MHC/LPS

Dedicatorias

La presente tesis está dedicada a mi familia, a mi **madre** que siempre ha creído en mí, en lo que puedo lograr ya que nunca dudó que pudiera cumplir este sueño.

A mis hermanos, **Diana, Alberto y Michelle**, espero se sientan orgullosos de mí y deseo ser un ejemplo para mi hermana menor así como para mis sobrinas: **Viridiana y Miley**.

Para mi pareja con mucho amor... **Joaquín**, gracias por estar y permanecer en mi vida, por impulsar mis sueños, por perseverar cada día para crecer juntos.

Mi total agradecimiento al Centro Educativo Hormiguita, a la maestra Bety por brindarme la oportunidad de incorporarme a la profesionalización y a los alumnos del grupo 3ºA del ciclo escolar 2017-2018 ya que sus aportaciones son de gran valor para este proyecto.

A los docentes que han influido de forma positiva en mi formación académica y profesional, pero de manera especial a mi asesora la **Dra. Anabela López Brabilla** por su apoyo incondicional en la construcción de este proyecto, mi reconocimiento para usted por su dedicación y profesionalismo.



Índice

	Página
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1. POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA PROMOCIÓN Y EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA	
1.1. La importancia de la Educación en el mundo	8
1.1.1. Marco para el aprendizaje del siglo XXI: P21	9
1.1.2. Proyecto Internacional “Evaluación y Enseñanza de las Competencias del Siglo XXI”	10
1.1.3. La metacognición en el proceso de aprendizaje	14
1.2. Situación educativa sobre la escritura en América Latina.....	14
1.3. Promoción de la lecto-escritura en Latinoamérica	16
1.4. Estrategias representativas de países Latinoamericanos: Argentina, Brasil y Colombia.....	16
1.5. La lecto-escritura en la Política Educativa Mexicana	18
CAPÍTULO 2. REFERENTES CONCEPTUALES SOBRE ESCRITURA Y METACOGNICIÓN	
2.1. Escritura en el Nivel Preescolar.....	27
2.2. Aproximación al concepto de lectura y escritura	30
2.3. Psicogénesis de la escritura: la perspectiva de Ferreiro.....	32
2.4. ¿Qué es cognición?.....	34
2.5. Acercamiento al concepto de Metacognición y sus procesos.....	35
2.6. Teoría de Vygotsky como fundamento de la metacognición en preescolar: ZDP y mediadores	37
2.7. Antecedentes investigativos	40

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1. Investigación cualitativa	45
3.2. Planificación de la intervención	46
3.2.1. Matriz de intervención.....	49
3.3. Características del objeto de estudio	50

CAPÍTULO 4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

4.1. Líneas de acción	53
4.2. Aplicación del programa	60
4.2.1. Diagnóstico sobre los procesos de metacognición y escritura ...	60
4.3. Resultados de la intervención.....	65

CONCLUSIONES.....	81
-------------------	----

BIBLIOGRAFÍA	84
--------------------	----

ANEXOS	91
--------------	----

Metacognición como estrategia para el desarrollo de la escritura en alumnos de preescolar.

INTRODUCCIÓN

Una de las actividades o procesos que adquiere mayor importancia en el desarrollo de aprendizaje del niño es la escritura, durante las diversas sesiones de trabajo en el Centro Educativo a nivel preescolar, se ha logrado identificar alumnos que presentan un nivel bajo de logro educativo de acuerdo a la edad y capacidad que poseen.

La problemática, se debe principalmente a dos factores: el contexto familiar y contexto escolar. Dentro del contexto familiar se puede identificar la falta de atención y apoyo por parte de los padres de familia justificada por falta de tiempo debido a que trabajan y, en otros casos por el bajo nivel de escolaridad, se sienten incompetentes para apoyar a sus hijos en las tareas escolares.

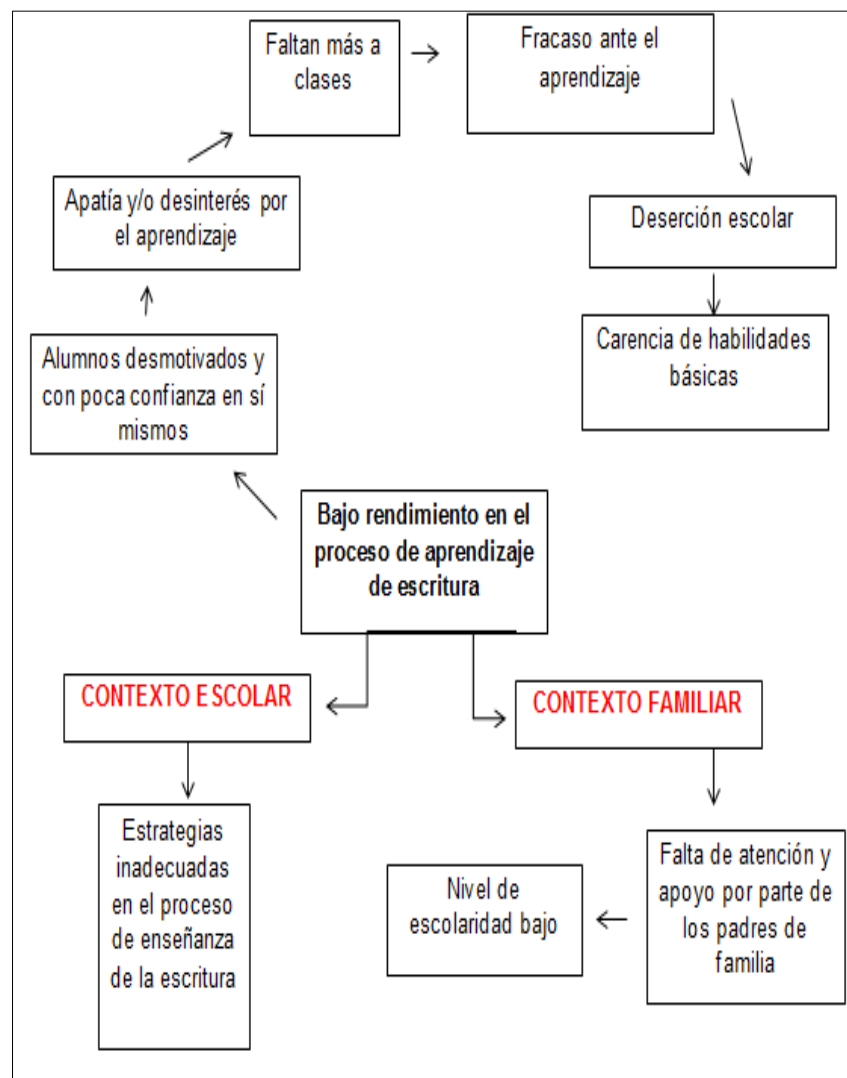
En el contexto escolar, se puede identificar la aplicación de estrategias inadecuadas para el aprendizaje de la escritura. Díaz (2012) con base en estudios internacionales y nacionales evidencia que las prácticas pedagógicas de los docentes, principalmente del nivel preescolar, están fundamentadas en experiencias propias y profesionales en lugar del conocimiento del proceso de aprendizaje y desarrollo de los alumnos (Ver esquema 1).

Las estrategias empleadas con los niños y niñas están enfocadas a realizar dictados y copias de palabras mejor conocidas como planas, que representan complicaciones para el alumnado en el aprendizaje de la escritura, lo cual tiene su origen en factores pedagógicos (Díaz, 2012).

Las consecuencias identificadas con base a las causas se plantean de forma progresiva:

- Alumnos desmotivados y con poca confianza en sí mismos
- Apatía y/o desinterés por el aprendizaje
- Alumnos que faltan constantemente a clases
- Fracaso ante el aprendizaje
- Deserción escolar
- Carencia de habilidades básicas (escritura) (OCDE, 2016).

Esquema 1. Árbol de problemas



Fuente: Elaboración propia

Por lo anterior, la presente tesis opta la modalidad de proyecto de intervención docente planteando como objetivo principal favorecer los procesos de escritura en alumnos preescolares de tercer grado empleando la metacognición, como una propuesta de solución ante la problemática de nivel bajo de logro educativo en el proceso de aprendizaje de la escritura.

La interrogante de investigación que guiará el trabajo es ¿cómo la metacognición puede contribuir al desarrollo de la escritura en alumnos preescolares?, ya que si se emplean estrategias metacognitivas en el proceso de escritura, entonces los alumnos lograrán con apoyo del mediador, dirigir su aprendizaje, conocer y tener progresivamente el control de sus cogniciones, lo que permitirá mejorar su nivel de logro educativo.

Este trabajo está estructurado en 4 capítulos, en el primer capítulo se aborda el marco contextual sobre la escritura partiendo desde una visión a nivel mundial, seguido del nivel Latinoamérica y por último el nivel nacional, citando leyes y programas que se han implementado para favorecer la lecto-escritura en nuestro país.

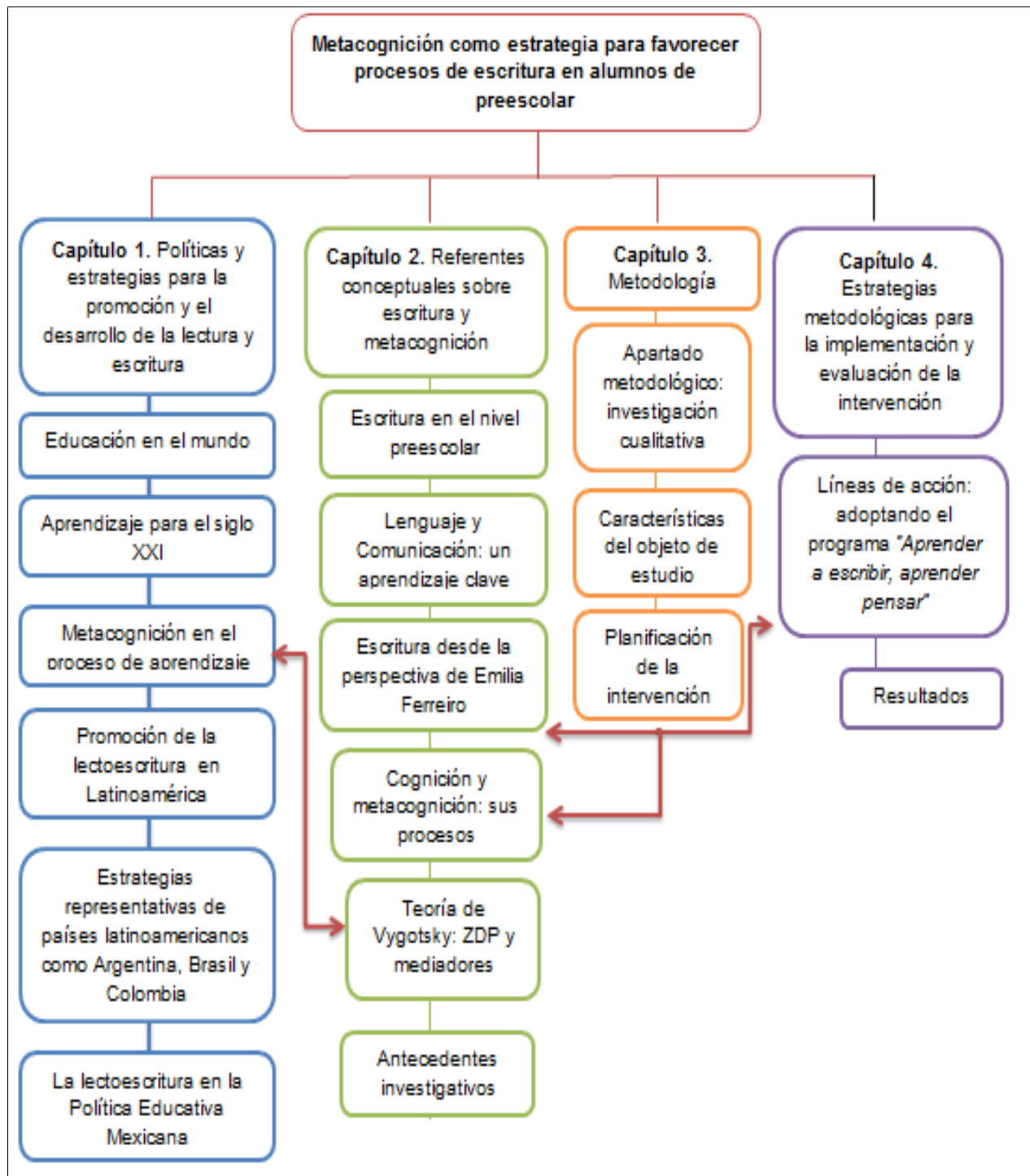
El marco teórico es planteado en el capítulo dos, definiendo los constructos principales: la escritura y la metacognición, desde la perspectiva de Emilia Ferreiro y John Flavell, respectivamente.

En el capítulo tres, se presenta el soporte metodológico para el trabajo de investigación, el cual es de tipo cualitativo y se describen las características del contexto del objeto de estudio.

En el cuarto y último capítulo, se presenta la planificación de la intervención adoptando el programa *“Aprendiendo a aprender, aprendiendo a escribir”*, describiendo la implementación y los resultados obtenidos.

A continuación se presenta un esquema que permite visualizar la estructura general del proyecto antes descrito (ver esquema 2).

Esquema 2. Síntesis de la estructura de la tesis



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 1. POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA PROMOCIÓN Y EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

En este primer capítulo se plantea un panorama general sobre la importancia de la educación a nivel mundial partiendo de los Derechos Humanos y de la Declaración Mundial sobre Educación para todos así como las competencias del siglo XXI donde se rescata la dimensión de aprender a aprender, es decir, la metacognición en el proceso de aprendizaje.

A nivel Latinoamérica se describen estrategias que han seguido países como Argentina, Brasil y Colombia para elevar el hábito lector, para finalizar se citan leyes y programas que se han implementado a nivel nacional para favorecer la lectura y escritura así como el impacto real que han tenido.

1.1. La importancia de la Educación en el mundo

La Declaración Universal de Derechos Humanos establece en el artículo 26: “**el derecho universal a la educación**”, para garantizar este derecho la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) está comprometida con la educación en el mundo por lo que éste ha formado parte integral de su mandato constitucional (UNESCO, 2011).

Pese a que la educación es un derecho universal y al trabajo efectuado por países del mundo se siguen enfrentando barreras de acceso así como deficiencias por parte de los sistemas educativos a nivel mundial (UNESCO, 1990).

Ante dicha situación, múltiples organizaciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD), UNESCO y el Banco Mundial se reunieron en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Tailandia en 1990, donde aprobaron la “**Declaración Mundial sobre Educación para todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje**” (UNESCO, 1990).

En dicho documento se presenta el *Artículo 1º- Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* en el que se plantea que:

“Cada persona- niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (UNESCO, 1990:3).

Cabe resaltar la importancia que se le da a la lectura y escritura enmarcándola como una necesidad básica de aprendizaje ya que dichas habilidades permiten el acceso a otras áreas de conocimiento, teniendo una proyección hacia el futuro con la expectativa de que el ser humano posea las herramientas necesarias para desenvolverse con éxito en la vida.

1.1.1. Marco para el aprendizaje del siglo XXI: P21

La Alianza para las competencias del siglo XXI denominado **“P21”** presenta el **“Marco para el Aprendizaje del Siglo XXI”**, en la que se ordenan las competencias y habilidades necesarias para lograr el éxito en el ámbito laboral y personal.

La P21 plantea que el aprendizaje autónomo forma parte de las habilidades competitivas que se requieren en la enseñanza y el trabajo del siglo XXI, Luna (2015) plantea que el empleo de competencias metacognitivas mejora la comprensión de los alumnos y por ende el aprendizaje, una persona que tiene conocimientos metacognitivos es reflexiva e identifica cuánto comprende de un tema y de los elementos que interfieren en la comprensión.

Luna (2015) retomando los planteamientos de Lovett y Ormand, puntualiza tres etapas imprescindibles de la enseñanza de competencias de tipo metacognitivo:

- *Enseñar que el aprendizaje no equivale a una cantidad fija y que la capacidad de aprendizaje que uno tiene puede cambiar.*
- *Enseñar cómo marcarse objetivos y organizarse para alcanzarlos.*
- *Brindar a las y los estudiantes numerosas oportunidades para practicar, llevando a cabo un seguimiento minucioso de su aprendizaje y adaptándolo según resulte necesario (Luna, 2014: 8).*

1.1.2. Proyecto Internacional “Evaluación y Enseñanza de las Competencias del Siglo XXI”

Es una iniciativa de investigación promovida por Intel, Microsoft y Cisco llevada a cabo en Costa Rica, con el objetivo de proponer nuevas formas de enseñar y evaluar las competencias del siglo XXI, éstas se definen como:

“Las destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para enfrentar exitosamente los retos de esta época, y que nos invitan a reformular nuestras principales aspiraciones en materia de aprendizaje y a hacerlas más relevantes para esta nueva era” (FOD, 2014: 11).

Las Competencias del Siglo XXI que se establecen en dicho proyecto, son clasificadas en cuatro grupos, mismos que se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Competencias del Siglo XXI.



Fuente: FOD, 2014:34

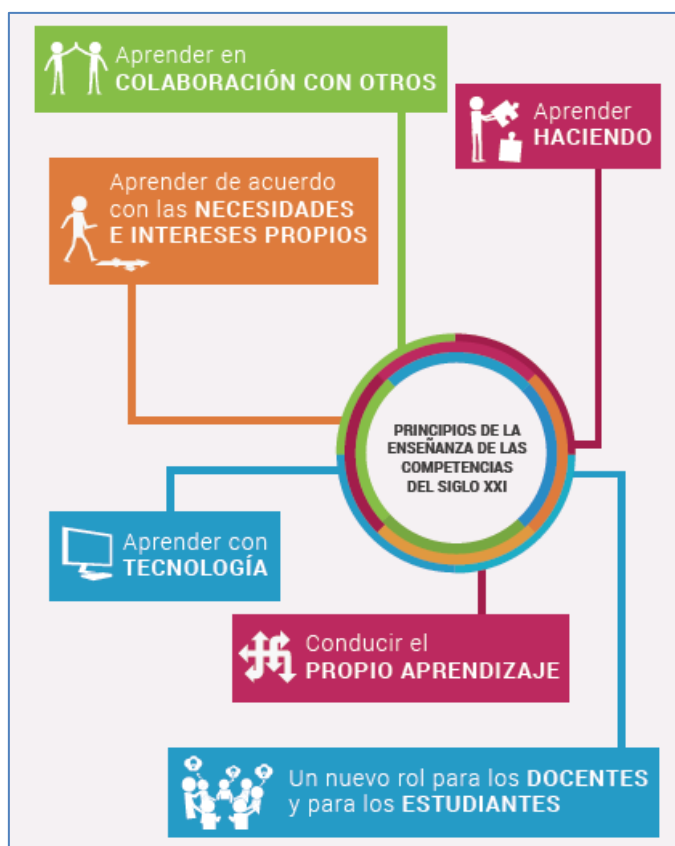
Por el momento solamente se abordará la primer categoría denominada “**Maneras de Pensar**” ya que en su tercer componente integra la competencia de “Aprender a aprender”, es decir, metacognición, mismo que es de vital importancia para este proyecto de intervención, la competencia “Aprender a aprender” se refiere a *la “capacidad de conocer, organizar y auto-regular el propio proceso de aprendizaje”* (FOD, 2014:13).

Los alumnos que logran aprender a aprender identifican la forma en cómo aprenden, dan seguimiento a la ejecución de las actividades, detectando algún error para modificar y mejorar lo que esté realizando, en caso de ser necesario. El beneficio logra trascender el contexto escolar ya que puede ser aplicado en la vida diaria y profesional (FOD, 2014).

Esta competencia del siglo XXI, también llamada “metacognición”, de acuerdo con FOD (2014) se promueve en el aula, aumentando la conciencia de los alumnos sobre los objetivos de las actividades, iniciando con cuestionamientos previos: ¿cómo voy a hacer esta actividad?, ¿en qué nos tenemos que fijar?, durante la ejecución ¿voy bien?, ¿necesito ayuda con algo? y al término de la actividad ¿cómo resultó la estrategia?, ¿cómo lo podría hacer mejor?.

En el modelo de enseñanza y aprendizaje de las Competencias del Siglo XXI se engloban seis principios (ver cuadro 2) que permitirán a los alumnos ser responsables de su propio aprendizaje, ser proactivos, dejando atrás la concepción de acumular conocimientos sin sentido solamente para obtener una calificación y centrarse en el valor del conocimiento para sí mismos.

Cuadro 2. Principios de las Competencias del Siglo XXI.






Fuente: FOD 2014: 39

Uno de los principios de la enseñanza de las competencias del siglo XXI, se enfoca a **“conducir el propio aprendizaje”** lo que implica que el alumno desarrolle autonomía en su forma de aprendizaje, esto se logrará tomando en cuenta las pautas siguientes:

- Que los alumnos afronten situaciones de aprendizaje que representen un reto, que les demande explorar y la toma de decisiones para superarlas con éxito.
- Identifiquen los momentos en que necesitan ayuda y dónde pueden encontrarla.
- Analicen su práctica, haciendo énfasis en lo que hicieron y cómo lo hicieron, identificando sus fortalezas y debilidades.
- Evaluar los resultados (FOD, 2014).

En el siguiente cuadro se puede identificar tres prácticas que permitirán la auto-dirección del aprendizaje, de acuerdo con FOD (2014).

Cuadro 3. Prácticas de auto-dirección del aprendizaje.

TRES PRÁCTICAS QUE ESTIMULAN LA AUTO-DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE (WATKINS, 2003)	
TOMAR CONCIENCIA DEL APRENDIZAJE	
	Detener el ritmo de la clase para abrir un espacio y reflexionar sobre lo que hicimos, cuáles fueron los resultados, cómo nos sentimos, qué resultó de ayuda, cómo perseveramos, qué podríamos hacer con ese aprendizaje.
CONVERSAR SOBRE EL APRENDIZAJE	
	Mantener conversaciones con los estudiantes, o promover que ellos las tengan en parejas, preguntando cómo lograron hacer tal cosa, cómo hicieron para averiguar sobre tal asunto, cómo podrían hacer para averiguar más cosas.
REFLEXIONAR	
	Estimular que escriban sobre su proceso de aprendizaje, por ejemplo, que lleven una bitácora o diario de aprendizaje donde ir anotando pensamientos y hallazgos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué hicimos/hice en esta actividad? ✓ ¿Qué aprendí? ¿Qué disfruté? ✓ ¿Qué pudo haberse mejorado? ✓ ¿Qué nuevas cosas sé, entiendo y puedo hacer como resultado de esta actividad?

Fuente: FOD, 2014:42

1.1.3. La metacognición en el proceso de aprendizaje

Cynthia Luna Scott (2015) elaboró una serie de tres artículos para la UNESCO titulado “El futuro del aprendizaje” donde se abordan temas relacionados evidentemente a los aprendizajes, donde el tercer artículo se enfoca a las pedagogías que se requieren para el siglo XXI.

En el apartado denominado *“Enseñanza de destrezas metacognitivas”*, describe que el término “metacognición” se refiere a *“pensar sobre nuestro propio pensamiento”* implicando hacer uso de los procesos de planear, controlar y evaluar nuestro aprendizaje, dicha estrategia puede ser enseñada (Luna, 2015)₂.

La intervención del docente es determinante para lograr que el alumno sea metacognitivo, algunas pautas útiles para obtener buenos resultados son: incorporar en su enseñanza el modelo metacognitivo para que posteriormente el alumno se apropie de él y proporcionar “instrucciones explícitas” para pensar metacognitivamente (Luna, 2015)₂.

Luna (2015)₂ citando a Weimer, explica que es fundamental lograr que los educandos tengan consciencia de sí mismos, para guiar su pensamiento se pueden realizar cuestionamientos como; *¿Qué estás aprendiendo?*, *¿Cómo estas aprendiendo?*, brindando alternativas y que las pongan a prueba, con la finalidad de ampliar o sustituir las estrategias empleadas para obtener mejores resultados.

1.2. Situación educativa sobre la escritura en América Latina

En América Latina y el Caribe se brinda servicio al 94% de la población infantil en educación básica, sin embargo se ha logrado identificar un gran porcentaje de alumnos que recursan año, principalmente, en el primer grado de primaria. (OREALC, 1993). La causa recae en que no han aprendido a leer y a escribir, dicha problemática impulsó a la UNESCO a realizar una mesa redonda, donde participaron Ministros de Educación así como expertos de alto nivel donde se hizo un comparativo sobre la enseñanza de la lecto-escritura tomando como referencia a

países con alto porcentaje de habilidad lectora y los de nivel bajo, poniendo de manifiesto los elementos que intervienen como el estilo de enseñanza y disponibilidad de materiales de lecto-escritura (OREALC, 1993).

Los países con hábitos lectores elevados han seguido las siguientes estrategias:

- ✓ Promueven la lectura silenciosa
- ✓ Los docentes leen en voz alta cuentos a los alumnos
- ✓ Incremento en las horas asignadas a la enseñanza
- ✓ Alumnos adquieren libros prestados de las bibliotecas

En cuanto a la disponibilidad de materiales en los países con mejores índices de comprensión lectora se ha identificado que poseen escuelas dotadas de bibliotecas grandes (aprox. 7000 ejemplares) así como en el aula (60 libros o más).

La realidad de América Latina y el Caribe en comparación con Finlandia es que los resultados son muy bajos, ya que la inversión en material educativo es mínima. Ante lo que especialistas en lecto-escritura plantean y recomiendan la urgencia de destacar su función de comunicación y comprensión dando mayor importancia a la lectura y escritura en las políticas educativas de cada país. Dentro de las sugerencias están:

- Implementación de bibliotecas de aulas
- Crear talleres de auto- capacitación de docentes en servicio
- Creación de una red de especialistas para impulsar investigaciones y permutar experiencias a nivel nacional (OREALC, 1993).

1.3. Promoción de la lecto-escritura en Latinoamérica

La política educativa legislada en América Latina para la promoción de la lectura, pretende elevar los hábitos lectores, facilitando el acceso a materiales de lectura y estimular la creación literaria, mediante los objetivos siguientes:

- *Formación de lectores*
- *Acceso social a la lectura y al libro*
- *Fomento de la lectura*
- *Apreciación social de la lectura y comunicaciones*
- *Mejora de la enseñanza de la lectura y escritura*
- *Implementación de bibliotecas escolares con materiales de lectura*
- *Promoción de bibliotecas públicas*
- *Fortalecimiento de sistemas nacionales de bibliotecas*
- *Incremento de oferta editorial*
- *Fortalecimiento de canales de comercialización y librerías*
- *Repartición de libros gratuitos y espacios habituales (Ramos, 2009:15).*

1.4. Estrategias representativas de algunos países Latinoamericanos: Argentina, Brasil y Colombia

Ramos (2009) en el artículo “*Promoción de la lectura en América Latina*” realizó una recopilación de las estrategias que se han implementado para favorecer el hábito lector, resaltando algunos programas que considera “emblemáticos” de países como Argentina, Brasil, Colombia y México, aunque este último es abordado en el apartado de las Políticas Educativas Mexicanas.

Campaña Nacional de Lectura de Argentina

El gobierno argentino en el año 2003 impulsó la “**Campaña Nacional de Lectura**” para asegurar el derecho a la lectura como compromiso del Estado, diseñaron libros pequeños de 8 páginas, con literaturas como cuentos y poemas que tomarán de 10 a 15 minutos para leerlos y fueron repartidos en diferentes espacios.

Para la difusión de la campaña contaron con la ayuda de actores, cantantes, deportistas, escritores, una de las estrategias empleadas fue buscar lugares con tiempo de espera para aprovecharlo en la lectura como los estadios de fútbol (Ramos, 2009).

Plan Nacional del Libro y la Lectura de Brasil

La propuesta está integrada por políticas, proyectos, acciones y sucesos planteados por el Estado de Brasil y por la sociedad con la finalidad de la promoción de la lectura, el libro, la literatura y bibliotecas (Ramos, 2009).

El plan presenta cuatro ejes:

-Democratización del acceso: Contempla la incorporación de nuevas bibliotecas, difusión de libros y uso de las Tecnologías de Información y Comunicación.

-Fomento de la lectura y formación de mediadores: Promoción de mediadores e incentivos en las prácticas benéficas de la lectura.

-Valoración de la lectura y comunicación: Actividades para resaltar la importancia de la lectura y el libro.

-Desarrollo de la economía del libro: Favorecer la venta de libros: repartición y libros a la vista en espacios exteriores (Ramos, 2009).

Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas de Colombia

Programa diseñado por la Biblioteca Nacional de Colombia en colaboración de las bibliotecas del país como el Banco de la República, Cajas de compensación Familiar y Red Capital de Bibliotecas Públicas de Bogotá. El plan se fundamenta en tres objetivos principales (Ramos, 2009):

- ✓ **Fortalecimiento Bibliotecas.** Toma en cuenta la infraestructura, series de libros, promover la Red Nacional de Bibliotecas Públicas y diseñar programas.
- ✓ **Banco de Experiencias Exitosas.** Permite discriminar y divulgar estrategias de innovación para el desarrollo de la lectura para convertirse en un modelo para otros.
- ✓ **Comunicación y medios.** Concientizar a diferentes actores sobre la relevancia de la lectura y de la existencia de bibliotecas desde autoridades hasta usuarios (Ramos, 2009).

1.5. La lecto-escritura en la Política Educativa Mexicana

El artículo 3° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos establece que *“todo individuo tiene derecho a la educación”*, por lo que el Diario Oficial de la Federación (2017) en la Ley General de Educación expedida el 13 de Julio de 1993, estipula en una de las fracciones del artículo 7° que el Estado y organismos descentralizados deberán:

“XIV Bis.- Promover y fomentar la lectura y el libro” (DOF, 2017:3).

Por lo que el gobierno mexicano ha impulsado leyes y programas para promover la lectura en nuestro país.

Plan Nacional de Lectura 2001-2006

En el sexenio del presidente Vicente Fox Quesada, la Secretaría de Educación Pública mediante el “**Plan Nacional de Lectura 2001-2006**” plantea como objetivo principal *“impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas — hablar, escuchar, leer, escribir— y, en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros”* (OEI, 2006:23).

Las estrategias del Plan Nacional de la Lectura son:

- Fortalecimiento curricular y mejora de la forma de enseñanza.
- Incremento de bibliotecas y colecciones bibliográficas en los planteles de nivel básico, normal y centro de maestros.
- Reajuste de recursos humanos
- Reproducción y propagación de información (OEI, 2006).

Dando como resultado, educandos con mayor oportunidad para acercarse a la lectura pero aún con la necesidad de hacerse beneficiarios de la misma así como del lenguaje escrito, ante el desafío de seguir promoviendo la lecto-escritura, el gobierno mexicano considera necesario aumentar esfuerzos por lo que decretó la Ley para el fomento a la lectura y el libro (SEP, 2008).

Ley para el fomento para la lectura y el libro

Esta ley fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de Julio del año 2008 durante el sexenio del presidente Felipe Calderón Hinojosa, estableciendo en el artículo 10, fracción I; que la función de la Secretaría de Educación Pública es:

“Fomentar el acceso al libro y la lectura en el Sistema Educativo Nacional, promoviendo que en él se formen lectores cuya comprensión lectora corresponda al nivel educativo que cursan, en coordinación con las autoridades educativas locales” (DOF, 2015).

Con dicha ley, México reconoce y resalta la importancia de la lectura y escritura como herramientas para abatir la desigualdad en la sociedad y facilitar el conocimiento (SEP, 2008).

Programa de Fomento para el Libro y la Lectura: “México lee”

La Secretaría de Cultura en coordinación con la Secretaría de Educación Pública diseñaron el "**Programa de Fomento para el Libro y la Lectura: México lee**" como se estipula en el artículo 6 de la Ley antes mencionada, presentada en el Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura donde estuvo a juicio por la Cámara Nacional de la Industria editorial Mexicana, la Sociedad General de Escritores de México, la Asociación de Libreros Mexicanos y la Asociación Mexicana de Bibliotecarios, siendo aceptada el 13 de Noviembre del 2008 (SEP, 2008).

Dicho programa plantea los siguientes objetivos (SEP, 2008):

1. Reducir el rezago lector y educativo así como favorecer la equidad para acceder a la cultura y libro.
2. Reforzar el vínculo entre la educación y cultura como instrumento para el uso de la cultura escrita.
3. Favorecer el desarrollo personal para mejorar la calidad de vida mediante la creación de grupos lectores.
4. Ayudar a la cadena del libro con la colaboración de cada participante.
5. Impulsar la creación de literatura y la editorial para promover la lectura y el libro.
6. Implementar el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como mediador para acceder a la lectura y el libro.

Programa Nacional de Lectura y Escritura

La Secretaría de Educación Pública (SEP) resalta la importancia de la biblioteca escolar como estrategia para acercar los alumnos, docentes así como los padres de familia a la lectura y escritura (PNLE, 2014).

La Estrategia Nacional “En mi escuela todos somos lectores y escritores” correspondiente al nivel preescolar está integrada por diversas actividades compartidas por docentes que han obtenido buenos resultados con su aplicación.

Las líneas de acción presentadas para favorecer la lectura y escritura son:

- **Biblioteca escolar:** En esta área se debe crear un ambiente favorable implementando diversas actividades como club de lectura, marionetas, teatro, etc. para que los alumnos se acerquen y muestren interés por la lectura y escritura.
- **Biblioteca de aula:** Diariamente en la jornada de trabajo, el docente intervendrá con 5 actividades permanentes para ofrecer las experiencias necesarias con el lenguaje escrito.

Las actividades permanentes son:

- Lectura en voz alta diariamente al inicio de la jornada escolar al menos 15 minutos.
- Círculo de lectores en el aula, se eligen 10 libros de la biblioteca para leer uno de forma mensual, el día asignado los alumnos comparten sus opiniones sobre la lectura del mes.
- Lectura de diez libros en casa, con apoyo del contexto familiar los alumnos leerán 10 libros de su interés y al final elaborarán una reseña a cada libro y compartirán en el aula. Los padres de familia a su vez leerán 20 minutos al día con su hijo.
- Lectores invitados al salón de clase, para compartir la lectura con los alumnos cada semana.
- Índice lector del grupo, se llevará un control de los libros que se leen en el grupo mensualmente.

- **Vinculación curricular:** Se refiere a las actividades que toman en cuenta los campos formativos, competencias del Programa de Estudio de Educación Preescolar que ofrecen al personal docente y alumnado para optimizar el uso de la biblioteca.
- **Lectura y escritura en familia:** Para el fomento de lectura y escritura se incorpora el contexto familiar para fortalecer el trabajo de la escuela.
- **Otros espacios para leer:** Aprovechar diversos espacios interactuando con alumnos de diferentes grados para leer e intercambiar opiniones sobre algún texto (PNLE, 2014).

Resultados

El Programa Nacional de Lectura (PNL) ha tenido evaluaciones externas, una de ellas: la Evaluación de Consistencia y Resultados 2011-2012 la cual valora el diseño y ejecución de programas federales así como sus resultados, evidenciando avances con relación a las capacitaciones de los docentes, clasificación de libros y habilitación de bibliotecas en el Programa Nacional de Lectura (CONEVAL, 2012).

Es importante mencionar que dicho programa no cuenta con resultados medibles en cuanto al fortalecimiento del hábito lector, esto se debe a que el PNL no posee mecanismos de evaluación que pongan en evidencia el impacto real de su intervención para la promoción de la lectura en la población (CONEVAL, 2012).

Lo cual considero es una gran deficiencia, ¿no hay un método de evaluación? entonces cómo determinarán si hay avances o bien cómo identificarán las áreas de oportunidad para realizar mejoras en programas futuros.

De manera indirecta el PNL pretende medir sus resultados con la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), aunque no es significativo debido a que los logros de la prueba no se le pueden atribuir directa o totalmente al programa (CONEVAL, 2012).

En el artículo *“La promoción de la lectura en México”*, los autores hacen un análisis sobre el PNL y sus alcances, indicando que a pesar de que las escuelas cuentan con bibliotecas equipadas no significa que el trabajo este hecho en su totalidad se requiere del trabajo docente para implementarlos en la práctica diaria (Del Ángel, 2007).

La Secretaría de Educación Pública destaca que uno de los mayores logros fue el equipamiento de 850 mil bibliotecas de aula con 464 libros y 150 mil bibliotecas escolares con 225 obras (Del Ángel, 2007).

Del Ángel (2007) plantea que es muy limitada la información pública para conocer las acciones que ha realizado el PNL, de lo poco que se conoce es que las escuelas recibieron “Libros del rincón” y Publicaciones del Consejo Nacional de Fomento Educativo, con base a la información recabada por el INEGI existen escuelas que incluso no tienen el espacio disponible ni los recursos humanos para que funcionen las bibliotecas, por lo que es necesario priorizar las necesidades para la implementación del programa y que opere de forma adecuada.

Debido a que no existe un registro que ponga en evidencia los resultados reales de dicho programa se acudirá a la consulta de resultados de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y la encuesta de Módulo de Lectura (MOLEC) para conocer y tener un panorama general sobre la situación actual de los alumnos con relación a la lecto-escritura en México.

PLANEA

En la base de datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se consultaron los resultados PLANEA del año 2015, dicha prueba fue realizada a estudiantes de 6° grado de primaria y 3er. grado de secundaria, cabe mencionar que solo se retoman los resultados del campo formativo “Lenguaje y Comunicación”.

En el nivel primaria, el 49.5% de los estudiantes se ubica en el nivel I lo que representa un **logro insuficiente** de las habilidades básicas, el 33.2% de los estudiantes están situados en el nivel II, en el cual tienen un logro indispensable de los aprendizajes clave, el 14.6 % está en el nivel II representando un nivel satisfactorio y solo el 2.6% tiene un logro sobresaliente (PLANEA, 2015).

De acuerdo con PLANEA (2015) el resultado de manera general es que al concluir el nivel primaria, 5 de cada 10 alumnos aún no han logrado alcanzar los aprendizajes clave del campo Lenguaje y comunicación.

En el nivel secundaria, el 46% del alumnado está en el nivel II que representa un logro indispensable de los aprendizajes necesarios, ubicándose un nivel más en comparación a la educación primaria, el 29.4% se ubica en un nivel I que es insuficiente, el 18.4% tiene aprendizajes satisfactorios dentro del nivel III mientras que solo el 6.1% tiene un logro sobresaliente. A manera de síntesis, al término de la secundaria solo 3 de cada 10 alumnos no han alcanzado los aprendizajes clave de este campo (PLANEA, 2015).

Por tanto, los resultados de la prueba a nivel nacional no son favorables, la mayoría del porcentaje del nivel primaria y secundaria se encuentra en el nivel I y II que representan un logro insuficiente e indispensable respectivamente, dando cuenta que falta más por hacer para seguir favoreciendo la adquisición de los aprendizajes clave de Lenguaje y Comunicación.

Esto en cuanto al contexto escolar, en el siguiente apartado se expone los resultados del Módulo de Lectura aplicada a la población en general de 18 años o más de edad.

Módulo de Lectura

El Módulo de Lectura surge en el año 2015 formando parte de los Proyectos Estadísticos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). En el mes de febrero del año 2017, el Módulo de Lectura (MOLEC) efectuó una encuesta más para conocer y originar una estadística acerca de los hábitos lectores así como información pertinente para contribuir al fomento a la lectura.

En forma de lista se muestran los resultados de la encuesta de acuerdo con INEGI:

- De cada 100 mexicanos solo 45 leyeron un libro en el último año y 43 un periódico, describiendo que la población mexicana dedica 38 minutos a la actividad lectora.
- La población encuestada en su 97.3% es alfabeta, es decir, que saben leer y escribir, de la cual el 79.7% en el último año leyó algún periódico, revista, libro, historieta o artículos de internet.
- El motivo por el que hacen la lectura, el 41.2% que leen libros expresaron que es por entretenimiento, mientras que el 65% que lee periódico es por cultura general.
- De la población encuestada que manifestó no leer ningún material de lectura, el 40.6% es debido a la falta de tiempo y el 26.8% a falta de interés (INEGI, 2017).

Con base a los resultados expuestos, se puede decir que casi el 100% de la población es alfabeta, queda claro que la labor de enseñar a leer y escribir ha sido casi cubierta en su totalidad pero eso no es suficiente hace falta acercar a los niños desde edades tempranas, ya que ésta práctica es vista con desagrado y se realiza más por obligación que por un gusto real por la lectura.

A manera de conclusión, el Programa Nacional de Lectura se ha dirigido principalmente al equipamiento de bibliotecas como parte de una estrategia permanente, se conoce la cantidad de bibliotecas implementadas y libros otorgados pero esto no es garantía de que los alumnos realmente lean más y haya una comprensión, desafortunadamente la ausencia de un mecanismo de evaluación no permite conocer el impacto del programa incluso denota una debilidad en su diseño.

CAPÍTULO 2. REFERENTES CONCEPTUALES SOBRE ESCRITURA Y METACOGNICIÓN.

La escritura y la metacognición son los constructos esenciales para este proyecto, dos procesos complejos para el alumno, por lo que contará con un mediador que será el docente para guiar dichos procesos.

El concepto de escritura se aborda bajo la perspectiva de Emilia Ferreiro en la “psicogénesis de la escritura” donde se plantea que ésta es una producción social y para lograr la escritura convencional, el niño recorre niveles de escritura, identificados por dicha autora.

Existen diversas acepciones sobre la palabra metacognición, por lo que se toma como referencia a Flavell, asumiendo la perspectiva de los procesos de la metacognición: conocimiento metacognitivo y control ejecutivo.

2.1. Escritura en el Nivel Preescolar

La Secretaría de Educación Pública mediante el Programa de Estudio 2011, “*Guía para la Educadora*”, establece los propósitos para la educación preescolar, mismos que forman parte fundamental para la articulación de los niveles de Educación Básica establecidos por la Reforma Integral de Educación Básica (SEP, 2011).

Uno de los propósitos que se plantean para el perfil de egreso del alumno preescolar con relación a la escritura, es:

“Desarrollar interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura” (SEP; 2011: 17).

A partir de diferentes contextos los alumnos han tenido experiencias que le permiten formarse una idea sobre lo que es escribir, saben que las letras dicen algo, hacen sus producciones escritas aunque no sea de una forma socialmente convencional, podría decirse que escriben a su modo (Nemirovsky, 1999).

Lenguaje y Comunicación considerado un aprendizaje clave

Los aprendizajes clave integran los contenidos principales para el logro del perfil de egreso de la Educación Básica, por lo que los aprendizajes clave se definen como:

“Conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela” (SEP, 2016:65).

Los aprendizajes clave están conformados por los campos formativos: Lenguaje y comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del mundo natural y social (SEP, 2016).

El campo formativo **Lenguaje y Comunicación**, se encuentra organizado en dos aspectos: lenguaje oral y lenguaje escrito, abordaremos solamente éste último.

La Guía para la Educadora (2011) describe que los alumnos preescolares llegan a la escuela con conocimientos previos con relación al lenguaje escrito, mismo que ha sido favorecido en el contexto familiar, los niños reconocen que las grafías expresan algo, tienen la capacidad de interpretar las imágenes que acompañan a los textos, producen sus textos emplean diferentes formas gráficas y explica que dice su texto (SEP, 2011).

Una de las experiencias más significativas para el niño preescolar, radica en la escritura de su nombre ya que posee una carga afectiva para el menor empleándolo para identificar sus pertenencias, registrar su asistencia, existen otras actividades como escribir una lista para realizar alguna actividad, escribir una carta, un aviso, una tarjeta que mediante su aplicación el niño conoce algunas características y funciones de la lengua escrita (SEP, 2011).

De acuerdo con la Guía para la Educadora, plantea que el acto de escribir es *reflexivo, de organización, producción y representación de ideas* (SEP, 2011:45). Resaltando que los niños aprenden a escribir, realizando textos como pueden o saben a personas reales empleando en su escritura: dibujos, grafías incluso letras, estas prácticas constituyen etapas elementales para apropiarse del lenguaje escrito (SEP, 2011).

Algunas sugerencias para que los niños se familiaricen con el lenguaje escrito son: conocer y explorar portadores de texto y su utilidad/ función, participar en actos de lectura y escritura, consultar textos y escribir ideas.

Es importante resaltar que en el nivel preescolar, no es obligatoria la enseñanza de la lectura y escritura de forma convencional, bajo el argumento de que es un proceso tardío y no se debe de presionar ni exigir a los niños, pero sí se deben propiciar situaciones y/o oportunidades para que los niños se apropien de los elementos del sistema de escritura (SEP, 2011).

2.2. Aproximación al concepto de lectura y escritura

La lectura y escritura son considerados aprendizajes fundamentales para la vida, ya que su adquisición facilita el acceso a otras áreas de conocimiento (s/d), dichas habilidades son de vital importancia para este proyecto por lo que se abordaran los conceptos de lectura y escritura desde diferentes perspectivas como Vygotsky, Luria, Ferreiro, Teberosky, entre otros autores.

De acuerdo con Caldera (2003) la escritura se refiere a la elaboración de textos de diversos tipos y objetivos variados, planteando a su vez que escribir es un proceso cognitivo complejo en el que intervienen tres sub-procesos como la planeación, redacción y revisión.

Fraca citado por Alida (2006) resalta que la escritura, se basa en una actividad intelectual a través de la cual se transfieren mensajes con significados mediante un sistema de escritura.

Para Vygotsky, la escritura además de ser una experiencia de aprendizaje, ayuda a la organización de la conciencia humana, plantea que la escritura simboliza un *“sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano”*, esto implica la activación de las funciones psicológicas superiores organizando los procesos cognitivos como *la percepción, atención y memoria* (Valery, 2000).

Además plantea que la escritura es representada por un sistema de signos, convirtiéndose en una herramienta psicológica con la cual cambia la estructura de los procesos cognitivos, relacionado a la capacidad para desarrollar conocimientos (Valery, 2000).

Luria citado por Valery (2000) define el lenguaje escrito como un:

“Instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso del pensamiento” (Valery, 2000: 40).

Para concluir, la escritura además de permitirnos comunicar ideas y/o sentimientos trae beneficios importantes como organizar nuestro pensamiento (Valery, 2000).

Goodman citada en Valverde (2014) define la lectura como *“uno de los cuatro procesos lingüísticos, ya que el habla y la escritura son productivas y el escuchar y leer son comprensivos”*. En relación a la escritura lo considera un *“Símbolo de materialidad comunicativa verbal o no verbal”* (Valverde, 2014).

Emilia Ferreiro asume el concepto de lectura bajo la premisa de que es *“toda aquella actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional”*. Con respecto a la escritura, lo conceptualiza como *“la manera de relacionarse con la palabra escrita, dando oportunidad a las personas de expresarse desde sus perspectivas”* (Valverde, 2014:23).

A través de los diferentes autores se puede concluir que la escritura no consiste en la realización de planas y dictados como es concebido por muchos docentes, su propósito trasciende dichas prácticas tradicionales, tiene un propósito comunicativo y social permitiendo la expresión de nuestros pensamientos, ideas y/o sentimientos, implicando el uso de diversas cogniciones como la memoria, percepción y atención.

¿Lectura y escritura o lecto-escritura?

Durante mucho tiempo ha sido motivo de controversias qué término es adecuado emplear lecto-escritura o bien por separado; lectura y escritura.

Leer se refiere a la habilidad para entender el lenguaje escrito, en tanto a la escritura implica la habilidad para crear textos de forma autónoma y poder comunicarnos con los demás (s/d).

Por lo que dichas habilidades no se deben trabajar de forma separada, al contrario, se complementan ya que forman parte del desarrollo de un mismo lenguaje y se favorecen de forma integrada.

Por tanto, la lectura y la escritura son procesos “*dinámicos y constructivos*” y se aprenden de forma simultánea, por lo que considero el término adecuado es “**lecto-escritura**”.

2.3. Psicogénesis de la escritura: la perspectiva de Ferreiro

En el área de aprendizaje de la escritura, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky realizaron investigaciones sobre cómo el niño construye el proceso de escritura, logrando identificar tres niveles de conceptualización, a lo que denominó “**psicogénesis de la escritura**”.

Es fundamental conocer el proceso de aprendizaje del sistema de escritura para comprender y apoyar al alumnado, por lo que Nemirovsky (1999) basada en las investigaciones de Ferreiro, plantea las premisas principales de cada nivel:

En el primer nivel, los niños averiguan características para diferenciar dibujo y escritura, a partir de ese conocimiento los niños identifican dos características elementales de la escritura: **arbitrariedad y modo lineal**.

La arbitrariedad responde a que las letras no representan a la imagen de los objetos y están acomodadas de modo lineal en contraste con el dibujo.

Uno de los logros que caracterizan al segundo nivel, se da cuando los niños requieren establecer exigencias cualitativas y cuantitativas, en el aspecto cuantitativo, los niños pueden trazar sin control sobre la cantidad de grafías para escribir una palabra y/o frase dependiendo de su extensión (Nemirovsky, 1999).

En la parte cualitativa, el niño traza algunas grafías, líneas diferentes o iguales para representar cada palabra.

En el tercer y último nivel, los niños inician a entablar relación entre el área sonora y el área gráfica de escritura, dicho nivel está sub-dividido en tres momentos progresivos:

- **Hipótesis silábica:** Implica usar una letra para cada sílaba, aunque dicha letra no siempre forme parte de la escritura convencional de cada una.
- **Silábico-alfabética:** Es un nivel transitorio, ya que puede usar una letra por cada sílaba o bien una letra por cada sonido.
- **Hipótesis alfabética:** La escritura está cerca del proceso final ya que el niño ha logrado establecer una letra para cada sonido, aunque falta incorporar las normas ortográficas (Nemirovsky, 1999) (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Proceso de Aprendizaje del Sistema de Escritura.

DIBUJO ≠ ESCRITURA (diferencian que es dibujo y escritura, construyen internamente). (Arbitrariedad) (Linealidad)					
	1° nivel	2° nivel	3° nivel		
Aspectos cuantitativos	<u>Sin control de cantidad:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Extensión arbitraria. • Grafía única. 	<u>Con control:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Cantidad fija. • Hipótesis de cantidad mínima para que se pueda leer. 	<u>Hipótesis silábica:</u> 1 grafía = 1 sílaba	<u>Silábico-alfabética:</u> Más de 1 grafía = 1 sílaba	<u>Alfabética:</u> 1g.=1f.
Aspectos cualitativos	<u>s/diferencia.</u> <ul style="list-style-type: none"> • Continuo. • Discontinuo. 	<u>c/ diferencia.</u> <ul style="list-style-type: none"> • Marcas. • Simil letras. • Letras. • Hipótesis variedad: <ul style="list-style-type: none"> - Intra - Inter. -Hip del referente -Hip. del nombre. 	<u>s/ valor sonoro convencional</u> <ul style="list-style-type: none"> • (Adjudica valor de sílaba a cada letra sin hacer coincidir el sonido con la misma). <u>c/valor sonoro convencional</u> <ul style="list-style-type: none"> • (Adjudica valor de sílaba a cada letra ahora haciendo coincidir el sonido con alguna de sus letras, casi siempre vocales). 	ORTOGRÁFICA	
(los aspectos cuantitativos y cualitativos no tienen por qué ir paralelos)					

Es importante señalar que en este proyecto se abordará la escritura desde la perspectiva de Emilia Ferreiro, tomando en cuenta los niveles del sistema de escritura.

2.4. ¿Qué es cognición?

La definición sobre cognición ha sido abordada por varios autores, retomaré algunos para lograr conceptualizar dicho término.

De acuerdo con Chadwick citado por Sandía (2004) plantea que la cognición, desde un proceso global, se basa en las modificaciones que cada persona elabora frente a los estímulos que percibe del entorno y plantea que está conformada por estrategias cognitivas que a su vez supervisan el adecuado funcionamiento de las actividades mentales, dichas estrategias se dividen en: **procesamiento y supervisión** (Klimenko, 2009).

En las estrategias cognitivas de procesamiento se ve implicado el empeño que realiza la persona por reconocer, reconstruir y producir información de acuerdo a su forma de procesamiento, en este tipo de estrategia está la atención y memoria (Sandia, 2004).

Las estrategias de supervisión son empleadas para lograr evocar la información y ejecutarlas de manera óptima ante cualquier situación.

Para Ríos, la cognición está constituida por ocho procesos básicos que guían y controlan el procesamiento de información, los cuales son: observación, definición, clasificación, comparación, inferencia, memorización, seguimiento de instrucciones y análisis- síntesis (Sandía, 2004).

Correa (2002) explica que la cognición hace referencia al funcionamiento intelectual de la mente del ser humano, en relación con recordar, comprender, enfocar la atención y encausar la información.

Burón (1991) define la cognición como una operación mental como memorización, percepción, atención, lectura, escritura, comprensión y comunicación.

De la cognición a la metacognición

De acuerdo con Tesouro (s/f) retoma que la cognición es cualquier operación mental como memorización, atención, percepción, comprensión, comunicación, mientras que la metacognición implica el conocimiento y control que tenemos sobre dichas operaciones.

2.5. Acercamiento al concepto de Metacognición y sus procesos

Sandía (2004) identifica el término “metacognición” como una palabra compuesta, por el prefijo “meta” y el constructo “cognición”, donde “meta” hace referencia a “más allá” y “cognición” que es equivalente a “conocimiento”, por tanto el significante de metacognición sería **“más allá del conocimiento”** (Burón, 1991).

En 1980, en el área de la ciencia cognitiva comenzó a surgir el término de “metacognición”, John Flavell es uno de los iniciadores quien lo define como *“el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos”* (Osses, 2008).

Brown citado por Burón (1991) define el concepto de metacognición como *“el conocimiento de nuestras cogniciones”*.

Procesos de la metacognición

Existen dos procesos fundamentales para favorecer la metacognición: conocimiento metacognitivo y control ejecutivo por lo que es pertinente puntualizar a qué se refiere cada uno.

Los **conocimientos metacognitivos** describen la comprensión de los procesos cognitivos, éste conocimiento es resultado de la relación entre tres variables:

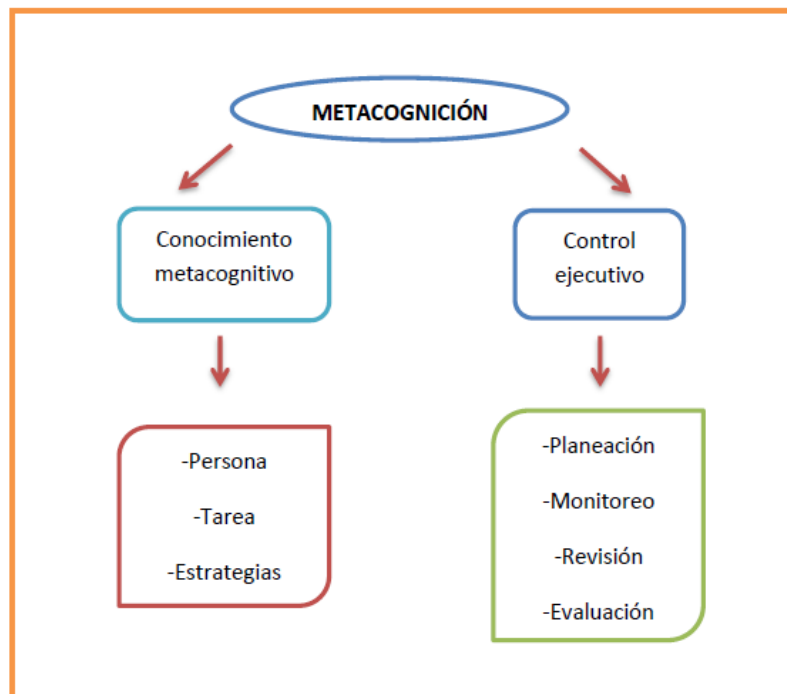
- ✓ **Persona.-** Conocimiento sobre uno mismo, de nuestros conocimientos y limitaciones.
- ✓ **Tarea.-** Conocimiento que tenemos sobre los objetivos de la tarea, si es fácil o difícil.
- ✓ **Estrategias.-** El alumno debe seleccionar qué estrategias son adecuadas para la ejecución de la actividad (Osses, 2008).

En el segundo proceso Control Ejecutivo, Correa (2002) explica que en este proceso se debe emplear la habilidad de regular los recursos y estrategias cognitivas con el objetivo de realizar la tarea de forma exitosa.

Los procesos implicados son:

- ✓ **Planeación.-** Consiste saber qué es necesario aprender, cuánto tiempo se dedicará al mismo, qué recursos se requieren, cómo empezar, qué tareas hay que realizar.
- ✓ **Revisión.-** Esta ligada con la autorregulación, ¿qué estoy haciendo?, ¿lo estoy haciendo correctamente?, ¿estoy logrando mis objetivos?
- ✓ **Evaluación.-** Implica una revisión valorativa de los procedimientos y estrategias al terminar una secuencia y evaluar los resultados que se han obtenido con los procedimientos planteados (ver cuadro 5).

Cuadro 5. Procesos en la metacognición.



Fuente: Elaboración propia

Para este proyecto de intervención, la metacognición se abordará tomando en cuenta sus componentes: conocimiento metacognitivo y control ejecutivo.

2.6. Teoría de Vygotsky como fundamento de la metacognición en preescolar: ZDP y mediadores

De acuerdo con Alastre (2004), las estrategias para la adquisición de la escritura poseen la peculiaridad por mostrar un orden mental superior, es decir, metacognitivo, que los alumnos emplean de forma consciente e inconsciente, dicha inconsciencia se encuentra situada en la ley genética del desarrollo cultural de la perspectiva vigotskyana.

Alastre (2004) plantea que la metacognición en niños, es *“territorio de la ley genética del desarrollo cultural y la Zona de Desarrollo Próximo”*, lo que representa para el docente formar parte de su consciencia y de su desarrollo hacia la metacognición.

Vygotsky describe la ley genética del desarrollo cultural como:

“Toda función psicológica existe al menos dos veces: en el plano social y en el plano individual. La distancia entre los dos planos es definida como Zona de Desarrollo Próximo” (Sandía, 2004:134).

Como parte de los elementos importantes de la teoría socio-cultural de Vygotsky, destacaré el uso de la zona de desarrollo próximo y los mediadores en el desarrollo de la metacognición en niños.

Vygotsky define la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como una estrategia para el desarrollo y el aprendizaje, eligió la palabra **zona** porque concebía el desarrollo como un *“continuum de conductas y próxima refiriéndose a todas aquellas conductas que están más cerca a desarrollarse” (Bodrova, 2004:35).*

Ésta zona está dividida en dos niveles: el primero es considerado un nivel bajo llamado **“desempeño independiente”** y el segundo es el **“desempeño asistido”**, en los cuales se refieren a lo que el niño sabe y puede hacer de manera autónoma y a lo que el niño realiza con ayuda respectivamente (Bodrova, 2004).

Una de las estrategias para favorecer la ZDP en el aprendizaje es el **andamiaje** siendo la ayuda que se le brinda al niño para que pueda realizar determinada actividad, conforme se observan avances en el niño el docente retira gradualmente el andamiaje, cuando considere que el niño ha logrado dominar la actividad y se encuentra en el nivel de desempeño independiente el andamiaje debe de ser retirado totalmente (Bodrova, 2004).

El tipo de andamiaje para favorecer los procesos metacognitivos puede ser a través de cuestionamientos orientando una estructura como: *¿qué podrías hacer después?* o *¿qué tan bien están funcionando tus estrategias?* (Intel, s/f).

Estas interrogantes forman parte del apoyo que se le brindará al alumno para que gradualmente se apropie de los procesos metacognitivos, el papel que tomará el docente será el de mediador.

Bodrova (2004) con base a la teoría socio-cultural describe los mediadores como:

“Algo que sirve como intermediario entre un estímulo del medio ambiente y la respuesta individual a ese estímulo, según el trabajo de Vygotsky” (Bodrova, 2004:69).

En el ámbito educativo, en específico, el nivel preescolar, los mediadores son benéficos para apoyar los aprendizajes de los alumnos dentro de la ZDP en las áreas de percepción, atención, memoria, pensamiento y autorregulación, de acuerdo con la teoría de Vygotsky dichas áreas, se denominan **“funciones mentales superiores”** (Bodrova, 2004).

Sandía (2004) siguiendo las ideas de Barredo, describe que en el desarrollo de habilidades metacognitivas, los alumnos pueden mostrar algunas complicaciones para dirigir su proceso de aprendizaje, por ello considera necesario la mediación del docente.

El alumno al inicio no logra darse cuenta de las herramientas cognoscitivas implicadas en el proceso de construcción de la escritura, por tanto, el docente se hace cargo de ellas, paulatinamente, con apoyo de la mediación se logra la metacognición particular (Alastre, 2004).

Existen tres tipos de mediadores:

- **Verbal:** Incluye el discurso y la palabra escrita.
- **Visual:** Imágenes, diagramas, pueden materializarse.
- **Físico:** Puede ser cualquier movimiento que desencadene un proceso mental (Bodrova, 2004).

El docente puede intervenir de manera específica en la planificación de cada alumno mediante el lenguaje, realizando preguntas, sugerencias para guiar su actuar así como imágenes que hagan referencia a cada proceso (Sandía, 2004).

2.7. Antecedentes Investigativos

Dado que, el proyecto de intervención pretende favorecer los procesos de escritura por medio de la recuperación de la metacognición, este apartado abordará el estado de conocimiento que prevalece respecto a la importancia de la metacognición que han arrojado distintas investigaciones para ello, los resultados de las mismas son presentados en orden cronológico:

- I. El Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia tiene grupos de investigación; uno de ellos enfocado a la Cognición y Lenguaje en la Infancia, presenta un artículo titulado **“Explorando la metacognición: Evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad”**, de los autores: Rita Flores, María Cristina Torrado, Sandra Mondragón y Carolina Pérez.

En dicho artículo, se recuperan los resultados de un estudio realizado con 36 alumnos de entre 5 y 10 años de edad pertenecientes a distintos grados escolares, para evaluar las operaciones metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación presentes en los procesos de lectura y escritura mediante las tareas estructuras de Yuche y Cox (Flores, 2003).

A través de la tarea de Yuche (TAY) se puede poner en evidencia procesos metacognitivos en relación a la lectura, mientras que la tarea de Cox (TBC) pone de manifiesto los procesos metacognitivos en escritura (Flores, 2003).

Los resultados obtenidos con relación a la metacognición en escritura, se identifica el 50% de los alumnos se ubica en el nivel I, el desempeño muestra un aumento en comprensión lectora y producción escrita, ubicándose la mayoría en el nivel II y una minoría en el nivel III.

Los autores, resaltan que con el avance de grado escolar, existe a su vez un aumento de la metacognición evidenciada en la escritura, esto se debe a las demandas del contexto escolar.

- II. El proyecto de investigación **“La reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje de la escritura en estudiantes de preescolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje”** fue realizado por estudiantes en formación de Licenciatura en Pedagogía Infantil: Carmen Alicia Arango López, Nidia Marcela Buitrago Correa, María Eugenia Mesa Sánchez y Yamile Zapata Zapata en el año 2010.

Parte de los objetivos de dicho trabajo están centrados en:

-Identificar qué reflexiones metacognitivas surgen de los niños preescolares y de primer grado de primaria al realizar una actividad de escritura.

-Diseñar e implementar situaciones didácticas orientadas a escritura orientadas a generar reflexión metacognitiva en los niños con diferentes ritmos de aprendizaje.

-Diseñar instrumentos para evaluar la reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje de la escritura en los estudiantes de preescolar y primero de básica primaria. (Arango, 2010: 9).

En los resultados de la intervención, se establece que fue satisfactoria ya que los alumnos a través de las situaciones didácticas pudieron evidenciar la función comunicativa de la escritura, reconociendo que se escribe para alguien, los alumnos lograron identificar las dificultades así como las estrategias para mejorar su trabajo de escritura, identificando las grafías que se requieren para escribir de forma convencional, evidenciando una regulación en este proceso (Arango, 2010).

En conclusión, las autoras mencionan 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, con el fin de comprometer y estimular a todos los niños según sus capacidades y ritmos de aprendizaje” (Arango, 2010: 73).

III. El artículo **“Metacognición y competencia de “aprender a aprender” en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión”** de los autores María Consuelo Saiz, Lucas Valle Flores y José María Román, plantea los resultados de la investigación que perseguía los siguientes objetivos:

-Comprobar si existen diferencias entre las habilidades de planificación y metacognitivas atendiendo a la variable edad (sujetos de 4 y 5 años).

-Comprobar si existen relaciones entre las habilidades metacognitivas y de planificación.

-Identificar estrategias de intervención en procesos de metacognición y de planificación que puedan ser útiles a los profesores de Educación Infantil para orientar mejor su práctica diaria (Saiz, 2010:125).

Se trabajó con un grupo de 43 participantes: 22 niños y niñas de Segundo Ciclo de Educación Infantil y 21 de Tercer Ciclo. Los instrumentos empleados son la prueba de Clasificación por dos criterios de la Escala McCarthy de aptitudes y Psicomotricidad para niños (MSCA) en el reactivo número 6 para clasificar tamaño y color. Se utilizó la escala Likert de observación de estrategias cognitivas y metacognitivas (EOECM) enfocado en las dimensiones planificación y metacognición para medir dichas habilidades (Saiz, 2010).

Los resultados se van mostrando de acuerdo a cada objetivo planteado:

1. Tomando la variable de la edad (4-5 años), no se identifican diferencias al emplear las habilidades de planificación y metacognitivas, dichos procesos en ambas edades están en desarrollo.
2. Se observa una relación entre las habilidades de planificación y metacognitivas, destacando la importancia de trabajar ambas habilidades en coordinación.

3. Para determinar qué estrategias son pertinentes para favorecer los procesos metacognitivos y de planificación, se realizó un análisis de las dimensiones 3 y 4 de la EOECM para identificar qué habilidades no se han adquirido o debían incrementarse (Saiz, 2010).

Los resultados de la investigación muestran que los niños y niñas de 4 y 5 años de edad aún no tienen adquiridas las habilidades de saber qué, cómo y cuándo aunque logran regular su conducta mediante el habla de un adulto.

Ante esto, los autores resaltan que es necesario mejorar el desarrollo de planificación y habilidades metacognitivas desde programas de intervención.

- IV. La tesis de la maestría en educación titulada **“Estrategias metacognitivas para el desarrollo y la promoción de la escritura en niños y niñas de grado cero”**, del año 2013, consiste en un estudio de caso donde se aplicó un programa de estrategias metacognitivas llamado **“Aprendiendo a aprender, aprendiendo a escribir”** para determinar si resultaban útiles para el desarrollo de los procesos de escritura en niños o no (Pico, 2013).

Los resultados se concretizan de la siguiente forma:

1. Con la implementación de estrategias metacognitivas correspondientes con la edad y desarrollo de los niños, se favorecieron los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura.
2. Se logró transformar la concepción de los padres de familia así como en los docentes sobre la escritura y mediante la intervención modificaron sus prácticas.
3. En el área metacognitiva, los niños se muestran más conscientes de sus habilidades cognitivas.
4. La aplicación de cada una de las estrategias propuestas permitió que los niños y las niñas terminaran concibiendo la escritura como un proceso social en el que pueden participar sin necesidad de hacer uso del código convencional.

- V. Un trabajo de fin de grado del Magisterio de Educación Infantil llamado **“El desarrollo de las capacidades metacognitivas en niños de 3° de Educación Infantil: un programa de entrenamiento”** de la autora María Beltrán Lázaro en el curso 2013-2014.

El objetivo fue plantear un programa de entrenamiento metacognitivo para aplicar a niños y niñas de 5 y 6 años de edad, pertenecientes al 3° grado de Educación Infantil, el programa contempla 9 sesiones y una final para integrar los componentes de la metacognición: planificación, supervisión y evaluación, cada sesión fue aplicada de forma mensual, por lo que el programa abarcó todo el ciclo escolar.

La autora resalta la importancia del rol del docente como guía del aprendizaje con los alumnos para lograr los objetivos del programa, los cuales son lograr:

-Adquisición de una base para un mayor control y conciencia metacognitiva.

-Guiar al alumno para autodirigir su proceso de aprendizaje, es decir, planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas y evaluar las posibles fallas y en consecuencia, transferir todo ello a una nueva situación a través de un continuo entrenamiento, lo que le servirán para efectuar aprendizajes futuros más efectivos (Beltrán, 2014: 40).

En términos generales, la propuesta de este programa resalta la actuación del docente como guía y motivación necesaria para ejecutar el proceso metacognitivo desde edades tempranas favoreciendo su rendimiento académico (Beltrán, 2014).

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En este capítulo se da a conocer el tipo de investigación que se eligió, el cual fue cualitativo y a su vez se describen los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos.

Se realiza un primer acercamiento a la propuesta de intervención para favorecer los procesos de escritura empleado la metacognición y por último se presentan las características del contexto para conocer el ambiente en el que se desarrollan los alumnos preescolares desde diferentes categorías de análisis como familiar, escolar y social.

3.1. Investigación cualitativa

La metodología que se emplea en este proyecto de intervención será de tipo cualitativa ya que recurre a la *“recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación”* (Sampieri, s/f: 49).

De acuerdo con Aravena (2006) en el enfoque cualitativo, el investigador forma parte del contexto de estudio, describiendo que el método cualitativo toma como punto de partida un suceso existente para poder conocer lo que sucede en determinado contexto.

Aravena (2006) plantea que un elemento característico de éste tipo de investigación es comprender los sucesos y acciones desde el contexto que se suscitan, en este caso, el escenario natural, es la escuela específicamente el salón de clases.

Etnografía

La palabra “etnografía” se refiere al estudio de un grupo de personas que comparten algo en común, como un sitio de trabajo, este grupo de personas durante este trabajo de investigación son los alumnos del CEH-GAM (Aravena, 2006:45). La etnografía posee una forma descriptiva ya que en ella se registran discursos, comportamientos, acciones y/o relatos.

Una peculiaridad de la etnografía es que el investigador permanece determinado tiempo en el contexto donde están los sujetos de estudio, en mi caso participaré de forma libre, interactuando con los alumnos preescolares en las actividades cotidianas para lograr esto se recurrirá al trabajo de campo (Aravena, 2006).

En el trabajo de campo se toman notas sobre lo que se observa, éstas notas se dividen en “*crudas y cocidas*”, donde las notas crudas son escritos descriptivos y las cocidas son resultado de la reflexión de lo sucedido. Al conjunto de dichas notas se le conoce como diario de campo (Aravena, 2006).

Instrumentos para la recolección de datos

Las técnicas empleadas son: observación participante y entrevista grupal.

De acuerdo con Aravena (2006) la observación participante se refiere a observar los sucesos y además puede participar en ellos.

La entrevista permitirá tener acceso al conocimiento de los sujetos de estudio a través del lenguaje oral, en este caso será grupal, para poder conocer las concepciones que tienen los niños sobre la escritura en una etapa inicial y durante la aplicación del programa se realizará un sondeo para guiar las actividades.

3.2. Planificación de la intervención

La propuesta está conformada por una serie de estrategias metacognitivas que permitirán organizar el pensamiento y lograr el control de los procesos cognitivos en los alumnos preescolares mediante apoyos visuales y verbales, para el desarrollo de la escritura se ha contemplado la lectura de cuentos infantiles y la redacción de historias por parte de los alumnos empleando el conocimiento que tienen de las letras o grafías que les permitan representar sus ideas, dependiendo del nivel de escritura en el que se ubiquen.

Las actividades han sido retomadas del Programa de Formación Infantil **“Aprendiendo a aprender, aprendiendo a escribir”** aplicado en el trabajo de maestría titulado *“Estrategias metacognitivas para el desarrollo y la promoción de la escritura en niños y niñas de grado cero”*, presentado por Clelia Lucía Pico Manjarrez y Edilis del Carmen Palomo Llorente.

El programa fue diseñado tomando como referencia las *“propuestas investigativas de Díaz y Echeverría a través de las cuales se favorece el desarrollo de la escritura a partir de la construcción de cuentos individuales y colectivos”* (Pico, 2013:82).

La aplicación del programa “Aprendiendo a aprender, aprendiendo escribir” tuvo una duración de 6 semanas, distribuidas en 5 sesiones de trabajo, durante cada sesión se leyeron cuentos infantiles y los niños escribieron sus historias (Pico, 2013).

Los recursos materiales que se emplearon para la ejecución de las actividades, en cuanto al espacio físico fue el aula y el patio, en cuanto a los recursos de apoyo, la biblioteca será nuestro principal recurso, se realizó la recopilación de la colección de cuentos del programa “Seguimiento en Educación y desarrollo psicoafectivo” proyectadas con apoyo de las Tecnologías de Información y Comunicación.

Justificación

Ante el reto de mejorar la educación en nuestro país, surge la necesidad de realizar modificaciones en la misma, para ello se tomaron en cuenta criterios nacionales e internacionales que describen los **“aprendizajes de los alumnos deficientes”**, ya que los educandos no se profundizan en los temas y en consecuencia los alumnos no logran desarrollar habilidades cognitivas superiores (OCDE, 2016).

En la Propuesta Curricular, el Campo de Lenguaje y Comunicación es considerado un **aprendizaje clave** debido a que es una de las herramientas esenciales para el desarrollo del aprendizaje de otras áreas del conocimiento (SEP, 2016).

De acuerdo con los resultados nacionales 2015 de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje (PLANEA), el 49.5% de los estudiantes de 6to grado de primaria están ubicados en el nivel 1, el cual representa un logro insuficiente de los aprendizajes clave, lo que evidencia las carencias fundamentales para continuar su aprendizaje (INEE, 2015).

La escritura es una herramienta básica, su adquisición en el nivel preescolar resulta una actividad compleja para los alumnos, por ello es importante la función mediadora del docente que permita la adquisición del lenguaje escrito de forma significativa.

Con la finalidad de apoyar los aprendizajes de escritura de los alumnos, he considerado como estrategia el empleo de la metacognición, el beneficio será lograr que los alumnos sean capaces de autodirigir su proceso de aprendizaje, aplicando el control ejecutivo que le permitirá planear, revisar y evaluar su ejecución en actividades relacionadas a la escritura.

Con la aplicación de estrategias metacognitivas el alumnado mejorará su nivel de logro educativo, con la visión que a largo plazo logren aplicar dichos procesos a otros ámbitos de su vida.

Objetivo general

- Favorecer procesos de escritura en alumnos preescolares mediante la aplicación de estrategias metacognitivas.

Objetivos específicos

- Desarrollar habilidades metacognitivas en los alumnos preescolares para autodirigir su proceso de aprendizaje: aplicando el control ejecutivo que le permita planear, monitorear, revisar y evaluar su desempeño.
- Modificar y mejorar la enseñanza de la escritura en los preescolares.
- Revalorar la función docente como mediador que orienta el desarrollo de habilidades metacognitivas.

3.2.1. Matriz de intervención

Para tener un panorama general de la intervención, la siguiente matriz permite visualizar el objetivo general, objetivos específicos y las respectivas acciones a realizar para lograr el fin establecido, tomando en cuenta las metas a cumplir y los medios de verificación.

Cuadro 6. Matriz de intervención

FIN	Desarrollar procesos de escritura en alumnos preescolares				
OBJETIVO GENERAL	Favorecer procesos de escritura en alumnos preescolares mediante la aplicación de estrategias metacognitivas				
Objetivos específicos	Actividades	Metas con indicadores de resultados	Medio de verificación	Plazos	Participantes
Desarrollar habilidades metacognitivas en alumnos preescolares	Aplicación del programa "Aprendiendo a aprender, aprendiendo a escribir"	El 50% de los alumnos apliquen procesos metacognitivos	Observación Uso de los procesos metacognitivos al realizar una actividad: planeación, monitoreo y evaluación.	6 semanas	Alumnos preescolares de 3ºA
Mejora de la enseñanza de la escritura	Incorporar actividades que propicien la lectura y producción de textos	Modificar el 80% en la forma de enseñanza	Planeaciones	6 semanas	Educadora de tercer grado
Revalorizar la función docente como mediador de los aprendizajes	Guiar a los alumnos en los procesos metacognitivos mediante cuestionamientos y apoyos visuales	El 100% del docente dirija la metacognición del niño	Práctica diaria en el aula	6 semanas	Educadora de tercer grado

Fuente: Elaboración propia

3.3. Características del objeto de estudio

Los participantes serán los alumnos preescolares del CEH-GAM, específicamente el grupo de 3°A conformado de 10 niños y 10 niñas, sus edades oscilan entre los 5 y 6 años.

Para poder conocer el contexto de los alumnos, se aplicó un instrumento de recolección de datos, el cual está integrado por las siguientes categorías de análisis: estructura familiar, nivel socio-económico y relaciones familiares.

A partir de la recopilación de la información y su análisis, se identifica en la estructura familiar que el 90% de los alumnos forman parte de una familia nuclear integrada por madre, padre e hijos; el nivel académico del grupo familiar está entre primaria y secundaria.

Es importante tomar en cuenta las transformaciones que presentan las familias, en la mayoría de los casos, ambos padres trabajan y dedican poco tiempo a las actividades escolares de sus hijos. González (2011) en un estudio sobre los factores que influyen para el éxito o fracaso de los estudiantes, resalta que el entorno familiar es un condicionante para el rendimiento académico, si los padres de familia apoyan cada etapa escolar, los alumnos tendrán éxito.

En el área socio-económica, los niveles de ingreso se encuentran en la clase baja-media, de acuerdo con las características que plantea la división de clases sociales que la Procuraduría Federal del Consumidor estableció en el Programa de Protección al Consumidor 2013-2018 publicado por la Secretaría de Economía.

Estructura física del Centro Escolar

El CEH-GAM posee una estructura física amplia lo cual le permite contar con un porcentaje alto de población infantil, la infraestructura es de concreto, tiene dos niveles, cuenta con los servicios básicos que generan condiciones de higiene y bienestar: agua entubada, drenaje y electricidad.

En la planta baja tiene 3 aulas, donde se encuentran los grupos de primer año y maternal, la dirección y el patio amplio para el desarrollo de las actividades físicas, 4 baños divididos para niños y niñas y un baño asignado para el personal docente.

El primer piso tiene 3 aulas, 3 baños y una bodega donde se almacenan los materiales necesarios para trabajo en el aula como resistol, papel crepe, pinceles, etc. En el segundo piso se encuentran dos aulas de trabajo así como 4 sanitarios para niños y niñas.

Cabe mencionar que los sanitarios cuentan con las condiciones de higiene y salud, tienen suministro de agua, los baños son adecuados para la estatura de los alumnos. Para acceder al primer y segundo nivel se encuentran escaleras con la seguridad necesaria para evitar accidentes.

Las características de construcción de las áreas educativas aseguran ambientes dignos, cómodos y seguros para el desarrollo de actividades escolares, el ambiente físico de todas las aulas brinda condiciones para el desarrollo de los procesos cognitivos de los alumnos: el mobiliario es adecuado para la edad de los preescolares, las aulas tienen buena iluminación y ventilación.

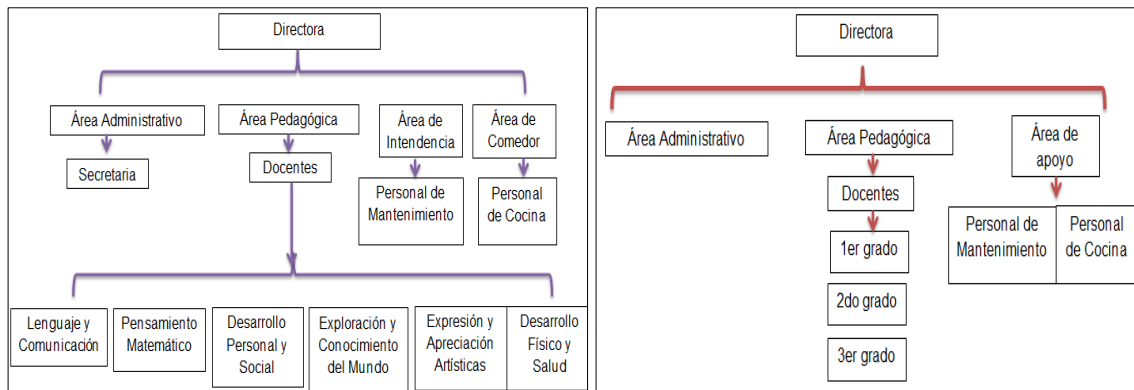
Estructura formal del Centro Escolar

La organización escolar del CEH-GAM está constituida por roles en área administrativa donde la máxima representante es la directora del plantel y la área pedagógica está integrada por las docentes.

Durante el ciclo escolar 2016-2017 el CEH-GAM implementó una metodología donde los alumnos tenían una maestra por cada campo formativo con el objetivo de favorecer el desarrollo del niño de manera integral, fue una forma de trabajo complicada tanto para las docentes y padres de familia ya que mostraron dificultad para adaptarse, por lo que en colectivo se decidió volver a la forma de trabajo tradicional, con esto me refiero a que cada grupo sea atendido por una docente (ver cuadro 7).

Actualmente, el CEH-GAM cuenta 120 alumnos distribuidos en 7 grupos preescolares: 3 de tercero, 2 de segundo y 2 de primero.

Cuadro 7. Evolución del Organigrama del Centro Escolar



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.

El presente capítulo detalla las estrategias que fueron implementadas en el grupo de preescolar adoptando el Programa de Formación Infantil ***“Aprendiendo a aprender, aprendiendo a escribir”***, son 5 estrategias en las que se realizaron lecturas de cuentos y a partir de éstos los niños escribieron sus propias historias. Se describe cuál fue el procedimiento para realizar el diagnóstico y los resultados obtenidos a partir de la intervención.

4.1. Líneas de acción

A continuación, se describen las actividades retomadas del Programa de Formación Infantil “Aprendiendo a Aprender, Aprendiendo a Escribir” para el desarrollo de la escritura mediante los procesos metacognitivos.

Las actividades presentan la siguiente estructura:

- a) Nombre de la actividad
- b) Objetivo
- c) Descripción de la actividad

Programa de Formación Infantil

“Aprendiendo a Aprender, Aprendiendo a Escribir”

1ra sesión: “Acompañemos a Pisotón al colegio”

(Pico, 2013)

Esta estrategia tiene el objetivo de lograr que cada niño reconozca sus capacidades y limitaciones en relación al desarrollo de la escritura, mediante la recreación de los relatos de Pisotón. Lograr que los niños identifiquen sus capacidades y limitaciones forma parte del conocimiento metacognitivo.

Descripción de la actividad

- 1) 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.
- 2) 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 por un sondeo metacognitivo: ¿qué es lo primero que hay que hacer antes de escribir un cuento?
- 3) Socialización de los relatos. Realizar los siguientes cuestionamientos

¿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? (Pico, 2013:161).

2da. Sesión “Una carta para el amigo Chapuzón”

(Pico, 2013)

Mediante esta estrategia se pretende facilitar espacios para que los niños logren identificar las dificultades que les genera la escritura de cartas y propongan estrategias para afrontarla. Al identificar las dificultades y estrategias para realizarla se está trabajando el proceso de conocimiento metacognitivo.

Descripción de la actividad

- 1) Lectura del cuento “Mío, mío y mío”. Los alumnos realizarán una representación gráfica del cuento.
- 2) Socialización de algunas de las escenas más duras que protagoniza Pisotón gracias a su amigo Chapuzón.
- 3) “Una carta a Chapuzón”. Los niños elaborarán cartas dirigidas a Chapuzón expresando lo que piensan de la actitud de este personaje
- 4) Socialización de la carta. Realizar las siguientes interrogantes

¿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? (Pico, 2013: 163).

3ra. Sesión “Con nuestro amigo Pisetón”

(Pico, 2013)

A través de esta estrategia se propician escenarios en los que los niños reconozcan la importancia del ambiente en el desarrollo de la escritura.

Descripción de la actividad

- 1) Lectura y dramatización del cuento “Pisetón 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. Todos los alumnos participarán.
- 2) 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 Pisetón que hayan vivido en sus hogares o en la escuela.
- 3) 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.
- 4) Socialización de los relatos y la ficha metacognitiva. 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? (Pico, 2013: 164).

4ta. Sesión “Como si tú fueras yo y yo fuera tú”

(Pico, 2013)

Mediante esta estrategia se pretende estimular en los niños la capacidad de establecer objetivos y metas en el desarrollo de la escritura, esta capacidad forma parte del proceso de control ejecutivo en la variante de planeación.

Descripción de la actividad

- 1) 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.
- 2) Lectura y socialización del cuento “El juego de yo soy tú”. Realización de dibujos en los que se recree gráficamente cada relato.
- 3) Escritura de un cuento propio en el que se recree un juego de roles. La parte central de esta actividad es el taller de creación literaria donde se establecen metas y objetivos. 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.
- 4) Socialización de los relatos y análisis de la ficha metacognitiva. 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? (Pico, 2013: 166-167).

5ta Sesión ¿“Por qué Pisetón está enojado?”

(Pico, 2013)

Empleando ésta estrategia se promoverá la supervisión y la evaluación de los procesos de escritura de los niños de preescolar. Como parte del control ejecutivo se trabaja la revisión y evaluación.


Descripción de la actividad

- 1) *Lectura del cuento “Pisetón está enojado”.*
- 2) *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.*
- 3) *Socialización y aplicación del plan de creación literaria.*
- 4) *Escritura de un cuento colectivo (Pico, 2013: 168).*

Cronograma de actividades para la intervención

El siguiente cuadro, muestra la forma en que fueron distribuidas las sesiones de trabajo durante el mes de noviembre y diciembre con el objetivo de aplicar de forma sistemática la intervención.

Cuadro 8. Cronograma de actividades para la intervención

"Aprendiendo a aprender, aprendiendo a escribir"							
TALLERES	NOVIEMBRE				DICIEMBRE		Programado
	Martes 14	Martes 21	Martes 28	Jueves 30	Martes 5	Jueves 7	
Diagnóstico							
Sesión 1. "Acompañemos a Pisotón al colegio"							
Sesión 2. "Una carta para el amigo Chapuzón"							
Sesión 3. "Con nuestro amigo Pisotón"							
Sesión 4. "Cómo si tú fueras yo y yo fuera tú"							
Sesión 5. "¿Por qué Pisotón está enojado?"							

Fuente: Elaboración propia

4.2. Aplicación de la intervención

Antes de iniciar la intervención del programa como se ha planteado, se realizó un diagnóstico para identificar los conocimientos previos de los niños y niñas sobre nuestros conceptos principales: escritura y metacognición tomando en cuenta sus procesos: persona, tarea y estrategias así como del control ejecutivo.

La guía para el diagnóstico y la evaluación metacognitiva al final de cada sesión fue tomada del modelo propuesto por Pico (2013) en el trabajo *“Estrategias metacognitivas para el desarrollo y promoción de la escritura en niñas y niños de grado cero”*, en el cual se evalúa los componentes de la metacognición: persona, tarea, contexto así como la escritura.

4.2.1. Diagnóstico sobre los procesos de metacognición y escritura

En esta fase de diagnóstico se realizó una entrevista a los niños donde dichas preguntas están directamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo (ver tabla 1).

Tomando como referencia las respuestas de los alumnos preescolares, en la dimensión de persona al cuestionar *¿si les gusta escribir?*, todos expresan agrado por esta actividad destacando que les gusta escribir: *“flores, letras, números, animales, dibujos y colorear”*.

En la dimensión de persona, se puede identificar que los niños identifican que para escribir se hacen letras y otros expresan que dibujos. De acuerdo con la psicogénesis de la escritura que plantea Emilia Ferreiro dicho datos nos remiten a citar al primer nivel de escritura que hace referencia a que los niños en esta etapa están en el proceso de identificar las características entre dibujo y escritura.

Al cuestionar a los niños *¿cómo aprenden a escribir?*, hacen referencia a las estrategias empleadas que consideran les ayudan a aprender a escribir como aprendiendo las letras, las vocales, viniendo a la escuela, ver videos del monosílabo,

hubo un comentario donde expresa “*pensar lo quiero escribir*” lo cual forma parte de la metacognición ya que toma en cuenta el “pensar”.

En la segunda dimensión tarea-estrategia, se cuestionó sobre las dificultades que se enfrentan ante la escritura, expresan que lo más difícil al escribir son las letras, al describir qué necesitan saber para escribir un cuento, los niños de primera instancia identifican los recursos materiales como lápiz, hoja, colores, goma, crayolas, etc.

En la última dimensión, la mayoría de los niños mencionan el mejor lugar para la escritura es en una mesa, seguido de su casa argumentando que ahí no hay compañeros que los distraigan y sus primos los ayudan.

En el siguiente cuadro, se muestra las preguntas que dirigieron la primera entrevista durante el proceso de diagnóstico.

Tabla 1. Diagnóstico sobre metacognición

Diagnóstico: Metacognición	
Metacognición	Cuestionamientos y respuestas de los alumnos
Persona	<p><i>Identifica sus características propias</i></p> <p><u>¿Les gusta escribir?</u> Ante esta pregunta, los niños de forma general manifiestan que sí, expresando las cosas que les agrada escribir, como: -flores -números -letras -dibujos -colorear -animales</p> <p><u>¿Es fácil escribir?</u> Los niños expresan que sí.</p> <p><u>¿Cómo aprendes a escribir?</u> -Pensando lo que quiero escribir -Viniendo a la escuela -Estudiando -Con letras -Ver el monosílabo -Haciendo dictado -Aprendiendo el abecedario -Aprendiendo las vocales -Escribiendo las letras</p>

	<p>Reconoce sus características y limitaciones en el desarrollo de una tarea <u>¿Qué es lo más difícil al escribir?</u> -Muchas letras -Números -Palabras como jitomate, papá, abuela y ave</p>
Tarea-estrategia	<p>Reconoce las propiedades de la tarea <u>¿Qué se necesita saber para escribir a un cuento?</u> Los niños se enfocaron en el aspecto material como: -Lápiz -Goma -Sacapuntas -Hojas -Crayolas -Letras -Dibujos -Dinero para comprar las cosas</p>
	<p>Identifica los riesgos y las dificultades de una tarea <u>¿Qué es más fácil escribir o dibujar?</u> Todos los niños expresaron que es más fácil dibujar, ante lo que se preguntó <u>¿qué es lo más difícil al escribir?</u> -la tarea -una historia -hay muchas letras y no sé cuál poner</p> <p><u>¿Qué es más fácil, escribir una carta o inventar un cuento?</u> De los 20 niños del salón, 12 manifiestan que es más fácil escribir una carta mientras que los 8 restantes prefieren escribir un cuento.</p> <p><u>¿Qué es más fácil, escribir un cuento o un dictado?</u> 11 alumnos afirman que es más fácil realizar un dictado, en contraste, 9 alumnos expresan que el cuento.</p>
Contexto	<p>Reconoce cuál es el ambiente más favorable para enfrentarse a la tarea <u>¿Cuál será el mejor lugar para escribir?</u> -7 alumnos expresan que en su casa -9 alumnos expresan que el mejor lugar es la mesa -2 alumnos manifiestan que en la mesa de su casa</p>
	<p>Reconoce las exigencias y demandas del contexto <u>¿Por qué es mejor escribir en la casa que en la escuela?</u> -En la escuela se aprenden letras y números -En la casa, no hay amigos y puedo hacer bien mi cuento -Tengo primos en mi casa y me ayudan</p>

Fuente: Elaboración propia

Para conocer el nivel de escritura en que se encuentran los alumnos, se les solicitó que escribieran lo que hicieron durante el recreo, en el proceso de ejecución los niños expresaban comentarios como “no sé escribir”, “no sé qué debo hacer” lo cual da cuenta que los niños reconocen que existe un sistema de escritura convencional y que no cualquier letra expresa algo para todos.

Como resultado de los escritos de los alumnos puedo identificar que la mayoría se ubica en los niveles 1 y 2 de escritura donde a la par con el dibujo escriben algunas letras que aún no tienen relación con la palabra adecuada y dichas letras se encuentran de forma lineal.

Solamente un caso donde la alumna se encuentra en el tercer nivel de escritura en la subdivisión “hipótesis-alfabética” ya que ella ha logrado asignar una letra para cada sonido aunque aún no se toma en cuenta la cuestión ortográfica.

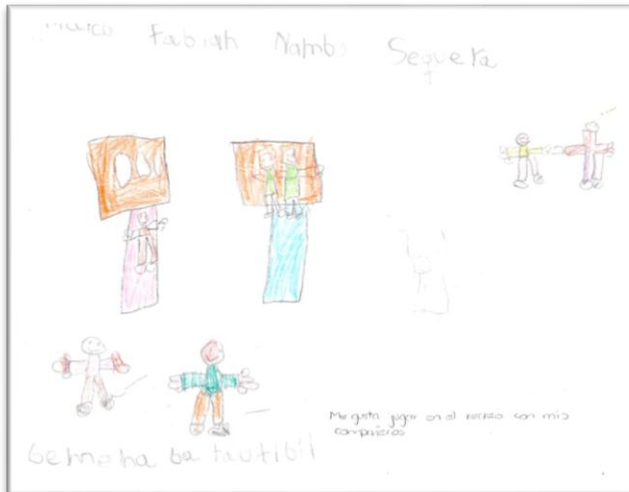
La mayoría de los alumnos, escriben su nombre con la finalidad de identificar sus trabajos, ante lo que Emilia Ferreiro describe que el nombre propio es lo primero que debe escribir el niño preescolar ya que tiene una carga significativa para él o ella.



En este dibujo, Arleth comenta que no sabe escribir y por eso hizo solo el dibujo: donde representa que estuvo jugando con sus compañeras en la casita y resbaladilla.



Wendy, realizó un dibujo, en su escrito se puede observar que traza similetras combinadas con números, su historia fue larga.



Marco, realizó un dibujo que representa lo que hizo en el recreo, traza letras en forma lineal y expresa lo que escribió.

“Me gusta jugar en el recreo con mis amigos”



Diana Paola se ubica en el tercer nivel de escritura.

“Estuve jugando en la resbaladilla”

4.3. Resultados de la intervención

SESIÓN 1. “ACOMPAÑEMOS A PISOTÓN AL COLEGIO”

FICHA METACOGNITIVA

En esta primera sesión, a partir del texto “Pisotón va al colegio” se trabajó el componente “**persona**” del proceso de metacognición y la escritura en el relato (ver tabla 2).

Dentro de las necesidades que requieren para escribir un cuento, destacando dos vertientes, el primero enfocándose al aspecto material como lápiz, hojas, colores y ahora ya contemplaron la parte del pensamiento, expresando que primero necesitaba pensar lo que les había gustado, emplear la imaginación y pensar lo que quería hacer en el cuento, dando cuenta de procesos metacognitivos presentes.

Los alumnos reconocen que fue más difícil escribir el cuento que dibujar porque argumentan no saber escribir y dificultad para pensar en lo que quieren escribir.

Durante este proceso algunos alumnos se mostraban inseguros, con dudas sobre qué escribir porque se les realizaron cuestionamientos para organizar lo que harían, como ¿qué vamos a hacer? ¿Qué es lo primero? ¿Y después?, perteneciendo a una mediación de tipo lingüística generando la Zona de Desarrollo Próximo.

Tabla 2. Resultados del proceso metacognitivo: persona

Metacognición: persona
Identifica sus características propias
¿Te resultó fácil escribir? La mayoría de los niños expresa que sí
¿Qué necesitas saber para escribir un cuento? -Pensar lo que me gustó -Colorear -Primero un lápiz y luego colorear -Pensar lo que quiero escribir -Imaginar -Pensar lo que quería hacer en mi cuento -Lápiz, goma, sacapuntas, lapicera, colores y hojas -Dibujar

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

- Escribir, porque luego no sabemos escribir
- No sé escribir
- No pensé que escribir
- No puse atención

Reconoce sus capacidades y limitaciones en el desarrollo de la tarea

¿Prefieres escribir un cuento o dibujar?

- 8 alumnos prefieren realizar un cuento
- 5 alumnos muestran mayor agrado por dibujar

¿Qué fue lo más difícil: dibujar o escribir el relato?

- Colorear
- Hacer las gotas de lluvia
- Hacer la casa de Píotón

Fuente: Elaboración propia

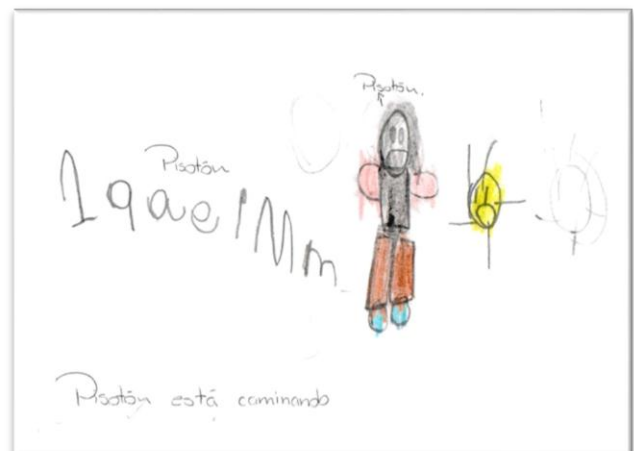
Resultados de la escritura de la primera sesión

En nuestra primera sesión, los niños escribieron un cuento, de nuevo los niños expresan que no saben escribir, qué deben hacer, realice cuestionamientos que ayudaron a realizar la tarea.

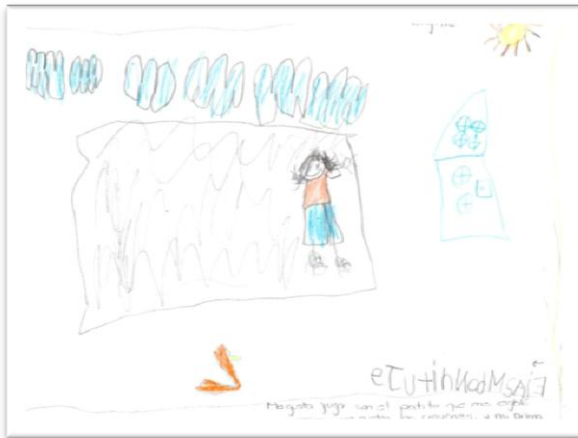
Durante la escritura de su propio cuento, los niños fueron capaces de inventar e imaginar una historia, en estos trabajos prevalece de manera constante los dibujos ya que poseen la percepción de que los dibujos acompañan el texto.



Cesar escribió una historia sobre las montañas al inferir por sus dibujos, al cuestionar que decía su texto, expresó "no sé".



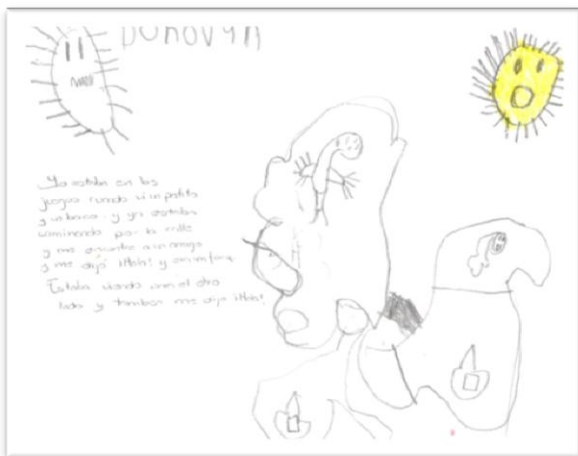
Arleth en el diagnóstico expresó que no sabía escribir, ahora ya trazó algunas letras combinando con números y expresó en su historia "Píotón esta caminando".



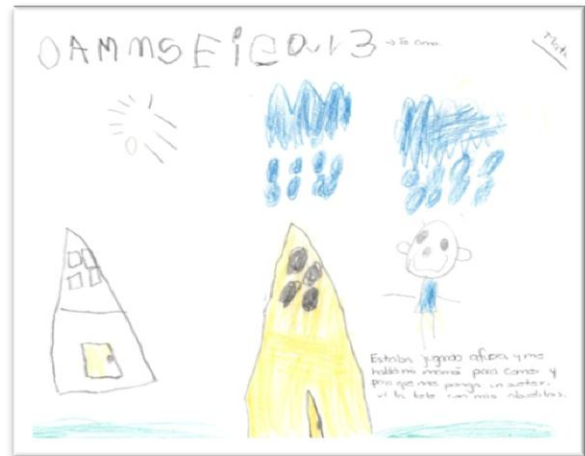
Brigitte al escribir su historia se observa que la direccionalidad está invertida, trazó algunas letras para su cuento.



Wendy tiene habilidad para contar historias ya que son largas aunque su escritura se encuentra en sus inicios.



Donovan en su cuento, no escribe letras solo realizó dibujos, aunque su narración es larga donde describe la situación del dibujo.



Matías, no escribió letras para su cuento, en la parte superior de la hoja escribió "Te amo", empleando muchas letras, segundo nivel de escritura, aspecto cuantitativo.

SESIÓN 2. “UNA CARTA PARA EL AMIGO CHAPUZÓN”

FICHA METACOGNITIVA

El objetivo de esta sesión fue que los niños identifiquen las dificultades ante una **tarea** y propongan formas de resolverla.

Al indagar sobre la función de una carta, los niños reconocen que tiene un propósito comunicativo, donde se escriben mensajes compuestos de letras y dibujos.

Los niños identifican las dificultades ante la escritura de la carta mencionando la letra manuscrita y escribir letras que debe llevar cada palabra, por lo que para enfrentar las dificultades proponen que primero hay que pensar lo que se va a escribir, hacer dibujos y hacer lo que desean. Expresan que para poder escribir una carta tienen que hacer letras, estudiar y hacer la tarea (ver tabla 3).

Tabla 3. Resultados del proceso metacognitivo: tarea-estrategia

Metacognición: tarea-estrategia
Reconoce las propiedades de una tarea
¿Para qué se escribe una carta? Los niños expresan: -Para decirle a Chapuzón que no se porte mal con los amigos -Yo, una vez escribí una carta para mi mamá para decirle que la extrañaba (Matías) -Para hacer letras
¿Qué se escribe en una carta? -Para decirle a Chapuzón que no se porte mal -Para decirle que es malo -Dibujos -Para decirle que cuando se enoje debe respirar -Letras
IDENTIFICA LOS RIESGOS Y LAS DIFICULTADES DE UNA TAREA
¿Qué es lo más difícil a la hora de escribir una carta? -la letra manuscrita -la tarea -escribir letras -aprender el abecedario -conocer las letras que llevan las palabras
GENERA Y PROPONE FORMAS DE AFRONTAR LA TAREA
¿Qué debo hacer para escribir una carta? -Pensar lo que voy a escribir -Hacer dibujos -Hacer lo que queremos -Hacer lo que hizo Chapuzón

¿Cómo puedo escribir una carta?

- hacer las letras que diga
- estudiando
- haciendo la tarea

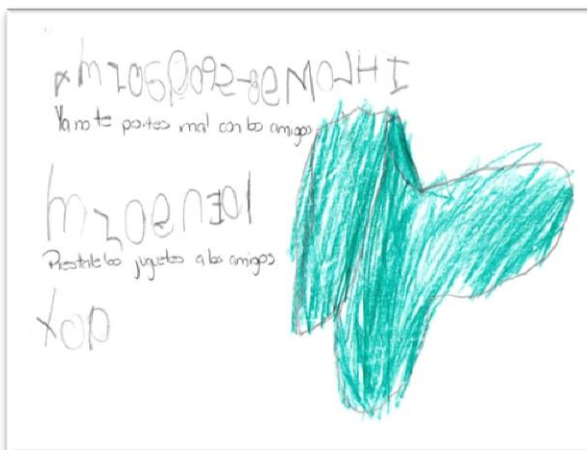
Fuente: Elaboración propia

Resultados de escritura en la segunda sesión

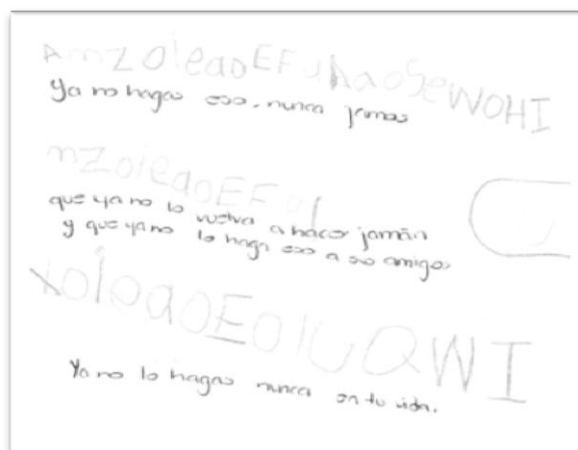
En esta sesión los niños escribiendo una carta para Chapuzón por su actitud hacia sus compañeros, tenían muy claro lo que le querían decir, algunos optaron por decirle que es “*malo*” y otros dar sugerencias para que no se enoje.

Durante esta actividad pude identificar alumnos que al inicio no se sentían capaces de escribir y en esta actividad ya lo hicieron, lo cual es un avance también se ha favorecido el trabajo entre pares.

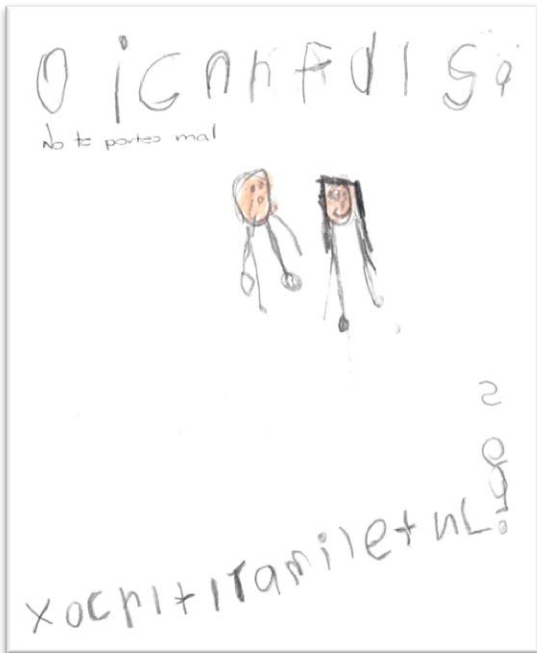
Solo Valentina tuvo algunas dificultades para escribir la carta ya que expresó “*no sé hacer nada*” ante lo que lo compañeros para ayudarla le dijeron que escribiera las letras que considerará lleva esa palabra.



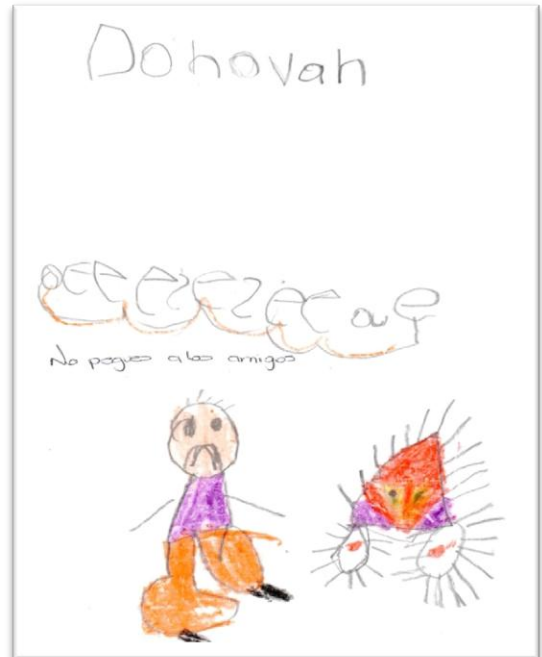
Fernando escribió su carta a Chapuzón, escribe frases empleando las letras que considera que se escriben.



Emiliano, le escribe a Chapuzón que no haga eso a los amigos nunca, su texto de la carta es más largo ya que le quiso decir varias cosas.



Xóchitl después de dos intervenciones, le escribe a Chapuzón “no te portes mal”, ha empleado algunas letras para representarlo.



Donovan, le escribió a Chapuzón “no le pegues a los amigos” y al expresarlo fue marcando las letras para leerlo.



Arleth notoriamente ha mejorado, escribe su nombre con apoyo de un andamiaje y le mando un mensaje a Chapuzón.

SESIÓN 3. “CON NUESTRO AMIGO PISOTÓN”

FICHA METACOGNITIVA

La lectura de “Pisotón y sus amigos” fue realizada en el patio, a través de esta actividad los alumnos lograron percibir que **ambiente** es el más favorecedor para realizar una actividad cognitiva (ver tabla 4).

En el momento en que debían buscar un lugar para realizar sus cuentos, Valentina expresó “no puedo, no me acomodo, no cabemos” y estuvo buscando un lugar adecuado, mientras que Donovan, Cesar y Arleth usaron la banca para recargarse, Aline y Marco estuvieron en la casita, intercambiaron ideas y lograron escribir.

Al concluir la actividad, los alumnos expresan que tanto en el salón como el patio se puede trabajar, plantean que en salón hay mesas, sillas, pizarrón y en el patio consideran que no hay ruido y pueden trabajar mejor. En relación a la lectura identifican que es mejor el patio porque se acomodan mejor y se pueden concentrar mejor.

En la indagación sobre dónde escribieron mejor en el patio o en el aula, la mayoría expresa que es mejor trabajar en el patio porque nadie los molesta, no hay escándalo, pudieron trabajar con quien quisieron.

Tabla 4. Resultados del proceso metacognitivo: contexto

Metacognición: contexto
Reconoce cuál es el ambiente más favorable para enfrentarse a la tarea
Al escribir ¿Dónde fue más fácil, en el aula o en el patio? -En el salón es más fácil -En el patio no hay sillas ni mesas -Mi hoja se rompió por los hoyitos del juego -En el patio no es fácil porque no está el pizarrón -En el patio fue mejor porque no hay ruido -Me gustó más en el patio porque estuve con Vale y me ayudó
¿Qué lugar consideras que es mejor para leer: el salón o el patio? -En el salón, porque hay sillas y mesas -En el patio hay bancas y me acomode ahí -En el patio no hay ruido ni escándalo -En el patio, nos acomodamos mejor porque hay mucho piso

RECONOCE LAS EXIGENCIAS Y DEMANDAS DEL CONTEXTO

¿Qué diferencias notaste entre la escritura en el aula y la escritura en el patio?

- Escribí mejor en el patio porque había una banca y nadie me molestaba
- En los juegos es más difícil de escribir
- En el patio escribí mejor porque no hay escándalo y me acomodo mejor
- En el patio no hay sillas y mesas pero me recargue en la repisa de la ventana de la casita
- En el salón porque hay sillas y mesas
- En el patio busque un lugar hasta que me acomode en el suelo con Matías

Fuente: Elaboración propia

Resultados de la escritura de la tercera sesión

En esta sesión se trabajó en el patio para que los niños reconozcan si todos los lugares son adecuados para escribir, inventaron un cuento al aire libre sin mesas ni sillas y eso no dificultó para realizar su escritura.

Se observa que los niños tienen mayor seguridad para expresar sus ideas mediante el lenguaje escrito, se sienten capaces de escribir historias porque ya no se presiona para que escriban de forma convencional y su texto es aceptado.



Marco y Aline trabajaron juntos en la casita, al escribir sobre Pisotón usaron el conocimiento que poseen sobre las letras y lograron escribir "Pisotón".



Cesar escribió una historia donde están jugando futbol, su escritura es muy larga comparado a que solo dice "gol", escribió números para representar los goles anotados.



Diana Paola, escribe de forma convencional "me porto bien".



Valentina en sesiones pasadas expresaba "no sé escribir, no sé hacer nada", en esta tercera actividad ha empezado a escribir su nombre, emplea las letras con las que cree que se escribe.

SESIÓN 4. “COMO SI TU FUERAS YO Y YO FUERAS TÚ”

FICHA METACOGNITIVA

En esta intervención se trabajó el control ejecutivo de forma específica la planificación para la escritura haciendo énfasis que en la etapa de planeación se debe pensar que es lo que queremos hacer y cómo (ver tabla 5).

Para apoyar el proceso metacognitivo, se colocó un dibujo que representa dicho proceso, se explicó a qué se refiere y tomarlo como referencia, el niño que está pensando y luego tiene una idea.

Conversando con los alumnos preescolares sobre qué harían para escribir su cuento, algunos de ellos comentaron que harían a su mamá y a ellos mismos representando una situación del contexto familiar, se cuestionó que harían después, expresando que hacer los dibujos y después colorear, Cesar completo su idea “*Y las letras también*”.

De forma individual, realice cuestionamientos a los niños con el objetivo de ayudar y guiar su trabajo como parte del trabajo de mediador y establecer la ZDP ya que pude observar que tenían dudas ya que no iniciaban la escritura de su cuento, ellos argumentaron que no sabían de qué harían su cuento.

De manera grupal solicite recapitular las instrucciones ya que el código empleado entre ellos es más entendible entre pares.

Tabla 5. Resultados del proceso metacognitivo: planificación

Metacognición- control ejecutivo: planificación
¿Qué metas se plantearon a la hora de abordar la escritura? -Pensar lo que voy a escribir -Pensar lo que quería hacer -Escribir un cuento -Escribir los dibujos -Hacer los dibujos con las letras
¿Cómo lograron cumplir los objetivos propuestos en la actividad de escritura? -Pensar, luego tuve la idea y luego lo hice -Escribir con el lápiz -Haciendo las letras -Pensar y colorear -Me costó trabajo porque no supe lo que quería hacer

Fuente: Elaboración propia

Resultados sobre la planificación de la escritura

Los niños muestran agrado por crear sus cuentos, presentan aún dificultades desde elegir la temática incluso algunos enfrentan cierta inseguridad al escribir el texto.

En esta sesión, los niños escribieron un cuento donde hubo un cambio de roles tomando como referencia la lectura *“El libro de los cerdos”* de Anthony Brown, su relato está enfocado a una situación de familia.

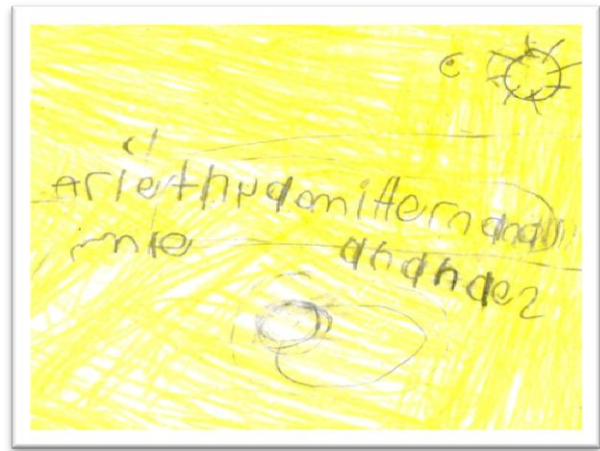
Puedo identificar mayor seguridad por parte de los niños al escribir sus textos, emplean las letras con las que consideran que se escriben las palabras.

Considero se debe estimular más su imaginación y su capacidad narrativa ya que sus cuentos son muy sencillos incluso algunos de ellos copian a los compañeros porque no saben qué hacer.

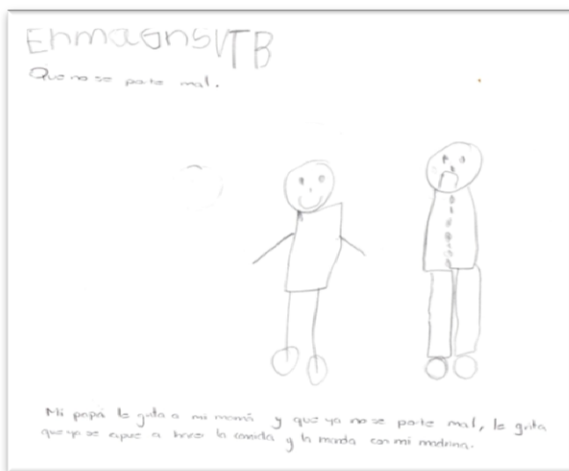
Algunos de los cuentos son los siguientes:



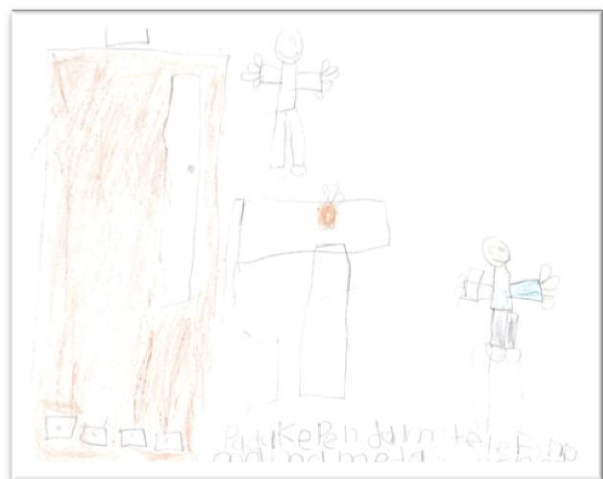
Cesar, al ser cuestionado por lo que dice su texto ya no expresó “no sé”, con seguridad comentó que hizo su cortina.



Arleth, dibujó sobre el amanecer, escribe su nombre con andamiaje, presentó algunas dificultades en la etapa de planificación.



Itzayana en sesiones pasadas copiaba el trabajo de los demás y mostraba mucha inseguridad por no saber escribir, en su cuento relató sobre su papá y mamá, en la parte superior está su texto “Que no se porte mal”.



“Mi papá hacer el quehacer en la casa y yo tiendo las camas con mi hermano que está conmigo” Maite. Ella ya se siente con mayor seguridad de expresarse de forma escrita.

SESIÓN 5. “¿POR QUÉ PISOTÓN ESTÁ ENOJADO?”

FICHA METACOGNITIVA

Para complementar la planificación, ésta última sesión estuvo destinada a trabajar los procesos de revisión y evaluación (ver tabla 6).

Antes de iniciar la escritura de éste último cuento propuesto en dicho trabajo, expliqué que para guiar la realización del cuento debíamos seguir tres etapas; planificación, revisión y evaluación, dichos procesos fueron representados mediante imágenes.

En la planificación, se resaltó la importancia de pensar primero qué es lo que queremos hacer y qué necesitamos, en la segunda etapa, durante la revisión íbamos a verificar si estamos haciendo lo planeado y si funciona, de lo contrario planificar nuevamente y en la última etapa, vamos a explicar el proceso realizado para nuestro trabajo y si funcionó o no.

Para la escritura del cuento, hubo dos mesas de trabajo, de manera colectiva inventarían un cuento tomando en cuenta las etapas del control ejecutivo como parte de la metacognición.

Al iniciar el trabajo, se acordó que cada equipo debería ponerse de acuerdo para elegir el tema de su cuento y planificar qué harían, en cada mesa de trabajo intervine realizando cuestionamientos cómo ¿Qué les gustaría hacer?, ¿Cómo empezamos? ¿Y después? con el objetivo de orientar su trabajo.

Durante este primer proceso, los niños enfrentaron algunas dificultades como elegir un tema y ponerse de acuerdo sobre qué otros elementos incluiría, en la mesa de trabajo 1 propusieron diferentes temas como princesas, dinosaurios, casas, árboles y pájaros, frente a este problema decidieron hacer todos los personajes que cada uno propuso, Emiliano expresó que no quería dibujar a la princesa a lo que Diana le contestó que ella tampoco quería hacer los dinosaurios y lo dibujó porque así lo habían planeado.

En la segunda mesa de trabajo, todos estuvieron de acuerdo en la propuesta de Adán para hacer una casa de niñas y a Pisotón bañándose, pero pude observar que cada uno realizaba un cuento diferente por lo que intervine retomando la etapa de planificación cuestionando a los niños ¿estamos haciendo lo planeado?, ¿estamos haciendo el cuento entre todos? para reorientar la actividad.

A la mitad de su cuento, les pedí hacer una pausa para nuestra segunda etapa: revisión, pregunté si estábamos haciendo lo acordado a lo que respondieron que sí y continuaron con su trabajo.

Al final, se evaluó la actividad, cada equipo comentó si realizaron lo planeado, si hubo dificultades, el primer equipo estuvo más involucrado a diferencia del segundo.

Tabla 6. Resultados del proceso metacognitivo: revisión y evaluación

Metacognición: Control ejecutivo- revisión y evaluación
REVISIÓN
¿Qué es necesario hacer para lograr que la escritura sea creativa?
-Pensar en cosas bonitas -Viendo videos y de ahí inventar nuestras historias -Haciendo cosas divertidas
¿Qué barreras debieron vencer durante el proceso de escritura?
-Que no sabía que escribir -Pensar que letras van con lo quería escribir -No sé escribir muy bien -No sabía que hacer
EVALUACIÓN
¿Cómo nos fue en el proceso de escritura?
-Mejor, ya sé que letras usar y si no sé me fijo en el abecedario -Me gusta escribir cuentos -Aún no sé escribir como mi mamá

Fuente: Elaboración propia

Resultados sobre de la escritura con los procesos de revisión y evaluación

Al terminar de dibujar su cuento, se cuestionó a los niños qué les falta para terminar su cuento y expresaron que las letras.

El primer equipo no sabía qué escribir, mi intervención fue guiar mediante cuestionamientos como: ¿de qué se trata tu cuento?, ¿qué está pasando ahí? ¿Y después? y de esta manera lograron estructurar su historia.

De los trabajos destacados en la escritura, está Aline y Paola, para escribir su cuento, piensan que letras se escuchan en las palabras y han logrado escribir su cuento acercándose a una escritura convencional.



Diana escribió: “*Había una vez una princesa*”, ella se encuentra en el nivel de escritura alfabético, se debe trabajar la ortografía.



Aline inicia a tener sentido sobre las letras que conoce y cómo las puede usar y escribió: “*Pisotón estaba en su casa y fue a un picnic*”.

El resto del grupo ya se siente capaz de escribir un texto aunque reconocen que hay una manera convencional, emplean las letras que ellos consideran que son, ya no se muestran inseguros o temerosos y participan activamente en las actividades.



Dominic, realizó su cuento sobre el picnic y escribió *“los niños van al picnic”*.



Emiliano, escribió *“Había una vez una princesa y un dinosaurio jugando en el bosque vieron un oso y empezaron a correr y luego se echaron al agua”*.

Al final de sus escritos, los niños narraron su cuento ante los demás compañeros, tuvieron algunas dificultades ya que son actividades poco realizadas en el aula.

CONCLUSIONES

A partir de la intervención, para favorecer los procesos de escritura empleando la metacognición como estrategia principal aplicada a los alumnos preescolares de tercer grado pertenecientes al CEH-GAM se han obtenido las siguientes conclusiones:

Iniciaré rescatando la importante labor que promueven los organismos internacionales en relación a la educación, dando relevancia a la lectura y escritura definiéndolas como herramientas básicas no solo para la escuela sino para la vida, gestionando acciones para su incorporación en las políticas educativas para ser integradas en el currículo como el Programa Nacional de Lectura y Escritura, cabe destacar que la aplicación de éstas no garantiza solucionar en su totalidad el problema de lectura en nuestro país, ya que su principal acción es equipar las bibliotecas y otorgar acervos bibliográficos, pero falta la incorporación de actividades de forma sistemática dentro del salón de clases, con actividades innovadoras, creativas y significativas para los niños y niñas.

Elegir y trabajar actividades para favorecer la escritura en el salón de clases representa un gran reto cada día para el docente, ya que hay que cumplir con las peticiones de los padres de familia y su concepción tradicional de realizar planas para aprender a leer y escribir, este objetivo en su mayoría no es alcanzado por todos los alumnos debido a que no han recibido los estímulos necesarios, como el contacto con portadores de texto y las planas no representan algo significativo para ellos, las realizan por trabajar en clase pero sin una comprensión del significado de esas letras.

En el presente proyecto de intervención, las estrategias estuvieron enfocadas a la lectura y escritura de cuentos, donde los alumnos preescolares fueron capaces de escribir sus propias historias empleando el conocimiento que tienen de las letras para construir las palabras que deseaban escribir, en otros casos emplearon algunas grafías para comunicar sus ideas apoyadas de gráficos.

Durante la intervención se pudo observar un cambio notorio en relación a la percepción que tienen los niños sobre la escritura, ya que al inicio externaban “no sé escribir” ante lo que mostraban apatía al realizar la actividad, paulatinamente se sintieron capaces de escribir a su modo ya que sus niveles de escritura fueron aceptados a diferencia de las prácticas que se realizaban como planas, dictados, donde se pide que su escritura sea convencional.

Previo a la intervención, había alumnos que ya sabían escribir: Paola, Emiliano y Marco, la niña empleó el conocimiento que tenía de las letras reconociendo el valor sonoro de las mismas para escribir sus cuentos mientras que Emiliano no logró aplicarlos, ya que no reconoce la escritura con un propósito comunicativo, con Marco al inicio pasó una situación similar que Emiliano, durante la intervención logró aplicar sus conocimientos para realizar sus producciones escritas.

El trabajo entre pares fue muy enriquecedor para ellos, algunos alumnos se mostraban inseguros y el acompañamiento otorgado fue de gran ayuda, intercambiaron ideas para identificar qué letras debían colocar, como el caso de Marco y Aline.

Emplear la metacognición en el proceso de aprendizaje ha beneficiado a los alumnos preescolares permitiéndoles ordenar su pensamiento a través de los procesos metacognitivos como en la planificación de sus acciones para realizar las actividades escolares, siendo consciente de la forma en cómo aprenden y de los pasos que deben seguir para construir aprendizajes generándoles mayor seguridad y una mejor disposición para aprender lo cual se ve reflejado en la mejora del rendimiento académico.

Un elemento que permitió que los alumnos identificaran los procesos de la metacognición fue el andamiaje visual y verbal, ya que los niños con estos acompañamientos fueron capaces de seguir el proceso de la metacognición para realizar las actividades planteadas.

Para que los niños de manera autónoma se apropien de la metacognición se debe implementar en las actividades escolares de forma cotidiana, ya que les permitirá planificar lo que deben hacer y al final identificar errores para corregir.

Por lo anterior y con base en los resultados de la intervención se confirma la hipótesis planteada inicialmente: si los alumnos emplean estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje con apoyo de mediadores, logran dirigir su aprendizaje para mejorar su nivel de logro educativo.

Los alumnos preescolares se sienten más seguros y capaces ante las producciones escritas, mientras que la metacognición los hace conscientes de los pasos que deben seguir o siguieron para lograr un objetivo.

Este trabajo da apertura a implementarse desde la gestión escolar para favorecer los procesos de escritura empleando procesos metacognitivos en los tres grados escolares así como pertinencia a seguir futuras investigaciones para rescatar el gran valor de la metacognición y su impacto en el desarrollo cognitivo del alumnado, si se emplea desde edades tempranas así como la necesidad de que en las escuelas los docentes sean capacitados y enseñen estrategias metacognitivas para mejorar y potencializar los aprendizajes del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

Alastre M., Dayana M. (2005), "*Comprensión de la lectura inicial. Consideraciones actitudinales acerca de la lectura y la escritura en el nivel de educación inicial*" Educere. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/356/35602817.pdf ISSN 1316-4910, consultado el 30 de noviembre de 2016.

Alvares, J., Klimenko, O. (2009) "*Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas*". Educación y Educadores Disponible en: www.redalyc.org/pdf/834/83412219002.pdf ISSN 0123-1294, consultado el 27 de noviembre de 2016.

Arango, C., Buitrago, N., & otros (2010) "*La reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje de la escritura en estudiantes de preescolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje*" Facultad de Educación Universidad de Antioquia, disponible en <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/929/1/CA0532.pdf> consultado el día 2 de Diciembre del 2016.

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zuñiga, J. (2006) "*Investigación Educativa I*", Santiago. Universidad ARCIS. Disponible en <http://cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Aravena-et-al-Investigaci%C3%B3n-educativa-I-2006.pdf> consultado el 29 de Junio del 2017.

Beltrán Lázaro M. (2014) "*El desarrollo de las capacidades metacognitivas en niños de 3º de Educación Infantil: un programa de entrenamiento*", Disponible en zaquan.unizar.es/record/18121/files/TAZ-TFG-2014-2922.pdf consultado el día 27 de noviembre de 2016.

Bodrova, Elena; Deborah Leong, (1996), "*Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*", México, SEP-Pearson Prentice Hall. Biblioteca para la actualización del magisterio, disponible en <http://eva.sepyc.gob.mx:8383/greenstone3/sites/localsite/collect/preesco2/index/assoc/HASH0191.dir/0001010007.pdf>, consultado el 10 de noviembre de 2014.

Burón Orejas, J. (1993), "*Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*". Disponible en cmap.upb.edu.co/rid...1387423705.../LA%20METACOGNICIÓN.%20memorias.doc consultado el 27 de Julio del 2016.

CONEVAL (2012) "*Evaluación de Consistencia y Resultados 2011-2012, Programa Nacional de Lectura*", disponible en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36397/Informe_Final.pdf consultado el 1 de Octubre del 2017.

Correa, M. (2002). "*Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo*". Horizontes Educativos, 7 (1), 58-63. Disponible en www.redalyc.org/pdf/979/97917885008.pdf consultado el 27 de Julio del 2016.

Del Ángel (2007), "*La promoción de la lectura en México*", disponible en https://portalacademico.cch.unam.mx/.../promocion_de_la_lectura_en_mexico.pdf consultado el 5 de Octubre del 2017.

Díaz (2012) "*¿Cómo perciben el proceso de escritura en la etapa inicial?*" Estudios Pedagógicos. XXXVIII, N° 1: 215-233, Disponible en www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524158013 consultado el 27 de Abril del 2017.

DOF (2008) *“Ley de Fomento para la Lectura y el Libro”*, Cámara de Diputados, disponible en www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL_171215.pdf consultado el 2 de Mayo del 2017.

Flores R; Torrado, M. (2003) *“Explorando la metacognición: Evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad”*. Revista Colombiana de Psicología. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/804/80401208.pdf> consultado el 21 de noviembre de 2016.

Flores, Valle, R., Sáiz, M., (2010) *“Metacognición y competencia de “aprender a aprender” en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión”*, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570010.pdf> consultado el 21 de Mayo del 2017.

FOD, (2014) *“Competencias del siglo XXI, Guía práctica para promover el aprendizaje y evaluación”*, disponible en <http://www.fod.ac.cr/competencias21/media/Competencias%20del%20siglo%20XXI%20-%20guia%20practica-parte3.pdf> consultado el 9 de Julio del 2017.

González Jaimes E.I. *“Estudio sobre factores contexto en estudiantes universitarios para conocer por qué unos tiene éxito mientras otros fracasan”*. Disponible en www.redalyc.org/pdf/802/80228344008.pdf consultado el 1 de Julio del 2017.

Hernández S. *“Metodología de la Investigación”* 6ta. Edición, Disponible en <http://upla.edu.pe/portal/wp-content/uploads/2017/01/Hern%C3%A1ndez-R.-2014-Metodologia-de-la-Investigacion.pdf.pdf> consultado el 29 de Mayo del 2017.

INEE (2015) Resultados *nacionales “Lenguaje y Comunicación”* - Planea- Secretaria de Educación Pública. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/fasciculosnov/Planea9-1.pdf> consultado el 22 de Enero del 2017.

INEGI (2017) “*Módulo de Lectura*”, disponible en <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/modulos/molec/> consultado el 5 de Octubre del 2017.

Luna (2015) “*El futuro de aprendizaje 2, ¿Qué tipo de aprendizajes se necesita en el siglo XXI?*”, disponible en unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf consultado el 9 de Julio del 2017.

Luna (2015)₂ “*El futuro de aprendizaje 3, ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan en el siglo XXI?*”, disponible en unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126s.pdf consultado el 9 de Julio del 2017.

Nemirovsky, M. (1999). Orientaciones pedagógicas. En *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Capítulo 1 “*Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?*” México: Paidós, Disponible en https://conchi1952.files.wordpress.com/2010/01/nemirovsky_antes-de-empezar-1.pdf consultado el 2 de Febrero del 2017.

OCDE (2016), Resultados principales PISA 2012: “*Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*”, Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf> consultado el 22 de Enero del 2017.

OEI (2006), *“Políticas educativas de promoción de la lectura y escritura en Iberoamérica”*, disponible en http://www.oei.es/historico/fomentolectura/informe_politicas_educativas_promocion_lectura_escritura_iberamerica.pdf consultado el 2 de Mayo del 2017.

Osses Bustingorry, S. & Jaramillo Mora, S. (2008). *“Metacognición: un camino para aprender a aprender”*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34 (1), 187-197. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf> consultado el 27 de Julio del 2016.

Pico Manjarrez C. & Palomo Lorente E. (2013) *“Estrategias metacognitivas para el desarrollo y la promoción de la escritura en niños y niñas de grado cero”* Universidad de Córdoba, disponible en http://www.edunexos.edu.co/emasued/index.php/proyectos_finalizados2/doc_download/38-estrategias-metacognitivas-para-el-desarrollo consultado el día 12 de Noviembre del 2016.

PLANEA (2015) *“Resultados nacionales 2015, Lenguaje y Comunicación”*, disponible <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/fasciculosnov/Planea9-1.pdf> consultado el 3 de Octubre del 2017.

PNLE, 2014, *“Programa Nacional de Lectura y Escritura”*, Estrategia Nacional, En mis escuela todos somos lectores y escritores, disponible en <http://www.seducoahuila.gob.mx/varios/lectores/Preescolar.pdf> consultado el 15 de Marzo del 2018.

Ramos (2009), *“Promoción de la lectura en América Latina, estudio de casos emblemáticos: México, Argentina, Brasil y Colombia”*, XIV Conferencia Internacional de Bibliotecología “Información y ciudadanía: desafíos públicos y privados” Colegio de bibliotecarios de Chile, A. G., disponible en www.bibliotecarios.cl/descargas/2009/10/ramos.pdf consultado el 7 de Mayo del 2017.

S/d, “El aprendizaje de la lecto-escritura”, disponible en http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Aprendizaje_Lectoescritura_5317.pdf consultado el 6 de Octubre del 2017.

S/d₂, “La observación”, disponible en <http://www.salgadoanoni.cl/wordpress/wp-content/uploads/2010/03/la-observacion.pdf> consultado el 29 de Mayo del 2017.

Sandia L. (2004). “Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la Teoría Vygotskiana”. Universidad de los Andes (ULA). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2970390.pdf> consultado el 28 de Junio del 2016.

SEP, (2017) “Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” disponible en https://www.gob.mx/cms/.../Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf consultado el 3 de Mayo del 2017.

SEP, (2017), “Ley General de Educación” Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación 22-03-2017, disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/.../ley_general_educacion.pdf consultada el 2 de Mayo del 2017.

SEP, (2011) “Programa De Educación Básica Preescolar”, disponible en <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf> consultado el 10 de enero del 2017.

Tesouro Montse, (s/f) “La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar”, Universitat de Girona. Departament de Pedagogia. Disponible en <http://educar.uab.cat/article/view/v35-tesouro/201> consultado el 29 de Junio del 2016.

UNESCO (1990) *“Declaración Mundial de la Educación para Todos”*, Disponible en unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf consultado el 7 de Mayo del 2017.

UNESCO (1991) *“Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe”*, disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/11_173_s.pdf consultado el 2 de Mayo del 2017.

UNESCO (2011) *“UNESCO y la educación”* Disponible en unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf consultado el 3 de Mayo del 2017.

Valery, Olga, (2000) *“Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky”* Educere. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908> consultado el 2 de Febrero del 2017.

Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). *“Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares”*. Disponible en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23015/1/rev161ART2.pdf> consultado el 1 de Julio de 2016.

ANEXOS

Instrumento de evaluación

LISTA DE COTEJO

Nombre del Alumno: _____ Fecha de la observación: __/__/__

Nombre del Evaluador: _____

Metacognición en los procesos de escritura						
Categoría	Componente	Subcomponente	Indicadores de logro	Si	No	
Niveles de Escritura Infantil	Primer Nivel	Dibujo vs garabato	Muestra control de cantidad de letras			
			Establece diferencias entre escribir y dibujar			
	Segundo Nivel	Exigencias cualitativas	Exigencias cualitativas	Traza algunas grafías diferentes o iguales para representar cada palabra		
			Exigencias cuantitativas	Traza sin control una cantidad de grafías para escribir una palabra		
	Tercer nivel	Hipótesis silábica	Hipótesis silábica	Usa una letra por sílaba		
			Silábico- alfabético	Traza una letra por cada sílaba y una letra por cada sonido		
			Hipótesis alfabética	Traza una letra para cada sonido		
	Metacognición	Conocimiento metacognitivo	Persona	Identifica sus características propias		
				Reconoce sus capacidades y limitaciones en el desarrollo de una tarea		
			Tarea	Reconoce las propiedades de la tarea		
Identifica si la tarea es fácil o difícil						
Estrategia		Propone formas para realizar la actividad				
		Selecciona las estrategias adecuadas				
Control ejecutivo		Planeación	Realiza acciones sin una meta. El habla del adulto no puede regular su actividad			
			Realiza actividades funcionales breves, dirigidas por el habla del adulto			
	Realiza actividades autónomas sin planificación					
	Realiza actividades autónomas con una planificación					
	Revisión	Supervisa las acciones, identificando si es de acorde a lo planificado				
		Corrección de una respuesta errónea con mediación del adulto				
	Evaluación	Corrección espontanea de una respuesta errónea				
		Valoración si el procedimiento si fue el adecuado				
		Evalúa el producto final de la actividad				
		El niño reflexiona sobre el proceso de resolución de una tarea				

Evidencias fotográficas

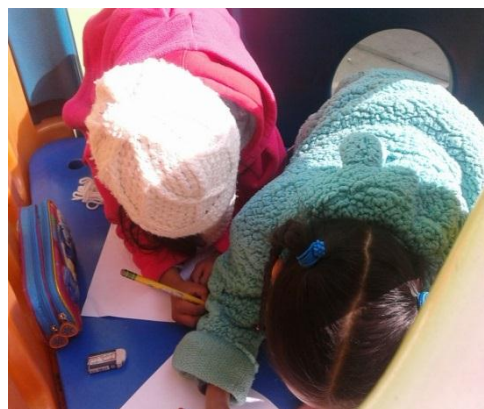
Sesión 1. “Acompañemos a Pisotón al colegio”



Sesión 2."Una carta para el amigo Chapuzón"



Sesión 3. "Con nuestro amigo Pisotón".



Sesión 4. “Cómo si tú fueras yo y yo fueras tú”.



Sesión 5 “¿Por qué Pisotón está enojado?”.

