



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS Y METACOGNOSCITIVAS
EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA LECTOESCRITURA
EN ESCOLARES DE 6 A 10 AÑOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:
ERIKA NÚÑEZ RAMÍREZ

TUTOR: DR. FELIPE DE JESÚS RAMÍREZ GUZMÁN

COMITÉ: DR. RUBÉN LARA PIÑA

LIC. MAGDALENA CRISTINA HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

LIC. OSCAR ROJAS URIBE

LIC. REYNA MARÍA NIEVES VALENCIA



MÉXICO, D.F.

MAYO 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimiento & Dedicatoria

Agradezco profundamente y dedico el presente reporte a mi director de tesis el Dr. Felipe de Jesús Ramírez Guzmán. Por andamiar cada etapa en la elaboración de la tesis, su objetividad, compromiso, exigencia y sus enseñanzas a nivel académico, profesional y personal fueron piedra angular para la consecución del trabajo. Y por motivarme siempre a la superación personal y profesional..

Agradezco al comité Dr. Rubén Lara Piña, Lic. Magdalena Hernández Rodríguez, Lic. Oscar Rojas Uribe, Lic. Reyna Nieves Valencia por sus valiosas recomendaciones y sugerencias, así como su atención y destacado apoyo.

Al Programa de Vinculación con Exalumnos, UNAM por el apoyo otorgado.

Dedicatorias

A la memoria de mis abuelas Nieves Peña, Eulalia Santa Cruz † y abuelos Pedro Núñez, Arcadio Ramírez †, por su incesante firmeza y lucha ante la vida. Los guardo en mi memoria y corazón por siempre.

A mis padres Aurora Ramírez & José Luis Núñez, por ser mi ejemplo de vida, superación y perseverancia. Gracias por su amor incondicional, confianza, motivación, esfuerzo y apoyo. Me han transmitido calidad humana, sus enseñanzas las llevaré toda la vida, y sin dudarlo es un honor que sean mis padres.

A Nancy por ser parte de mí y estar a mi lado desde siempre, hemos compartido nuestro desarrollo personal y académico. Te agradezco tu inigualable ayuda en todo momento, tu confianza depositada, pero sobre todo por ser mi amiga. En las mejores imágenes y recuerdos de infancia estás presente.

Dulce Martínez, gracias a la vida por permitirme conocerte, compartir conmigo una de las etapas de mayor aprendizaje, crecimiento profesional y personal al cual has contribuido. Te dedico con mucha satisfacción este trabajo, gracias por estar a mi lado con ánimo, apoyo y por mostrarme lo valiosa que es la vida.

A las Familias Núñez Peña, y Ramírez Santa Cruz; primas, tías, primos y tíos.

A Zyanya y Rosario por su interés y apoyo en mi formación profesional por su amistad de tantos años.

A Miuriel por ser mi amiga y compañera durante toda la carrera, siempre me compartiste tus puntos de vista en aspectos académicos y personales.

A Paola, Daniel por ser mis compañeros y amigos.

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| Resumen..... | 2 |
| Introducción..... | 3 |
| Capítulo I. Contexto de significado de la lecto-escritura..... | 7 |
| Capítulo II. La enseñanza–aprendizaje dentro de la lecto-escritura en el contexto de educación básica..... | 21 |
| Capítulo III. Procesos cognoscitivos implicados en el aprendizaje de la lecto-escritura | 38 |
| Capítulo IV. Método..... | 80 |
| Capítulo V. Resultados, análisis, y discusión..... | 91 |
| Capítulo VI. Conclusiones..... | 170 |
| Referencias..... | 177 |
| Anexos..... | 186 |

Estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la construcción de la lectoescritura en escolares de 6 a 10 años

RESUMEN

El presente trabajo reporta los resultados de una línea de investigación centrada en el aprendizaje de la lecto-escritura desde una perspectiva cognoscitiva en niños de educación básica. El objetivo de investigación fue, en un primer momento, identificar las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que, desde la literatura marcan la adquisición de dicha herramienta social. Con base en lo anterior y considerando las necesidades cognitivas de los participantes, se estructuró, aplicó y evaluó un programa cognoscitivo “basado en estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas” en el fomento del aprendizaje de la lecto-escritura en niños que no aprendían a leer y escribir, cuya motivación interna estaba mermada. Los hallazgos del estudio muestran que los aprendices pueden llegar a trascender el empleo de estrategias de bajo nivel de profundidad, como son la asociación y repetición, por estrategias de aprendizaje de organización, elaboración y estrategias metacognitivas como el automonitoreo y la autoevaluación para lograr un aprendizaje eficaz de la lecto-escritura. De igual manera, se encontró que la escasa motivación para que el aprendiz se inscribiera en las tareas relacionadas con leer y escribir, debido a experiencias de indefensión aprendida, pudo ser cambiada hasta llegar a que el participante utilizara estrategias de automotivación. Se concluyó que la generación y aplicación eficaz de las herramientas cognoscitivas y metacognoscitivas posibilitan un aprendizaje significativo de la lectura y la escritura, aunado a un andamiaje e instrucción acorde al repertorio cognitivo de los escolares. Sin embargo, también se mostró la necesidad de indagar el papel que tiene el contexto familiar y escolar tanto en el sostenimiento del empleo de las estrategias cognoscitivas, y metacognoscitivas como en la consolidación de la lecto-escritura para el enriquecimiento intelectual, afectivo y social del aprendiz.

Palabras clave: aprendizaje, lectoescritura, estrategia cognitiva, estrategia metacognitiva.

INTRODUCCIÓN

Uno de los recursos privilegiados que ha empleado la humanidad para resguardar y difundir sus experiencias y saberes es precisamente la lecto-escritura. A través de dicho sistema simbólico se han transmitido y perpetuado valores, tradiciones, prácticas, formas de pensar, actuar, y saberes que permiten a los individuos inscribirse en el funcionamiento social y cultural para, en su momento intervenir críticamente en el diseño de una mejor sociedad.

En ese sentido, la lecto-escritura desempeña un papel importante en la configuración de la identidad individual y social de los seres humanos pertenecientes a una cultura (Olmos, 2003). Resalta así una reconceptualización de la lectoescritura no solo como un mero código universal, sino como una herramienta de expresión de la individualidad pero a la vez también siendo rostro de su cultura. Así, cuando un individuo adquiere y aplica propositivamente dicho mediador instrumental no tan sólo es capaz de moverse en el mundo simbólico que ha creado su cultura, sino que también llega a formar parte de una comunidad reflexiva y crítica que manifiesta, crea, comunica, informa, y enriquece sus representaciones mentales en el actuar cotidiano; desarrollando un nivel de abstracción y nuevo entendimiento de su realidad (Cajiao, 2005).

En ese aspecto, el papel de la educación formal cobra una dimensión importante ya que tiene como uno de sus objetivos principales el aprendizaje de la lecto-escritura. Función de la escuela que ha mostrado rezagos importantes reflejados en parte por las evidencias cotidianas, como los resultados de mediciones nacionales e internacionales. Esto refleja, en parte, un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura poco eficaz ya que ha estado basado en programas instruccionales con una tradición pedagógica alejados del conocimiento cabal de los procesos y recursos cognoscitivos que emplea o debe emplear el aprendiz para inscribirse significativamente en dicho aprendizaje. Además de no incorporar, en las actividades cotidianas desarrolladas en el aula

regular, las herramientas cognoscitivas que deben generarse en repertorio conductual del propio alumno para que monitoree y supervise tanto su motivación para el acercamiento significativo de a las tareas lecto-escritas como para una ejecución eficaz.

Esta situación es comprensible si se tiene presente que en el aprendizaje de la lectoescritura confluyen múltiples teorías y prácticas pero, sobre todo, existe una incesante presión para que las escuelas muestren inmediatas mejoras en el desempeño escolar en esta área. Así, se pone especial atención en el producto esperado, o sea que el alumno lea y escriba, pero no necesariamente se puntualiza el análisis y realimentación del proceso cognoscitivo que el alumno ha seguido al momento de aprender ese mediación instrumental. Se parte así de una visión conductual que pone el acento en el tiempo y esfuerzo de búsqueda comprensión que aplica el alumno, idealmente acompañado del padre de familia; privilegiándose así un aprendizaje descontextualizado de los usos significativos de leer y escribir y de los procesos cognoscitivos que desarrollo y aplica todo alumno al momento de buscar el conocimiento.

En ese contexto, el presente trabajo surge de una perspectiva cognitiva ya que centra su atención en los procesos mentales que sigue un aprendiz al momento de incorporar a la lecto-escritura como una herramienta social. Si bien, no se apega completamente a los supuestos teóricos de una tradición cognitiva específica es porque intenta partir de una visión holística ya que este tipo de aprendizaje implica un nivel de complejidad dado por los procesos individuales, culturales, educativos y pedagógicos que conlleva.

En ese sentido, se presenta una propuesta teórico-explicativa del aprendizaje de la lecto-escritura la cual tuvo como objetivo de investigación: Determinar las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas empleadas en el aprendizaje de la lecto-escritura, para elaborar y aplicar un Programa de

Intervención en infantes de 6 a 10 años para que aprendieran eficazmente dicha habilidad. Los objetivos particulares fueron 1) Determinar las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en el aprendizaje de la lecto-escritura en escolares de 6 a 10 años, y 2) Elaborar, diseñar y aplicar un Programa de Intervención basado en las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que promuevan un aprendizaje eficaz, en escolares acorde a su edad y grado escolar.

El presente trabajo se estructura de la siguiente forma, el Capítulo I desarrolla el papel relevante que ha tenido la lectoescritura como una herramienta social para preservar el saber colectivo, y para el enriquecimiento de los actores comunitarios en conformación de su ser social e individual.

En el Capítulo II, se describe el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica mexicana, se presenta una revisión general, y crítica del papel del docente como mediador en el aprendizaje, se analiza la lectoescritura como objeto de enseñanza y aprendizaje. También se analiza el papel de las reformas en materia de educación, cómo y en qué aspectos han influido en el proceso de enseñanza, y en la calidad del aprendizaje.

En el Capítulo III, se presenta una revisión de los supuestos de la teoría cognitiva, se describen los componentes en el procesamiento de la información, se desglosa y analizan los recursos cognoscitivos, y metacognoscitivos fundamentales en la presente propuesta de aprendizaje, también se presenta el diagrama del procesamiento cognoscitivo de la lecto-escritura. Asimismo se aborda el tópico de estrategias de aprendizaje, y una breve revisión de las concepciones contemporáneas sobre estrategias de aprendizaje.

El Capítulo IV hace referencia al método de esta investigación; al inicio se presenta una síntesis de reportes de investigación sobre el tema del aprendizaje de la lecto-escritura, describiendo los elementos que están ausentes en dichos

reportes. Posteriormente se muestra el problema de investigación, los objetivos de investigación, las variables de estudio, el tipo de estudio, participantes, instrumentos, y procedimiento que se siguió.

En el Capítulo V, se presentan los resultados de la investigación, el cual se divide en cuatro apartados correspondientes a las fases descritas en el capítulo anterior de procedimiento. El primer apartado da cuenta de los hallazgos y limitaciones encontrados en la revisión de la literatura, se presenta un concentrado de estrategias de aprendizaje generales y específicas. En el apartado correspondiente a la fase dos, se describe el diseño, y elaboración del Programa de intervención. El tercer apartado corresponde a los resultados de la aplicación de la intervención con los participantes del estudio. El último apartado hace referencia a la evaluación. Además, en este capítulo se presenta el análisis y discusión de los resultados, y limitaciones.

En el Capítulo VI, se presentan las conclusiones con base en el análisis, la interpretación y los hallazgos encontrados. Se describe el papel de las funciones profesionales que el psicólogo de FES Zaragoza pone en acción al realizar una investigación, también se describen los vacíos al respecto con base en la experiencia de la egresada. Asimismo, se resaltan las aportaciones en diversos ámbitos que tiene el reporte de investigación, y se destacan los elementos cognitivos y metacognitivos fundamentales para un aprendizaje de la lectura y escritura eficaz.

CAPÍTULO I. CONTEXTO DE SIGNIFICADO DE LA LECTO-ESCRITURA

El hombre a través del tiempo ha evolucionado, adaptándose al contexto del que es parte, desde la etapa prehistórica la evolución trajo cambios significativos; el sistema nervioso cambió, la postura, la vida en grupo, tales características llevaron a un comportamiento propio y distinto a las demás especies, entre este comportamiento se destaca; la caza, la cosmovisión del mundo, la práctica de rituales, la utilización de herramientas, el descubrimiento del fuego. Asimismo cada cambio surgido en la especie era precedido por un nivel de evolución superior.

Así, la evolución de la mente homínida se vinculó a la forma de vida, en la cual la realidad fue representada a través de un sistema simbólico compartido por los integrantes de una comunidad cultural, por tanto, la forma de vida se organizó en torno a tal sistema simbólico. El rasgo distintivo de la evolución humana aconteció equiparadamente con la evolución de la mente, misma que permitió a los seres humanos el uso de herramientas culturales; simbólicas, y materiales (Bruner, 2000).

Tal sistema simbólico fue plasmado por el hombre primitivo, a través de su representación de la realidad en expresiones de formas pictóricas de su contexto. Los primeros símbolos fueron las pinturas rupestres, en éstas trasmitían sus acciones cotidianas pero significativas. Un rasgo distintivo y propio del progreso de la especie humana, es la evolución de la mente, de manera que permitió a la especie utilizar las herramientas abstractas de la cultura. Ulteriormente cada civilización desarrolló un sistema simbólico particular, surgido por la necesidad de comunicar la herencia cultural entre los integrantes de un grupo específico.

Precisamente la lecto-escritura condensa gran parte de la historia de la conciencia humana, es decir, de las formas culturales que ha desarrollado en su

devenir la especie humana, consolidándose como una forma de comunicar, conocer y organizar la experiencia (Hunter & Kieran, 2005). De acuerdo a Bruner (2000) representamos nuestra vida por medio de la narración. Es muy probable que la importancia de la narración para la cohesión de una cultura sea tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo.

En ese sentido, la escritura viene a transformar la cosmovisión del mundo y del propio hombre en la realidad, en la construcción de la identidad dando pauta a indagar la génesis del ser humano. Si bien, se considera que el origen de la escritura aconteció en un sistema de contabilidad originado de la necesidad social en las civilizaciones antiguas, también la forma de vida técnico-social, usos y costumbres estuvo organizada y construida siguiendo ese simbolismo.

Al respecto cabe mencionar que desde la perspectiva culturalista, la naturaleza de la mente toma como base es la cultura, es decir, la mente no podría existir sin la sociedad. El modo simbólico señala Bruner (2000), es compartido por una comunidad, elaborado, y transmitido a generaciones venideras, conservando la identidad, el comportamiento, el actuar, el pensamiento, y la forma de vida.

Así, dentro del grupo cultural se originan necesidades sociales, que llevan al surgimiento de herramientas que modifican, y transforman el contexto inmediato, sin embargo, una de las herramientas que transforma la mente es el lenguaje, para Kalman (1996), el desarrollo de éste permite vincularse con el mundo y ser un medio de comunicación cuyo aprendizaje se da entre los demás. A decir de la lecto-escritura es una de las herramientas culturales privilegiadas, en el marco de la escuela latinoamericana (Olmos & Carrillo, 2009).

Dicha comunicación y aprendizaje entre los demás es posible por la cultura, como mencionan Dehant & Gille (1976) el empleo de la experiencia consiste en usar con habilidad intelectual los elementos adquiridos, cerciorando la renovación

de los conocimientos. Aún en la etapa prehistórica el hombre no recuerda sino sus ensayos de su clan, raza, grupo, asentadas en las leyendas, los pensamientos del grupo, decretos establecidos, en la propia narrativa¹.

De acuerdo a los autores, la lectura es uno de los signos de civilización, cuyo desarrollo ha coincidido con una etapa de progreso. Ésta va permitir el intercambio que crea en el hombre la conciencia de lo que es eterno con lo que es efímero, y se desvanece. A tal grado que condiciona la evolución de la cultura y la civilización.

Por lo tanto, un elemento básico es la cultura, considerada un catalizador u organizador del desarrollo psicológico en la adquisición de la lectura y escritura. Señala Valsiner (1998), que no es externa a la persona, los individuos “no pertenecen a la cultura, más bien, ésta pertenece a las funciones psicológicas de los individuos (cit. en Olmos, 2003). La teoría sociocultural destaca dicho constructo, en ella se genera la interacción, y además el adulto es mediador, convirtiéndose en las funciones psicológicas que posteriormente por medio de la interiorización el niño se apropiará, entonces los procesos psicológicos surgen en el plano externo para pasar al interno por medio de la internalización. Para Mateos (2001), el mecanismo elemental del desarrollo es la interiorización gradual de lo que inicialmente es una actividad social o compartida. Lo que el sujeto traslada al plano intrapsicológico son los sistemas de signos que median las acciones, uno de éstos y más importantes es el lenguaje, afirma Vigotsky.

Cabe aclarar que la concepción sobre el origen del conocimiento en las teorías del desarrollo individual difieren, para el constructivismo; primero pensamos y comunicamos, es decir, parte del plano interno, mientras que para las

¹ Cabe destacar que la *Narrativa*, es determinada en dos dimensiones como un método de indagación y como un método de interacción social.

teorías sociogenéticas; primero nos comunicamos y por ello pensamos (Del Río, Álvarez & Del Río, 2004).

Desde el planteamiento Vigotskyano se concibe, y diferencia entre funciones psicológicas elementales y superiores, las primeras surgen de manera natural tales como la memoria, atención, mientras que las segundas se vinculan con el desarrollo del lenguaje a través de las prácticas sociales cobrando significado en diferentes entornos culturales. Por lo tanto, enseñar a leer a un niño es proporcionarle un instrumento de revolución permanente, hacerlo más humano y darle espacio para que realice al máximo en contacto con lo universal de grupo (Dehant & Gille, 1976). El lenguaje como una herramienta, viene a cambiar y dotar de significado el entorno del ser humano, además es fundamental en la mediación, permitiendo la comunicación por medio del diálogo, la lectura y escritura (Vega, 2009, p.41).

Desde la postura sociocultural es evidente la orientación marxista, Del Río (1997, p.13) apunta "...a Marx y Engels les apasionan la obra de las herramientas eficientes -las armas, la rueda, la azada- y las hazañas homo faber. A Vigotsky le deslumbran no sólo esas herramientas que cambian el contexto físicamente sino aquellas que cambian la propia mente humana y que actúan con objetivos psicológicos, constituyéndolo propiamente en un entorno cultural".

Por ende, el lenguaje como herramienta o instrumento cultural viene a cambiar el entorno físico y por supuesto la psique humana, sin embargo, hay acceso al mundo de manera indirecta o mediada por tales instrumentos. También el propio pensamiento como escribió Vigotsky no sólo está mediado externamente por signos sino mediado internamente por significados.

Si bien estamos inmersos entre mediaciones instrumentales, nuestro propio pensamiento está mediado, aludiendo a la metáfora de McLuhan "el pez es el

último en conocer la existencia del agua”, no damos cuenta del papel de los mediadores culturales en la construcción que hacemos cotidianamente de nosotros mismos, así como del aprendizaje y desarrollo que se genera a través de los mediadores como la escuela, padres, profesores. Las interacciones que se dan entre los anteriores actores que representan personas significativas para el menor, desde la postura Vigotskyana, son generadores de desarrollo del menor (Olmos & Carrillo, 2009).

Del Río (1997), propone una clasificación de los mediadores, intentando clarificar la diversidad de mediadores en la que estamos inmersos. Las categorías son:

- ⊕ Los marcos, escenarios culturales o zonas sincréticas de representación.
- ⊕ Los artefactos culturales y medios de comunicación.
- ⊕ Los sistemas simbólicos, códigos y lenguajes.
- ⊕ Las estructuras formales de representación de carácter semántico (intermedias entre sistemas simbólicos y los contenidos).
- ⊕ Los contenidos vitales transmitidos: mitos, modelos de mundo y de vida, realidades o virtualidades representadas.

Éstos van del macrocontexto al microcontexto-cultural, la alfabetización integral fomentada por los mediadores debe permitir la realización de dos funciones “leer la realidad cultural” y “escribir la realidad cultural”.

Así, la alfabetización, el álgebra, la escritura son mediadores instrumentales, el juego, el arte, la dramatización, y el mito son mediadores sociales. Los modelos educativos privilegian los primeros pues no se diseña la actividad para que el aprendiz domine la estructura de actividad, ésta no proporciona ni los fines ni objetivos. Lo que lleva a la falta de sentido de actividades y poca significatividad en el aprendizaje escolar cotidiano (Olmos, 2003).

Por lo tanto, el aprendizaje de la lecto-escritura se confiere a la escuela, es decir, ésta es encargada de otorgar en la mayoría de los alumnos, el primer acercamiento formal y sistemático a la lectura y escritura, con determinado método de enseñanza de la lecto-escritura logra que el niño “aprenda a leer y escribir”, sin embargo, no se garantiza entre los objetivos curriculares, que el alumno encuentre el sentido, y significado del aprendizaje de la disciplina en su vida cotidiana. Al respecto Bruner (2000) afirma, que la institución educativa es una entrada definitivamente a la cultura y no sólo una preparación para ésta, lo cual dirige la necesidad de reevaluar la concepción de alumno y de sus propias habilidades.

Sí tal como se ha mencionado en líneas anteriores, la escuela es la encargada del proceso enseñanza de la lectoescritura, se destacan concepciones como la de García (2003), para éste, escribir es representar palabras o ideas mediante imágenes o signos. Como herramienta permite dos cosas; 1) atrapar la palabra de la temporalidad para convertirla en permanencia, y 2) crear condiciones para un abordaje más personalizado a la información. Por tanto la lecto-escritura es llevar lo interno a lo externo, y viceversa, es ejercitar y materializar el pensamiento, es lo más humano por naturaleza en la construcción de nosotros mismos.

Mientras que la lectura es la habilidad de desciframiento de los símbolos fonéticos, también es una operación mental que permite pasar de los signos fonéticos a los significados que ellos denotan “la lectura es una herramienta del ser humano para poder moverse en el universo simbólico de su cultura propia y universal, cubre de una forma compleja la capacidad de desciframiento del conjunto semiótico a través del cual esa sociedad traslada sus significados” (Cajiao, 2005, pág. 53).

Ciertamente la lecto-escritura es una herramienta cultural-social, permite al ser humano, entrar al mundo simbólico, compartir significados culturales,

integrando y accediendo al significado, también abre un espacio para la apropiación de nuevos conocimientos y aprendizajes desde el nivel escolar. Por supuesto permitirá un nuevo actuar en la realidad, ésta es una construcción simbólica que cada uno hace desde las representaciones de su cultura, no una simple interpretación a partir de los mediadores simbólicos, sino la estructura social junto a la acumulación social de representaciones, las instituciones sociales como familia, escuela, los valores, y prácticas determinan esa construcción (Del Río et al., 2004).

Aunada la función comunicativa de la lecto-escritura, ya que a través de la escritura plasmamos letras que son signos, por medio de la lectura los desciframos en las prácticas sociales. La lecto-escritura es una práctica social, que surge de la necesidad de comunicar, y aprendemos de los demás, como se mencionó anteriormente, igualmente es aprender a participar en esas actividades, apropiarse de cómo y cuándo se usa la lecto-escritura, para qué y para quién (Kalman, 1996).

De este modo, la alfabetización abarca mucho más allá del dominio de las letras y sonidos, reglas gramaticales, ortográficas, ya que implica la entrada a una comunidad discursiva donde el conocimiento de la escritura y sus costumbres de uso son indispensables en la vida en grupo (Kalman, 1996).

Definitivamente la adquisición de las habilidad de lecto-escritura, abre una puerta al mundo, cambiando y construyendo la realidad, no obstante, debemos tener presente cuál es el sentido y significado de los aprendices quienes están en un proceso de aprendizaje, y asignan a leer y escribir. Al hacer un balance sobre lo que está ofreciendo la educación básica respecto a leer y escribir, hay un significado desarticulado de sentido. Esta construcción de la realidad es el producto de la creación del conocimiento conformada a través de las herramientas culturales, de la forma de pensar de una cultura. Por lo cual, la educación debe

concebirse como una ayuda para que los menores aprendan a usar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, para acceder al mundo en el que se encuentran (Bruner, 2000).

El autor señala que desde el postulado perspectivista, las interpretaciones del significado además de reflejar historias idiosincráticas de los individuos, también refleja las formas de construir la realidad de una cultura. De la interacción entre la cultura y los individuos, da un carácter comunal al pensamiento individual, y a la forma de vida, pensamiento, sentimiento de cualquier cultura, así, las interpretaciones idiosincráticas del mundo son sometidas a juicio como la creencia de la realidad.

El mundo de los contenidos de la escuela mantiene un paralelismo no integrado con el mundo de contenidos de fuera de la escuela, las actividades que se ofrecen están bastante alejadas de los motivos del aprendiz, "...el niño no tiene ocasiones para articularlos y se ve obligado a elegir: con frecuencia elige los de la calle para dar sentido al mundo y construir su vida..." (Del Río, 1992, p.55).

El niño construye o edifica el sentido con sus iguales, es en la interacción con otros que los niños averiguan de qué trata la cultura, y cómo se concibe el mundo (Bruner, 2000). Si la escuela ofrece uno, éste provee un modelo de mundo inerte, mecánico, que contrasta con la realidad que el niño vive al salir de la escuela, descubriendo que el mundo va mucho más allá de leer libros y escribir su tarea, se encuentran con el mundo real, dinámico y cambiante, ello se direcciona al planteamiento de que la escuela enseña a leer la palabra pero no el mundo "Read the word, not the world" (Del Río, 1997, p.17).

Por consiguiente, en el proceso de enculturización-escuela, apunta Del Río (1993), nos encontramos ante un currículum global de tipo paralelo, en el cual la relación entre ambos universos educativos es de carácter sustractivo: la escuela

es deficitaria en sentido, la “calle” o fuera de la escuela es deficitaria de significado, siguiendo al autor ambas se ignoran mutuamente y aceptan el reparto de papeles.

Ello ha conducido a vislumbrar la lecto-escritura desde dos posturas, la primera la sostiene como un código universal como una cuestión de codificación, una herramienta del pensamiento universal, la segunda postura, la sustenta como un instrumento de identidad y enculturación. Lo que se ve reforzado, a través del proceso enseñanza en el cual el profesor muestra a los aprendices algo de lo que aparentemente no saben nada, es decir, la tradición pedagógica ofrece poca importancia a la intersubjetividad al transmitir la cultura. La función de la pedagogía es cultivar la conciencia, según Bruner (2000), cuyo actuar de la educación es equiparar a los seres humanos con los sistemas simbólicos.

El niño precisa situarse en su entorno y aprender a funcionar en él, ser y tener una identidad, actuar e inter-actuar. Por ello necesita alcanzar una clara imagen de la realidad, de sí mismo en ella, dotar de cierta dirección a sus actos al ser consciente de sus consecuencias y además debe poder controlar su conducta, ser dueño de sí mismo, algo que damos como implícito pero que consiste en la más difícil construcción del desarrollo psíquico (Del Río et al., 2004, pp. 186-187).

En esencia la identidad es construida a través de las herramientas y mediadores culturales pero en contacto con la realidad; por eso para Cajiao (2005) lo primordial es la capacidad de confrontarse con esa realidad de una manera crítica y creativa.

Para la vida cotidiana del niño en el contexto de desarrollo, no hay lecciones o notas para saber cómo actuar y en general vivir, adquiriéndose en función de su sentido concreto y funcional. En esta línea, la propuesta de sociedad está estrechamente ligada a la propuesta de identidad. Al remitir el modelo de

mundo propuesto por la escuela no podemos olvidar también la propuesta de mundo y realidad de los medios de información como la televisión y su notable impacto en los adultos, niños. Ésta ha venido a ocupar un lugar primordial dentro de los hogares sustituyendo actividades a tal punto que la televisión educa.

Del mismo modo Del Río et al (2004, p.186) afirman, “El qué hacer hoy es sustituido por el qué ver hoy”, “El niño actual nace y muere dentro de la televisión”, si la televisión tienen un papel importante, igualmente provee un modelo de realidad en su mayoría no se acerca de una forma verídica, y real al mundo-realidad en que se encuentra inmerso el niño. Para el niño lo que aparece en la televisión tiene cierta fuente de realidad, por lo tanto lo que ve en ésta es real, lo demás no existe o no forma parte del mundo “...el niño construye su mundo como un escenario donde vivir, actuar, conocer gente y ser feliz, como un escenario en el que desempeñar una identidad y escribir una historia...”.

Así como el niño enriquece su identidad, las comunidades o pueblos construyen su identidad a través de la narrativa, los integrantes se apropian de valores que guían sus actos, las tradiciones, usos y costumbres que se transmiten culturalmente entre los integrantes. Es la narrativa en la vida diaria como en la educación, una vía para articular el significado y sentido, la representación de las cosas, con la representación de nosotros mismos. Lo que nos lleva a distinguir tres niveles el personal, de la cultura propia y de la humanidad. Al considerar las novelas como modelos de representación sobre la vida para guiar y crear la acción de la vida humana y crear la acción de la vida misma, una integración entre sentido y significado, puede devolverle una cierta coherencia al proceso de construir mentes humanas (Del Río et al., 2004).

Es en la narrativa que acontece e inherente al ser humano, que se consolida y construye el sentido de la realidad, lo que lleva consigo lo puramente humano; el motivo afectivo en conjunción son los elementos cognitivos en la

construcción del sentido. Para López (2007), la narración de enculturación es un medio, ya que a través de la co-narración los progenitores transmiten valores culturales valiosos, socializan las emociones, el “yo” del niño va tomando forma, y se introducen en prácticas discursivas convencionales.

De lo cual afirma la autora, la narrativa cambia no sólo el mundo físico sino el mundo mental. Afirma Soto (2005), con respecto al desarrollo cognitivo, que las narrativas personales reflejan el ‘yo’, la identidad, y la van complementando a medida que se va construyendo (p. 20, cit. en López, 2007). Así, el uso del lenguaje para compartir, crear historias, vivencias de una cultura, individuales, es esencial en el desarrollo cognitivo y lingüístico, al favorecer éste y también la narrativa crea esquemas de sucesos del funcionamiento del mundo.

Al hablar sobre el funcionamiento del mundo, orienta hacia el modo de pensar y sentir en que se apoyan los niños, crearán una visión de mundo acorde a tales componentes ellos buscarán un mundo personal con la creación de historias, la narración es lo que se necesita. Por tanto la narración como una forma de pensamiento y un medio para la creación de significado. Así, la narración se convierte en un instrumento de la mente al servicio de la creación de significado, requiere trabajo de nuestra parte; leerla, hacerla, analizarla, entender su arte, percibir sus usos y discutirla (Bruner, 2000).

En la tesis de Becerril (2006), cuyo objetivo es la narrativa de cuentos como un medio para conocer qué estructuras fonológicas y psicolingüísticas en la lectura de un cuento están presentes en escolares del Estado de México; los resultados arrojan que cuanto mayor es el desarrollo de la cognición y del aprendizaje lector del niño mayor es el número de representaciones e ideas que es capaz de agrupar en la construcción de un cuento narrativo. Haciendo énfasis en las estructuras de narración, los resultados muestran que la mayoría de los niños realizó un texto descriptivo, sólo un bajo porcentaje de los niños de primer grado escolar realizan

un texto con inicio, contenido y fin. En segundo grado escolar hay un aumento creciente en la incorporación de las estructuras de la narración. En cuanto al discurso narrativo los niños de primer grado, sobresaltan al emplear un lenguaje vacío y sin valor, con una narración superficial, al respecto la autora argumenta que los menores se encuentran en la fase inicial del aprendizaje lector y de consolidación psicolingüística del lenguaje, también describe que el 68% de los participantes de primer y segundo grado no arriesgó su mundo interno, mientras que la ejecución de los niños de grados posteriores mejoró notablemente. Tales resultados muestran que el empleo o uso del discurso narrativo en los primeros grados de escolarización es deficiente, aunado a la adquisición de la lecto-escritura, además es empleado como un medio de articulación.

Lo cual dirige al planteamiento de Bruner acerca de que el relato es un puente hacia contextos más amplios y distantes en el tiempo y el espacio, introduciendo una forma más compleja de referencia de la realidad. Argumentan Ninio y Bruner (1978), que la lectura de cuentos a los niños favorece el aprendizaje del vocabulario. Es una actividad muy generalizada en las culturas, el que los menores vean y escuchen cuentos, y por medio de éstas actividades se enseñe el diálogo compartido, así al escuchar el discurso narrativo, observar las imágenes o dibujos, el menor familiarizado con ello descubre el valor del lenguaje como algo representativo, adquiriendo la capacidad simbólica que poseen los elementos (grafemas, dibujos) que contribuyen, al proceso de abstracción (cit. en Olmos & Carrillo, 2009).

De modo que la narrativa es un vínculo en la apropiación de la alfabetización, y dominio de la lecto-escritura, ambas como sistemas simbólicos. Empero, la verdadera apropiación de una de las herramientas de la humanidad, es la alfabetización trascendiendo el nivel de enseñanza del código a los usos cognitivos a través de formas de enseñanza dialógica que promuevan en los

estudiantes el uso de tal herramienta de manera óptima y con esto una identidad personal de logro en la escuela, a través de la apropiación (Olmos, 2003).

A saber de ello, datos mundiales, muestran que 72 millones de niños no asisten a la escuela, y una de cada cinco personas mayores de quince años no puede comunicarse a través de la lectura y escritura ni participan en un entorno alfabetizado. Según el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos celebrado en 2002, se reconoció el desafío; existen 861 millones de personas que no tienen acceso a la alfabetización. Ello es debido a programas de fomento del aprendizaje de la lecto-escritura que no tienen éxito, lo cual es debido al viejo paradigma en el cual se considera fuente de desarrollo de una nación, excluyendo los contextos sociales, y las costumbres culturales. El nuevo paradigma planteado en la quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos [CONFINTEA V], establece que la alfabetización está arraigada a las costumbres sociales, la gente se siente motivada a leer y escribir cuando su vida social y las instituciones sociales requieren el uso de la lecto-escritura, y tiene un significado social, lo que guía a una reflexión uniendo la educación con la alfabetización a las costumbres sociales. Sólo desde este enfoque se considera como parte del proceso de desarrollo, encauzando su propio proceso (UNESCO, 1999).

Para Rivero (2009), un aprendizaje adecuado de la lectoescritura constituye un proceso formativo que exige desarrollar la capacidad de análisis, síntesis, abstracción, que son elementos básicos para el pensamiento, y reflexión crítica. También la alfabetización ha permitido a la humanidad la acumulación de recursos no sólo en forma de textos sino también involucra un conjunto de diversos procedimientos para actuar sobre, y pensar acerca del lenguaje, el mundo y nosotros mismos (cit. en Olmos & Carrillo, 2009). Por lo cual, el aprendizaje de la lectura es la base de la alfabetización, sin embargo no es todo, ya que el objetivo de ésta es trascender la funcionalidad, esto es, el empleo de todas las formas del lenguaje para pensar y expresarse para alcanzar una alfabetización crítica.

Por lo cual, además del qué tan alfabetizadas estén las comunidades se debe tener en cuenta que cualquier medida de alfabetización debe dar la pauta para integrar sus propios conocimientos y su manera de forjar la realidad. El lenguaje escrito debe desarrollarse en un contexto de uso (Rivero, 2009). Entonces, la habilidad de leer y escribir debe residir en las costumbres sociales, resaltando la identidad de los integrantes de la comunidad, otorgando también un sentido cultural.

Trasladándolo a las aulas escolares, y reconociendo que la escuela no es la única fuente de adquisición de lecto-escritura, pero si puede convertirse el escenario educativo en lugar de aprendizaje. Lo que se necesita son actividades escolares en las que los estudiantes tengan suficientes razones para usar textos escritos en formas que caracterizan el alfabetismo cultural de su comunidad, la actividad de juego reúne tales condiciones (Ibid). La lecto-escritura es la base para la adquisición de las herramientas para la vida.

CAPÍTULO II.

LA ENSEÑANZA–APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN BÁSICA

El saber y el conocimiento tienen gran significado en diversas culturas en el mundo, durante las etapas históricas, el conocimiento científico y la experiencia sobre la vida son elemento fundamental en la cosmovisión del mundo en civilizaciones antiguas y contemporáneas.

Los usos y costumbres, los sistemas simbólicos, el comportamiento, las formas de pensamiento se han transmitido por medio de la alfabetización. No obstante, las prácticas lectoescritas se encuentran presentes en las comunidades cuando se insertan a la vida cotidiana, haciendo significativas las prácticas sociales e historias compartidas. Señalan Olmos & Carrillo (2009), que la escuela no es la única encomendada en la adquisición de la lectura y escritura, sino por medio del contexto educativo se puede proveer un espacio alfabetizador, para tal fin es necesario realizar modificaciones al diseño curricular para que los estudiantes tengan interés y motivos suficientes para internalizar el uso de textos escritos como una forma característica en su comunidad.

Con la transformación y progreso de la sociedad, incluidas las instituciones sociales como la educación formal, a la cual se ha conferido la tarea de la transmisión del conocimiento principalmente a los niños para lograr el dominio del saber. Es ahí por excelencia donde se adquieren las herramientas para tener acceso a la cultura escrita (Carrasco, López & Peredo, 2008), permitiendo la adquisición y dominio de habilidades como lectura, escritura, y matemáticas.

La escolarización es uno de los compromisos institucionales más tempranos, el cual acontece fuera de la familia, y conjuntamente desempeña un papel crítico en la formación del yo, ya que el niño encuentra en ella el

complemento de la identidad de su cultura como parte de los objetivos curriculares (Bruner, 2000). Desafortunadamente, los planes de estudio² están alejados, no sólo de situaciones reales sino planean una visión de mundo y realidad distinta a la acontecida fuera del contexto educativo.

Dicho contexto en cada país tiene particularidades, lineamientos y acciones específicos que se llevan a la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares a través del currículum, el cual es considerado una práctica social, cuya función es reproducción cultural, política e ideológica. Las discusiones en torno a éste han llevado a una reconceptualización, y concebirlo objeto de estudio complejo, denominándolo currículum social contextualizado. Que es la fuente generadora de los contenidos educativos, del proceso enseñanza-aprendizaje, de los planes de estudio, y diseño curricular. Éste es un sistema que abarca toda la realidad educativa, y la enseñanza es una de sus fases, desde la óptica de la investigación curricular (Palacín, s/f).

En forma más amplia se puede decir, que el plan de estudios mexicano está permeado por distintos factores³. Al analizar se debe tener presente la situación social de desarrollo de la sociedad de este país. Porque los planes y programas no ha reflejado la teoría del conocimiento, la teoría educativa, la metodología didáctica para lograr los objetivos (Miranda, 2010). Resulta imprescindible resaltar los componentes de la teoría curricular; el subsistema pedagógico, y el subsistema psicológico, integrando la teoría del desarrollo y la teoría del aprendizaje (cit. en Carrasco et al., 2008).

Si bien los lineamientos políticos, sociales y culturales influyen en el sistema educativo mexicano, se generan desde distintas perspectivas, por ejemplo, desde la política educativa a través de sus organismos encargados de determinar las

² En el presente discurso se emplean los términos plan de estudios, currícula, currículum como sinónimos.

³ Por los sucesos, proyectos tanto políticos como sociales, además refleja una visión del mundo, y una lectura de la realidad sociocultural en distintos etapas históricas de México.

condiciones y estrategias para su mejora. Modelo de ello son las reformas transformaciones educativas designadas por la secretaría de educación que pretende actualizar el sistema educativo en especial lo referido a la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, debido al resultado de evaluaciones⁴. Así, México ante los diversos signos de ineficacia evidenciados por las evaluaciones internacionales ha pretendido atacar esta problemática a través de ciertas reformas educativas a fin de alcanzar los estándares internacionales manejados *por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]* y otros organismos internacionales. En este marco, las autoridades mexicanas en la materia se proponen como objetivo ofrecer educación de calidad, para que el individuo obtenga conocimientos y comprenda el mundo en el que se desarrolla (Pérez, s/f). De este modo se implementaron innovaciones educativas que trascendieron a todas las áreas del conocimiento humano como el caso de la lectoescritura.

Propósitos que tienen como antecedente la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtiem Tailandia en el año 1990, en la cual la comunidad internacional de común acuerdo aseguraron la educación básica para todos, es decir, educación capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, éstas comprenden las herramientas fundamentales para el aprendizaje; lectura y escritura, cálculo, expresión oral, solución de problemas, igualmente los contenidos básicos del aprendizaje referidos a conocimientos teóricos y prácticos, para que los individuos puedan sobrevivir, desarrollar sus capacidades, lograr una vida digna, participar en el desarrollo nacional, mejorar la calidad de vida, y mantener un continuo aprendizaje.

⁴ Con base en los resultados obtenidos de las evaluaciones se realizan modificaciones en el currículum las cuales reflejan el escaso dominio de los estudiantes de educación básica en lectura y escritura. Los Organismos encargados de evaluar son: ENLACE; que evalúa el logro educativo, EXCALE; mide el nivel de dominio de los planes y programas de estudio, PISA; mide la preparación del estudiante para el mundo laboral.

En la actualidad, las anteriores directrices cristalizaron en los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, los cuales son pilares de las acciones en política educativa que se impulsa actualmente. Tal programa tiene su base en el artículo 3° constitucional, en el que la SEP estableció el objetivo de “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, y así cuenten con los medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (PROSED, p. 11 cit. en SEP, 2011a). Es así que la Reforma Integral de Educación Básica [RIEB], es la estrategia para alcanzar dicho objetivo, y cuyos propósitos son: a) la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, b) coadyuvar en la mayor eficiencia, articulación, y continuidad entre los niveles de educación básica con énfasis a temas relevantes para la sociedad actual intenciones que implica una habilidad de calidad para la adquisición en el manejo del lenguaje lectoescrito⁵.

Por otro lado, se afirma que las reformas de los países latinoamericanos, entre ellos México, son modernización dentro de pobreza por la falta de recursos no sólo económicos sino tecnológicos acorde al mundo y a las demandas del propio país. Además de seguir recomendaciones de organismos internacionales como son UNESCO, Banco Mundial, Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], sin tomar en cuenta el reconocimiento de la idiosincrasia y cultura de cada comunidad para así partir desde dentro de la cultura hacia una nueva construcción curricular. De Alba (1998), concibe currículum como la integración de elementos culturales, es decir, valores, costumbres, creencias, hábitos, que consolidan determinada propuesta político-educativa, desarrollada por sectores sociales cuyas intenciones son distintas y hasta contradictorias. Precisamente la propuesta estará conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, dimensiones generales <cultura, política, social,

⁵ También en el marco internacional como lo plantea la UNESCO la alfabetización es uno de los motores del desarrollo de un país, e incluso llega a ser considerada un derecho humano. Y es base para la adquisición de nuevas habilidades, de otras disciplinas entre ellas las matemáticas.

económica> y particulares <institucional, aula> que interactuarán en el devenir de la currícula (cit. en Palacín, s/f). Cabe mencionar que los aspectos culturales son incorporados al currículum por las prácticas sociales cotidianas, mientras los aspectos estructurales-formales son los lineamientos oficiales, referidas al diseño y principios bajo aspectos organizativos y legales.

Así, las reformas educativas implementadas en los últimos quince años, tienen como primera expresión los cambios educativos de 1993, la cual es una reforma centrada en el nivel educativo primaria y secundaria. En 2004-2006 también las reformas se centran en los niveles preescolar y secundaria, pero desde la propuesta del plan de estudios o currículum de las competencias.

Se sabe que el afán de transformación curricular en el siglo XXI, busca resolver el modelo predominante verbalista de la memorización mecánica del conocimiento, los métodos autoritarios de la pedagogía, la desvinculación de la realidad social fuera y dentro de la escuela, la poca significatividad de los contenidos educativos, y por lo tanto la desarticulación de los contenidos educativos entre los grados escolares y respecto a las diferentes regiones del país, sin lograrlo (Miranda, 2010).

A decir de los modelos didácticos, su fundamento se encuentra en los modelos teóricos, éstos explican cómo se aprende a leer y escribir, en tanto los primeros están centrados en cómo se debe enseñar, es decir, los métodos de la enseñanza del lenguaje lectoescrito⁶. Así, los segundos se ven proyectados en el didáctico.

⁶ Son dos los métodos de enseñanza de la lecto-escritura, se clasifican y subdividen en: a) *métodos sintéticos*, con base fónica, cuya premisa es partir del estudio de los elementos más simples, es decir, grafemas y sílabas, para después dominar estructuras más complejas. El método se subdivide; i) *alfabético*: iii) silábico. iv) onomatopéyico. Por otro lado, b) *métodos analíticos o globales*, parten de unidades mayores o palabras con significado, destaca la enseñanza de frases, palabras a elementos menores como son sílabas, grafías. Desde esta postura la lectura es un proceso fundamentalmente visual a diferencia del primer método que destaca el proceso auditivo. Los métodos de esta línea son: i) léxico ii) global-natural, iii) palabras generadoras (Becerril, 2006; Jiménez & Artilles, 1999).

Los modelos teóricos se agrupan en dos vertientes; el conductismo y cognoscitivismo, sin embargo, cada uno orienta elementos distintos debido a la epistemología de cómo se origina el conocimiento y se mencionan los siguientes: 1) cognitivos; fundamentados en el procesamiento cognitivo, la estrategias de aprendizaje, y la autorregulación del aprendizaje, y el factor afectivo-motivacional, 2) socioculturales, cuyo centro de referencia es la mediación socio-cultural, y la motivación para aprender, 3) lingüísticos del texto, éstos dan cuenta de la estructura y de la forma lingüística del texto, 4) conductistas, se centra en la dimensión central en la enseñanza directa del proceso escritor, en una secuencia de pasos, utilizando el apoyo y la retroalimentación colectiva (Mateos, 2001).

De esta forma, el currículo escolar proporciona información sobre qué enseñar; intenciones, principios que guían la mediación pedagógica para favorecer el aprendizaje en los alumnos, cuándo enseñar; secuencia de contenidos y objetivos, la gradualidad de los mismos, cómo enseñar; componente que guía sobre cómo estructurar la secuencia de actividades con la finalidad del logro de los aprendizajes a través de los contenidos, qué y cómo evaluar, cuándo evaluar; cuyo objetivo es reconocer los avances y limitaciones de la aplicación del currículum (Coll, 1997 cit. en Campos, 2009).

Para ello, el esquema de articulación planteado en la reforma de 2006 se refleja en la definición de ejes formativos, los cuales servirán como organizadores de secuencias curriculares entre grados y niveles educativos. Sobre ellos se refrenda el enfoque de competencias y las propuestas de estructura curricular sobre la definición de bloques temáticos y aprendizajes esperados (Miranda, 2010).

En consiguiente, la lecto-escritura en el plan de estudios⁷ y bajo la reforma curricular, la cual pretende articular los niveles de educación básica estableciendo una correspondencia entre los planes y programas. Para ello se definen tres elementos: a) los principios de reformulación del currículum (conocimiento de sujetos de aprendizaje, el plan de estudios como dispositivo de cambio, el docente y su práctica, medios y materiales de apoyo), b) los rasgos del perfil de egreso (referidos a necesidades básicas de aprendizaje, competencias), c) los campos formativos.

Por otro lado, abordar el tópico de competencias inicialmente lleva a considerarlo como un término polisémico. En el ámbito educativo, la competencia implica un saber hacer (habilidad), con saber (conocimientos), además la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). Partiendo del principio didáctico “aprender lo que no se sabe, haciéndolo”. Así, éstas se manifiestan en la acción integrada para la solución de un problema en un ámbito de la vida, de ahí la importancia de su desarrollo en la escuela al orientar el aprendizaje a la resolución de problemas (SEP, 2011b).

Para Monereo & Pozo (2007) demostrar competencia en algún ámbito de la vida supone una serie de estrategias coordinadas, por ejemplo, ser competente leyendo, escribiendo, hablando, debería reflejar que una persona resuelva problemas complejos por medio de esas habilidades en la vida cotidiana, y por supuesto nuevos desafíos, aunados al contexto educativo formal, es decir, desafíos dentro de la didáctica que brinden al niño un dominio de las habilidades no sólo para, y dentro de la escuela con contenidos sin sentido que no resultan

⁷ Para el logro del objetivo se han establecido en educación básica cuatro campos formativos:1) lenguaje y comunicación,2) pensamiento matemático,3) exploración y comprensión del mundo natural y social,4) desarrollo personal y para la convivencia. En el primer campo está inserta la lectura y escritura; Enfocando hacia Lenguaje y comunicación, en nivel preescolar se lleva la misma denominación, además de lengua adicional en la asignatura de estatal, en nivel primaria se pretende articular a través de asignaturas como Español, también asignatura estatal, para nivel secundaria las asignaturas son Español I, II, y III, Lenguas extranjeras I, II, III, hay que puntualizar que el campo formativo tiene como fundamento un enfoque sociocultural, y las prácticas sociales del lenguaje (Carrasco et al., 2009).

significativos para los aprendices, sino dichas habilidades como la lectura y la escritura, trasciendan el aula escolar y la concepción de realidad que ésta muestra.

Las competencias para el siglo XXI que señalan los autores citados, cuyo propósito es extrapolar el empleo de éstas conforme a los requerimientos y necesidades contemporáneos en la vida cotidiana. Entre ellas se encuentran; leer de manera crítica, escribir de manera argumentada para convencer, analizar los problemas, crear empatía, cooperar en el desarrollo de tareas comunes. Para lograr que el niño no sólo lea con eficacia diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuyo empleo es fructífero para la vida (Lerner, 2001).

En ese sentido, las competencias para el aprendizaje significativo destacan el manejo de la información, el aprendizaje permanente, el manejo de situaciones, convivencia y vivir en sociedad (SEP, 2011b). La primera conduce al desarrollo de la habilidad lectora como preámbulo al acceso a la cultura escrita, incorporando habilidades digitales que dirija el aprender a aprender.

Por tanto, si se pretende desarrollar competencias en educación básica específicamente en nivel primaria surgen las interrogantes; ¿qué debe ser capaz de resolver un niño con la lecto-escritura?, ¿qué tipo de problemas debe resolver?, en el plan de estudios se determinan listas de éstas, no obstante, los problemas planteados dentro del aula no son el tipo de problemáticas reales que los niños viven fuera del aula. Si los menores deben desarrollar competencias en lectura y escritura entonces deben interiorizar las habilidades y emplearlas en la comprensión de los problemas de su contexto social. Así, por ejemplo, debe ser competente; ser crítico ante la ejecución lectora de diversas noticias periodísticas que sean de su interés y que lo impliquen, en tal situación deberá tener dominio de la lectura.

Teniendo en consideración, que las competencias deben ser desarrolladas en la escuela, mediante la presentación por parte del docente a través de modelado, abordando un problema de la vida cotidiana, el cual involucre a los menores, posteriormente la práctica guiada, y por último la práctica autónoma. Para asegurar la apropiación de las competencias, contenidos, y evolución del proceso de aprendizaje, podrían realizarse mediante un diario o bitácora de clase, en la cual el docente tendría que evaluar el manejo y dominio de la lecto-escritura, y otras disciplinas como matemáticas, las estrategias empleadas, también reflejaría la construcción del conocimiento y la evolución de apropiación de la lecto-escritura. Además se evaluaría a través del desempeño, y fomento del aprendizaje cooperativo. Por otro lado, respecto a la evaluación resulta discordante desarrollar y enseñar competencias sobre problemas reales y evaluar el contenido de la disciplina a través de pruebas escritas, por tanto habría que evaluar las ante el problema real (Monereo, 2010).

Coll (2007) señala que se ha gestado una sociedad de la información y del conocimiento con nuevas formas de búsqueda de la información a través de la tecnología, por lo que las personas se enfrentan a nuevas necesidades de aprendizaje mismas que la educación básica debe cubrir. Los tres rasgos que deben abarcar las nuevas necesidades formativas, 1) Incluyen los aspectos cognitivos y cognitivos lingüísticos, de equilibrio personal, de relación interpersonal, de inserción social esto se refleja en pensar, dialogar, comunicarse oralmente y por escrito, gestionar proyectos personales, trabajar en equipo, 2) Se refiere al aprendizaje de alto nivel que implican proceso cognitivos complejos cuya enseñanza y aprendizaje es ardua, 3) competencias. Estos aspectos a considerar en una revisión curricular escolar para incorporar los aprendizajes que el contexto sociocultural y económico demanda. No obstante, la condición *sine qua non*, en cualquier revisión curricular y del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe tener conocimiento en detalle de los procesos implicados en el aprendizaje

en los escolares, y el dominio del contenido enseñado (Tamayo, 2006; cit. en Palacín, s/f).

Es así que el fracaso en los diseños curriculares tiene causas en el desconocimiento de las propuestas, propósitos y enfoques de otros niveles educativos, el docente se centra en los contenidos (Pérez, s/f), dejando de lado el propio aprendizaje, dominio y adquisición de habilidades, aun más los recursos cognoscitivos en el aprendizaje. En términos de la reforma educativa, no hay un fundamento teórico que permita a los docentes un análisis y reflexión del ejercicio docente y del proceso de aprendizaje, así como de los recursos cognoscitivos, lo que lleva a un desconocimiento para articular los procesos cognoscitivos al plan de estudios.

Afirma Peredo (2008), no hay congruencia entre el nivel preescolar y los primeros grados de nivel primaria, hay una desarticulación de enfoques, contenidos, a pesar de que en el primero subraya la necesidad de vincular. Ejemplo de la desarticulación lo encontramos en el objetivo 'explicar los procesos de comunicación, lectura y escritura, considerando su forma escrita y oral, así como su intención comunicativa'. Uno de los contenidos para este objetivo es que los estudiantes realicen una investigación sobre los signos de puntuación. Evidentemente en la adquisición de la lectura, un lector no se forma a base en lo anterior, sin embargo, está sobredimensionada la ortografía en tal contenido (cit. en Carrasco et al., 2008).

A pesar de los planes de estudio actuales e innovadores, de los distintos niveles de educación básica, están explícitamente sobrecargados y sobredimensionados y este hecho es un obstáculo para la mejora educativa (Coll, 2007). De esta manera, nos centramos en el aprendizaje de la lectura y escritura, desde el planteamiento curricular de educación básica en México. Kalman (2001), lo traduce como alfabetización, desde su postura se asume que el acceso a la

lectura y escritura constituye un bien social, entonces la institución social, es decir, la escuela debe dar múltiples oportunidades no sólo de acceso sino de adquisición y dominio de las habilidades (Carrasco et al., 2008).

No obstante, enseñar a leer y escribir es un desafío ya que hay que integrar a los aprendices a la cultura de lo escrito y sean miembros de la comunidad de lecto-escritores, ello conlleva un replanteamiento no sólo a nivel curricular sino situar la lecto-escritura como objeto de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es necesario reconceptualizar su enseñanza tomando como base las prácticas sociales (Lerner, 2001), y los procesos cognoscitivos componentes en la adquisición de la misma. Para así, permitir comprender algún aspecto del mundo, donde la lectura y escritura es un instrumento para repensar el mundo y reorganizar el pensamiento. Por tanto, resulta necesario preservar el sentido del objeto de la enseñanza de la lectura y escritura considerándolas prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas. Por su parte en la enseñanza, el docente transmite no sólo una visión de mundo legitimada por la institución y el docente a la par, sino define implícitamente lo que no es conocimiento válido.

Empero, una dificultad que se manifiesta en la escolarización es que se enseña la lecto-escritura sólo como desciframiento, sin aprender los alumnos otras finalidades, por el contrario si la escuela prescinde de los propósitos didácticos y asume los de las prácticas sociales, estaría dejando de lado su función enseñante. De tal modo, articular los propósitos didácticos con los comunicativos que tengan un sentido para el aprendiz (Lerner, 2001). Asumir un propósito únicamente comunicativo, lleva a propuestas didácticas intentando compensar las praxis que desarrollan deficientes habilidades de lecto-escritura, y dejan de lado el dominio en el contexto cotidiano. Tal es el caso del proyecto 'La expresión escrita en alumnos de primaria' con objetivo de que los alumnos se familiaricen con las funciones del texto y fortalezcan las habilidades de escritura que permita enfrentar situaciones comunicativas con la cultura escrita, desde una postura sociocultural.

A través de la elaboración de un periódico en el contexto escolar así los alumnos desarrollan una situación comunicativa la cual tienen un para qué y un para quién escribir (Rojas-Drummond, et al. 2008).

Se proporcionan materiales de apoyo a la práctica educativa, que no se dirigen hacia la reflexión del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, sólo brindan una metodología, inclinándose hacia una técnica-didáctica, es decir, qué debe enseñar, cómo hacerlo, más que explicativa dando pocos elementos que permitan la reflexión o análisis teórico por parte del docente. Mucho menos cómo un enfoque pedagógico da cuenta del proceso de aprendizaje, ni cuestionar y responder las concepciones de dichas habilidades y los procesos cognoscitivos (Carrasco et al, 2008). Si bien se intenta generar una situación comunicativa la cual en esencia tiene un propósito, finalmente se limita al contexto escolar, es decir, orientado a los sucesos dentro de la escuela, sin embargo la lecto-escritura va más allá de la escuela. Los alumnos asignan un significado y sentido a eventos sociales, a aquello generado en su comunidad.

Otro aspecto apenas esbozado son los recursos cognitivos empleados por los menores, en los materiales de apoyo docente escasamente se mencionan. Ello sugiere que los procesos cognoscitivos se obvian y no se potencian en el proceso de aprendizaje, porque no se andamian dichos recursos de forma que permitiese al alumno una adquisición eficiente. Empero, tales se conciben elementos alejados en la práctica escolar, es decir, como si el abordar el contenido se alejase de los recursos cognoscitivos y viceversa.

El desarrollo de competencias en educación básica⁸ implica un análisis; ¿para qué, dónde, y cuándo emplearlas?. Lo que conlleva un conocimiento declarativo, procedimental y autorregulatorio en el empleo de recursos

⁸ Por consiguiente, según Monereo (2010) una competencia es el repertorio de estrategias coordinadas para resolver una demanda específica misma que corresponde a una actividad habitual humana.

metacognoscitivos. En consideración que éstas implican conocimiento, es decir, qué, cuándo, por qué, es decir, son el conjunto de conocimiento y estrategias. Cabe mencionar que la SEP las denomina como competencias para la vida, dando por entendido que la escuela es ajena a la vida, sin embargo, ello no es así, se enseña a vivir, como si no se produjera en el hoy, ni la escuela fuese parte de la vida (Monereo, 2010).

Tales competencias suponen desarrollar a la par funciones psicológicas, instaurando un desafío no sólo para el aprendiz sino a nivel educativo por que requieren una determinante intervención educativa al recorrer el camino desde las funciones psicológicas básicas a las estrategias cognitivas y metacognitivas para su adquisición. Por su parte, éstas implican un mayor grado de complejidad cognitiva, requieren leer el contexto para activar conocimiento; saber cuándo y para qué emplear una competencia. Asimismo supone tomar decisiones sobre cuándo, cómo y por qué hacer, decir, pensar y ser. Eso implica recursos metacognoscitivos, las estrategias pueden llegar a ser muy específicas así estrategias enfocadas hacia alguna disciplina ya sea lecto-escritura ó cálculo, éstas pueden y debería mejorar durante la vida (Monereo, 2010).

De esta manera, la lecto-escritura como objeto de enseñanza debe concebirse instrumento de reflexión sobre el pensamiento, un recurso para organizar el pensamiento y una herramienta de progreso cognoscitivo y crecimiento personal (Lerner, 2001). Asimismo, la congruencia entre lo enseñado y lo evaluado, instala la mirada en la forma cómo se ha instruido para potenciar procesos cognoscitivos. De tal modo que trasladando dichos procesos a capacidades operacionales, sean habilidades, es necesario que el aprendiz active una serie de procedimientos cognoscitivos y metacognoscitivos, precisamente con base en dichos procedimientos constituir la base de actividades didácticas y de evaluación en el currículum escolar. Es exactamente el planteamiento de De Alba (cit. en Palacín s/f), en el cual establece un replanteamiento del saber, al vincular

los contenidos procedimentales de las ciencias naturales con los procesos cognoscitivos involucrados. Es decir, vincular la estructura de la disciplina y la estructura de pensamiento que se genera en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Igualmente, se deben considerar algunos pedagógicos que plateen prácticas o didácticas metacognitivas como son; 1) enseñar a los alumnos a conocerse como aprendices, identificando sus dificultades, habilidades y potenciar su estilo cognitivo para el aprendizaje, así formar una representación cognitiva, 2) reflexionar sobre la manera de aprender, ayudando a través del análisis y tomar consciencia de las acciones y decisiones del aprendiz durante la planeación, evaluación y ejecución de la tarea. Con la finalidad de hacer eficiente la regulación de los procesos cognitivos implicados, 3) establecer un diálogo en el proceso de aprendizaje del contenido para activar los conocimientos previos (Monereo, 1994).

Una de las derivaciones educativas de la investigación cognitiva ha sido el fomento de procesos, estructuras, estrategias y habilidades cognitivas también afectivo-motivacionales que el estudiante requiere para lograr un aprendizaje eficaz, autorregulado y autónomo. Otra derivación se dirige a fomentar habilidades instruccionales para que el docente sea un estratega sobre la toma de decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñarlo, y cuándo aplicar los procedimientos para desarrollar las habilidades reflexivas y autorregulatorias para un aprendizaje estratégico (Castañeda & Martínez, 1999; González, Castañeda & Maytorena, 2009).

Es así, desde el campo de la investigación cognitiva, los paradigmas han incidido en propuestas que convergen hacia un aprendizaje eficaz, se llevan a la acción una serie de propuestas instruccionales a distintos niveles de educación desde básica hasta universitaria con intención de evaluar, desarrollar estrategias

cognoscitivas y procedimientos cognoscitivos en las áreas del conocimiento; matemática, lectura, biología, física⁹ entre otras.

Desde hace más de un década se ha reconocido la necesidad de fomentar habilidades cognoscitivas y metacognoscitivas, empero, no se ve reflejado en los programas en las instituciones educativas y escasamente en el trabajo en el aula. Dentro de la clase ocurre un trabajo en conjunto, es decir, a través de los demás, cabe destacar que en el proceso de aprendizaje se internalizan los procesos que inicialmente se practican en las interacciones. Por ello el docente debe promover la interacción, por ejemplo, para así internalizar las estrategias aplicadas en la actividad (González et al., 2009).

Se ha generado una línea de investigación sobre el aprendizaje estratégico, el interés radica en la conceptualización de estudiante poseedor de conocimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas adquiridas en la experiencia previa (Ibid.). En ese sentido, uno de los desafíos de la educación según Monereo (1997), es ofrecer al alumno conocimientos que sobrepasen la realidad escolar.

Para ello, se recomienda desarrollar en el escenario educativo hábitos de procesamiento cognitivo activo y autorregulado capaces de fomentar el aprendizaje eficiente (Castañeda & Martínez, 1999). El docente debe ser creativo y diseñar situaciones de instrucción que promuevan estrategias de aprendizaje, motivaciones, y un procesamiento activo. Las autoras antes citadas, establecieron el modelo "Enseñanza y Aprendizaje estratégicos", el programa fue implementado en educación media superior. También se incorpora la evaluación y el fomento de este tipo de enseñanza.

Desde hace poco más de dos décadas que investigadores mexicanos han diseñado y validado programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje,

⁹ En Castañeda & Martínez, 1999.

estrategias; de adquisición de la información, estrategias para la recuperación de lo aprendido, de organización de lo aprendido y de procesamiento crítico-creativo, y estrategias de autorregulación. El programa empleó entrenamiento directo, modelamiento, moldeamiento y práctica guiada, con retroalimentación suficiente en un contexto de andamiaje con desvanecimiento gradual. La finalidad fue apoyar al estudiante para operar tácticas de aprendizaje con base en el conocimiento estratégico.

Es así como se han implementado programas basados en estrategias generales de aprendizaje, en la actualidad los programas no han logrado llegar al ámbito curricular, ni a la práctica cotidiana en el aula. Sin embargo, en torno a la lectura o escritura se generan propuesta didácticas que involucran estrategias cognitivas y metacognitivas, en producción escrita, es decir, cuando el niño domina la lecto-escritura, emplea estrategias, sin la regulación de las mismas para un ejercicio eficiente de la escritura.

Con base en la concepción de la escritura como una actividad social y cultural, involucra la motivación. Lacon & Ortega (2008), diseñaron un modelo didáctico, que reúne estrategias cognitivas, lingüísticas, y metacognitivas. Con el objetivo de desarrollar competencia en la producción escrita, conllevó la construcción de una representación adecuada de la tarea de escritura en la memoria estos supone la reflexión sobre la necesidad y utilidad de los procedimientos estratégicos. Mismos que se activan en las fases de producción del texto, las cuales cabe mencionar son flexibles, éstas son: planeación, producción, revisión y evaluación (Rojas-Drummond et al., 2008). Se establecieron ocho fases, desde la producción escrita, específicamente el escritor eficiente es capaz de controlar la tarea a través de la aplicación de estrategias metacognoscitivas posibilitando la regulación de sus propios recursos.

Entre éstas se determinaron las de producción, y de proceso de escritura, inicialmente se practicaron en tareas simples y posteriormente elevaron su complejidad de acuerdo a la producción escrita. Con lo anterior concluyeron que los alumnos deben llegar a niveles superiores de conciencia en la producción escrita. Ofreciendo evidencia de los procesos involucrados en la escritura como los conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo.

Otra de las líneas de análisis de la metacognición es la que se ha abocado al estudio de la autorregulación en el aprendizaje en el contexto escolar. De acuerdo a Monereo (1994), ocurre una transferencia de la conciencia, reflexión sobre las decisiones que el aprendiz va tomando en la ejecución de la tarea, por ende, el mediador tiene por función la transferencia del control de la tarea para que el menor interiorice el contenido, y tenga conocimiento de los procesos implicados en la tarea. Además el docente fungirá como los procesos cognoscitivos, y será quien monitoree la actividad, para que después el aprendiz lo realice una vez que lo ha internalizado. Argumenta el autor que el docente debe brindar retroalimentación al alumno sobre su proceso de control, planificación, evaluación, toma de decisiones, asimismo del factor motivacional, haciendo tomar conciencia al aprendiz de las dificultades, fomentando el empleo de estrategias de aprendizaje.

Sin embargo, son someras las implicaciones desde la investigación cognitiva y la psicología instruccional (Castañeda & Martínez, 1999), al plan de estudios de educación básica, finalmente es el docente quien debe realizar un ejercicio reflexivo de su práctica, y del proceso de enseñanza-aprendizaje; de esa manera, se puede afirmar que el sustento cognitivo de la praxis docente no están contemplados en la didáctica del currículo.

CAPÍTULO III

PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADO EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

Durante la década de 1970 a 1980 la Psicología Cognoscitiva viene a transformar la visión dominante del aprendizaje y la adquisición del conocimiento; el sujeto era concebido un ente pasivo que sólo respondía a estímulos externos, es decir, los procesos mentales no eran considerados en el comportamiento del sujeto. Así, la perspectiva antes mencionada se centra en el estudio, evaluación, y desarrollo de ellos, esenciales en la adquisición del conocimiento, asimismo los procesos mentales intervienen en el comportamiento manifiesto del sujeto, concebido como un ente activo, capaz de transformar sus acciones cognitivas.

La perspectiva ha tenido gran influencia dentro de las áreas de la psicología; clínica, social y por supuesto el área educativa, dentro de ésta ha permitido generar avances, y cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de contribuir en propuestas y cambios para el plan de estudios, instrucción, evaluación, y la práctica en escenarios de aprendizaje. Ya que la comprensión del procesamiento de información es fundamental para un progreso e innovación en la práctica instruccional. Por ejemplo el currículum; podría contemplar que los alumnos desarrollen habilidades, regulen los recursos cognitivos, y actitudes hacia el aprendizaje de la lectura, escritura y las matemáticas (Castañeda & López, 1989).

En ese sentido, los fundamentos de las teorías cognoscitivas son; a) el aprendizaje es un proceso constructivo en la generación del conocimiento¹⁰ por parte del sujeto, b) el aprendizaje es ligar el conocimiento nuevo con el conocimiento previo, c) el proceso de aprendizaje requiere instrucción de acuerdo al nivel actual de conocimiento, es decir, el aprendiz requiere andamiaje, d) el

¹⁰Entendido como el conjunto de representaciones de la realidad que tiene el sujeto, almacenadas en la memoria a largo plazo por medio de diferentes sistemas de representación, es decir, ideas, conceptos (González, Castañeda & Maytorena ,2009).

aprendizaje supone la aplicación de estrategias por parte del alumno, e) automatización de habilidades, denominadas en la literatura, de bajo nivel de procesamiento, por ejemplo; el reconocimiento de palabras al realizar una lectura, f) el aprendizaje conlleva motivación, esto es, ser activo, implicarse, mantener la atención durante la actividad (Moreno, 1997).

En suma, el paradigma cognitivo se centra en la cognición del aprendiz, es decir, en las elaboraciones cognitivas que realiza, en la generación, control y organización de los recursos para un aprendizaje eficiente, cuya base es el conocimiento.

Justamente la perspectiva cognitiva surge enfocando el plano de lo mental al considerar la cognición humana como un sistema informático (Rivière, 1991), tal noción fue formulada por Alan Turing, quien imaginó un máquina capaz de simular una actividad que pudiera descomponerse en un algoritmo constituido por cadenas de símbolos portadores de conocimientos, la metáfora parte de una nueva conceptualización, y es un desafío en la concepción de la mente y del procesamiento cognitivo.

Así, dentro de ésta perspectiva, uno de los paradigmas es el modelo del Procesamiento Humano de la Información (PHI)¹¹, éste concibe al sujeto como “un procesador activo que elabora y reconstruye la información que capta del medio ambiente, es decir, es un constructor activo”. Posteriormente surge el paradigma denominado Procesamiento Paralelamente Distribuido (PDP)¹², en éste la cognición no implica la manipulación de símbolos con significado sino una red de unidades elementales, interconectadas de tal manera que los nodos-unidades activos excitan o inhiben a los demás. En consecuencia la red es un “sistema dinámico” que activa unidades según reglas del aprendizaje hasta lograr un patrón conexionista modificado (Trujillo, 1997, pág. 34).

¹¹También denominado paradigma simbólico.

¹²También denominado paradigma conexionista.

Desde esta postura (Castañeda & López, 1989), el ser humano no sólo es receptáculo de estímulos y emisor de respuestas sino durante el proceso de aprendizaje los datos que entran en la estructura cognitiva son transformados y modificados en otros sistemas de codificación para que sean utilizados en el momento que sea necesario. Es decir, la mente registra información, realiza operaciones para modificar su forma, y contenido, almacena, y recupera la información cuando se necesita, generando una respuesta (Woolfolk, 2010).

Es así que para las concepciones actuales, “el aprendizaje es un conjunto de procesos que tienen por objeto el procesamiento de información” (Puente, 2003, pág. 278), otras conceptualizaciones señalan que es “...la ampliación y transformación de la comprensión que ya poseemos” (Woolfolk, 2010, pág. 234). Desde la misma postura teórica Estévez (1999, pág.56) conceptualiza el aprendizaje como “un proceso dinámico que ocurre por fases y recibe la influencia del desarrollo del individuo. Requiere estar orientado por objetivos claros, precisos y consiste en tres componentes fundamentales:1) establecer nexos entre conocimiento nuevo y el previo, 2) organizar información, y 3) adquirir una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas...”.

En este sentido, desde el modelo del Procesamiento de Información, los seres humanos son procesadores de símbolos que captan información, es decir, adquieren, organizan, codifican, recuperan y aplican la información en contextos determinados de acuerdo a la demanda (Tirado et al 2010; Estévez, 1999; Del Moral et al., 1997). Concibiendo el aprendizaje como una actividad cognitiva compleja, en la cual se procesa información a través de las fases antes mencionadas, además de la percepción visual y auditiva, almacenamiento, se convierten en elementos determinantes en el desempeño académico eficiente (Castañeda, 2004). El cual se ve reflejado en el aumento de autoeficacia del alumno al realizar la tarea, ciertamente se buscaría durante la actividad, el empleo de recursos cognitivos para lograr un aprendizaje eficaz de la lectura y escritura.

Con base en lo anterior, se ha observado que en el aprendizaje de la lecto-escritura inicialmente la codificación es el proceso automatizado que analiza las características del material, indicación, características de un texto. Cabe destacar que la percepción apoya a la codificación. Tanto la codificación como la decodificación se relacionan con la percepción visual¹³ y auditiva, la cual influye en la capacidad de reconocimiento de palabras, es uno de los procesos en la lectura. Asevera Defior (2000), que el dominio de la lecto-escritura conlleva discriminar grafías aisladamente, y sobre todo identificar cada palabra como una forma con significado, mismo que es atribuido por el aprendiz.

Por otra parte, la adquisición comprende tres almacenes; Memoria sensorial, Memoria de trabajo (MT), y Memoria de Largo Plazo (MLP) e implica diversos procesos cognitivos en los cuales cada almacén tiene funciones específicas. En la memoria de trabajo el niño retiene las letras (Salvador, 2008), implica que además la información siga al siguiente almacén que es la memoria a largo plazo. Posteriormente la información es organizada con base en sus características hasta ser enviada al almacén permanente. Mientras la recuperación implica la búsqueda y hallazgo de información en la Memoria de Largo Plazo (Woolfolk, 2010).

En este sentido, se evoca la información del almacén permanente de acuerdo a las características del objeto, por ejemplo, cuando hay fallas en el procesamiento y el aprendiz tiene dificultad para evocar determinado fonema tal falla se debe al empleo ineficaz de estrategias, también indicaría que el niño no ha aprendido dicho fonema por ello no está en la MLP (Bañuelos, Acuña & López, 1992).

Así, en general el aprendiz, recibe información a través del ingreso sensorial, codifica y transforma con el propósito de comprenderla y almacenarla en

¹³ Constituye una función mental, un proceso activo de selección de los datos cuya función es seleccionar, organizar e interpretar los datos recogidos por los ojos a fin de obtener una representación temprana de las palabras que forman parte del texto (Vieiro & Gómez, 2002, p. 27).

la memoria a largo plazo mediante estrategias cognoscitivas del mismo modo elabora y genera respuestas.

Inicialmente, la lectura y escritura son habilidades que conforman una actividad compleja que involucra diversos procesos cognoscitivos, entre los cuales destacan la atención, memoria, percepción visual y auditiva, motivación, los conocimientos previos, en conjunto participan de manera sinérgica y son básicos para la escritura (Salvador, 2008). En tanto el sistema perceptivo visual está implicado en la lectura; la decodificación de palabras, y el conocimiento previo del aprendizaje lector (Defior,2000). Complementariamente, al proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, tanto el aprendiz como las estructuras de conocimiento son los constituyentes principales de las construcciones de representaciones y significados particulares. En esta concepción el sujeto construye su propio conocimiento, éste es base del aprendizaje (Castañeda & López, 1989).

Asimismo el aprendizaje de la lectura y la escritura, enriquece las representaciones mentales del proceso de cognición del niño, incidiendo en su comportamiento, percepción del mundo, y de sí como aprendiz. Las representaciones que elabora pueden ser internas o externas, éstas últimas; copiar o escribir una carta son un vínculo de inferencia de las representaciones internas.

Se puede decir que el aprendizaje de la escritura y lectura, involucra la dimensión interna del sujeto, es decir, el procesamiento cognoscitivo de información, el empleo de las herramientas cognoscitivas que operan en la adquisición y dominio de la habilidad lectoescritora. Por otro lado, la dimensión externa, involucra aspectos contextuales estos elementos intervienen en el aprendizaje. Así, la adquisición de la lectura y escritura es más que un fin, es un medio para otros aprendizajes, además hay que tomar en cuenta que el aprendizaje comprende el dominio y funcionalidad.

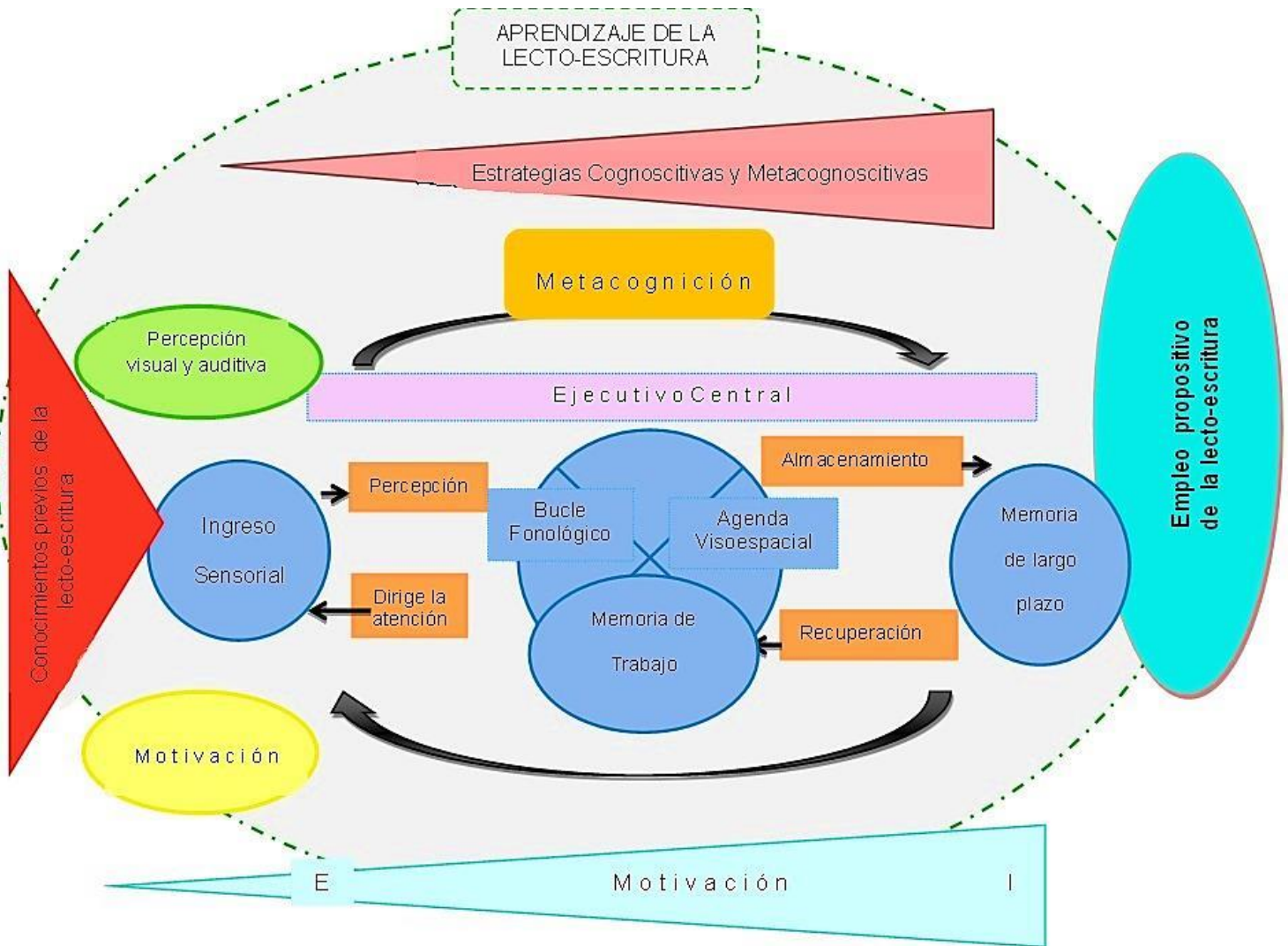


Figura 1. Diagrama del procesamiento cognoscitivo de la lecto-escritura.

En la figura 1., se presenta el diagrama que ejemplifica los elementos cognitivos, los procesamientos que hace el aprendiz y los componentes adicionales que pone en marcha al aprender la lectoescritura.

A continuación se describen los elementos del procesamiento cognoscitivo en el aprendizaje de la lecto-escritura. Un primer componente para que el menor inicie el aprendizaje de la lecto-escritura, como se muestra en la figura 1, son los conocimientos previos de la lecto-escritura, éstos hacen referencia al conocimiento

declarativo, procedimental y condicional que el niño tiene de las habilidades de lectura y escritura, a través de la incorporación en la estructura de conocimiento por medio de la experiencia en la vida cotidiana del menor. Estos conocimientos intervienen en la percepción, reconocimiento de patrones y la asignación del significado, es decir, posibilita, y orienta la percepción de la nueva información, es necesario concebir el conocimiento en esquemas¹⁴ en la MLP. Cabe señalar, que la activación de los esquemas sucede por algún hecho del entorno y en particular del escenario educativo (Bruning, Schraw, & Ronning, 2002).

Por tanto, el aprendiz a partir de lo que ya conoce, se enfrenta ante un nuevo contenido de aprendizaje y lo hace mediante una serie de conceptos, representaciones y conocimientos, cuya adquisición acontece en las experiencias previas del menor, así determinan que tipo de información selecciona, organiza y que tipo de relaciones entre los conocimientos previos y nuevos establece. De tal modo, que un aprendizaje resulta más significativo en la medida que se establece mayor relación entre lo que ya se conoce de lecto-escritura y el nuevo contenido aprendizaje (Coll, 1990, cit. en Miras, s/f). Afirma la autora, que los conocimientos previos son necesarios para nuevos contenidos de aprendizaje, y poder evaluar el tipo de conocimiento con el cual los niños se enfrentan al nuevo contenido.

Si bien el aprendiz, ante un nuevo contenido y habilidades de aprendizaje posee conocimiento concreto de las habilidades de lecto-escritura. Señala Teberosky (1989) que antes de la escolarización formal los niños tienen conocimientos previos a partir de su contexto, así el niño diferencia e identifica las letras, en su conjunto la escritura, convenciones de la escritura; orientación y dirección de las letras, identifica la forma gráfica de letras mayúsculas y minúsculas, diferencia entre letras y otros signos, por ejemplo, signos ortográficos, signos matemáticos.

¹⁴ Son estructuras de conocimiento organizado por campos en la memoria a largo plazo, cabe destacar que éstos incorporan los prototipos y el análisis de los rasgos, asimismo los esquemas son considerados uno de los pilares de la cognición.

Al respecto, una indagación realizada en 2006, sobre la conceptualización de la escritura y el conocimiento previo, en 1065 niños latinoamericanos, de primer grado provenientes de 47 escuelas de educación básica. De acuerdo a los resultados se encontró que los docentes aplican con mayor frecuencia los métodos de enseñanza de la lecto-escritura; silábico, ecléctico, y natural integral. Mientras que el docente pretende que escriban alguna palabra u oración de manera alfabetizada, los niños conciben que determinada unidad de significado se escribe de forma diferente, según sus hipótesis. Por lo que no se parte del conocimiento previo, y mucho menos resulta un aprendizaje eficiente y significativo (Flores, 2007).

Así, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta esencial que el docente considere los conocimientos previos de los aprendices, partir del nivel de dominio de la lecto-escritura así tomar como referencia lo que ya saben los aprendices, de las ideas y creencias con las cuales conciben el mundo, lo cual permita guiar la intervención docente, con base en las características del aprendizaje y su contexto.

Un segundo componente del diagrama es la motivación, la cual es elemental en el aprendizaje de la lecto-escritura en dos sentidos, según se muestra en la figura 1, por una parte es elemento previo y base para la construcción del aprendizaje, en un segundo momento la motivación durante el aprendizaje de la lecto-escritura, es interiorizada en la adquisición a partir de la motivación externa, favoreciendo tal aprendizaje.

En la motivación inciden factores cognitivos y afectivos, los cuales determinan la iniciación, dirección, magnitud, y calidad de una acción en busca de un fin (Zulma, 2006). La motivación es un estado interno caracterizado por el incremento de la atención, concentración, durante el proceso de aprendizaje, como resultado de la interacción entre el sujeto y su contexto (Salvador, 2008).

Es así que generar motivación extrínseca es proveer de motivos al aprendiz para que realice determinada tarea de lecto-escritura. De igual modo, está relacionada con motivos conscientes que evocan diferentes conductas, y es considerada elemento fundamental de cualquier conducta humana (Bixio, 2008). En la literatura, la motivación es un rasgo característico del aprendizaje autorregulado, además del empleo de las estrategias con el propósito de lograr un aprendizaje eficaz (Zimmerman, 1989, cit. en Mateos, 2001). También la autorregulación en el aprendizaje es una forma de mantener bajo control la acción, que se caracteriza por la integración de conocimiento metacognitivo, regulación de la cognición y motivación (Zulma, 2006).

En el aprendizaje de la lecto-escritura, uno de los factores que dificulta la adquisición, es la ausencia específica de motivación hacia dicha habilidad, la cual influye en su sentido de eficacia, y competencia académica (Ramos, 2005). Por ejemplo, si una tarea es concluida con éxito, evidentemente el logro genera sentido de eficacia, asimismo un alto nivel de competencia en el proceso de aprendizaje. De tal manera que la autoeficacia influye positivamente en el rendimiento académico, también lo hace en el sentimiento de autoeficacia (Bruning et al., 2002, p. 170).

Cabe destacar que la motivación intrínseca, esto es, aquella propia del sujeto de aprendizaje, la cual es interiorizada con base en la motivación extrínseca, que viene de fuera por parte del docente, padres. Éstos son mediadores, y durante el proceso de aprendizaje el niño interiorizará la motivación extrínseca, ello involucra plantear situaciones didácticas, cuyas formas de motivación intrínseca son denominadas por Bruner en; 1) la curiosidad ante una situación novedosa, 2) la competencia, la cual desarrolla habilidades personales, 3) tener control sobre el comportamiento en el contexto, y regular la conducta acorde a la situación de aprendizaje (cit. en Bixio, 2008).

De este modo, una conducta intrínsecamente motivada está centrada en la propia actividad al ser ésta un fin en sí misma, por ende las tareas se realizarán por razones internas como la satisfacción. Ciertamente el interés, curiosidad, una tarea desafiante en la instrucción escolar contribuye a la realización de actividades significativas para el aprendiz. Así, estar intrínsecamente motivado para el aprendizaje de la lecto-escritura, comprende el interés por realizar sin presión o mando externo las actividades escolares propias de la lecto-escritura, tales como hacer una copia o dictado. Empero también implica tomar un texto e intentar leerlo o bien solicitar que alguien lo decodifique. Para el caso de la escritura implica que el alumno busque representar gráficamente una idea, pensamiento sin que haya una petición expresa del docente o de un adulto. De esta manera, el aprendizaje de dicha habilidad se vuelve automotivadora incidiendo en la búsqueda de retos y tener interés por textos que le despiertan curiosidad por conocer “lo que dicen” o bien escribir “por decir algo”. De forma tal que el alumno tiene el control de la tarea de aprendizaje (Ramos, 2005).

La motivación extrínseca e intrínseca tienen influencia distinta en el proceso de aprendizaje, generando diferencias conductuales, cognitivas, y afectivas en los alumnos de distintos niveles académicos¹⁵ ya que la demanda cognitiva es distinta. La motivación extrínseca se refiere a las conductas que se realizan para obtener un resultado apremiante, y no por interés de dominar la tarea de aprendizaje.

Ambas intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje siguiendo un continuo externo-interno (Zulma, 2006). Tal es el caso de la adquisición de la

¹⁵ Un estudio, sobre motivación desde la perspectiva docente, realizado por Lei (2010), se encontró que los beneficios de estudiantes universitarios intrínsecamente motivados son; no depender de recompensas tangibles, experimentar sensación de autoeficacia, afrontar tareas de aprendizaje desafiantes, persistencia ante los fracasos. Entre los inconvenientes del alumno intrínsecamente motivado son; pérdida de la noción del tiempo y del espacio cuando se realiza una actividad, el proceso de aprendizaje es más importante que el resultado. Mientras los beneficios de la motivación extrínseca son; recibir incentivos externos por el docente, sentimiento de competencia ante los incentivos. Los inconvenientes del alumno extrínsecamente motivado son; invertir mínimo esfuerzo cognitivo y conductual impidiendo el éxito en la actividad, bajo sentido de eficacia, menos aprendizaje cooperativo, altos niveles de estrés y frustración.

lectoescritura (ver figura 1) el niño encuentra en la ésta el medio para comunicarse pero también escribir una carta, plasmar sus sentimientos y afectos, buscar información. No obstante, en algunos aprendices la motivación es predominantemente externa ya sea dada por los padres o docente.

Dentro del escenario educativo el docente es generador de la motivación extrínseca a través de la incentivación social, material, y con el diseño instruccional acorde a los interés del niño, y la vida cotidiana, a su vez la motivación es interiorizada en un continuo durante el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

En el aprendiz con dificultades para el aprendizaje, la motivación está disminuida, es decir, el menor no está intrínsecamente motivado, lo cual entorpece la adquisición de la lecto-escritura. Entonces los factores motivacionales tales como el deseo de leer y escribir, la estabilidad emocional, el autoconcepto, el interés por aprender van a influir en el logro de alumno (Defior, 2000).

En este sentido, Graham & Harris (cit. en De Caso & García, 2006, p. 482), señalan que un niño con dificultades en la escritura es reticente a escribir, se frustra mientras lleva a cabo la ejecución, evita trabajar y compartir sus escritos con sus compañeros, éstas también son características de una escasa motivación a la vez que indican una baja autoestima, y creencias de poca habilidad. Lo cual se nutre de las experiencias en el abordaje de la lectoescritura motivadas por los padres o docente, esto es, en cierta medida el trayecto previo y durante el aprendizaje de las experiencias agradables de los logros, y frustrantes de los fracasos de la lecto-escritura, la presión de los padres hacia el niño por el dominio de las habilidades, la indiferencia, los regaños, el condicionamiento con lo cual los padres motivan, matizarán las experiencias próximas hacia la lecto-escritura. También en la escolarización, el aprendiz evocará emociones de agrado o

desagrado frente a las actividades de lectura y escritura, ello incidirá en un bajo rendimiento académico.

Por tal razón, el docente debe modelar las actitudes positivas, proporcionando oportunidad para que el aprendiz regule su comportamiento, afecto, para lograrlo es necesario el diseño de intervención docente que aborde además de los recursos cognitivos, y metacognitivos, la motivación; actitudes, autoeficacia, en suma, integrando la motivación al contenido curricular de la instrucción (De Caso & García, 2006).

Debido a esto hay estudios que buscan generar o incrementar la motivación en el alumno para lograr un aprendizaje eficaz de la lecto-escritura, si bien se demuestra una relación significativa entre el éxito en la lecto-escritura y la motivación (Ülper, 2011). Modelo de la línea que busca incrementar la motivación es la tesis de Ramos (2005), propone un manual denominado “manual de motivación para el aprendizaje de la lectoescritura”, dirigido a fomentar la motivación intrínseca, diseñado para aprendices de 1° y 2° grado de primaria, sin interés, y con dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, partiendo del conocimiento, del contexto familiar, educativo, de las habilidades previas de los alumnos. Finalmente la autora presenta estrategias docentes que facilitan el interés por la lecto-escritura. La motivación, concebida como determinante de la activación, dirección, mantenimiento de la conducta, y un elemento esencial para la adquisición de la lecto-escritura, es uno de sus fundamentos.

Por lo cual, es ineludible que el aprendiz interiorice la motivación, apropiándose de la lectura y escritura. En una investigación realizada en Turquía, sobre los factores que inciden en la motivación hacia la lectura (Ülper, 2011), desde la postura de los alumnos. Se encontró que los factores más eficaces para motivar a los alumnos para leer son; el docente, la familia, los amigos, y las actividades que despiertan el interés en leer. Sin embargo, hubo diferencia

significativa entre los niveles escolares, los factores eficaces para motivar la leer a los estudiantes de 1° y 2° de educación primaria, no resultaron eficaces en estudiantes de secundaria.

Es evidente que el docente tiene un papel importante al ser modelo para los alumnos de niveles iniciales en la primaria, proporcionar libros resultó una fuente eficaz de motivación. Por su parte, la familia como generadora de motivación fue un factor que también incidió en los primeros grados de primaria, pues para los alumnos de secundaria disminuyó la motivación para leer a partir del 3° de secundaria. Lo que sugiere que éstos alumnos posiblemente tiene una forma diferente de abordar tal habilidad, ya que la lectura ocupa un lugar reservado en la vida del adolescente (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2011). Otras dimensiones significativas como factores de motivación son la calidad del libro que debe surgir del interés del niño. El otro factor, es la amistad, el autor argumenta que los alumnos que son aceptados por sus pares, establecen buenas relaciones con éstos, ello se muestra en una vida escolar positiva y también tienen mayor motivación.

Se puede decir que el aprendizaje de la lecto-escritura ocurre en un contexto de motivación, tal contexto se genera desde antes de la escolarización formal, es decir, tanto los conocimientos antecedentes como el contexto motivacional en el cual el menor está inmerso. Un elemento inserto en el contexto familiar es la literalidad emergente¹⁶, esto es, las destrezas, comportamientos que preceden al uso convencional de la lecto-escritura, ello conduce al desarrollo temprano de la comprensión del significado de símbolos abstractos que se emplean para comunicar ideas (López, 2007). Según Bravo (2002), es la base del

¹⁶ Desde antes del primer año de vida, la alfabetización emergente aparece al compartir una narración, que beneficia el cercamiento social, ello se encuentra en desarrollo durante los primeros años. No obstante, cada niño construye el concepto de lecto-escritura de forma interna, así el contexto de desarrollo del niño es primordial (López, 2007).

aprendizaje de la lectura a través de la cual se van configurando los procesos cognoscitivos, el dominio de habilidades y destrezas previas.

Efectivamente, en el desarrollo del infante ocurren experiencias cotidianas con los padres o cuidadores, suceden en contacto con libros, canciones, ello continúa toda la vida, favorece un clima familiar lecto-escritor, en éste los infantes se habitúan a juegos en papel y lápiz, lectura de cuentos (Ortiz & Robino, 2006) configurándose un entorno lectoescritor.

Al respecto, una investigación realizada por Aram (2010), cuyos objetivos fueron determinar la orientación materna, paterna, en escritura, y determinar un estilo de orientación en la ejecución de la lecto-escritura, comprender la naturaleza de la alfabetización temprana destaca a los padres o mediadores en las interacciones con sus hijos en los cuales está inmersa la lectura y escritura. En cuanto a la orientación de los padres; las madres orientan minuciosamente las palabras en sus fragmentos, recuperando cada fonema, es decir, a través de una estrategia grafía-fonema, con una atmósfera cooperativa, incentivando más a sus hijos. Sin embargo los padres tienden a fomentar a los niños a ser más competitivos e independientes. Por otra parte, las familias tienden a un estilo propio, así padre y madre dentro del núcleo familiar instauran tendencias comunes en la orientación a sus hijos en escritura. Un hallazgo de la investigación fue una correlación entre la duración de la interacción de los padres y el nivel de alfabetización de los niños.

En 2007, Vance, Smith & Murillo, realizaron un estudio etnográfico con familias mexicanas sobre la influencia de los padres de familia en el proceso de adquisición y consolidación de la lectoescritura en sus hijos. Se encontró y determinó el ambiente lectoescritor, mediante el análisis de documentos de lecto-escritura (libros, recetas, instructivos, etiquetas de productos, tarjetas, cartas), el número de documentos fluctuó entre cinco a quince según la familia y parece estar

relacionada con la escolaridad de los padres, es decir, se encontró un entorno más nutritivo de textos. Los autores sugieren que un ambiente con ciertas formas de lectura donde alguno de los padres lee por placer fomenta positivamente en el desarrollo académico del niño, no obstante, las prácticas insertas en el contexto familiar o la literalidad emergente son independientes del plan de estudios escolar, y no resultaron prácticas reconocidas como parte integral del desarrollo. Por último se sugiere emplear el conocimiento previo y experiencias de los padres, para establecer un vínculo incorporando la lectura y escritura, con el aprendizaje de sus hijos en el escenario escolar, servirse del empleo de la lectura y escritura en la vida de los padres y transmitir a través de la narrativa a los niños.

Así, los padres juegan un papel importante al ser el modelo para el niño, y constituir un contexto motivacional, por ende los padres incentivan a sus hijos, es decir, son una fuente de motivación extrínseca. Mientras que el niño tendrá modelos en casa en la medida que exista un ambiente lector por ejemplo; lectura de periódicos, libros. Igualmente, la motivación del aprendiz está presente desde antes del inicio formal de la lecto-escritura.

Por otro lado, además de la motivación, otro elemento inserto en los conocimientos previos es el estilo de aprendizaje, derivado de la preferencia cognitiva que juega un papel importante en que el niño pueda acceder al conocimiento de la lecto-escritura. La preferencia o estilo cognitivo según Miguez (2002; cit. en Cano & Arámburo, 2008), es la forma de procesar la información, y los estilos de aprendizaje son las formas de procesar la información de tareas de aprendizaje.

Desde el campo de la psicología se avizoran las diferencias individuales; estilos cognoscitivos, de aprendizaje, de resolución de problemas, de pensamiento. Los estilos se agrupan en tres dimensiones: 1) en la cognición; evaluando la forma en como el aprendiz procesa información, 2) en la

personalidad; por ejemplo un aprendiz extrovertido versus introvertido, 3) en la actividad; es la intersección entre personalidad y cognición, es decir, la manera de realizar determinada tarea (Li-fang Zhang & Robert Sternberg, 2005 cit. en Woolfolk, 2010).

De esta forma estilo de aprendizaje es la forma de aprender, a través del estilo cognitivo, el aprendiz organiza su contexto en un modo particular de aprender; transformar, modificar, imaginar y emplear la información. Por tanto, el estilo se presenta en la forma de adquirir, codificar, procesar, mantener, y recuperar la información de ingreso en el aprendizaje, asimismo los estilos influyen en las estrategias de aprendizaje, en la forma de resolver determinado problema (Villalobos, 2003). El estilo de aprendizaje, es la forma en cómo se estructuran los contenidos y seleccionar los medios de representación visual, auditiva y cinestésica. Son diversos los modelos explicativos¹⁷ de los estilos de aprendizaje (SEP, 2004).

De acuerdo a Santrock (2004), el estilo de aprendizaje es la preferencia para utilizar las habilidades propias, dos dicotomías de las más estudiadas son impulsivo/reflexivo y profundo/superficial, la primera es la tendencia a actuar con rapidez y tomarse el tiempo para responder o proporcionar una respuesta. La segunda dicotomía se refiere al nivel en el cual el aprendiz aborda el material de aprendizaje de tal forma que ayude a comprender el significado, a un nivel profundo o de manera sencilla para aprender lo necesario.

Cabe destacar que los autores definen que el estilo cognitivo comprende al de aprendizaje, sin embargo, para el presente trabajo son preferencias cognitivas como parte del estilo de aprendizaje.

¹⁷ Los modelos explicativos son; dominancia de hemisferios cerebrales, inteligencias múltiples subdividida en interpersonal, intrapersonal, musical, espacial, corporal kinética, lógico matemática, lingüística, modelo de kolb; teórico, reflexivo, activo, y modelo de felder y silverman; activo-reflexivo, secuencial-global, inductivo-deductivo, visual verbal, sensitivo-intuitivo (SEP, 2004).

Los estilos de aprendizaje inciden en el desarrollo cognitivo dado que el procesamiento está matizado por ellos (Velasco, 1996). Influyen en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, en la orientación a la tarea y en la ejecución durante la actividad. Cabe aclarar que la preferencia cognitiva no es determinante ni alguna preferencia es más eficaz que otra sino es un recurso que influye pues así lo demuestran reportes de investigación. Por ejemplo, los alumnos con una preferencia visual seleccionarán material didáctico visual, éstos trasladan a la mente imágenes, logrando evocar mayor información porque almacenan amplia información (Navarro, 2008).

Sin embargo, Velasco (1996, p.16) destaca que “las pautas culturales suponen la preferencia auditiva, como fase de entrada en el registro sensorial de la información durante el acto cognitivo”, así el alumno atiende estímulos auditivos, y finalmente aquel alumno con una preferencia cinestésica preferirá la manipulación de materiales; letras de foami, piezas de papel, letras para ensamblar, posiblemente esta preferencia la tengan los niños que son muy activos y no pueden estar en una postura por mucho tiempo. Se estima que un 40% de las personas entre éstas los niños, tienen una preferencia visual, 30% auditiva, y otro 30% cinestésica (SEP, 2004).

A pesar de que estas características inciden en el aprendizaje. La Secretaria de Educación Pública dota a los docente con el manual de estilos de aprendizaje como una herramienta para detectar el estilo de aprendizaje de los alumnos, e implementar algunas estrategias de enseñanza para un aprendizaje basado en los estilos de aprendizaje, empero, la práctica docente en las aulas de educación primaria sigue con una enseñanza tradicionalista que no considera las características, recursos, mucho menos estilos de aprendizaje de los alumnos, como se ha citado previamente, en la enseñanza de la lecto-escritura destaca la preferencia auditiva y visual, limitando el ejercicio de actividades de aprendizaje que involucren movimiento, manipulación.

Ello incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que el conocimiento y dominio de los estilos de aprendizaje por parte del docente permite mejorar la estrategia e intervención en la enseñanza de la lecto-escritura, así como en el material didáctico empleado (Villalobos, 2003). Además las dificultades, que conlleva el desconocimiento de los estilos de aprendizaje se relacionan con la falta de material, el discurso del docente no es acorde al lenguaje de los aprendices, el contenido de aprendizaje no es del interés de los menores, ni la forma en como se presenta, y el desconocimiento de los estilos de aprendizaje que limitan el aprendizaje significativo (Cano & Arámburo, 2008).

En una investigación sobre las preferencias perceptuales de estilos de aprendizaje, Velasco (1996), cuyo objetivo fue conocer los estilos de aprendizaje en 356 alumnos de 4°, 5°, y 6° grado de primaria, de cuatro escuelas; rural, urbana marginal, urbana regular, urbana alta. Asimismo obtener los perfiles individuales, la tendencia grupal de estilos de aprendizaje, y ofrecer a los docentes alternativas de enseñanza en coherencia con los estilos. Se empleó un diseño descriptivo no experimental, además del Inventario de Estilos de Aprendizaje de Dunn, Dunn y Price, que evalúa ambiente de aprendizaje, emocionalidad personal, necesidades sociales de aprendizaje.

Los resultados sugieren que los niños de escuela rural aprenden manipulando. Los menores de escuelas urbanas altas, la vía auditiva es el estilo predilecto seguido del cinestésico y táctil. El contraste de resultados entre escuelas, confirmó, que el estilo táctil sumado a la motivación es indispensable para el aprendizaje.

Se puede decir que los elementos descritos son base para construcción de la lecto-escritura. La preferencia cognoscitiva favorece positiva o negativamente el tipo de ingreso sensorial en la tarea (Velasco, 1996).

En esa línea, teniendo presente el conocimiento previo, y la preferencia cognoscitiva del alumno, la motivación, la percepción visual, y auditiva. El componente inicial en el procesamiento de información es el ingreso sensorial (ver figura 1), donde se transforman los estímulos ambientales para su análisis perceptivo, la también denominada memoria sensorial que es de gran capacidad. Sin embargo, la información es frágil, y la duración es corta, es decir, de uno a tres segundos. Sus funciones son percibir, reconocer y asignar el significado a los estímulos que llegan, cabe mencionar que los registros sensoriales son visuales y auditivos. El tamaño de los registros sensoriales aumenta con la edad (Bruning et al., 2002; Woolfolk, 2010). La relevancia para la instrucción parte de que el docente presente información tanto visual y auditiva, para que el aprendiz tenga mayor eficacia en la percepción visual y auditiva, más que en un único formato sensorial (Bruning et al., 2002).

En el aprendizaje de la lecto-escritura el ingreso sensorial es la indicación por parte del enseñante, y el tipo de material empleado.

Si bien se señala al tipo de ingreso sensorial como punto de partida en el reconocimiento de palabras, comienza con la entrada en acción de la percepción visual y auditiva, cuya función es interpretar las sensaciones al proporcionar organización y significado (Bravo ,2002). Es decir, la percepción visual y auditiva es la encargada de asignar un significado al estímulo en ingreso sensorial ya sea visual o auditivo codificando los estímulos en representaciones visuales; imagen o representaciones auditivas; esto, ello no tendría lugar en ausencia de algún conocimiento previo (Bruning et al., 2002).

Otro elemento es la atención que es encargada de seleccionar estímulos; indicación, tipo de material que se procesa, con ello se limitan las posibilidades de enfocar todos los estímulos, la atención permite que el aprendiz centre sus recursos cognitivos. También tiene la función de selectividad ya que no se focaliza

la atención a todos los estímulos del ambiente, ello limita las posibilidades de lo que percibimos, y procesamos.

Los procesos de percepción visual, auditiva y la atención fungen para organizar y atribuir un significado a la información entrante, el registro de información hasta el reconocimiento de los objetos sigue fases; la primera es analizar las características, y luego integrarse en un patrón significativo denominado “de abajo hacia arriba”, es decir, partiendo del elemento hasta la atribución del significado, por ejemplo en el reconocimiento de letras (Anderson, 2005 cit. en Woolfolk, 2010). En la última etapa se conjugan las características, los patrones, y el contexto, si el alumno tiene un prototipo de la letra, por ejemplo, la grafía “e” en la memoria a largo plazo, percibe con prontitud el elemento para acceder al significado, automatizando la decodificación. Este planteamiento se argumenta en los modelos explicativos de la comprensión lectora en el modelo ascendente ‘botton up’, y modelo descendente ‘top-down¹⁸’, en el proceso de lectura son complementarios. Castells (2009) destaca que el conocimiento fonológico y la correspondencia entre fonema y grafema¹⁹, es la base para poder leer palabras, y más tarde ser capaz de leer frases, en el cual prima el modelo botton up.

Una vez que los estímulos se han percibido y reconocido se envía la información a la memoria de trabajo. El reconocimiento y estudio de este almacén cognitivo inició en la década de los años setenta, Baddeley (1986) propuso el modelo de la memoria de trabajo que consta de tres componentes (ver figura 1); Sistema Ejecutivo Central, Bucle fonológico, y la Agenda Visoespacial (cit. en Bruning et al., 2002).

¹⁸ Para el primer modelo la lectura es un proceso secuencial y jerárquico, inicia con la grafía, y asciende, a la palabra, frase, texto, destacando así la decodificación. Para el segundo modelo hay un procesamiento unidireccional y jerárquico en sentido descendente, y es la búsqueda de significado la guía del proceso de lectura (Galera, 2001).

¹⁹ El español, es considerado una lengua transparente por la correspondencia grafema-fonema. Hay veintiocho grafemas y veintidós fonemas (Suro et al, 1995).

El siguiente componente como se observa en la figura 1, es el procesamiento de trabajo, es el taller o interfaz donde se retiene la información que se está pensando en el momento y es combinada con información almacenada en la memoria de largo plazo, la capacidad de la Memoria de Trabajo es limitada con una duración breve de 20 segundos aproximadamente de retención. El almacenamiento temporal es un proceso activo del conocimiento nuevo y previo (Woolfolk, 2010). La importancia de memoria de trabajo en la lectura radica en que tanto los procesos de ésta como la memoria a largo plazo participan para que la lectura tenga significado.

Desde esta óptica, leer consiste en una secuencia de elementos; las grafías se agrupan en palabra con significado, las palabras en frases y éstas en texto. Pudiera atribuirse por las características del procesamiento de trabajo que la amplitud de este almacén temporal no es suficiente para la información una vez que el aprendiz haya leído algunas palabras, sin embargo, no es así ya que una vez que letras, palabras, frases tienen sentido, el aprendiz emplea su conocimiento para agrupar la información o convertirlos en proposiciones²⁰. Los aprendices iniciales de la habilidad de lectura y escritura, comprenden la decodificación, empero no se limita a ésta y la trasciende, no sólo se trata de articular grafías en fonemas y palabras sino el significado del conjunto de grafías, y palabras facilita la decodificación a la par es el medio para llegar al significado.

En el proceso instruccional, el docente debe dirigir su atención hacia el significado de las palabras que lee el aprendiz, aún cuando identifique erróneamente las palabras. No obstante que los aprendices iniciales necesitan la habilidad de decodificación, es decir, la identificación de sonidos o fonemas, grafías, palabras, ello no constituye la lectura en sí misma. La lecto-escritura no es

²⁰ Acorde a la literatura es uno de los cimientos de la cognición además los conceptos, esquemas, producciones y guiones. La forma lingüística de representar el conocimiento declarativo es la proposición, ésta es la unidad de significado que constituye un enunciado en sí mismo, y no la frase escrita (Bruning et al., 2002).

una actividad de decodificación de las combinaciones de grafías ni sólo es un aprendizaje de un sistema de codificación y decodificación, por medio de la correspondencia entre fonemas y grafemas sino requiere un alto nivel de abstracción (Defior, 2000). Señalan Bruning et al. (2002) que es errado considerar el dominio y objetivo de la lectura simplemente como la pronunciación, y el aspecto primordial de la lectura es llegar al significado.

En suma, los alumnos que se inician en el aprendizaje lecto-escritor, invierten más recursos cognitivos como atención, percepción visual, y auditiva en la codificación, lo cual explicaría porque los lectores deficientes no comprenden el significado ya que emplean muchos recursos en decodificar las palabras de las grafías codificadas. Mientras los lectores eficientes decodifican de modo automático permitiendo prestar más atención al significado y no a la codificación de los fonemas y grafías, como se mencionó este proceso se automatiza (cit. en Ibid).

De acuerdo a resultados de investigaciones contemporáneas, los aprendices que presentan escasa habilidad de memoria de trabajo son los que obtienen peor rendimiento en aprendizaje de lectura y cálculo (cit. en Alsina y Sáiz, 2004). Los déficits en el procesamiento de información; memoria de trabajo está relacionada con dificultades de aprendizaje que limitan el desarrollo de automatismos en habilidades básicas como decodificación, cálculo, gramática, lo cual ocasiona un aprendizaje limitado. Por ende, las experiencias emocionales cognoscitivas apoyan la autorregulación, es decir, motivacional influye en el procesamiento de trabajo (Fernández, 2009, Teglassi et al, 2004). Por tanto, el empleo eficaz de la memoria de trabajo depende del automatismo con que el Sistema Ejecutivo Central dirija la actividad cognitiva (Bruning et al., 2002).

En el campo de la investigación, la memoria de trabajo es objeto de estudio al dar cuenta del proceso cognitivo, en el aprendizaje de disciplinas escolares. Un

estudio realizado por Alsina & Sáiz (2004) sobre entrenamiento en memoria de trabajo en población española infantil de siete a ocho años de edad. El objetivo fue confirmar si podría mejorarse la habilidad de memoria de trabajo en niños a través de un programa de entrenamiento, el cual incidiera en el rendimiento escolar. El programa diseñado estuvo conformado por tareas específicas²¹ de los tres componentes de la memoria de trabajo, se aplicaron dos fases, en la primera antes de iniciar el programa no hubo diferencias significativas estadísticamente, con la aplicación del programa de entrenamiento aumentaron las puntuaciones en las tareas de los sistemas dependientes del ejecutivo central. Con base en los resultados se concluyó que la ejecución de tareas que requieren de la memoria de trabajo pueden mejorarse entrenando dicha habilidad cognitiva. Ello debido a que los niños a esta edad se encuentran en un proceso de desarrollo que les permite mejorar progresivamente su habilidad en cualquier tarea.

Banqués & Sáiz (1999), estudiaron la relación entre la habilidad lectora y la capacidad de memoria de trabajo en aprendices iniciales, se buscó evidencia de si tal relación podía detectarse empleando medidas simples (amplitud de memoria de dígitos, y de palabras) o sólo se encontraba en medidas complejas de memoria de trabajo (recuerdo y procesamiento de información). Se trabajó con dos grupos denominados (por los autores) buenos y malos lectores, la muestra fue 38 participantes de educación primaria de 6 y 7 años, residentes en Barcelona. Se aplicó una prueba de habilidad lectora construida para el estudio, conformada por pruebas simples de memoria de trabajo; amplitud de memoria de dígitos, amplitud de la memoria de palabras, y pruebas compuestas; amplitud de frase más palabra, y amplitud de suma más dígito. De acuerdo a los resultados, la amplitud de memoria de dígitos y palabras entre los dos grupos según el nivel de lectura, fue mayor la amplitud en 2° que en 1° grado. Lo que sugiere que dicha

²¹Tareas de entrenamiento del ejecutivo central; recuerdo serial de palabras inverso, recuerdo serial de dígitos, amplitud de contar, recuerdo de cantidades, amplitud de lectura de palabras. Tareas de entrenamiento del Bucle fonológico; recuerdo serial de palabras directo, recuerdo serial de dígitos directos, asociación numérica, recuerdo de historias. Tareas de entrenamiento de la agenda visoespacial; Memoria de cantidades.

amplitud aumenta con la edad. Respecto a los resultados de las pruebas compuestas en ninguna se encontró diferencia debidas al nivel lector. Los autores concluyeron que las medidas simples de memoria de trabajo resultan adecuadas para encontrar diferencias individuales en función del nivel de habilidad lectora. En consiguiente, puede ser un predictor de dificultades en el aprendizaje de la lectura, en niños de iniciación escolar.

Por otra parte, la memoria de trabajo, guía la mirada hacia los constituyentes del procesamiento de trabajo; el primero es la Agenda Visoespacial (ver figura 1), éste es el sistema encargado de tareas espaciales de búsqueda e imaginaria visual, aquí se manipula la imagen. De ahí que la información almacenada visualmente por medio de imágenes e información almacenada auditivamente por medio de sonidos o por ambas vías (Woolfolk ,2010).

El siguiente elemento es el bucle fonológico (ver figura 1), cuya función es retener, mantener la información codificada acústica o verbal durante períodos breves de 2 a 4 segundos. De tal modo que se puede considerar constituido por un almacén fonológico y un proceso de mantenimiento en tal almacén, para el aprendizaje de nuevas palabras es reconocido el almacén fonológico como primordial e implicado en el desarrollo de la habilidad lectora (Alsina & Sáiz, 2004; Bruning et al., 2002).

De esta manera el procesamiento fonológico es motor del proceso de lectura, sin embargo, los errores que cometen al leer los aprendices son originados en alguna fase intermedia, entre la percepción visual de las grafías y la elaboración del significado, "...estos niños no tienen dificultad para percibir o comprender las grafías, sino la dificultad se halla en la transformación de los signos gráficos a significado..." (Bravo, 2002, p. 67-68).

Al respecto, los componentes cognitivos para asignar significado a la palabra escrita son, el proceso de codificación del análisis visual de la palabra,

éste posibilita una primera representación visual de la palabra cuyo fin es identificar unidades elementales de información e integrarlas en unidades mayores con significado. Y por otro lado, el acceso al significado almacenado en el léxico interno del aprendiz, el proceso de acceso léxico a través de dos vías, el cual permite acceder a la representación almacenada.

Si bien el aprendiz a través de la percepción visual y auditiva obtiene una primera representación, este componente de la lecto-escritura, no es el primer elemento sino antecede el conocimiento previo, y la experiencia del aprendiz, la preferencia cognoscitiva, motivación, ello guía la actuación de los subsecuentes procesos cognitivos. Pero en determinado momento otros procesos entran en acción para asignar significado a las grafías, así una vez realizado el análisis perceptivo se recupera el significado de la memoria a largo plazo (Vieiro & Gómez, 2004).

En este sentido, el modelo de la doble ruta²², el cual explica que las grafías o letras se identifican como palabras directamente activando el significado, como secuencias visuales de letras conocidas, es la 'ruta léxica ó visual', en la cual se lee como un logograma. En la 'ruta indirecta ó fonológica', se emplean procedimientos analíticos de conversión grafema-fonema (Suro, Enríquez, & Matute, 1995). En cuanto a la ruta léxica de acceso al significado, tras el análisis perceptivo precedente se accede por la ruta directa o visual, por lo tanto las palabras se asocian directamente con su significado sin que se realice un análisis fonológico intermedio, esto es, correspondencia grafema-fonema ante la palabra identificada visualmente se activa directamente el significado de la misma lo que implica un reconocimiento global e inmediato de las palabras escritas, la secuencia es signos gráficos-significado. En lo que concierne a la ruta fonológica ó vía indirecta de acceso al significado, es ineludible la representación fonológica, es decir, la conversión de las palabras en sonido mediante la aplicación de las reglas

²² También denominado Modelo dual, Modelo de la ruta dual, Modelo de la doble vía.

de correspondencia grafema-fonema (CGF), tras la recuperación de los sonidos que corresponden a las grafías se recupera el significado de la palabra. Así, se trata de una codificación analítica que procede de los rasgos visuales a los grafemas y de éstos a los fonemas, la secuencia es signos gráficos-sonidos-significado.

Asimismo, los modelos explicativos del aprendizaje de lecto-escritura resaltan alguna de las dos vías de acuerdo a la etapa del desarrollo del menor. Si bien los niños que inician la escolarización son aprendices iniciales de la lecto-escritura tienden a emplear más la vía fonológica, mientras que los niños mayores emplean ambas vías. De acuerdo a la literatura, codificar la información de manera dual, visual y auditivamente hace más eficiente la retención y recuperación (Castañeda & López, 1989). Un aprendiz eficiente emplea ambas vías de manera complementaria, a la par del reconocimiento automático de las palabras cuyo significado está almacenado permanentemente, y en las palabras no identificadas emplean un análisis fonológico para recuperar el significado asignado en la habilidad de lecto-escritura (Lozano, 2003; Suro et al., 1995; Vieiro & Gómez, 2004).

En un estudio de caso (Suro, Enríquez & Matute, 1995), sobre las vías de acceso léxico, cuyo participante fue de nivel secundaria, se aplicaron tareas de lectura, escritura y lenguaje. De acuerdo al perfil obtenido con la evaluación se encontraron dificultades en el manejo de las vías fonológicas de CGF en lectura, y de CFG en escritura. Lo que permitió comprender la utilización de las diferentes rutas de acceso al material escrito. Los resultados sugieren que las dificultades en el manejo de las vías fonológicas de CGF en lectura y CFG en escritura, se empleó la vía visual, empero, ésta sólo ayuda en palabras conocidas. Las dificultades en la vía fonológica alcanzan un nivel que no permite un desempeño eficiente en la lecto-escritura cotidiana, y se aminora en copia y en palabras comunes.

Es así que, en el acceso al significado los componentes de la memoria de trabajo son participes elementales las rutas lexicales, tanto la agenda visoespacial como el bucle fonológico son dependientes de un tercer componente. Tal componente es el Sistema Ejecutivo Central (ver figura 1), es un sistema de control, encargado de supervisar la atención, hacer planes y recuperar la información, es decir, de supervisar, y monitorear los recursos cognoscitivos, también selecciona estrategias para procesar información (Woolfolk,2010; Bruning et al., 2002). Además es representado por las estrategias cognitivas, conductas de autocontrol, que regulan la atención y la selección de la percepción visual y auditiva, y determina lo que tiene que mantenerse activo (Puente, 2003).

Palmer (2000) esboza que el sistema ejecutivo tiene por función la coordinación de tareas separadas, y atención al estímulo de cada palabra. Asimismo tiene por objeto inhibir la interrupción que pueden ocasionar estímulos distractores y facilitar la atención al ingreso sensorial, es decir, una instrucción o centrar la atención en un material determinado tomando en cuenta la preferencia cognitiva del menor. La función ejecutiva determinará el grado de atención, supervisión y monitoreo que necesita el aprendiz para retener o evocar la secuencia fonográfica en el caso de la lectura inicial (cit. en Bravo, 2002).

Evidentemente, tanto la escritura como la lectura, además de otros procesos cognitivos, demandan, y necesitan al ejecutivo central para monitorear y supervisar los recursos cognitivos implicados como la ejecución de la lecto-escritura. Los componentes del control ejecutivo son la motivación, la disposición, las habilidades de monitoreo, planificación y regulación que el aprendiz pone en marcha en el aprendizaje (cit. en González et al., 2009).

Sin embargo, el aprendizaje de lectura y escritura, además de demandar a la memoria de trabajo, requiere que el aprendiz recurra, como se muestra en la

Figura 1, a la Memoria de largo plazo o procesamiento de largo plazo para seguir con el proceso de aprendizaje. Cabe mencionar que el procesamiento a largo plazo es el almacén permanente, de capacidad y duración ilimitada que se almacena a lo largo de la vida. De éste almacén permanente dependen los procesos de almacenamiento y recuperación de la información, además el aprendiz recurre a ella para comprender lo que lee (Bruning et al., 2002).

Incluso para conocer el tipo de aprendizaje que logran los niños, resulta necesario tener en cuenta que tal proceso implica una interacción entre los tres tipos de conocimiento se encuentran en éste almacén; el conocimiento declarativo²³ hace alusión a lo que es una cosa, es el conocimiento de los hechos, además de expresarse a través de sistemas de palabras y símbolos de todo tipo por tanto implica saber qué, por ejemplo saber que son letras, este tipo de conocimiento es inamovible y se adquiere con rapidez. El conocimiento procedimental o procedural es en conocimiento en acción, el *saber cómo* se realizan algo o determinadas actividades, este tipo de conocimiento se adquiere con lentitud, pero una vez adquirido su ejecución se automatiza. De acuerdo a la literatura, al inicio de cualquier actividad cognitiva será lenta, empero, en la medida que continua el conocimiento de los hechos se convierte en conocimiento procedimental. Finalmente el conocimiento condicional o autorregulatorio, implica el manejo del propio aprendizaje, involucra cómo y cuándo utilizar los anteriores tipos de conocimiento, esto es, que aprendiz evalúa, planifica, y regula lo que aprende y para qué lo aprende (Ibid; González et al.2009; Woolfolk, 2010).

Los tres tipos de conocimiento son necesarios, y deben mantenerse en consonancia, evidentemente, cada nivel de conocimiento trae consigo diferentes

²³ De acuerdo a Castañeda & López (1989), el conocimiento declarativo está representado por una red de proposiciones conectadas entre sí con uniones de distintos tipos (propiedad, pertenencia, jerarquía, lugar, tiempo, acciones), tales proposiciones son útiles para representar significado de unidades pequeñas. Sin embargo, para representar grupos de información extensos se “dirige la búsqueda de información determina las relaciones y secuencias de eventos involucrados en una situación y guía nuestro recuerdo”, describen redes de conceptos interrelacionados que ayudan a comprender e incorporar, como recordar nueva información, podemos acceder a cierta información ya almacenada, siguiendo diferentes vías.

procesos cognoscitivos, y activarlos requiere el empleo de las estrategias que dirijan los procesos cognoscitivos para aprender (González, et al., 2009).

No obstante, el abordar los procesos cognoscitivos remite a un constructo ampliamente estudiado desde la psicología cognitiva, es la Metacognición²⁴, (Ver Figura 1), el cual es un elemento en el aprendizaje de la lecto-escritura, también influye en rendimiento académico, así como su influencia en el aprendizaje de disciplinas como la lecto-escritura.

De acuerdo a la literatura la metacognición es multidimensional, compleja, y comprende dos funciones o niveles, 1) conocimiento de la propia cognición, es decir, los procesos de la actividad cognitiva (factores que influyen en el rendimiento, empleo estratégico de las estrategias), 2) la supervisión y regulación, control de los procesos cognitivos que realiza el aprendiz del procesamiento cognitivo ante una tarea, esto es, memoria, percepción, atención, comprensión, *el saber cómo* aprendemos, comprendemos, y recordamos en el proceso de aprendizaje para ello es necesario emplear los tres elementos de los que consta; *planeación*, se manifiesta previamente a la resolución de una tarea, consiste en anticipar las actividades prediciendo posibles resultados asimismo planear las estrategias convenientes para resolver una tarea. Verificación o supervisión de la meta de aprendizaje establecida previamente mediante el monitoreo y el control durante la resolución de la tarea, y se manifiesta a través de la verificación, rectificación y revisión de las estrategias empleadas. Evaluación de los resultados se realiza al final de la tarea buscando estimar los resultados de la estrategia empleada de acuerdo con su nivel de eficacia. Cabe destacar que el conocimiento

²⁴ John Hurler Flavell, acuñó el término metacognición, en la teoría del monitoreo cognoscitivo, en la cual expone que determinadas acciones emprendidas por el sujeto dan lugar a experiencias metacognoscitivas, por ejemplo, ante el aprendizaje de un contenido, emplea repetición memorística, al tratar de recuperar el contenido aprendido falla, una experiencia metacognitiva llevaría al aprendiz a la reflexión de los recursos cognitivos empleados así se llegaría a la cuenta de la ineficiencia de la estrategia empleada (Bañuelos et al., 1992).

metacognitivo y el control metacognitivo son complementarios (Estévez,1999;Flórez et al.,2003;Mateos, 2001;Vieiro & Gómez,2002;Zulma,2006).

En cuanto al conocimiento metacognitivo hace referencia a; 1) el conocimiento sobre la persona, es decir, el conocimiento que tenemos de nosotros como aprendices, habilidades, potencial y limitaciones cognitivas y otras características, 2) conocimiento de la tarea, esto es, objetivos de la tarea, el nivel de dificultad, este conocimiento ayuda al aprendiz a elegir la estrategia apropiada, 3) conocimiento de las estrategias, el aprendiz debe conocer el repertorio de las estrategias alternativas que le permitirán llevar a cabo una tarea, condiciones bajo las cuales éstas resultan más efectivas. Por tanto, la praxis de la metacognición, puede ser cuando el aprendiz tiene conciencia de que tiene mayor dificultad en aprender un tema, o cuando el alumno debe tener que tomar notas por que puede olvidarse del contenido disciplinar (Osses & Jaramillo, 2008, p. 191).

La dimensión metacognitiva en la escritura, en el control de los procesos al escribir, y de la calidad del texto, un escritor eficaz autorregula su ejecución por medio de analizar la exigencia de la tarea, articular metas en la tarea, seleccionar o modificar estrategias para alcanzar los objetivos. Regula los procesos ejecutivos y el uso de estrategias por que tienen un conocimiento consciente de los procesos a realizar. En tanto, la motivación en la ejecución escrita, involucra el interés, la autopercepción de la eficacia, el autoconcepto en la escritura y la orientación hacia metas de rendimiento. Por tanto, un escritor que autorregula su ejecución tiene la habilidad de emplear estrategias, con una percepción de autoeficacia en la tarea (Salvador, 2008).

Lo que se refleja en escenarios educativos desde la educación básica, los alumnos a medida que amplían su conocimiento fortalecen su base de aprendizaje buscan retos, logrando descubrir más de su entorno escolar, cuando un niño no encuentra interesante una actividad, rápidamente abandona la tarea descentrando

su atención, y centrándose en otras actividades o estímulos de su contexto inmediato. En una actividad poco interesante el niño no regulará los procesos cognoscitivos, cuyo aprendizaje será poco significativo.

De tal modo, que la metacognición es ampliamente reconocida como esencial para el aprendizaje eficiente, ya que permite a los aprendices regular su proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Sin embargo, ello no es posible sin lograr el conocimiento sobre los recursos que emplean, y posteriormente saber cómo regularlos, y conducir un aprendizaje eficaz.

En esta línea, un estudio realizado por Flórez, Mondragón, Pérez & Torrado (2003), cuyos objetivos fueron crear un instrumento que permitiese evaluar operaciones metacognitivas implicadas en los procesos de lectura y escritura, describir y categorizar dichas operaciones en niños que cursaban grado de transición y básica en una institución educativa de estrato socioeconómico bajo, de Colombia. Participaron 36 escolares de educación primaria con un nivel de lenguaje acorde a su edad, se aplicaron dos tareas estructuradas (tarea de yuche con objeto de evidenciar las operaciones metacognitivas en lectura, y tarea de cox, con objeto de evidenciar operaciones metacognitivas en escritura), cuya estrategia empleada fue pensamiento en voz alta durante la tarea. Se categorizó la tarea de lectura estableciendo el nivel de comprensión lectora con fin de relacionarlo con el nivel de metacognición en lectura y escritura, es decir, el conocimiento del lector sobre sus recursos cognitivos para enfrentar la tarea lectora y la regulación respondiendo a la planeación, autorregulación y evaluación. Con base en ello se determinaron tres niveles

De acuerdo a los resultados obtenidos los participantes se ubicaron en los niveles menos exigentes de metacognición, lo cual indica que en planeación, el menor formula una estrategia antes de iniciar la tarea para cumplir con el objetivo. En autorregulación, reconoce la presencia o ausencia de conocimientos propios

que le permitan cumplir con los objetivos de la tarea, identifica de uno a tres elementos (grafías convencionales) de la tarea que impiden cumplir con el objetivo, utiliza dos estrategias que le permitan cumplir con el objetivo, replantea una estrategia en general para facilitar la comprensión de las tareas o demandas que ésta impone. En evaluación, reformula estrategias que le permitan modificar la tarea sin que influyan directamente con los elementos que interfieran con el significado, da cuenta del cumplimiento del objetivo al finalizar la tarea.

Mientras en escritura, a nivel de planeación, el escolar se cuestiona acerca de las posibles opciones que permitan cumplir con las demandas impuestas por la tarea, plantea al menos un objetivo específico al iniciarla reconoce como afectan los conocimientos que posee el desarrollo de la misma, identifica elementos y estrategias que le permite llevar a cabo la tarea. En autorregulación, da cuenta de la permanencia del objetivo durante la tarea, utiliza y da cuenta de al menos una estrategia específica contrastándola con el objetivo para el éxito de la ejecución evoca información necesaria para llevarla a cabo, identifica y corrige a nivel de contenido elementos del texto escrito y estrategias utilizadas para hacerlo más comprensible. En evaluación; da cuenta de los conocimientos específicos que brinda el texto a la audiencia, identifica elementos del escrito referentes al contenido del mismo pensando en la audiencia, argumenta por que permanece el objetivo de la tarea.

Además se encontró que a medida que aumenta el grado escolar, el desempeño metacognitivo a nivel de lectura mejora pero a partir de un punto crítico, argumentan los autores, vuelve a descender. Esto es, los niños de 1°, 2°, 3° grado que presentaron un aumento gradual de metacognición presentaron un desempeño menor de ésta a diferencia de lo observado en niños de grados más avanzados, ello podría deberse a que inician la escolarización y por ende el aprendizaje inicial tiene sólo cierto grado inicial de conocimiento. También los

investigadores refieren el bajo desempeño en escolares de quinto grado debido a la motivación baja.

En ese sentido, uno de los recursos implicado en la metacognición es la motivación, y en el propio proceso de aprendizaje. Efklides (2009), señala que el aprendizaje implica emociones, sentimientos y actitudes, en conjunto con la motivación proporcionan el impulso de la autorregulación. Y por otro lado la metacognición regula la cognición no sólo a través del vínculo cognitivo si no también a través del factor afectivo. Ya que durante la tarea de aprendizaje el aprendiz experimenta sentimientos, los cuales están relacionados con las características del procesamiento cognitivo durante la tarea, la sensación de saber, sensación de dificultad. Así como en el resultado de la tarea, es decir, sensación de confianza, sentimiento de satisfacción, los cuales son denominados sentimientos metacognitivos, a la vez que son parte de las experiencias, conocimientos y habilidades metacognitivos que constituyen tres aspectos de la metacognición. Un equilibrio en los sentimientos de dificultad y confianza ayudar al aprendiz a regular el esfuerzo y cumplir con el desafío de la tarea.

Por tanto la metacognición además de ser importante en el aprendizaje de la lectura y escritura, contribuye a la autorregulación del aprendizaje. La cual es una forma de control de la acción que se caracteriza por la vinculación de conocimiento metacognitivo, la regulación de la cognición y la motivación (cit. en Zulma, 2005). No obstante, otro elemento en estrecha relación a ésta son las estrategias de aprendizaje (véase figura 1).

Estrategias de Aprendizaje

La literatura sobre estrategias de aprendizaje denota un repertorio extenso de concepciones, es amplio y complejo el estudio de estrategias de aprendizaje en el procesamiento cognoscitivo de información. La enseñanza en tales herramientas beneficia a los alumnos al favorecer la regulación de los

componentes de la memoria de trabajo, y el procesamiento cognoscitivo de información, logrando un aprendizaje eficaz, por ende, aumentando la autoeficacia del aprendiz. Asimismo la aplicación de las mismas requiere de la metacognición para el control y empleo eficaz de las estrategias (Valle et al., 1998).

Por lo cual, un empleo eficiente en el uso de estrategias es la automatización, además de reconocerse como un requisito en el aprendizaje estratégico, es decir, la realización de tareas básicas con poco esfuerzo, dejando disponibles los recursos para acceder al significado de la lectura, y regular el aprendizaje. De lo contrario, el aprendiz invertirá más recursos en la percepción visual y auditiva, atención, acceso a la memoria a largo plazo, de esta forma no se asignan los recursos a la regulación del aprendizaje (Bruning et al., 2002).

De este modo, las estrategias de aprendizaje, de acuerdo como se observa en la Figura 1, constituyen mecanismos ejecutivos de control de acceso, selección, integración y monitoreo del proceso de aprendizaje adecuado a la tarea (Bañuelos et al., 1992). Se establecen dos dimensiones en las estrategias cognitivas y metacognitivas, las primeras empleadas para hacer progresar la actividad cognitiva hacia la meta, las segundas tienen por función supervisar ese proceso.

Los teóricos ubican a las estrategias de aprendizaje en contextos diferentes de la actividad cognitiva²⁵. Por otro lado, ser consciente de las limitaciones de la capacidad del propio sistema, conocer el repertorio de estrategias, identificar y definir problemas, planificar y secuenciar las acciones para resolverlos, supervisar, comprobar, revisar, y evaluar la marcha de los planes, y su efectividad, son actividades metacognitivas (cit. en Mateos, 2001).

²⁵ Para John Flavell (1981) las estrategias de aprendizaje son parte del cuadro cognitivo, y metacognitivo. Mientras para Ann Brown (1978) el comportamiento estratégico se sitúa en el centro de la actividad cognitiva, a la vez define Metacognición como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva (en Mateos, 2001).

Desde la óptica del procesamiento de información las estrategias están presentes en la codificación, organización, y elaboración, para la adquisición del conocimiento, dando base a las acciones del aprendiz y desempeño eficiente (Bañuelos et al., 1992). Salvador (2008), plantea que los procesos implicados y aplicados en la escritura deben ser continuos y generalizados a otras tareas, además menciona que las dificultades de aprendizaje en la escritura se deben a la ausencia de estrategias de aprendizaje.

Si bien es punto de interés la investigación sobre estrategias de aprendizaje, algunos autores las clasifican, en función del nivel cognitivo requerido o en función de la tarea, sin embargo, es necesario clarificar qué es una estrategia de aprendizaje. Una estrategia de aprendizaje es la elección de un método para resolver una tarea, es la parte flexible del sistema cognoscitivo, también cambian los componentes del sistema fijo, por ejemplo, la capacidad de memoria de trabajo (Martínez & Díaz-Barriga, 1994). Según Bara (2001), las estrategias de aprendizaje son operaciones mentales que simplifican la adquisición, retención, y recuperación de conocimientos. Además son instrumento de los procesos, es decir, la operación sobre una representación interna de los símbolos y objetos de la realidad del aprendiz (Correa, Castro & Lira, 2004).

En el proceso de lectura las estrategias son consideradas un factor que interviene, para Martínez & Díaz-Barriga, (1994), las estrategias son una serie de operaciones cognoscitivas que el lector debe llevar a cabo para organizar, focalizar e integrar la información; de manera que pueda ser incorporada a la estructura cognoscitiva del lector. Afirman, Castañeda & López (1988;1989), que la clasificación establecida se fundamenta en el proceso, es decir, en la adquisición, administración de la memoria, integración de la información, y procesos de control ejecutivo, así como en el nivel de procesamiento superficial y profundo. Una estrategia de aprendizaje es “una representación cognoscitiva de secuencias de acciones complejas ligadas a la noción de plan, es la manera de decidir las

diferentes acciones que operarán durante una actividad, tienen la característica de ser flexibles pues operan en distintos niveles al mismo tiempo, igualmente son sensibles al contexto y susceptibles al cambio” (González, et al., 2009, p. 4). En la ejecución de una tarea de aritmética o lecto-escritura, el aprendiz emplea los recursos cognoscitivos entre ellos las estrategias de aprendizaje, las cuales operan a distinto nivel de procesamiento, y proceso.

También los rasgos destacados de las estrategias de aprendizaje son; a)el empleo requiere planificación y control, por tanto están estrechamente ligadas y guiadas por la metacognición hacia el uso eficaz, b)implican los recursos cognitivos disponibles del aprendiz, c)están constituidas por elementos más simples, esto es, por técnicas (cit. en Valle, et al., 1998).

Asseguran Castañeda & López (1989), las estrategias cognoscitivas son el conjunto de habilidades y conocimientos que un estudiante utiliza para adquirir, retener, integrar, y recuperar información diversa, éstas pueden ser dependientes e independientes del contenido; específicas y generales. También controlan el aprendizaje, atención, percepción y codificación de información (Bañuelos et al., 1992). De este modo, las estrategias cognoscitivas se dirigen al aumento y mejora de los productos de la actividad cognitiva, favoreciendo la codificación y almacenamiento de información, su recuperación y utilización posterior (Osse & Jaramillo, 2006).

Las estrategias metacognoscitivas están dirigidas a la regulación de los procesos cognoscitivos, y de la ejecución cognitiva de la tarea, si no resulta eficaz la estrategia empleada poder modificar la acción. Por tanto, la regulación implica comprobar, seleccionar, inferir, autocuestionar, la ejecución o tarea de aprendizaje. En el caso de la lectura, leer rápidamente un texto para tener la idea del nivel de dificultad al aprendizaje del contenido, lo cual denotaría una estrategia metacognitiva (Bara, 2001).

Una de las líneas de investigación es la enseñanza de las estrategias en composición o producción escrita. Justamente un estudio reportado por González (2003), cuyo objetivo fue dar conocer un programa de instrucción en estrategias cognitivas y su grado de eficacia sobre los procesos de planificación, organización y textualización de diferentes estructuras en niños con dificultades en escritura. La muestra empleada fue constituida por 65 participantes, 34 niños y 31 niñas, divididos en tres grupos experimentales y control, y buenos escritores con una media de 9 años de edad, de 4º escolar provenientes de escuelas públicas en España.

Se diseñó un programa en estrategias cognitivas de escritura utilizando la mnemotécnica; PODER (P; pensar sobre qué vamos a escribir, O; Organizar ideas, D; Dirigir el escrito a alguien concreto, E; Escribir, R; Revisar lo que se ha escrito), donde cada paso del proceso le corresponde un organizador gráfico, un color, una ficha guía y una ficha de apoyo. Se empleó un diseño cuasiexperimental de grupo control pretest-posttest-retest.

Según los resultados, hubo diferencias en la utilización de estructuras textuales en niños con y sin dificultades en el aprendizaje de la escritura y el programa de instrucción explícita ayudó a incrementar el uso de estructuras textuales y mejorar la cohesión, organización de sus composiciones. Se concluyó que la intervención en los procesos cognitivos produce una mejora que se mantiene en el tiempo. También de acuerdo a los resultados los participantes del grupo experimental mejoraron en los procesos de planificación; la generación y organización de ideas sobre el tema que iba a escribir, aprendieron a escribir pensando en quienes iban a ser los lectores de sus escritos y el objetivo de éstos.

Lo cual permiten establecer que los alumnos con dificultades de aprendizaje de la escritura necesitan una instrucción sistemática que les ayuden a saber cómo

emplear técnicas dependiendo de la situación de escritura, de modo que puedan llegar a ser aprendices estratégicos.

Un elemento esencial en las estrategias de aprendizaje es la autodirección, entendida como la existencia de un objetivo y la conciencia de éste, y autocontrol, es decir, evaluación y supervisión del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían. La estrategia tiene en común con todos los procesos su utilidad de regular la actividad del aprendiz (Solé, 2001). Tanto la escritura y la lectura son habilidades de alto nivel de procesamiento que implica procesos cognoscitivos, metacognoscitivos, y motivacionales. Es función de las estrategias controlar el estado motivacional del aprendiz, y mejorar la adquisición, organización y recuperación del conocimiento (Castañeda & López, 1989).

Con base en lo anterior, las dimensiones de las estrategias son, a) cognoscitivas, b) metacognoscitivas, c) de administración o apoyo, de éstas derivan las estrategias generales y específicas en el aprendizaje de la lectoescritura. Las primeras tienen el objetivo de aumentar y mejorar los productos de la actividad cognitiva, favoreciendo la codificación, almacenamiento, recuperación de la información. Las segundas son empleadas para planificar, supervisar, regular y evaluar la aplicación de los recursos cognoscitivos (Mateos 2001).

Dentro de las herramientas cognoscitivas de adquisición se encuentran; ensayo o repaso son aquellas durante las tareas de aprendizaje requieren repetición de la información, el objetivo es mantenerla el mayor tiempo posible para transferirla después a la memoria de largo plazo. Las estrategias son el repaso en voz alta, recitación de elementos para ser aprendidos (González et al., 2009). Las anteriores se basan en un aprendizaje asociativo por la práctica reiterada oral o por escrito como el empleo de copiar, subrayar, repetir.

Cabe mencionar que los niños que inician la escolarización no utilizan la estrategia espontáneamente si no es necesario que éstos evolucionen cognitivamente para poder emplearla espontáneamente sin andamiaje de los padres. Al parecer los niños desconocen la utilidad de las estrategias de aprendizaje (Puente, 2003).

Las estrategias de elaboración, son la reconstrucción mental de la información para hacerla más significativa, cuyo objetivo es integrar el conocimiento nuevo con los conocimientos previos, es empleada para la recuperación de la información. Generar imágenes mentales, elaboración oral, acrósticos, autopregunta, describir, resumen, tomar notas, formar analogías o metáforas, parafraseo, dibujar son evidencia de la estrategia, sin embargo requiere la construcción simbólica para hacer más significativo el objeto de aprendizaje (Moreno, 1997).

Mientras que las de organización, son clasificar, jerarquizar, esquematizar, emplear una red semántica, mapa conceptual, cuadro sinóptico. Cognitivamente se da estructura interna al material de aprendizaje y determinar conexiones internas y se selecciona la información para enviarse a la memoria de trabajo (Puente, 2003). Lo cual involucra un procesamiento de alto nivel cognitivo o profundo logrando un aprendizaje por reestructuración (Valle et al., 1998).

Las herramientas metacognoscitivas están dirigidas al control y dirección de las estrategias cognoscitivas; 1) conciencia de las habilidades, estrategias y recursos que se necesita para ejecución de la tarea “qué hacer” lo que incluye la identificación de la tarea, el repaso de la información, la asociación de la misma, organizar la información para que sea más fácil recordarla, cuando un aprendiz no es consciente de su repertorio de estrategias es escasamente probable que las despliegue de forma flexible, adaptando los recursos cognoscitivos a la demanda de la tarea, 2) es capacidad de usar mecanismos autorreguladores para asegurar

el efectividad de la tarea, “saber cómo y cuándo hacer”, involucra confirmar si se entendió, predecir resultados y evaluar, planear la siguiente acción emplear la estrategia adecuada, también administrar el tiempo esfuerzo (Mateos, 2001).

De acuerdo a la clasificación de las estrategias son; 1) planeación, es previa a la tarea se establece el objetivo y meta de aprendizaje, selección de conocimientos previos necesarios, pasos de la tarea a seguir, y selección de la estrategia de aprendizaje. 2) monitoreo ó verificación, es la ejecución del plan, se modifican estrategias si no resultan eficaces para la tarea determinada. Igualmente la autoevaluación por medio de autopreguntas, y el monitoreo de la atención durante la ejecución de la tarea de aprendizaje, conforman la estrategia (González et al., 2009), 3) *evaluación* de los resultados obtenidos en la tarea, en esta etapa se determina la eficacia de las estrategias previas. La relectura es una estrategia específica de la evaluación (González et al., 2009). El aprendizaje del repertorio de estrategias para ejecutar la tarea, con el empleo de los recursos eficientes (Mateos, 2001).

En este sentido, en la instrucción metacognitiva (Osses & Jaramillo, 2008), el mediador explica la utilidad de las estrategias, además debe conducir al aprendiz a la comprobación de la efectividad de éstas, empleadas en la ejecución de la tarea. Plantean las autoras que la introducción de la dimensión metacognitiva en el proceso de aprendizaje se traduce en la enseñanza de planificar, supervisar y evaluar la ejecución de la tarea. El enseñante al modelar la actividad cognitiva durante la tarea expresa verbalmente las acciones mentales, a la vez que son fomentadas las herramientas cognitivas. Este proceso ocurre en tres fases: 1) práctica guiada; el enseñante brinda la guía, y conducción, a través del diálogo hacia la autorregulación del aprendizaje, 2) práctica cooperativa; se brinda el andamiaje al aprendizaje individual, 3) práctica individual; ésta ocurre cuando el aprendiz recurre a la autopregunta para regular la ejecución de la tarea.

En otra investigación sobre estrategias, (Bara ,2001) con el objetivo de comprobar el efecto que ejercía la aplicación de un programa diseñado para mejorar el empleo las herramientas metacognitivas. La investigación se llevó a cabo a partir de dos estudios empíricos, con una muestra de 177 adolescentes, pertenecientes a dos centros públicos de educación secundaria de Madrid.

Se seleccionaron y determinaron como variables dependientes las estrategias para adquirir, almacenar y utilizar la información. Éstas fueron medidas con la Escala de estrategias de aprendizaje ACRA, se distinguen cuatro categorías: a) de adquisición: relacionadas con al dirección control de la atención y la optimización de los procesos de repetición, b) de codificación: relacionadas con la mnemotecnia, elaboración y organización de la información, atendiendo a su mayor o menor significación, c) de recuperación, d)estrategias de apoyo al procesamiento, son las que garantizan un clima adecuado para el buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo, potenciando el rendimiento de las anteriores.

En el primer estudio no se encontraron diferencias significativas tras la aplicación del programa de intervención. El segundo estuvo dirigido al dominio de las estrategias en estudiantes de escuela secundaria, bachillerato y superior. Con los resultados se confirmó parcialmente que los estudiantes universitarios muestran mayor rendimiento en casi todas las estrategias analizadas con los instrumentos de medida Learning and Study Strategies Inventory LASSI y ACRA. Se concluyó que los estudiantes al ir accediendo a niveles superiores adquieren nuevas herramientas de aprendizaje.

El estudio también tomó en consideración las estrategias de apoyo o administración de los recursos posibilitan un estado mental adecuado para el aprendizaje también conllevan la inversión de esfuerzo, tiempo, motivación y atención hacia la tarea. De modo que el alumno organiza el tiempo y condiciones convenientes para el aprendizaje, administra el tiempo de estudio, identifica la

dificultad de la tarea, solicita ayuda, (Martínez & Díaz-Barriga, 1994). Éstas favorecen la regulación del comportamiento hacia el aprendizaje (Gonzales et al., 2009).

Un último componente es el empleo propositivo de la lecto-escritura (ver figura 1), al ser este la culminación del aprendizaje, en el cual el menor empleará la lectura y escritura de manera propositiva, y una ejecución lectora y escrita acorde al grado escolar cursado, y empleando las estrategias que permiten un aprendizaje significativo y eficaz.

En los capítulos precedentes enmarcan los procesos en el aprendizaje de la lecto-escritura en aprendices de educación primaria de 6 a 10 años. En capítulos sucesivos se presentan las características y los hallazgos de la presente investigación.

CAPÍTULO IV. MÉTODO

La importancia que tiene el aprendizaje y la enseñanza de la lecto-escritura se muestra en la diversidad de líneas de investigación que se han generado. Están, por ejemplo: las prácticas de enseñanza de la disciplina (González & Artiles,1999); la intervención psicoeducativa correctiva en dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura en niveles iniciales de escolarización (Vargas,2007;Vera,2007); los estudios que implementan programas de intervención y se dirigen al análisis del lenguaje escrito, tomando en cuenta sólo componentes cognitivo-lingüísticos, en escolares con riesgo a presentar dificultades de aprendizaje (González, Martín & Delgado,2011); la implementación de programas instruccionales, basados en estrategias cognitivas en la composición escrita de diferentes estructuras textuales, en niños con dificultades de aprendizaje de la escritura (González,2003;Rojas-Drummond et al.,1992); las estrategias de comprensión lectora (Solé,2001); además del estudio de los procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura como son las estrategias cognitivas y metacognitivas (Flórez, Torrado, & Mondragón,2003); y programas instruccionales basados en estrategias de aprendizaje (González, Castañeda & Maytorena,2009). Trabajos que tienen como una constante que no incorporan sistemáticamente en su explicación teórica, en la planificación, y en sus acciones instruccionales los conocimientos previos del aprendiz, el tipo de ingreso sensorial, la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo, los factores motivacionales previos y durante el aprendizaje y los contextos de aprendizaje de la lecto-escritura.

Por ello, es necesario que se establezcan procesos explicativos y de trabajo que comprendan los factores mencionados en su estrecha relación e integración en las herramientas cognoscitivas y metacognoscitivas que debe emplear todo aprendiz que tenga como meta el aprendizaje eficaz de la lecto-escritura. Desde ésta óptica, se debe contar entonces con una delimitación de las estrategias de

aprendizaje y de las estrategias metacognoscitivas que se deben emplear cuándo se están construyendo aprendizajes eficientes y significativos de dicha temática (Velasco, 1996).

En ese sentido y con el fin de concretar el tema de investigación se propuso el siguiente:

Problema de Investigación

¿Cuáles son las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que emplean los alumnos escolares de 6 a 8 años al aprender a leer y a escribir, y si con base en estas estrategias se diseña y aplica un programa de intervención a alumnos con dificultades en la adquisición de la lecto-escritura; estos lograrán un aprendizaje eficaz?

Para dar respuesta a la anterior interrogante se llevó a cabo la presente investigación persiguiendo los objetivos siguientes:

Objetivo General de Investigación

Determinar las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas empleadas en el aprendizaje de la lecto-escritura, para elaborar y aplicar un Programa de Intervención en infantes de 6 a 10 años para que aprendan eficazmente dicha habilidad.

Objetivos Particulares

- 1.-Determinar las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en el aprendizaje de la lecto-escritura en escolares de 6 a 10 años.
- 2.-Elaborar, diseñar y aplicar un Programa de Intervención basado en las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que promueva un aprendizaje eficaz, en escolares acorde a su edad y grado escolar.

Variables

Las variables de esta investigación fueron:

Variables Independientes

1.-Estrategias Cognoscitivas

Definición Conceptual: son las herramientas cognoscitivas que el aprendiz emplea en la adquisición de la lecto-escritura, y que operan a nivel de la motivación previa, el tipo de ingreso sensorial, los conocimientos previos del aprendiz, la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo, y los contextos de aplicación de la misma. Tales herramientas tienen por objeto favorecer el aprendizaje eficaz y significativo de la lecto-escritura. Tales herramientas tienen como objetivo favorecer la codificación, el almacenamiento, la recuperación, la decodificación eficaz en la ejecución de la tarea de aprendizaje de la lectura y la escritura por parte del aprendiz (Mateos, 2001).

Definición Operacional: son las herramientas cognoscitivas que el aprendiz emplea durante el aprendizaje de la lecto-escritura. Las estrategias cognoscitivas son; la inserción propositiva que el niño hace para enfrentar las tareas referidas a esta habilidad, el manejo del conocimiento previo que el aprendiz hace para darle sentido a la tarea de lecto-escritura, la preferencia de un tipo de ingreso sensorial, emplear el copiado, el repaso, asociación, señalización, generación de imagen mental para el aprendizaje de grafías, fonemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras, y enunciados.

2.-Estrategias Metacognoscitivas

Definición Conceptual: son las herramientas cognoscitivas, de procesamiento cognoscitivo superior, aplicadas por el aprendiz en la adquisición de la lecto-escritura, están dirigidas hacia; 1) la conciencia que tiene el aprendiz de sus habilidades, estrategias cognoscitivas y recursos que necesita para la ejecución eficaz de la tarea de lectoescritura; 2) también se refiere al empleo de mecanismos autorreguladores a nivel de la motivación previa y durante las tareas de aprendizaje de la lectoescritura, el tipo de ingreso sensorial, los conocimientos previos del aprendiz, la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo, y los

contextos de aplicación de misma, asegurando la eficacia en la tarea, “saber cómo y cuándo hacer”, involucra la selección, comprobación, revisión de la planeación, y la evaluación de las acciones cognoscitivas durante la tarea de aprendizaje, también el empleo y regulación de las estrategias cognoscitivas eficientes ante el aprendizaje de la lectoescritura (Mateos, 2001). Dichas estrategias son encargadas de situar el aprendizaje y generar nuevas metas de aprendizaje de la lectoescritura.

Definición Operacional: son las herramientas cognoscitivas, de procesamiento cognoscitivo superior, aplicadas por el aprendiz en la adquisición de la lectoescritura, comprometidas en la conciencia y reflexión cognoscitiva de la eficacia de sus recursos cognoscitivos; nivel de concentración necesaria para la adquisición, del nivel y eficacia de la aplicación de las estrategias cognoscitivas antes y durante la ejecución de la tarea de aprendizaje de la lectoescritura. También son comprometidas en la autorregulación de la inserción propositiva del aprendiz al enfrentar tareas de lectoescritura, la autorregulación del manejo del conocimiento previo que el aprendiz hace para darle sentido a la tarea de lectoescritura, la determinación de un tipo de ingreso sensorial eficaz para enfrentar la tarea de aprendizaje de lectoescritura, autorregulando la memoria de trabajo, y la autorregulación de la recuperación de los aprendizajes, mediante la autopregunta, automonitoreo, autoevaluación, autocomprobación y autocorrección, para el aprendizaje de grafías, fonemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras, y enunciados.

3.-Programa de Intervención

Definición Conceptual: es el diseño y aplicación del plan didáctico-pedagógico por medio del cual se concretan los supuestos teóricos del aprendizaje de la lectoescritura (marco teórico) mediante el empleo de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para que los niños de 6 a 8 años aprendan la función

comunicativa, búsqueda y obtención de información, además de conformar la identidad del aprendiz.

Definición Operacional: es la aplicación a los participantes escolares del Programa de Intervención basado en estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas denominado “Programa de Intervención Cognoscitivo en el Aprendizaje Eficaz de la Lectura y Escritura”(ver Anexo 2), constituido por objetivos de aprendizaje diseñados de acuerdo a los supuestos teóricos de la investigación, que se traducen en acciones de aprendizaje y evaluación a nivel de lectura y escritura de grafías, fonemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras, y enunciados.

Variable Dependiente

1.-Aprendizaje de la Lecto-escritura

Definición Conceptual: es el proceso cognoscitivo de codificación, almacenamiento, recuperación, decodificación y empleo eficaz de los aprendizajes de la lecto-escritura por parte del aprendiz. A través del cual el aprendiz emplea eficazmente las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para la adquisición de la lecto-escritura (Castañeda,2004;Mateos,2001). Tal proceso tiene como objeto la comunicación, búsqueda, y obtención de información, además de enriquecer la identidad del aprendiz.

Definición Operacional: es el proceso cognoscitivo de codificación, almacenamiento, recuperación, decodificación eficaz de las grafías, fonemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras y enunciados en el manejo eficaz de la lectura y escritura, en la cual el aprendiz emplea eficazmente las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en vinculación de los conocimientos previos del aprendiz, motivación previa, el tipo de ingreso sensorial, la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo, al enfrentar la lectura y escritura de grafías, fonemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras y enunciados. Con fines de que el menor pueda comunicarse, buscar y obtener información en fuentes escritas, integrar conocimiento nuevo a su conocimiento previo y enriquecer así su identidad.

Tipo de Estudio

La presente investigación se realizó a través estudios de caso, el cual estuvo acorde a los objetivos que persiguió la investigación, y viable a los supuestos teóricos de la misma. Cabe destacar que un estudio de caso es un acercamiento en el cual el fenómeno es estudiado y analizado en profundidad (Hernández-Sampieri et al., 2010), en este caso la aplicación de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas por el aprendiz para el aprendizaje eficaz de las grafías, fonemas vocales, consonantes, sílabas, palabras, y enunciados a través del diseño y aplicación del programa de intervención.

Escenario

El escenario de la investigación fue la Unidad Multidisciplinaria de Atención Integral-Zaragoza (UMAI-Z), situada en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, ubicada en Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente, Delegación Iztapalapa.

En cada uno de los espacios de trabajos se contó con material didáctico diverso que fomentara la orientación selectiva del menor hacia las tareas de lectoescritura.

Participantes

Para la delimitación de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje de la lecto-escritura, se seleccionaron 12 participantes cuyas características se describen en la siguiente tabla.

Tabla 1. Concentrado descriptivo de participantes para la delimitación de participantes.

| Participante | Edad | Grado | Reprob. | Estructura Familiar |
|--------------|-------|-------|---------|---------------------|
| 1 | 6.9m | 1° | - | Fam. extensa |
| 2 | 6.10m | 1° | - | Fam. nuclear |
| 3 | 7 | 1° | - | Fam. nuclear |
| 4 | 7 | 2° | - | Fam. nuclear |
| 5 | 7.5m | 2° | - | Fam. nuclear |
| 6 | 7.8m | 2° | si | Fam. nuclear |
| 7 | 7.9m | 2° | - | Fam. nuclear |
| 8 | 7.11m | 2° | - | Fam. nuclear |

| | | | | |
|----|-------|----|----|--------------|
| 9 | 8.4m | 3° | - | Fam. nuclear |
| 10 | 8.5m | 3° | - | Fam. nuclear |
| 11 | 10.4m | 3° | si | Fam. nuclear |
| 12 | 10.4m | 4° | - | Fam. extensa |
| 13 | 10.6m | 5° | - | Fam. nuclear |

Como se puede observar el número de participantes fueron 13, que cursaban entre 1° y 5° grado escolar, y cuya edad se situó en un rango de 6.10 y 10.6 meses. Tres participantes cursaban se encontraban en el primer grado escolar, cinco en segundo, tres en tercer grado, mientras que uno en cuarto y quinto grado escolar.

Para el trabajo de campo de la presente investigación se seleccionó intencionalmente a tres participantes alumnos que mostraron menor aprendizaje de la lectoescritura para su edad y grado escolar, pero también por presentar menor manejo de las estrategias de aprendizaje de grupo de referencia, sus características principales se condensar en la siguiente tabla. Los participantes seleccionados fueron el 1, 6, y 13.

Tabla 2. Cuadro descriptivo de participantes.

| Participante | Edad | Manejo de la lectoescritura a nivel del aprendizaje | Estrategias de aprendizaje |
|--------------|-------|--|--|
| P1 | 6.9m | Ejecución legible y con sincronía ante tarea de copia. Lee uniendo grafema con grafema para conformar una sílaba, y poder decodificar. No realiza una lectura fluida palabra con palabra. | Emplea estrategias de bajo nivel de procesamiento cognoscitivo al enfrentarse a tareas de lectura y escritura. Sin embargo, el aprendiz, no logra una ejecución eficaz. |
| P6 | 7.8m | El menor realiza una ejecución de la escritura sin sincronía, no emplea propositivamente la escritura al enfrentar una tarea que demande ésta habilidad. El menor realiza una lectura deficiente, con un bajo nivel de motivación para la ejecución lectora menciona "no se leer". No identifica fonemas con el grafema correspondiente. | El menor no aplica con eficacia estrategias de bajo nivel o procesamiento cognoscitivo superficial durante su ejecución lectora y escrita al enfrentarse a tareas de l-e. Asimismo no emplea estrategias de alto nivel cognoscitivo al enfrentarse a tareas de l-e. |
| P13 | 10.6m | El menor omite | Al enfrentarse a tareas |

| | |
|--|--|
| grafemas, distorsiona las palabras, invierte los grafemas Ejecución lectora por silabeo, sustituye fonemas. La ejecución es poco fluida. | de aprendizaje de lectura y escritura, el aprendiz aplica estrategias de bajo, y alto nivel cognoscitivo, sin lograr una ejecución de la l-e eficaz. |
|--|--|

Instrumentos

Considerando que no hay en el área del aprendizaje de la lectoescritura recursos evaluativos específicos para evaluar el procesamiento cognitivo que hace el aprendiz cuando aprende a leer y a escribir se utilizó la información que proporcionan los siguientes instrumentos:

1. Inventario de Ejecución Académica (IDEA) (Macotela, 1996), es una prueba que evalúa el logro de los objetivos académicos de escolares de 1° a 3° año de educación primaria. Aunque su objetivo es diferenciar los perfiles de problemas de aprendizaje y los problemas de desempeño escolar, contiene un apartado de Evaluación de Escritura cuyas áreas son copia, dictado, comprensión, y redacción. Y un apartado de Evaluación de Lectura con las áreas de lectura en silencio, lectura oral, y comprensión, respectivamente de 1°, 2°, 3° grado escolar. Además se emplearon los reactivos que permiten detectar estrategias de aprendizaje que utiliza el niño al momento de responder a los reactivos de la prueba.
2. Se emplearon los diagnósticos psicoeducativos elaborados en el Programa Cognoscitivo en Desarrollo Humano Autorregulado que se aplica en la Clínica Zaragoza. Específicamente se retomó la información sobre el área de desarrollo motivacional, habilidades de autocontrol, estrategias de aprendizaje, y estrategias metacognitivas.
3. Se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada, previamente validada vía jueces (ver Anexo 1), sobre el contexto familiar del aprendiz, su motivación y cumplimiento de las tareas referidas a la lectoescritura, el desempeño en las tareas de la lecto-escritura en el aula y el empleo funcional de leer y escribir.

4. De igual forma, se realizó la observación directa de aquellas estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que los participantes mostraban durante la correcta ejecución de una tarea, o bien comentaban sus ejecuciones con fines de reconocimiento. Según Hernández et al., (2010), la observación es un medio de evaluación formativa y constituye una vía en un estudio cualitativo, además esta técnica es útil al permitir recolectar datos del fenómeno de estudio.

Recursos materiales

Los materiales utilizados durante las actividades desarrolladas en el Programa de Intervención fueron hojas de papel, lápices, letras de madera, letras de fomi, letras de papel, fichas de plástico, gises, historietas, cuentos, libros infantiles, material didáctico diseñado para las sesiones de trabajo. También se utilizó una cámara digital compacta.

Procedimiento

El desarrollo de la investigación se estructuró las siguientes fases:

Fase I

Se realizó una indagación en la literatura especializada en relación al aprendizaje de la lecto-escritura en fuentes como reportes de investigación, tesis, artículos especializados, y revisiones teóricas que focalizan las estrategias de aprendizaje. Particularmente la consulta se centró en aquellas obras que consideraran las estrategias de aprendizaje comprometidas en el proceso de adquisición de la lectoescritura, y los principales programas de intervención que se han puesto en práctica en los últimos 5 años.

De las propuestas de intervención se dio especial atención a las propuestas que fueran más consonantes a la dinámica que vivencian los menores en su espacio educativo con esto se determinaron y seleccionaron las herramientas cognoscitivas y metacognoscitivas que emplean los aprendices al leer y escribir

así como las características fundamentales de las propuestas para incentivar el eficaz aprendizaje de la lecto-escritura.

Fase II

Con la indagación de la literatura especializada se determinaron las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas eficaces en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, también se identificaron los elementos teóricos y prácticos que fundamentan los programas de intervención para el aprendizaje eficaz de esta habilidad.

Con ello se elaboró el Programa de Intervención Cognoscitivo en el Aprendizaje Eficaz de la Lectura y Escritura (PICAELE). Tal programa se configuró de una fundamentación teórica, objetivos de aprendizaje, actividades didácticas, evaluación formativa y sumativa acordes todos ellos con base en las estrategias de aprendizaje cognoscitivas y metacognoscitivas.

Dicho programa se diseñó para el grupo de participantes pero tenía la flexibilidad necesaria para adaptarse a los recursos cognoscitivos de los aprendices; conocimientos previos, motivación previa a la lecto-escritura, preferencia cognoscitiva de aprendizaje, el tipo de ingreso sensorial, la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo, la motivación durante el aprendizaje de la lecto-escritura.

Fase III

En esta fase se aplicó el PICAELE en 25 sesiones de trabajo promoviendo el aprendizaje eficaz de las grafías, fonemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras, y enunciados. Cada sesión de trabajo fue videograbada para el análisis posterior del empleo o adquisición de las estrategias de aprendizaje cognoscitivas y metacognoscitivas de la lectura y escritura en los componentes antes señalados.

Fase IV

Se efectuó la evaluación, la cual se constituyó por las siguientes subfases:

Evaluación formativa

Se realizó un balance del logro la evaluación de cada objetivo de aprendizaje logrado por los participantes, la evaluación de los objetivos se realizó en cada

sesión de trabajo con el análisis de la ejecución de la lectoescritura, y de la evolución del aprendizaje en cada niño.

Evaluación sumativa

En esta subfase se evaluó el logro de los objetivos del PICAELE completo.

Finalmente se estructuró el reporte final del programa de investigación.

CAPÍTULO V. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DICUSIÓN

Basar el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en la identificación y empleo de los mecanismos o recursos cognoscitivos es de vital importancia para generar formas de intervención que garanticen un aprendizaje eficaz. Particularmente, determinar las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que emplean aprendices durante el proceso de adquisición de la lecto-escritura es un paso, sin duda, necesario para establecer tácticas y experiencias de aprendizaje que promuevan el aprendizaje eficaz de dicha habilidad. A continuación se presentan los hallazgos de la presente investigación.

Fase I

La indagación en la literatura especializada de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, y del aprendizaje de la lecto-escritura, permitió recabar elementos teóricos explicativos de los recursos cognoscitivos que se reportaron en investigaciones empíricas y teóricas.

Dicha revisión de los estudios aplicados seleccionados estuvo acorde a los objetivos de la presente investigación que trazó como objetivo determinar las herramientas cognoscitivas y metacognoscitivas empleadas en el aprendizaje de la lecto-escritura, para diseñar y aplicar un Programa de Intervención. Con base en la indagación y análisis teórico se obtuvo un concentrado de las estrategias de aprendizaje y metacognoscitivas, tanto generales como específicas reportadas como significativas en la adquisición de la lecto-escritura el cual presenta en la tabla siguiente.

Tabla 3. Concentrado de las estrategias de aprendizaje y estrategias metacognoscitivas.

| | | ESTRATEGIAS GENERALES | ESTRATEGIAS ESPECIFICAS DE LECTO-ESCRITURA | |
|----------------------------------|-----------------------|--|---|---|
| Estrategias Cognoscitivas | A. por Asociación | Procesamiento Superficial/de bajo nivel cognoscitivo | <p>Ensayo/Repaso Estas estrategias requieren la repetición de la información durante una tarea de aprendizaje. Para mantener activa la información para ser transferida a la memoria de largo plazo, y almacenarla. Dicha estrategia se basa en un aprendizaje por asociación y es de bajo nivel de procesamiento.</p> | <p>1. Para aprender las vocales, consonantes, y el abecedario, el niño repasa en voz alta éstas, también puede emplear repaso escrito de las grafías; vocales, consonantes, para la adquisición. 2. En la adquisición del abecedario el aprendiz asocia el grafema con el fonema, el nombre de la letra con una imagen o representación gráfica. 3. El niño subraya los fonemas, y grafías, además de señalar en la ejecución escrita y lectora las grafías, fonemas que son objeto de aprendizaje. 4. Durante la ejecución lectora en voz alta o en silencio el menor señala las grafías, sílabas, palabras. 5. Cuando el aprendiz emplea el copiado durante la tarea de aprendizaje de lectura, y escritura.</p> |
| | A. por Reconstrucción | Procesamiento profundo/ de alto nivel cognoscitivo | <p>Elaboración Es la reconstrucción mental de la información para hacerla más significativa. Sin embargo requiere la construcción simbólica de la información procesada. Para lograr el objetivo de integrar el conocimiento nuevo con el conocimiento previo ya almacenado.</p> <p>Organización Se otorga organización interna al contenido de aprendizaje, estableciendo conexiones internas entre los elementos de aprendizaje haciendo más significativos, además se selecciona la información relevante para facilitar el procesamiento.</p> | <p>6. El aprendiz realiza un dibujo del contenido de aprendizaje para dar una nueva reconstrucción e integrar el nuevo conocimiento. 7. Cuando un aprendiz elabora un resumen, toma notas en una tarea de aprendizaje. 8. Elaboración de un acróstico, una descripción del contenido de aprendizaje. 9. El aprendiz formula preguntas durante una tarea de aprendizaje. 10. Cuando el menor realiza parafraseo del contenido de aprendizaje durante la tarea. 11. El menor genera una o más analogías entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento. 12. Cuando el aprendiz recurre a la imagen mental para integrar el nuevo contenido de aprendizaje; grafías, fonemas que son objetivo de su aprendizaje.</p> <p>13. El aprendiz da estructura interna al contenido de aprendizaje para otorgar un significado propio al nuevo aprendizaje a través de jerarquizar, clasificar. 14. Cuando el aprendiz hace una red semántica, forma un mapa de conceptos del aprendizaje de la lectoescritura. 15. Cuando el aprendiz realiza un cuadro sinóptico del aprendizaje para proporcionar una estructura global al aprendizaje nuevo. 16. Cuando el aprendiz esquematiza a través de la construcción de un diagrama.</p> |
| Estrategias | A. por Auto | Procesamiento profundo autorregulado | <p>Autoplaneación Es el plan para lograr la meta de aprendizaje, el aprendiz selecciona y activa los conocimientos previos necesarios para la consecución de la misma, distribuye los recursos cognoscitivos, selecciona la estrategia cognoscitiva para lograr el objetivo de aprendizaje.</p> | <p>17. El aprendiz identifica como incide su conocimiento previo en la ejecución de la tarea de aprendizaje. 18. Cuando el aprendiz da cuenta previamente de los recursos cognoscitivos necesarios para enfrentar el contenido de aprendizaje, entonces el niño sabe qué hacer y cómo hacerlo. 19. Cuando formula un plan cognoscitivo para solucionar el problema que la tarea demanda. 20. El aprendiz establece un objetivo de aprendizaje a lograr, y elige una estrategia según el conocimiento de sus recursos cognoscitivos, en la tarea de aprendizaje de l y e. 21. Al identificar, y formular previamente una estrategia para enfrentar la tarea de aprendizaje.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| M e t a c o n s c i t i v a s | r r e g u l a c i ó n | | 22. Cuando el aprendiz autocuestiona sus habilidades y dificultades al enfrentarse a la tarea. Además el aprendiz autocuestiona los recursos que demanda la tarea de lectura y escritura. |
| | | Autoverificación Se modifican estrategias al no resultar eficaces para el logro de los objetivos de aprendizaje. Mediante la verificación de la meta de aprendizaje se monitorean los recursos cognoscitivos y se cambia la estrategia si no es eficaz. | 23. Cuando el aprendiz identifica grafías que le impiden la ejecución eficaz de la lectura y escritura. 24. Durante la ejecución de la tarea de lectoescritura, el niño automonitorea sus recursos y herramientas cognoscitivas empleadas. 25. Cuando el menor lee en voz alta para saber la eficacia en su ejecución escrita. 26. Cuando el niño se autocuestiona durante la ejecución de la tarea de lectura y escritura. 27. En la ejecución escrita automonitorea el contenido de su ejecución. 28. Cuando el menor rectifica, verifica, y modifica la estrategia empleada en la solución de una tarea de aprendizaje. 29. El menor emplea más de una estrategia para el logro y consecución de la tarea |
| | | Autoevaluación Es la evaluación de los procesos cognoscitivos empleados para el logro del objetivo de aprendizaje. Así como de los resultados de la ejecución. Se realiza al final de la tarea buscando estimar los resultados de la estrategia empleada de acuerdo con la eficacia lograda. | 30. El aprendiz corrige el contenido y forma de su escritura. 31. Cuando el alumno emplea la relectura de su producto escrito. 32. El niño determina la eficacia de los recursos cognoscitivos aplicados en la tarea. 33. El aprendiz reformula las estrategias para el logro de la tarea. |

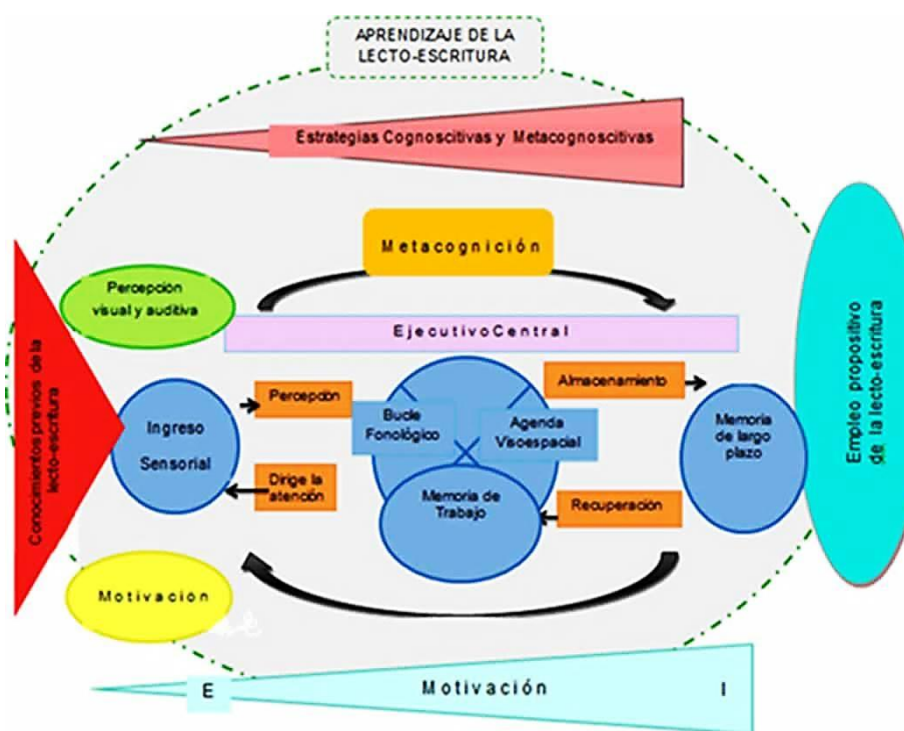
Producto de la revisión se obtuvo tal concentrado que muestra las estrategias en sus dos vertientes, el aprendizaje logrado y el nivel de procesamiento según el aprendizaje, por ejemplo, la estrategia de organización involucra un procesamiento de alto nivel cognitivo logrando un aprendizaje por reestructuración. Así se logró obtener la articulación de dichas estrategias en el aprendizaje de la lecto-escritura.

También se indagó en los procedimientos que se han empleado en la evaluación del aprendizaje de la lecto-escritura y no se identificó algún instrumento que bajo el enfoque cognoscitivo aportara alguna estrategia cognoscitiva o metacognoscitiva evaluada.

Asimismo la revisión de la literatura condujo a la propuesta de Woolfolk (2010), la cual condensa en sus componentes básicos los procesos que adopta el

procesamiento cognoscitivo de la información. Y que pueden ser útiles en prefigurar el proceso que sigue un aprendiz durante la adquisición de la lecto-escritura, en el siguiente diagrama se observa desde el ingreso sensorial, los conocimientos previos, la motivación previa y durante el aprendizaje de la lecto-escritura, en la recuperación y aplicación de los conocimientos sobre la lecto-escritura según sea la tarea a la cual se enfrenta el aprendiz.

Esto significó la reestructuración del modelo propuesto. Así, otro producto de esta fase fue el enriquecimiento del diagrama realizado de acuerdo con el análisis teórico del procesamiento cognoscitivo que el aprendiz realiza cuando construye el aprendizaje de la lecto-escritura. El diagrama siguiente fue la fuente organizadora en las fases subsiguientes; diseño, elaboración y evaluación del programa de intervención.



Fase II

Se elaboró el Programa de Intervención Cognoscitivo en el Aprendizaje Eficaz de la Lectura y Escritura PICAELE para aprendices de primaria (Anexo 2).

El diseño y elaboración de éste se basó fundamentalmente en las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en sus distintas expresiones, es decir, aquellas que los aprendices empleaban sin eficacia, aquellas que no tenían o no aplicaban, y las que se fomentaron, lo cual fue consolidado en objetivos para el manejo de grafías, fonemas; vocales y consonantes, grafemas, sílabas, palabras, Y enunciados.

El diseño del PICA ELE se constituyó por objetivo general, objetivos particulares, y objetivos de aprendizaje en el manejo de las grafías básicas. A continuación se destacan algunos objetivos particulares de intervención:

- Adquisición de los fonemas y grafemas vocales; a, e, i, o, u.
- Aplicación estrategias cognoscitivas de asociación de los fonemas en correspondencia con la representación gráfica de las unidades del abecedario, y estrategias metacognoscitivas de la autoverificación.
- Identificación y discriminarán fonemas vocales y consonantes en unidades de significado simples, empleando estrategias de cognoscitivas de aprendizaje.
- Empleo eficaz las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la solución de un problema con el empleo de la lecto-escritura.
- Reflexión del empleo de los recursos cognoscitivos, estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas empleados durante la tarea de aprendizaje.
- Ejecución escrita y lectora de enunciados constituidos por más de 4 palabras, a través de la aplicación de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas.
- Empleo de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la ejecución escrita y lectora de enunciados simples, y complejos.
- Empleo de la estrategia metacognitiva de automonitoreo, y autoevaluación en la ejecución de la lectura y escritura.

Tales objetivos se elaboraron para las sesiones de trabajo con los participantes. Cabe mencionar que la elaboración de los objetivos se realizó según el empleo de las herramientas cognoscitivas, los conocimientos previos, motivación previa, el

tipo de ingreso sensorial, la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo, y la motivación durante el aprendizaje de la lecto-escritura de los participantes.

Para la elaboración de los objetivos de aprendizaje de los tres aprendices, se consideraron los recursos cognoscitivos, el empleo de las herramientas cognoscitivas y metacognoscitivas al enfrentarse en tareas de aprendizaje de lectura y escritura.

Siguiendo con la elaboración del programa de intervención, el objetivo de aprendizaje, dinámica de trabajo, actividad de aprendizaje, recursos materiales, evaluación del logro de objetivo constituyeron la estructura de las planeaciones de las sesiones de trabajo (ver Anexo 3). Las actividades se diseñaron de forma que fueran significativas para los participantes, y cada sesión tuvo la flexibilidad para adaptarse a los recursos cognoscitivos de los aprendices.

Así, el producto de esta fase fue el diseño, y elaboración Programa de intervención cognoscitivo en el aprendizaje eficaz de la lectura y escritura. En síntesis, la estructura del programa de intervención fue; introducción, la cual esboza el contenido del programa, en el apartado de justificación se destaca los puntos que justifican la elaboración y aplicación del programa. Otro componente es el perfil de participantes, el método constituido por elementos específicos que guiaron el plan para aplicación de la intervención.

Con la finalidad de tener un perfil cognitivo, se obtuvo de la aplicación de instrumentos, y observación, un perfil cognitivo de los participantes (ver Tabla 4).

Tabla 4. Descripción del manejo de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas empleadas en la lectura y escritura.

| Participante 1 | Participante 2 | Participante 3 |
|--|--|---|
| <p>Logra emplear sin eficacia estrategias cognoscitivas, no se enfrenta propositivamente a tareas de lecto-escritura, no emplea su conocimiento previo para dar sentido a tareas de lecto-escritura, hace un empleo poco eficaz de las estrategias; asociación, repaso, señalización para el aprendizaje de grafías, fonemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras y enunciados. El aprendiz muestra escasa motivación intrínseca ante el aprendizaje de la lectura y escritura.</p> <p>El niño no emplea estrategias metacognoscitivas como autoevaluación, automonitoreo de su ejecución lecto-escrita, autoevaluación en la reflexión de sus recursos cognoscitivos comprometidos en la autorregulación en tareas de la l-e.</p> <p>En tareas que involucran la lecto-escritura, el aprendiz codifica, almacena y recupera con poca eficacia grafemas, fonemas, sílabas, palabras, y enunciados.</p> <p>Conocimientos previos y motivación intrínseca:</p> <p>El aprendiz logra por sí mismo la resolución de una tarea de escritura y lectura, no identifica con eficacia los fonemas del abecedario, identifica con escasa eficacia; fonemas vocales en correspondencia con las grafías vocales.</p> <p>EN tareas de lectura de texto corto, palabras, enunciados, el menor aplica la asociación empleando el leguaje</p> | <p>Aplica sin eficacia la estrategia cognoscitiva de repaso, al enfrentarse a tareas de lectura y escritura. Empero, no emplea esta herramienta cognoscitiva en la adquisición de grafías, fonemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras, y enunciados para la ejecución escrita y lectora. El aprendiz no emplea estrategias comprometidas en la reflexión de sus recursos cognoscitivos, no autorregula el manejo del conocimiento previo para darle sentido a la tarea de l-e, ni un determinado tipo de ingreso sensorial, no emplea el automonitoreo, autoevaluación en tareas de lecto-escritura.</p> <p>En el proceso de aprendizaje, el aprendiz no codifica, almacena, recupera los aprendizajes de lecto-escritura, con eficacia.</p> <p>Conocimientos previos y motivación intrínseca:</p> <p>El participante no tiene dominio de los fonemas, grafías del abecedario. Ante tareas de ejecución escrita presenta dificultades en la decodificación, sin lograr eficacia en la ejecución escrita y lectora.</p> <p>La motivación intrínseca previa ante tareas de lectura y escritura es deficiente, mostrándose renuente en tareas de escritura y la lectura. Emplea estrategias cognoscitivas como repaso en voz alta, y asociación, sin eficacia.</p> | <p>El empleo de las estrategias cognoscitivas de copiado, asociación, señalización forman parte del repertorio cognitivo del aprendiz. En tareas de lectura y escritura el aprendiz logra la ejecución lectora eficiente de sílabas, palabras simples, ello no ocurre en la lectura de palabras complejas, enunciados, y texto.</p> <p>También emplea estrategias metacognoscitivas como el automonitoreo, la autoevaluación en tareas de aprendizaje referidas a dichas habilidades, sin eficacia.</p> <p>En síntesis, durante el proceso de aprendizaje, el menor aplica estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, sin embargo, no permiten la eficacia en la tarea al no vincular significativamente el conocimiento previo con el nuevo aprendizaje, no emplea propositivamente la lectura y escritura.</p> <p>Conocimientos previos y motivación intrínseca:</p> <p>El menor tiene manejo de los fonemas, grafías del abecedario, sílabas, y palabras, empero, durante las tareas de lectura y escritura no hay eficacia en las producciones.</p> <p>La motivación intrínseca previa ante actividades de aprendizaje que involucran escritura y lectura es escasa.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| externo, logrando deletrear palabras, formar sílabas de fonemas, no logra una lectura fluida, además es deficiente la decodificación de las palabras durante la ejecución lectora. Emplea la misma estrategia en la ejecución escrita, sin eficacia. | | |
|--|--|--|

En la tabla anterior se describieron los componentes y manejo cognoscitivo en la lectura y escritura, además de la motivación extrínseca, de los participantes de investigación.

Fase III Aplicación del PICAELE

En este apartado se presentan los resultados, obtenidos con la aplicación del PICAELE, a los tres participantes de la presente investigación durante 25 sesiones con una duración promedio de 120 minutos cada una. En la tabla siguiente se muestra el número de asistencias que los participantes tuvieron.

Tabla 5. Asistencia en las 25 sesiones de trabajo.

| Participante | Sesiones | Asistencias |
|---------------------|-----------------|--------------------|
| P1 | 25 | 15 |
| P2 | 25 | 16 |
| P3 | 25 | 5 |

Como factor motivacional extrínseco se procuró que las actividades tuviesen una orientación lúdica con un formato flexible para facilitar la centración de la atención, participación a la tarea y que la inserción a la actividad fuese espontánea y se mantuviera a lo largo de la sesión.

Considerando el repertorio cognoscitivo en cuanto al manejo de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas de los aprendices al enfrentar tareas de leer y escribir (ver Tabla 4). Se aprecia que el empleo de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas comprometidas en el aprendizaje de la lectura y escritura, sitúa a los aprendices en momentos distintos en el proceso de aprendizaje.

Con base en lo anterior, se iniciaron las actividades de intervención con el objetivo 1 (véase Tabla 6). La actividad inicial trazó un contexto de necesidad de aplicación de la habilidad de leer y escribir derivada del día de la madre y del día del profesor, la significancia de elaborar una carta en torno a manifestar los sentimientos hacia la figura materna y del profesor así como de felicitarlos. En la siguiente tabla se condensan los principales hallazgos.

Tabla 6. Resultados de la sesión de trabajo uno con el P1

| Objetivo 1: A partir de la motivación extrínseca el aprendiz generará motivación interna para afrontar el aprendizaje de la lecto-escritura percibiéndola como necesaria, atractiva y factible de manejar. | | |
|---|--|---|
| Ses | Actividad | Resultados P1 |
| 1 | <p>Contexto: La necesidad del empleo de la lectura y escritura como medio de comunicación y de expresión de lo que los aprendices piensan o siente se suscitó al plantear la conductora del programa fechas memorables que coincidieron con el inicio de las sesiones de trabajo.</p> <p>La instructora inició comentando “fijese que estuve muy contenta en esta semana porque festejé a mi mamá y le obsequié un pastel. Mi mamá ha sido muy buena conmigo y la quiero mucho”. El comentario del P1 motivó a la instructora a dirigir a los niños preguntas como “¿es importante su mamá?, ¿cuándo fue 10 de mayo?”.</p> <p>También la instructora recordó a los niños el día profesor comentó “me acordé de mis maestros de escuela primaria, aunque algunos no fueron muy buenos conmigo si hubo otros que llegué a apreciar mucho”, “¿a quién festejaremos la próxima semana?”.</p> <p>La instructora orientó la reflexión y buenas intenciones de los participantes para mostrar su reconocimiento a su profesor preguntando: ¿qué pueden elaborar para su profesor pero que no tengan que comprar?. Así se creó un contexto en el que escribir y leer fue necesario para comunicarse con su mamá y con el profesor de su escuela.</p> | <p>Espontáneamente el P1 dijo “si, fue el día de la mamá”, ante las preguntas comentó “si, es importante”, y “fue el martes”. Los niños intercambiaron experiencias de las celebraciones, mencionando “yo bailé para ella” P1, el P2 “en mi casa hicieron una fiesta”.</p> <p>De los comentarios y preguntas sobre la fecha del día del profesor el aprendiz mencionó: “el día del maestro”. Los niños contaron experiencias cotidianas que han tenido con sus profesores: “yo le regalaré un tortuguita” dijo P2, y “no tengo que regalarle, no sé qué regalarle, a veces me saca buenas calificaciones” dijo P3.</p> <p>De compartir experiencias de las fechas significativas, y de la importancia de la figura de la madre y del profesor para los aprendices (motivación externa), éstos generaron la necesidad de comunicar su afecto y agradecimiento hacia la madre y el profesor (motivación interna). Al considerar los medios que disponían para hacer llegar su reconocimiento, el P1 respondió “una tarjeta”, P3 “una historieta de bob esponja”, P2 “un dibujo”. Surgió así la elaboración de una carta como un medio de comunicación y sin costo para lograr su objetivo.</p> <p>Sin embargo, al surgir la motivación interna de emplear la escritura, no fue de la intensidad esperada para superar la indefensión que han aprendido, lo cual se reflejó en comentarios como “yo no sé escribir, no quiero escribir”, “yo no sé leer” de P2, el P3 mencionó “no me gusta escribir”. El P1 se mostró interesado hacia la elaboración de la carta, pero no realizó algún comentario sobre la escritura.</p> <p>Para la elaboración de la carta los menores generaron las ideas siguientes, el P1 “yo voy a escribir como bob esponja”, “una historieta yo...”. Así se generó el pasaje de la motivación externa para aprender a leer y escribir a la motivación interna surgida de la necesidad de comunicación escrita hacia su mamá y profesor de aula.</p> <p>Durante la elaboración de la carta los aprendices vertieron comentarios que fortalecieron la necesidad interna de comunicación a través de la escritura el P1: “voy a hacer una carta” “yupi, yupi yo quiero hacer también un dibujo...”, el P3: “yo voy a hacer una historieta que diga felicidades maestro”. La motivación intrínseca en el aprendiz se reflejó cuando mencionó “yo voy a escribir como yo sé”, “yo voy a escribir como yo pueda”, Véase fig. 2. También los participantes recuperaron su conocimiento previo de la escritura, y la recuperación de las experiencias previas con la figura del profesor.</p> |



Figura 2. Carta con motivo del día del maestro.



Figura 3. Carta con motivo del día de la madre.

Los aprendices compartieron su carta a través de la lectura, en el caso de P1, la instructora le pidió leer, el aprendiz mencionó “ya no me acuerdo que decía”, la instructora incentivó al comentar “lee tu ejecución, intenta hacerlo, tus compañeros han leído sus cartas, tú también lo puedes hacer”. Fue entonces cuando el aprendiz comunicó su mensaje “hola querida maestra hoy la felicito a usted por enseñarme bien y sacarme buenas calificaciones, y ya”, los compañeros dieron un aplauso de reconocimiento. Sin embargo, no correspondió a un signo de escritura (ver figura 2).

Por otra parte, aún cuando surgió en el P1 motivación intrínseca, ésta no tuvo la fuerza suficiente para trascender los conocimientos y habilidades previas y generar así una acción de acercamiento a la ejecución de la escritura, lo cual llevaría a iniciar un proceso de aprendizaje de lectura y escritura con eficacia. La figura 2 y 3 surgen de la motivación interna del participante, representa un nivel simbólico del aprendizaje de la escritura pero no orienta un

| | | |
|---|--|--|
| | | aprendizaje eficaz. En contraste, resalta la palabra escrita del nombre del participante que si contiene grafías y que tiene significado, sin embargo la apropiación que el participante hace de esas grafías no es a nivel de escritura funcional ni se generaliza a todos los ámbitos de aplicación de la escritura. |
| En síntesis, como se aprecia, la motivación extrínseca se internalizó en el P1 gestándose motivación intrínseca hacia lo escrito como necesario para comunicar afectos. Así, en el P1 la motivación extrínseca siguió un continuo hasta gestar motivación intrínseca, ésta se generó en el aprendiz para la búsqueda de un sentido de lo escrito. El participante empleó la escritura para escribir su nombre, sin embargo no hay un manejo funcional de las grafías, como se aprecia en la figura 2 adiciona la “u” en su nombre lo cual manifiesta la ausencia de la estrategia metacognoscitiva de automonitoreo durante la ejecución escrita. | | |

Tabla 7. Resultados de la sesión dos con P1 y P2

| Objetivo 2: Los aprendices recuperarán y emplearán sus conocimientos previos de lectura y escritura; fonemas, grafemas, grafías para abordar la tarea de lecto-escritura. | | | |
|--|--|---|---|
| Ses | Actividad | Resultados P1 | Resultados P2 |
| 2 | <p>Contexto: La actividad se desarrolló de forma lúdica empleando un mural del abecedario que representaba las grafías y referentes cotidianos así como material didáctico consistente en letras manipulables de madera, las cuales permitieron formar una sopa de letras en el pizarrón.</p> <p>Se inició cuando la instructora contextualizó la actividad preguntando a los niños “¿de qué programa somos?, ¿qué sabemos de lo que observamos aquí? (señaló el mural y las letras de madera) esto generó la participación espontánea de los aprendices.</p> <p>A continuación, la instructora mencionó “ahora vamos a jugar con letras en el pizarrón”, trazó y colocó las letras manipulables en el pizarrón, los aprendices identificaron éstas.</p> | <p>Ante las preguntas de la instructora, el participante recuperó su conocimiento previo al mencionar “lecto-escritura”, “¡letras!”, y espontáneamente al observar el mural del abecedario recuperó las letras del abecedario y mencionó “a, be, ce, de, e, jota, ka, así me lo sé”, sin embargo, el aprendiz no logró decodificar el resto del abecedario f, g, h, i, l, m, n, ñ, o, p, q r, s, t, u, v, w, x, y, z; se observa entonces que estos grafemas no han sido incorporados al esquema de manejo del abecedario, por el menor.</p> <p>Cuando la mediadora trazó las grafías en el pizarrón, preguntó a los participantes “qué letras son”, de un conjunto de grafías; B, ñ, o, g, v, s. El participante empleó la estrategia de asociación para dar sentido y significado a las grafías trazadas. Identificó las siguientes grafías: “es la erre”, “la de vaca”, “la /b/” (emitió el fonema), “la de vaca, la de vaca”. Ante la grafía ‘r’, el participante espontáneamente mencionó “yo me la sé, la de rocío”.</p> <p>Con base en lo anterior, se aprecia que el aprendiz</p> | <p>El aprendiz respondió a las preguntas de la instructora, “yo no sé leer”, “¡son vocales, es el abecedario!”. Al tener el material didáctico a la vista, el aprendiz mencionó, “yo ya sé todo el abecedario”, y comenzó propositivamente a repasar en voz alta “a, be, ce, de, e, efe, ge, ache, i, jota, ka, ele, eme, eñe, pe, qu, equis, i griega, zeta”. La instructora fomentó el surgimiento de la estrategia autoverificación comentando “que te parece si ahora comienzas desde la ge”, con el objetivo de que el aprendiz se escuchara y verificara que omitía algunos grafemas en la evocación del abecedario, inmediatamente el participante comenzó a evocar lentamente los grafemas e inició desde la primera letra del abecedario “a, be, ce, de, e, efe, ge, ache, i, jota, ka, ele, ene, eme, eñe, pe, qu, ese, i griega, y zeta”, se incentivó el segundo intento mencionando “muy bien”. Sin embargo, el aprendiz no logró verificar, ni integrar la imagen acústica con el referente, con lo cual se constató que los grafemas del abecedario no estaban aprendidos.</p> <p>Cuando se presentaron las grafías y letras de madera del abecedario en el pizarrón la instructora se dirigió al participante, preguntando “qué letra son”, el aprendiz mencionó “e”, “la /r/ (emitió el fonema), erre”, “la pe”. Aún</p> |

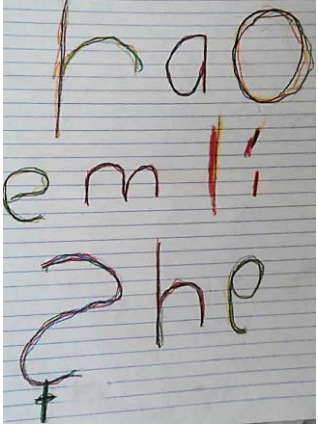
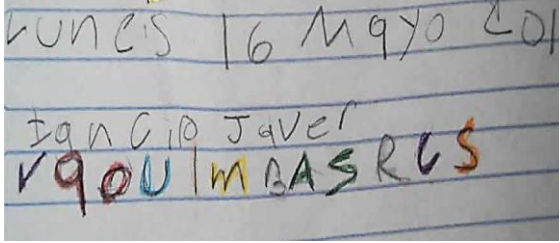
| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>Además se vinculó la respuesta de los participantes con su conocimiento previo a nivel de asociar su nombre con el fonema inicial.</p> <p>Posteriormente se estructuró un cuento que surgió de la necesidad del P1 por el contenido del libro infantil, la instructora leyó. Al finalizar el cuento la reacción de los participantes dio pauta para pasar a una actividad de escritura.</p> | <p>empleó la estrategia de asociación entre la grafía y un referente producto de su conocimiento previo, además la empleó para otorgar significado a las grafías, en el caso de la 'r', recuperó de su experiencia previa el referente o nombre de su profesora para darle significado a la letra.²⁶ Posteriormente la instructora fomentó el empleo de dicha estrategia. Como se muestra en el siguiente diálogo:</p> <p>I: "¿sabes con qué letra inicia tu nombre?, ¿la primera letra de tu nombre?" El aprendiz respondió: "la mía ya saben cuál es, la de "mío" I: "¿cuál es?" P1: "La /m/" (emitió el fonema), "la eme".</p> <p>La instructora incentivó extrínsecamente cuando dijo "¡ya te sabes las letras!", el aprendiz se mostró motivado y su nivel de eficacia se reflejó en la participación durante la siguiente actividad. Así el aprendiz además de identificar y discriminar la letra, fonema, asoció el grafema con un referente (el nombre del niño), lo cual le permitió dar un mayor significado para la adquisición de esa letra.</p> <p>Los productos de la lectura de cuento infantil se dieron cuando el participante, incorporó al texto menciones como "gigantes", "había una roca...". Al terminar el cuento el aprendiz realizó la ejecución de un cuento, esta ejecución se encuentra en la figura 4.</p> | <p>cuando se corroboró la adquisición de los grafemas (D, B, e, i, r, q) no se tuvo nuevo aprendizaje de otros grafemas.</p> <p>Al finalizar el cuento leído por la instructora, el aprendiz comentó "yo quiero escribir", "¿a qué hora vamos a escribir?". No obstante, su noción de baja autoeficacia hacia la escritura no le llevó a escribir.</p> |
|--|--|--|--|

²⁶ Cabe precisar que había un hábito previo en los aprendices por el empleo de estrategias de bajo nivel cognoscitivo como asociación, sin embargo, se cambió por un método más holístico.





Figura 4. Escrito del participante 1 al intentar redactar un cuento.

La producción del aprendiz es una mezcla del manejo inicial de las grafías y su referente como cuanto escribe su nombre, y el copiado de algo con sentido como es la fecha, pero ninguna presupone un manejo de la escritura como medio de codificación y decodificación de algo con significado. Incluso, las líneas onduladas y quebradas que escribió el P1 no tienen relación alguna con los grafemas del abecedario en su morfología pero si representa algo que quiere decir y que puede tener sentido para él (punto y seguido) que anota al terminar una supuesta idea. Incluso, esta búsqueda de significado se evidencia cuándo, a petición de la instructora lee su cuento diciendo: "el cuento se llama el osito blanco que comía, es de un oso blanco que comía, pero no había comida para su casa, y fueron su papá y su mamá a traer peces, y no encontraron ningún pez. El osito blanco tenía mucha hambre, el papá dijo estoy buscando comida, había un pez en la laguna y se lo

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>Para la consolidación de la correspondencia fonema-grafema con un referente, se procedió a realizar entre la instructora y los niños un juego en el cual se dictaron las letras “erre, pe, o, eme” a los compañeros. Y se fomentó la generación del a estrategia de verificación. Ésta fue la actividad de cierre de la sesión de trabajo.</p> | <p>comieron...”. Que tampoco tiene relación con la ejecución escrita. No obstante, al terminar la narración, se incentivó la ejecución narrativa del aprendiz, con un aplauso por los compañeros. Cabe observar que el menor aunque recuperó de su memoria de largo plazo el contenido de un cuento que aprendió y que le permitió cumplir la demanda de la instructora, no fue capaz de integrar grafemas que permitieran a él y a los demás poder decodificar contenido alguno.</p> <p>Ante el dictado de los grafemas, el producto del aprendiz es la figura 5.</p>  <p>Figura 5. Ejecución de grafemas.</p> <p>En el dictado que se realizó entre compañeros. El aprendiz dio sentido a lo que realizaba (letras dictadas) “erre, pe, a, o, eme, i, de, e, i, ache, pe”, antes de la ejecución de las grafías, y asignar un significado el aprendiz mencionó “erre de ratón”, “la o”, “eme de mamá”, “pe de papá”, “la pe”, “la e de elefante”, la ejecución del aprendiz fue eficaz. El aprendiz buscó emplear estrategias vinculadas a su conocimiento previo de asociación de los</p> | <p>Las letra “erre, pe, o, eme, ele, eme, be, a, zeta, erre, ce, a, ese” fueron las dictadas al P2, durante la ejecución de las grafías; p y z (fig.6), el aprendiz mencionó en voz alta “pe”, “la pe de zapato”, la zeta “¿la zeta de zapato?”, “la d de dedo”.</p> <p>El aprendiz empleó la estrategia de asociación para dar significado a su tarea, asoció el grafema dictado con un referente (zapato) que forma parte del conocimiento previo del aprendiz. No obstante, la estrategia que empleó el P2 no fue eficaz, lo que se refleja en la direccionalidad de las grafías p y z, en la figura 6.</p>  <p>Figura 6. Ejecución de grafías dictadas.</p> <p>En la producción del aprendiz resalta la escritura de la fecha y el nombre del aprendiz a través del empleo de la estrategia de copiado, sin embargo, no empleó la estrategia de autoverificación, aún cuando el participante empleó la escritura de su nombre, no se generaliza la habilidad, lo que</p> |
|--|---|---|--|

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | fonemas con un referente gráfico en la búsqueda de significado y sentido, y de repaso de las grafías, durante la realización de la tarea. | se reflejó al no emplear la escritura para la ejecución del cuento. |
| <p>Los aprendices evocaron su conocimiento previo de las unidades básicas de la lecto-escritura, ambos participantes emplearon la estrategia de asociación para dar de significado propio a los grafemas; asociaron las grafías y fonemas con referentes de su conocimiento previo. Cabe resaltar, que el P1 no distinguió que las grafías y espirales son diferentes en cuanto que la primera tiene significado en el contexto lectoescrito y la espiral no, lo que indica que no hay una apropiación de las grafías en símbolos, que permita un empleo de las habilidades de escritura y lectura. Con lo cual se corrobora que el tipo de enseñanza a la que estaban sujetos los participantes es basada en la estrategia de asociación de un fonema con un referente común pero no planteaba un contexto comunicativo de significado que llevara a la generación de una motivación interna para aprender y aplicar el manejo de la lecto-escritura.</p> | | | |

Tabla 8. Resultados de la sesión tres con P1 y P2

| Objetivo 3: El aprendiz codificará y decodificará las vocales dado sentido y significado a éstas empleando la estrategia de asociación. | | | |
|--|---|---|--|
| Ses | Actividad | Resultados P1 | Resultados P2 |
| 3 | <p>Contexto: Esta sesión se enfocó en la construcción simbólica de las letras vocales. Para focalizar la atención de los aprendices se estructuró el espacio de trabajo con letras e imágenes manipulables en el pizarrón.</p> <p>La instructora diseñó el contexto de significado a través de un juego de evocación de palabras (conocimiento previo) de un campo semántico; animales, nombres, deportes, etc., en consonancia con una letra vocal. Al terminar el juego de palabras la instructora se dirigió a los aprendices diciendo “los reto a escribir las letras vocales y realicen un dibujo que les permita recordar el fonema y grafía de la vocal”. Así los aprendices procedieron a trazar las grafías.</p> | <p>El producto del P1 es la fig. 7. El aprendiz codificó las grafías vocales y consonantes: A, e, i, o, u, F, m, s.</p>  <p>Figura 7. Grafías vocales y consonantes codificadas.</p> | <p>El participante obtuvo un producto, en la figura 8 se aprecian las vocales codificadas.</p>  <p>Figura 8. Grafías vocales <i>codificadas</i>.</p> <p>El aprendiz empleó la estrategia de asociación para dar sentido a la tarea, evocó su conocimiento previo de las vocales mayúsculas y minúsculas, y otorgó mayor significado a través de los dibujos que acompañan a cada grafía, para darle mayor diferencia resaltó cada grafía con un color así como su referente (fig. 8).</p> <p>Asimismo empleó una estrategia de orden y</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| | | <p>asociación entre el grafema con una representación gráfica, sin embargo, la ejecución trasciende al procesamiento superficial, ya que empleó una estrategia de elaboración al realizar un dibujo acorde a cada grafía un para hacer más significativas las grafías, reafirmando el significado de las grafías codificadas en el procesamiento que el niño realizó.</p> <p>En el caso de las grafías m, y s, el aprendiz empleó la estrategia de autoevaluación estas grafías, esto porque para escribir el fonema “m” inicialmente el aprendiz codificó la letra consonante mayúscula sin legibilidad, no obstante, autocorrigió por la letra minúscula acorde al dibujo que corresponde a un murciélago, y significado eficaz de la grafía (fig.7).Para la grafía S, el aprendiz codificó vinculado el sentido y significado, ya que realizó una S y le colocó un ojo, es decir, da un sentido al propio significado de la grafía con una serpiente, sin embargo, al autoevaluar su ejecución el menor corrigió la grafía y el dibujo para dar significado eficaz tanto a la grafía, como al dibujo realizado.</p> <p>La decodificación de las grafías, que realizó el aprendiz fue eficaz, lo que muestra que las vocales y las consonantes “m, s”, tienen un significado eficaz, y el menor fue capaz de atribuir sentido a éstas para la realización de la tarea.</p> | <p>secuencias de vocales para codificar las vocales, la cual indica que la adquisición de las letras el aprendiz aprendió las dar estructura interna al significado, ya que las letras están codificadas en secuencia. A pesar de ello el aprendizaje del participante es erróneo, ya que decodificó las grafías de las vocales con un significado erróneo.</p> |
| <p>En el contexto de la codificación hubo mayor focalización de la atención, se manifestó el empleo de las estrategias de procesamiento superficial y profundo, en el caso del participante1 empleó estrategias de asociación entre el grafema con una representación gráfica, la estrategia de elaboración al realizar un dibujo para dar mayor significatividad a las grafías. Las estrategias metacognoscitivas que el menor empleó fueron la estrategia de autoevaluación, y la corrección de las grafías erróneas. El aprendiz muestra la adquisición de grafías vocales y consonantes, es decir hay una construcción simbólica de éstas unidades de la escritura.</p> <p>El participante 2 empleó la estrategia de asociación, de procesamiento cognoscitivo superficial. Aún cuando el menor en el producto codificó eficazmente las vocales, el significado es erróneo, logrando un aprendizaje ineficaz.</p> | | | |

Tabla 9. Resultados de la sesión cuatro con P1y P2


| Objetivo 4: El aprendiz identificará y segmentará palabras monosílabas y bisílabas en fonemas vocales y consonantes. El aprendiz identificará y segmentará palabras en fonemas vocales y consonantes constando su significatividad percibiendo el cambio en su significado. | | | |
|--|---|--|--|
| Ses | Actividad | Resultados de P1 | Resultados de P2 |
| 4 | <p>Contexto: La tarea involucró el empleo del conocimiento previo en la identificación, y manipulación mental de la imagen acústica de las letras, así como el cambio en el significado de los fonemas aislados, y en las unidades con significado.</p> <p>La actividad se desarrolló en un entorno lúdico desafiante, se emplearon figuras de madera para focalizar la atención de los aprendices.</p> <p>Los aprendices manipularon las figuras didácticas (barco, uvas, sol), después fueron colocadas en el pizarrón. Por turnos cada participante eligió las figuras, la instructora preguntó a los menores “¿cuántos fonemas tiene?”, los aprendices obtenían la figura de madera si realizaban la identificación y segmentación eficaz de la palabra que correspondió a la figura.</p> | <p>Ante la indicación de la instructora el participante comenzó a seleccionar las figuras de madera (véase fig.9), el aprendiz empleó una estrategia de segmentación por sílabas de fonemas con significado para él, por ejemplo la palabra “pa-pá”, y dio sentido a la palabra a través de repaso en voz alta de la palabra “sol, sol”. La instructora preguntó “¿cuántos fonemas escuchas en la palabra sol?, el aprendiz no encontró significado en los fonemas que constituyen la palabra sol. En el caso de la palabra monosílaba oso, el aprendiz logró con andamiaje de la instructora segmentar en fonemas, el aprendiz mencionó “tiene tres sonidos”.</p> | <p>Ante la indicación de la instructora el aprendiz mencionó “ya vamos a jugar”.</p> <p>El participante colocó la figura (dado) en el pizarrón, después repasó la palabra para encontrar sentido a la palabra, sin embargo no encontró significado en los fonemas que constituían a la palabra bisílaba.</p> <p>Con el andamiaje el aprendiz segmentó las palabras “sol”, sin embargo, no logró la manipulación mental en la memoria de trabajo de los fonemas de las palabras “dado, pipa”.</p> |
| | |  | |
| | | <p>Figura 9. Figuras de madera en el pizarrón.</p> | |
| <p>Se aprecia en los resultados de esta sesión que los conocimientos previos de los participantes no permitieron el manejo eficaz de los fonemas que estructura un referente táctil, y aunque se empleó andamiaje este no fue eficaz, por tal razón, los participantes no encontraron significatividad en la actividad, así como no atribuyeron un sentido a ésta.</p> <p>Por lo que se requería una experiencia didáctica centrada en dicho concepto o con base en los conocimientos de los aprendices.</p> | | | |

Tabla 10. Resultados de la sesión cinco con P1y P2

| Objetivo 5: El aprendiz identificará y segmentará palabras en fonemas vocales y consonantes constando su significatividad percibiendo el cambio en su significado con referentes táctiles. | | | |
|---|--|---|---|
| Ses | Actividad | Resultados P1 | Resultados P2 |
| 5 | <p>Contexto: Se tomó como base la acción real y cotidiana de compra-venta en el mercado para diseñar el contexto de significado de la actividad.</p> <p>Se desarrolló la actividad denominada “el mercado”. La instructora diseñó el contexto de significado con base en preguntas de tal acción. La instructora preguntó “¿han ido al mercado con su mamá?, ¿qué hacen cuando van al mercado?, ¿qué compran?”.</p> <p>Después de que los participantes intervinieron, la instructora comentó “cuando voy al mercado primero elijo lo que voy a comprar, por ejemplo si son frutas pregunto por el precio pido la cantidad de fruta, y pago al vendedor”.</p> <p>Luego de contextualizar, los niños pegaron en el pizarrón frutas y objetos manipulables (naranja, fresa, manzana, piña, queso, lápiz, dado, gato, yoyo), los cuales fueron los artículos, y frutas en venta. La instructora tomó el rol de vendedora y los participantes de compradores, la instructora agregó “Ahora estamos en el mercado, el que compre más frutas u objetos, va a ganar”, “así como cuando vamos al mercado y pagamos \$25 pesos por manzanas, ahora ustedes van a comprar (figuras táctiles), y pagarán con fichas que representará un sonido en la palabra de la fruta u objeto que decidan comprar”.</p> | <p>El aprendiz respondió a las preguntas “yo si”, “compran, comen, nada más, y compran juguetes”. Al contextualizar la actividad, el niño también mencionó “si, yo compro primero”.</p> <p>Con las figuras manipulables (fig. 10) colocadas en el pizarrón, el aprendiz eligió comprar la uva, al preguntar la instructora (vendedora) “¿cuántos sonidos tiene?”, el aprendiz mencionó en voz alta “uva, u-v-a, tres”, el aprendiz empleó la estrategia metacognoscitiva de verificación en voz alta; escuchó los fonemas, buscó significado en los fonemas de dicha palabra.</p> <p>La instructora intervino segmentando y resaltando lentamente los fonemas “uu-vv-aa”, “pp-ii-ññ-aa” para que diera sentido a las unidades de cada referente, fomentó²⁷ el surgimiento de la estrategia de evaluación de la ejecución del aprendiz, y reafirmó que eran tres sonidos, con lo cual confirmó que su ejecución fu eficaz.</p> <p>En los siguientes referentes que eligió el aprendiz, para dar sentido y significado el menor dividió en sílabas “pi-ña”, “yo-yo”, “lla-ve”, es decir, empleó su conocimiento previo a través de las sílabas para manejar la tarea. El participante compró 5 figuras manipulables.</p> | <p>El aprendiz mencionó “yo compro”, “fui al mercado con mi mamá, me compró un juguete”. Después de la intervención de la instructora el aprendiz dijo “yo en el mercado pregunto, señora, a cuánto cuesta, y se lo compro y digo tome señora”.</p> <p>Ante la participación en la compra de figuras manipulables, el participante mencionó “me toca a mí, ya escogí la estrella”, y después repasó la palabra en voz alta, la instructora preguntó “¿cuántos, y cuáles sonidos hay en esa palabra?”. No obstante, el aprendiz logró dar significado a los fonemas vocales, y mencionó únicamente el número de fonemas vocales con andamiaje de la instructora.</p> <p>El aprendiz propuso segmentar la palabra “león”. Entonces la instructora mencionó los fonemas resaltando cada uno “ll-ee-oo-nn”. De este modo el aprendiz logró identificar y dar sentido a los fonemas, y respondió inmediatamente “cuatro”.</p> <p>La instructora al aislar los fonemas, fomentó la estrategia de autoverificación en su ejecución, y discriminación de los fonemas, además de fomentar que escuchase los fonemas y diera significado a estos.</p> <p>Al finalizar la actividad el P2 obtuvo dos</p> |

²⁷En la medida a la que se detectó la falta de estrategias, la no aplicación adecuada de las estrategias, se incentivó el empleo de las estrategias cognoscitivas de ensayo, elaboración, organización, y las estrategias metacognoscitivas de planeación verificación, y evaluación, todas en sus distintas manifestaciones específicas.*



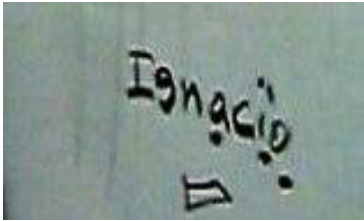
| | | | |
|--|--|--|--|
| | |  <p data-bbox="919 500 1325 565">Figura 10. Referentes táctiles empleados para la realización de la tarea.</p> | <p data-bbox="1381 232 1755 289">artículos, correspondientes a palabras monosílabas.</p> |
| <p data-bbox="247 589 1850 686">Ambos aprendices lograron identificar el contexto de significado, la focalización de la atención se mantuvo durante la sesión de trabajo, se fomentó el surgimiento de estrategias metacognoscitivas de verificación en voz alta, y de evaluación de la ejecución, en el participante 1. Asimismo éste logró la segmentación de las unidades con significado de palabras bisílabas.</p> <p data-bbox="247 686 1850 751">En el participante 2 se manifiesta el empleo de las estrategias de autoverificación de su ejecución, dicha estrategia fue fomentada con andamiaje de la instructora.</p> <p data-bbox="247 792 1850 849">Cabe mencionar que esta sesión de trabajo es evidencia de una fase de aprendizaje y consolidación teórica que hubo durante el desarrollo de la investigación que se reflejó en el manejo de los constructos elementos teóricos para la aplicación del programa de intervención.</p> | | | |

Tabla 11. Resultados de la sesión seis con participante 1 y 2

| Objetivo 6: El aprendiz empleará estrategias cognoscitivas de repaso, elaboración y metacognoscitivas de verificación y evaluación en la identificación, discriminación, y manipulación mental de fonemas, con referentes visuales. | | | |
|--|---|--|--|
| Ses | Actividad | Resultados P1 | Resultados P2 |
| 6 | <p>Contexto: Se retomó la acción de compra-venta, se emplearon referentes visuales, y auditivos.</p> <p>Las imágenes fueron adheridas en la pared, al ver las imágenes se suscitaron comentarios de ambos participantes. Ante ello la instructora dijo “tienen que comprar para que sean tuyas”.</p> <p>Propositivamente los participantes escribieron su nombre en el pizarrón para anotar el número de imágenes que obtenían en la compra.</p> <p>Después se desarrolló la actividad de compra-venta de las imágenes. La instructora mencionó “te puedes llevar las que tú quieras, me tienes que pagar, las fichas son monedas”.</p> | <p>El participante comentó “¡yo quiero a mi bakugan!”, “yo me quiero ganar a mi bakugan”.</p> <p>Ejecución escrita Previamente a la escritura de su nombre mencionó “yo, yo, primis”. Y pasó a escribir su nombre en el pizarrón (fig. 11)</p>  <p>Figura 11. Ejecución escrita del nombre del participante.</p> <p>El aprendiz escribió su nombre (primer recuadro en la fig.11), caracterizado con grafías grandes y sin sincronía, al terminar la ejecución empleó la estrategia autoevaluación de la forma de su escritura, y mencionó “pero me salieron muy feas, todas me salieron feas”. El menor encontró significado y dio sentido a su ejecución aplicando tales herramientas cognitivas. Entonces borró su ejecución, y mencionó “voy hacerla muy bonita”, surgió así motivación intrínseca por una ejecución escrita adecuada de su nombre.</p> | <p>El participante mencionó “¡ese es mi carro!” al observar los referentes visuales.</p> <p>Ejecución escrita Para la escritura de su nombre en el pizarrón el aprendiz mencionó “primis”, sin embargo, su autoeficacia no le permitió emplear la escritura mostrándose renuente mencionando “es que nada más escribo abecedario” y preguntó “¿qué hago?”, la instructora respondió “escribir tu nombre”. En la tarea el menor identificó que su conocimiento previo no era suficiente para enfrentar la tarea, la instructora brindó andamiaje para el logro de la escritura de su nombre.</p> <p>En la ejecución escrita el aprendiz escribió la primera y segunda grafía de su nombre, cuando no pudo seguir solo se dirigió a la instructora preguntando “¿qué sigue?”. La instructora apoyó al aprendiz, mencionando los fonemas siguientes, durante la ejecución el aprendiz empleó una estrategia metacognoscitiva de evaluación en la que mencionó los grafemas y escuchó estos para precisar la discriminación de las grafías, y codificarlas a nivel de procesamiento cognoscitivo. Al concluir su ejecución (figura12), la instructora preguntó “¿cuáles son las vocales?”, para dar sentido a la indicación el P2 señaló con un punto las vocales en su nombre.</p>  <p>Figura12. Ejecución escrita del nombre de los participantes.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>Al describir su nombre, empleó la estrategia de autoevaluación, y automonitoreó de su ejecución, en voz baja mencionó “esquinita, esquinita, aquí” (en la codificación de la grafía M) el menor dio significado y un sentido propio a tal grafía. En las siguientes grafías la instructora mencionó las letras, al terminar la ejecución el aprendiz autoevaluó ésta y expresó “¡Ah! no”. Al momento autocorrigió la forma de la grafía “e” que le impedía dar significado correcto su nombre, lo cual se aprecia en el segundo recuadro de la figura 11.</p> <p>La instructora incentivó mencionando “muy bien, ahora dime ¿cuáles son las vocales?”. El aprendiz empleó la estrategia de autoevaluación en voz alta “a, e, i, o, u”, y borró nuevamente su nombre, la instructora preguntó otra vez “y las vocales en tu nombre ¿cuáles son?”, al terminar de escribir su nombre (tercer recuadro de la fig. 11), el niño señaló con un punto las vocales en su nombre para dar sentido, las discriminó en su nombre y mencionó “está es la i una vocal, y la e, y la u”, la instructora a través del cuestionamiento “¿tienes tres vocales en tu nombre?” fomentó así que el niño evaluara si la respuesta era adecuada, el aprendiz respondió a la vez que seguía frente a su ejecución “sí, súper”.</p> | <p>En la realización de la actividad de compra-venta, se realizó un ejemplo de compra con el aprendiz, la instructora dijo “vamos a hacer un ejemplo, ¿cuál quieres comprar?”, el menor señaló y mencionó “coche”, al instructora contextualizó “vas a pagar una ficha por cada vocal en la palabra”, “te quieres llevar el coche, ¿cuántas vocales tiene?”, el menor respondió “dos” (contó con los dedos) “la o”. La instructora repetía “coche” para que el menor lograra discriminar y fomentó así la estrategia de autoevaluación si el fonema que decía estaba en la palabra que escuchaba, después dijo “e”. El menor discriminó los fonemas vocales y pagó con dos fichas, la instructora incentivó “muy bien”.</p> <p>Después el aprendiz preguntó “¿me puedo llevar todos?”. Y eligió otro referente visual “Gudi” (personaje animado Woody), la instructora dijo “¿cuántos y cuáles son los fonemas vocales que tiene la palabra Gudi?”, el niño respondió “la u, ¿e?”, como la discriminación no fue eficaz la instructora repasó en voz alta “Gudi” para que el menor empleara la autoverificación y autoevaluación, si los fonemas vocales era eficaces, mientras el niño mencionó “o”, “la e y la i”. La instructora cuestionó “¿la e y la i?”, y el menor autoevaluó y dijo “no está”, dio nuevamente su respuesta “la e y la i”.</p> <p>Para poder realizar la manipulación mental, el aprendiz empleó una estrategia en la que segmentó en sílabas para dar sentido, y dijo “la u” y la a, digo la e, sin embargo el menor no percibió la vocal i, así la instructora preguntó “¿cuáles son las vocales?”, el niño observó las letras táctiles y mencionó “eh!”, “ii”, así el niño pagó con dos.</p> <p>En la compra del siguiente referente visual el menor empleó la misma estrategia que le resultó eficaz, en la palabra dona, repasó en voz baja para dar significado a los sonidos y discriminó “la o, la a”, del mismo modo segmentó en sílabas.</p> |
| <p>En síntesis, el P1 empleó estrategias metacognoscitivas de automonitoreo y autoevaluación en la ejecución eficaz de su nombre. Por su parte el P2, en la escritura de su nombre no empleó verificación, y debido a la ausencia de herramientas metacognoscitivas, y de motivación intrínseca hacia la escritura, tales herramientas se fomentaron desde su origen.</p> <p>La actividad segunda se realizó con el participante 2 únicamente, durante ésta se fomentó la estrategia de autoevaluación, autoverificación, el andamiaje brindado estuvo acorde al su conocimiento previo, lo que permitió eficacia en la tarea.</p> | | | |

Tabla 12. Resultados de la sesión siete con participante 1 y 2

| Objetivo 7: El aprendiz codificará y decodificará palabras, monosílabas, bisílabas y trisílabas mediante las unidades básicas de la lengua escrita. | | | |
|--|--|--|---|
| Ses | Actividad | Resultados de P1 | Resultados de P2 |
| 7 | <p>Contexto: La escritura y lectura surgió a partir de actividad lúdica, en la cual los aprendices emplearon la acción de compra-venta de posters significativos para ellos.</p> <p>Inicialmente se presentó un cartel con las reglas que se siguieron en las sesiones de trabajo con los participantes. Lo que dio pauta para la ejecución lectora por los participantes.</p> <p>La instructora se dirigió a ellos “seguiremos estas reglas, ahora vamos a leerlas y conocerlas”, “vamos a leer las reglas que seguiremos”. Ambos participantes leyeron las reglas.</p> <p>La actividad surgió de la siguiente forma la instructora mencionó “vamos a realizar la actividad, observen, estás imágenes las pueden comprar” (referentes visuales de personajes animados). Tras surgir comentarios de los menores la</p> | <p>Ejecución lectora El aprendiz comenzó a leer la primera regla, sin embargo el manejo del conocimiento y los aprendizajes previos no fueron suficientes para manejar la lectura de oración. La instructora brindó andamiaje al aprendiz, para ello segmentó en fonemas para que el menor diera significado y pudiese manejar la tarea, cuando la instructora decodificó la primera sílaba el menor dijo “yo sé, yo sé, no gritar”, “la e de elefante”, la instructora cuestionó sobre las unidades básicas para que y el menor diera sentido a estas y diera significado de la palabra.</p> <p>En la lectura de la tercera regla (no golpear, ni insultar a mis compañeros y maestra). La instructora preguntó para que diera significado a las grafías “¿cuál es la primera palabra?, ¿qué dice en esta palabra que señalo?”, el participante decodificó “no”, la instructora continuó “¿saben qué palabra (<i>golpear</i>) es esta?”, la respuesta del niño fue “no”, continuó preguntando “¿qué dice ahí?, ¿Te gusta el futbol?, ¿qué dicen cuando alguien anota?, y el menor mencionó en voz alta “no golpear”. Al continuar con la siguiente palabra (insultar) “¿qué dice?”, como no respondió el aprendiz, la instructora decodificó los primeros fonemas “in”, el niño buscó sentido y empleó la estrategia de asociación mencionó “in, como indio”.</p> <p>Ejecución escrita y lectora El niño reconoció un personaje animado “¡diego, go!”, “quiero mi bakugan”, “es mi favorito” fueron comentarios del aprendiz. El aprendiz eligió comprar un personaje “quiero a bakugan”, la instructora le indicó que escribiera el nombre de tal personaje, el aprendiz</p> | <p>Ejecución lectora El aprendiz decodificó palabras monosílabas “no”, en la tercera regla la instructora se dirigió a él y señalando (la palabra <i>golpear</i>), “¿qué dicen cuando alguien anota?”, el niño respondió “gol”, así se fomentó que el buscara significado en la sílaba. No obstante, cuando decodificó erróneamente las sílabas, autoevaluó y corrigió encontrando el sentido, y con el cuestionamiento de la instructora para que escuchase si lo que el niño decía correspondía a lo escrito, en niño logró corregir codificando los fonemas y el producto de la decodificación fue “in”, cuando el menor no encontraba significado a lo que leía mencionaba “erre, ese”, es decir, aun cuando decodificaba segmentando las grafías no había un significado que el permitiera dar sentido a la sílaba y por ende a la palabra. Por lo que la instructora acentuó la decodificación “¿qué dicen juntas estas letras?, ¿cómo suenan?”, entonces el aprendiz decodificó eficazmente la sílaba “rre”.</p> <p>Ejecución escrita y lectora El aprendiz mencionó “¿ya podemos jugar?”, ante los referentes visuales el niño identificó “¡bob esponja!”, “estas yo me las quiero ganar, yo me quiero ganar ese pastel para mi cumpleaños”, “yo me las quiero llevar”.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>instructora indicó “vamos a jugar, estas imágenes las pueden comprar para ello tenemos fichitas y billetes”.</p> <p>Y preguntó “¿para qué las vamos a utilizar?”, “las fichas son vocales, y los billetes son consonantes. Por cada vocal y consonante que mencionen correctamente pagarán con fichas o billetes”.</p> <p>Tras lo cual se repartió la misma cantidad fichas y billetes a cada niño. Finalmente se indicó a los participantes “pueden intercambiar el rol de vendedor y comprador entre ustedes”. La instructora, preguntó, “¿quién quiere comprar?”, en ese momento inició la actividad.</p> | <p>respondió “¿cómo se escribe?”. La instructora apoyó al aprendiz y dictó los fonemas “b a”, durante la escritura el menor empleó la asociación “la de gato”, “la de casa”, “la de casa a” para dar sentido a las unidades de la lengua escrita, además empleó la estrategia metacognoscitiva de autoevaluación; repasó el fonema para escuchar y discriminar la grafía correspondiente, ejemplo de ello es cuando mencionó de la “k, k, la de kilo”, “el palito”, “la n de nena”, que codificaba en ese momento con lo que dio significado y sentido a tales grafías.</p> <p>También empleó una estrategia de segmentación de fonemas para encontrar sentido con base en su conocimiento previo y así poder manejar la tarea. Al terminar la ejecución el aprendiz identificó las vocales “a, u, a, tres vocales”, y consonantes “b, c, k, g, n, cuatro” que conformaron la palabra.</p> <p>En la escritura de la siguiente palabra (personaje), el aprendiz empleó la misma estrategia de segmentación “la de, la /d/, /d/”, “/a/, /a/”, “di diego. Di/ e/go/”, “/di/ la de dedo”, “/di/e/, e de elefante”, también empleó la estrategia metacognoscitiva de autoverificación repasó los fonemas, para precisar las grafías escritas. Sin embargo el aprendiz escribió en el pizarrón las grafías e l e. La instructora señaló el abecedario de asociación para que empleara la estrategia de autoevaluación, lo cual fue así y logró evaluar que la grafía era incorrecta, el niño discriminó la celda con la d, y mencionó “ahí está”, el aprendiz concluyó su ejecución.</p> <p>El aprendiz escribió la grafía “b”, ante lo cual la instructora preguntó “¿seguro que esa es la de?”, fomentando así la estrategia de autoverificación en su repasó y evaluación de su ejecución. El menor se percató que eran diferentes las grafías y mencionó “no”, “¡Ah! sí, sólo que elegí la del circulito es para el otro lado, es del otro extremo”, así el menor empleó</p> | <p>Ante la pregunta de la instructora el niño respondió “para comprar todos esos”, “yo quiero comprar”. Así inició la actividad “quiero comprar Cars” dijo el niño.</p> <p>Durante la escritura de “cars”, la instructora preguntó “¿cómo se escribe cars?”, el aprendiz respondió, “la ese” codificó tal grafía en el pizarrón, al término de su ejecución en la cual omitió la grafía “s”. Con el fin de que el sistema ejecutivo central del aprendiz centrara la atención en la ejecución, la instructora cuestionó “¿qué tienes aquí?”, para que surgiera la estrategia de monitoreo contrastando lo que el quería escribir con su ejecución en el pizarrón, así el aprendiz mencionó “la ese y la a”, la instructora preguntó “¿es la ese?”, y el menor empleó la estrategia de automonitoreo, además de autoevaluar lo que registró, es decir, logró comparar la grafía que observó con la grafía adecuada, y dijo “no, es la ce de casa” el menor dio sentido a la grafía a través de la asociación, y corrigió su ejecución.</p> <p>En el caso de la palabra (car) el menor logró que su sistema ejecutivo centrara la atención y automonitoreó “ah! todavía me falta una, la ele”, para que automonitoreará y contrastara lo escrito, con lo que quería escribir y el significado que tomaba al agregar la letra que el niño proponía la instructora preguntó ¿si le pones la ele que dice?, ¿ese es el nombre de la película que quieres escribir”, el niño dijo “cals”, “cars”, al escuchar el menor autoevaluó lo que decía y corrigió su ejecución.</p> <p>En la escritura de la siguiente palabra, el P2 eligió un personaje de serie animada, ante la demanda de los recursos y aprendizaje para el manejo de la escritura el menor empleó una estrategia de planeación, al darse cuenta que tendría que hacer uso de la escritura para la consecución de la tarea, es decir, un recurso que disponía insuficiente, el aprendiz mencionó “pero es que no se escribir casi todo”, “no sé escribir Gari”. Lo</p> |
|---|--|--|


| | | | |
|---|--|---|---|
| | | <p>una estrategia de comparación y evaluación, corrigió la direccionalidad de la letra.</p> | <p>que manifestó también motivación intrínseca disminuida. La mediadora mencionó “yo te ayudo, ¿qué vas a escribir?” y respondió “bob esponja”. Durante la ejecución el menor empleó el automonitoreo, autoevaluación de modo más automático que en la ejecución anterior. El sistema ejecutivo de aprendiz centró la atención en la ejecución errónea bod, para que el aprendiz empleara la estrategia de automonitoreo la instructora preguntó “¿ahí que dice?”, entonces empleó la estrategia de autoevaluación registrando que la direccionalidad de la letra era errónea, el aprendiz corrigió la letra, la instructora incentivó “muy bien, ahora escribe esponja”. El aprendiz escribió, sin embargo, se detuvo al no evocar la grafía “j”, automonitoreó, el niño observó el abecedario mural de asociación discriminando tal grafía, y concluyó su ejecución.</p> |
| <p>La lectura y la escritura surgieron, y se mantuvieron durante la sesión en un contexto lúdico. Ambos aprendices manifestaron un empleo más enriquecido de las herramientas metacognoscitivas durante actividad, cada participante tuvo un manejo particular de las estrategias, es decir, en el participante 2 se fomentó el surgimiento y empleo, lo que requirió más recursos cognoscitivos por parte del aprendiz, el sistema ejecutivo central, centración de la atención, el automonitoreo, autoevaluación. Se manifestó en el P2 el empleo de las estrategias metacognoscitivas de automonitoreo, autoevaluación, en la tarea lectora logró la lectura de palabras monosílabas. El P1 empleó estrategias metacognoscitivas de autoevaluación, monitoreo y de asociación para dar sentido a la tarea, también empleó una estrategia en la cual segmentó la palabra en unidades para poder manejar la tarea de escritura.</p> | | | |

Tabla 13. Resultados de la sesión ocho con P1

| Objetivo 8: El aprendiz codificará palabras y enunciados simples con letras manipulables para comunicar los pasos para solucionar un problema. | | |
|--|--|--|
| Ses | Actividad | Resultados de P1 |
| 8 | <p>Contexto: En esta sesión se diseñó una situación imaginaria (problema) en la cual el aprendiz construyó con letras manipulables enunciados simples (tres palabras), para dar solución al problema.</p> <p>Inicialmente los participantes compartieron experiencias de la playa, mar, etc., posteriormente originó la situación imaginaria en al cual se contextualizó “eres parte de una tripulación que naufragó en el océano pacífico, y sólo tu sobreviviste de la tripulación. Para buscar ayuda, deberás buscar pistas, estas serán oraciones que construyas con las letras”. La actividad inició y la instructora trabajo de forma personalizada con el aprendiz.</p> | <p>El aprendiz logró la construcción de enunciados simples, discriminó las letras manipulables vocales, y consonantes por fonema y representación gráfica.</p> <p>Durante la ejecución escrita de la palabra “mamá”, inicialmente codificó “am” ante ello la instructora fomentó el automonitoreo a través de que el menor escuchase la sílaba, y mencionó en voz alta la palabra “mamá”. El aprendiz aplicó una estrategia de monitoreo al detectar que no había correspondencia entre “mamá” y la sílaba codificada “am”, y el menor evaluó tal sílaba y autocorrigió concluyendo la ejecución de la palabra mamá.</p> |
| De acuerdo a lo anterior, en el P1 empleó estrategias metacognoscitivas con andamiaje, empleó autoevaluación, automonitoreo, y estrategias en la codificación de enunciados simples. | | |

Tabla 14. Resultados de la sesión nueve con P1 y P2

| Objetivos 9: El aprendiz construirá tres enunciados simples con referentes táctiles o manipulables para comunicar la solución de un problema. | | | |
|--|---|---|--|
| Ses | Actividad | Resultados P1 | Resultados P2 |
| 9 | <p>Contexto: Se creó una situación imaginaria en la cual los aprendices dieron solución, y comunicaron a través de la construcción de enunciados con letras táctiles.</p> <p>Para contextualizar a los aprendices la instructora mencionó “tenemos una misión, salvar a nuestro planeta ante la llegada de una invasión extraterrestre, para ello vamos a formar oraciones”.</p> <p>Se diseñó el contexto de significado con base en las siguientes preguntas “¿por qué es importante salvar nuestro planeta?, ¿cómo pueden salvar al planeta?, ¿con qué van a combatir a</p> | <p>El menor respondió “con cinco enunciados las pistolotas”, “bombas”, “yo quiero la bazuca”, en ese momento segmentó en sílabas “ba-su-ca, yo quiero la bazuca”.</p> <p>Se generó en el aprendiz motivación intrínseca hacia la construcción de enunciados con letras manipulables lo que se reflejó en el siguiente comentario “maestra yo quiero volver a aprender, ¿cuántas oraciones tengo que hacer?”, la instructora incentivó extrínsecamente “acuérdate si quieres la bazuca necesitas seis oraciones, acuérdate tenemos una misión”.</p> <p>Cuando el aprendiz observó las letras táctiles discriminó la grafía S, y mencionó “ese de serpiente” empleó la estrategia de asociación para dar sentido, y significado a la grafía táctil.</p> | <p>En respuesta a las preguntas del contexto de significado el aprendiz dijo “yo voy a salvar a mis cuates”. También sugirió “una bazuca,” y después “un automóvil”, “como este maestra” (el aprendiz señaló una imagen en su cuaderno), y el menor propositivamente dibujó una bazuca en el pizarrón. A través del dibujo dio significatividad a la tarea “yo quiero un coche”, “seis enunciados”, “¡maestra las letras!”.</p> <p>Ante los referentes táctiles, el aprendiz los distribuyó y comenzó a dar sentido a los referentes empleando la estrategia de asociación mencionó “o de oso”, no obstante, en algunos referentes el significado fue erróneo como en “ene de luna”, “la ene de mamá”.</p> <p>Con un ingreso sensorial táctil y visual la discriminación fue eficaz, al tenerlos a la vista mencionó “la rr, la ka, ge, la i, la ache”, lo que dio cuenta de que el tipo de ingreso sensorial presentado fue adecuado para manejar la tarea.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>los marcianos?”. Los participantes dieron respuesta, la instructora comentó “todas estas armas tienen precio, ¿cuál será su precio en enunciados?”. La instructora continuó “el que tenga ocho enunciados se lleva la camioneta”. Y en conjunto con los aprendices asignaron un número de enunciados para poder obtener las armas para combatir. Por último la instructora especificó “entonces para poder conseguir la camioneta necesitamos seis enunciados”.</p> | <p>Al construir la oración con las letras táctiles (bakugan pelean contra ellos), la instructora preguntó “¿cómo se escribe bakugan?” para monitorear si el menor disponía de los aprendizajes previos, y la autoeficacia del aprendiz para construir tal enunciado, el niño mencionó “la de, be, be, qu...”, “la de casa, la a”, “la de papá con la a, la de tito con la a, de oso”. En la construcción del enunciado y ante la ausencia de automonitoreo, la instructora incentivó dicha estrategia cuestionando “¿qué palabra quieres decir, esto suena a bakugan?”, el menor autoverificó y dijo “le falta otra letra, la de gato con la a, y con la u”, y autoevaluó, a partir del cuestionamiento “¿qué letra es, cómo suena?, ¿cuál va?”. Empleó la estrategia metacognoscitiva de automonitoreo ya que el niño identificó la grafía que impedía la ejecución eficaz de la palabra con letras táctiles.</p> <p>También en el reconocimiento de los referentes táctiles, el aprendiz empleó una estrategia en la que dividió en sílabas de sonidos “/ba/, /cu, cu/, la de casa”, nótese que empleó también la asociación para dar sentido al referente táctil “c”, y así logró discriminarlo y ubicarlo dentro de la palabra construida con letras táctiles.</p> <p>En la construcción del segundo enunciado (mi pokémon favorito es pichu), dividió “mmm- iii” en elementos básicos de la palabra para codificar con las letras táctiles. Aquí el aprendiz empleó una estrategia en la cual dividió en unidades básicas de la lengua oral, así el aprendiz otorgó cierto significado a las unidades, además de fungir como una estrategia metacognoscitiva de autoverificación al escuchar los sonidos, discriminarlos, y dar significado.</p> | <p>También se fomentó el empleo eficaz de estrategias metacognoscitivas que apoyaron el proceso de la codificación, por ejemplo, el aprendiz espontáneamente manipuló y formó “am”, buscando la aprobación de la instructora decodificó “así dice ma, aquí dice má”. Para que automonitoreara sí lo que él decía correspondía con su ejecución, la instructora preguntó ¿dónde dice ma, ahí dice ma?, pero el menor no autoverificó y dijo en voz alta “la a y la eme, ma”, lo que indica que dicha estrategia metacognoscitiva no se era parte del repertorio cognoscitivo del aprendiz. Para que surgiera, y que decodificara con eficacia, la instructora señaló la primera letra emitiendo el fonema “a”, y el aprendiz emitió el siguiente fonema “m”, la instructora cuestionó ¿ma?, si dar respuesta autoevaluó los referentes táctiles “Maam”, el participante monitoreó e identificó la grafía que impedía la ejecución eficaz, corrigió la posición “ma” de las letras táctiles y mencionó “ma-má”.</p> <p>Con ello el aprendiz empleó la estrategia de modo autónomo al dar significado a la palabra mamá.</p> <p>Los productos del aprendiz, son las figuras siguientes, es decir, tres enunciados construidos con referentes táctiles.</p>  <p>Figura 13. Enunciado construido con referentes manipulables, matar a los marcianos con camioneta.</p> |
|--|---|---|

El producto del aprendiz fueron tres enunciados conformados por palabras monosílabas: Bacugan pelea contra ellos, Yo me quiero ir a mi casa, Mi pokémon favorito es pichu. Lo cual indica que el aprendiz empleó lo escrito (enunciados con referentes manipulables) para comunicar.



Figura 14. Enunciado construido con referentes manipulables, la basuca dispara balas.



Figura 15. Enunciado tercero construido con referentes manipulables, los marcianos son flaquitos.

Para la construcción de su primer enunciado (fig.13), la instructora fomentó la planeación “¿cómo vas a destruir a los marcianos?”, el menor respondió “yo quiero camioneta, atropellarlos”. El aprendiz monitoreó que sus recursos y aprendizaje lo que se reflejó en su comentario “no sé como se escribe matar”, así en menor empleó la estrategia de autoplaneación establece previamente a la ejecución el enunciado “matar a los marcianos con la camioneta”, y comenzó con el empleo de la estrategia de asociación “la eme de mamá”, “la te de tito”, “la ese de casa” para dar sentido al referente, y discriminar el referente acorde a lo que el quería formar (matar), la mediadora repasó la palabra, precisado los fonemas “a, t”.

Para que el aprendiz decodificara “la ele”, “la ene”, el manejo de la instrucción se basó en unidades básicas de la palabra “a/, l”, “co/n” para que el aprendiz, y encontrara significado a partir de los referentes táctiles. Para precisar la identificación

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | | del referente “n”, el niño se cercioró y apoyó en el mural de asociación, así identificó al dar significado al referente táctil. |
| <p>En el caso del participante dos, el tipo de ingreso sensorial fue eficaz, asimismo empleó estrategias cognoscitivas de asociación, y metacognoscitivas de autoverificación que apoyaron el proceso de codificación y decodificación en la ejecución de la tarea. Sin embargo el significado fue erróneo, por ejemplo, la grafía n con un referente. Cabe mencionar que el P2 requirió un andamiaje enfocado en la codificación y decodificación de las unidades básicas.</p> <p>En el aprendiz uno se manifestó el empleo de las herramientas cognoscitivas que trascendieron a la codificación y decodificación como productos, esto es, tales procesos cognoscitivos se apoyaron en estrategias como asociación para dar sentido y significado a los referentes táctiles, el empleo de las estrategias metacognoscitivas de automonitoreo, autoverificación, en la aplicación de las estrategias hubo mayor dominio, incidiendo en un manejo autónomo por el aprendiz.</p> | | | |

Tabla 15. Resultados de la sesión diez con P1 y P2

| Objetivo 10. El aprendiz construirá enunciados con referentes manipulables para comunicar preferencias. | | | |
|--|--|--|--|
| Ses | Actividad | Resultados P1 | Resultados P2 |
| 10 | <p>Contexto: Se situó a los participantes en un contexto imaginario de competencia en una feria.</p> <p>La mediadora diseñó el contexto de significado con base en preguntas, se dirigió a los participantes con el siguiente comentario “¿han ido a una feria?, han visto que en las ferias hay competencias, ¿qué hay en una feria?”. Después de los comentarios de los niños mencionó “nosotros estamos en una feria, y estamos en una competencia de enunciados para comunicar lo que nos gusta, lo que preferimos y nuestro afecto hacia los demás. Para poder jugar vamos a construir enunciados por cada enunciado van a obtener un billete”.</p> | <p>El aprendiz comentó “una rueda de la fortuna”. Para competir en la construcción de enunciados con referentes manipulables, los participantes dieron sentido a la actividad, ambos mencionaron “de futbolistas”, y representaron un equipo de fútbol.</p> <p>Los productos del aprendiz fueron cinco enunciados construidos con letras táctiles: Me gusta jugar futbol, Mamá te quiero mucho (fig. 16), El jaguar tiene garras agudas, Me gusta comer sopa (fig.16), Tengo que formar una palabrota. Él comunicó y expresó a través de tales enunciados sus gustos, afecto hacia la figura materna.</p> <p>Aplicó las herramientas cognoscitivas con mayor dominio y eficacia.</p> | <p>Al preguntar la instructora sobre la feria, y las competencias el aprendiz mencionó “es a donde hay un tren, yo una vez me subí a un tren”, “si, cierto, yo una vez me subí a una de thriller (baile), y yo me gané una bici, una lapicera...”.</p> <p>Para dar mayor significatividad a la actividad el menor empleó la escritura del nombre de un equipo de futbol. En la ejecución escrita de la palabra “américa”, el conocimiento sobre sí como aprendiz, y la autoeficacia impedían al menor el empleo de la escritura, el aprendiz mencionó “es que no sé como se escribe”, la instructora motivó extrínsecamente y comentó “de qué equipo eres, escríbelo, eres un aficionado de aquel equipo, demuéstalo”, así el menor comenzó su ejecución con la ejecución de la grafía vocal, posteriormente la instructora mencionó los sonidos de la palabra américa, y el menor los codificó, hasta terminar la ejecución de la palabra.</p> <p>Durante la construcción del primer enunciado (fig. 17) que surgió del interés por el futbol. Para ayudar a la discriminación del referente táctil cuyo significado era la eme, el aprendiz repasó el fonema “mmm” ante el conjunto de referentes táctiles, e identificó “mmm la eme”, “con ache, ¿la ache muda, no?”, “la ge de gato”, el aprendiz dio significado a través del empleo eficaz de la estrategia de asociación. Asimismo el menor para poder manejar la tarea empleó una estrategia de dividir en sonidos en sílabas “mexi-co-co”, “o-cho” además de emplear el repaso para</p> |



Figura 16. Enunciados contruidos con referentes manipulables.

autoverificar y para discriminar el significado correspondiente a determinado silaba, así el aprendiz encontró el significado a los referentes manipulables. Lo cual se reforzó cuando la instructora apoyó al menor mencionando los fonemas "me", el menor manejó la representación acústica dando un significado en un referente táctil.

El producto del aprendiz fueron tres enunciados contruidos con referentes manipulables, se aprecia en la siguiente figura.



Figura 17. Enunciados contruidos con letras manipulables.

El producto siguiente es la figura 18, que fue el resultado de la escritura de los enunciados empleando la estrategia de ensayo el copiado, durante la ejecución el aprendiz repasó en voz alta, y mantuvo en su memoria de trabajo la imagen gráfica y acústica de los referentes manipulables, hasta que deletreó el enunciado y terminó la escritura obteniendo el escrito (fig. 18). La ejecución escrita del aprendiz es un escrito que carece de significatividad para el menor, las grafías se presentan en una reunión de grafías. No presenta un manejo de las unidades de significado en enunciados.

El participante dos realizó la aplicación de herramientas cognoscitivas como la asociación al encontrar el significado y dotar de sentido a los referentes táctiles, la estrategia de ensayo el copiado, también del surgimiento y manipulación de estrategias metacognoscitivas de autoverificación a través del andamiaje.

El menor empleó el copiado de los referentes táctiles, cabe mencionar que su contexto familiar favorecía el manejo de tal estrategia, además no se incentivaban otras herramientas metacognoscitivas para el manejo de la lectoescritura.

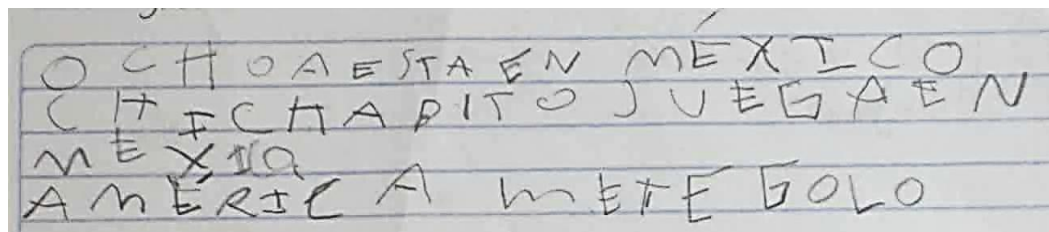


Figura 18. Ejecución escrita de P2 por copiado.

Tabla 16. Resultados de la sesión once con P1 y P2

| Objetivo 11. El aprendiz codificará y decodificará unidades, palabras, y construirá enunciados con letras táctiles, empleando estrategias metacognoscitivas que permitan una realización eficaz de la tarea. El aprendiz empleará la comunicación escrita para elaborar rótulos generando significatividad de la habilidad de la escritura en el contexto del aprendiz. | | | |
|---|---|--|--|
| Ses | Actividad | Resultados P1 | Resultados P2 |
| 11 | <p>Contexto: Con base en la acción de compra-venta se fomentó la significatividad de la actividad. Los aprendices emplearon la comunicación escrita incentivando la habilidad de la escritura.</p> <p>La mediadora comenzó preguntando a los participantes “¿dónde es el lugar en el cual hay muchos juguetes?, ¿qué podemos encontrar en una juguetería?”. Después de los comentarios de los aprendices la instructora mencionó “vamos a jugar a la juguetería, para ello necesitamos un comprador y un vendedor”.</p> <p>Para poder obtener el dinero (billetes didácticos) y comprar los juguetes, los menores construyeron oraciones con referentes táctiles con los juguetes en venta.</p> <p>Se presentaron a los participantes diversos juguetes de acción, material didáctico, y juguetes tradicionales, para que se originase en los participantes la necesidad de emplear la escritura en la acción de compra-venta, la instructora los condujo con cuestionamientos “ya tenemos los juguetes, ¿qué tenemos que hacer para venderlos?, ¿qué falta a los juguetes?”.</p> | <p>En respuesta al cuestionamiento de la instructora el aprendiz mencionó “la juguetería”, “yo vendo”.</p> <p>El aprendiz construyó seis enunciados simples con referentes táctiles, los cuales fueron: las burbujas son baratas, vendo muchas cosas, la camioneta es divertida, la torre es bonita, la sonaja es para el bebé, el camión es grande. El nivel de elaboración de los enunciados es simple, sin embargo, resultaron significativos para el aprendiz, el menor les dio sentido, cabe mencionar que surgió la necesidad de escribir tres de los enunciados.</p> <p>Asimismo el aprendiz empleó la escritura para la elaboración de los rótulos de venta de juguetes, figura siguiente.</p> | <p>Ante las preguntas de la instructora el aprendiz dijo espontáneamente “muchos juguetes”, “hay unos que cuestan, sesenta, setenta, cien”, “el precio, y su nombre”.</p> <p>Previamente a la realización de la tarea el menor empleó el parafraseo, y planeación “nosotros tenemos que escribir el nombre de cada juguete, y lo vendemos, y lo quedamos”. Al emplear la estrategia de planeación el aprendiz sabe qué hacer y cómo hacerlo.</p> <p>El menor manipuló los referentes táctiles para construir los enunciados. La siguiente figura es evidencia del manejo eficaz del los referentes táctiles.</p> |

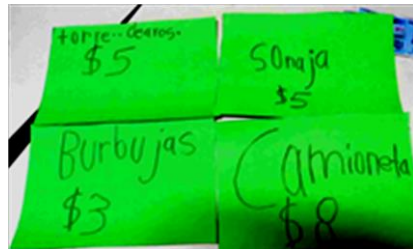


Figura 19. Ejecución escrita de rótulos.



Figura 20. Enunciado construido con referentes táctiles.

Durante la ejecución escrita de “el coche” (fig. 21), la instructora preguntó al menor “¿qué vas a escribir?”, el aprendiz mencionó en voz alta el fonema a escribir, el menor empleó la estrategias de verificación cuando el menor identificó la grafía j, no estaba integrada a su esquema de letras, el menor empleó una estrategia de autoverificación en voz alta al mencionar el abecedario hasta llegar al sonido correspondiente a la grafía, entonces se apoyó en un ingreso sensorial visual del abecedario. Lo que muestra


| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>adquisición de los fonemas del abecedario, al discriminar la jota, la codificó en el rotulo.</p> <p>Empleó las letras manipulables para la formación de la palabra y posteriormente empleó el copiado para la ejecución escrita. El aprendiz requirió tener el abecedario a la vista para codificar las unidades de la ejecución escrita. Cabe mencionar que el menor dio sentido a las grafías b y d, con la representación en sus manos, con lo cual verificó que la direccionalidad en "bob" era errónea, y corrigió la grafía.</p> <p>Los rótulos escritos se aprecian en la siguiente figura.</p>  <p>Figura 21. Ejecución escrita de rótulos.</p> |
| <p>Los participantes identificaron el contexto de significado en la actividad, la significatividad de escribir en su función de comunicación, se reflejó en los productos obtenidos, así como en los recursos cognoscitivos empleados en la tarea. Se manifestó en el participante 2, el empleo de estrategias de autoverificación en voz alta para discriminar las grafía correspondiente a su representación acústica, también se manifestó el empleo de la estrategia de ensayo de copiado en la ejecución escrita.</p> | | | |

Tabla 17. Resultados de la sesión doce con P1

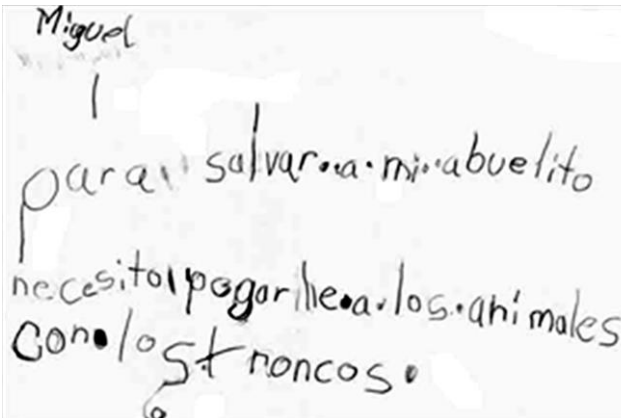
| Objetivo 12: Empleo de las estrategias cognoscitivas de elaboración y metacognoscitivas de monitoreo en la ejecución escrita de la solución de un problema. | | |
|---|---|--|
| Ses | Actividad | Resultados de P1 |
| 12 | <p>Contexto: Se planteó un problema que surgió del contexto real, el aprendiz formuló la solución y empleó la escritura en ésta.</p> <p>Se contextualizó al participante, y expuso el problema, la instructora dijo “están en una isla en el océano pacífico con mucha vegetación, animales salvajes, y caníbales. Tu abuelo se encuentra perdido, sólo están los dos. En la isla encuentras algunos troncos secos, hojas de papel, tinta, una radio descompuesta de un avión que hace años se estrelló, una lámpara, y una lata de comida. Tu abuelo necesita ayuda, y está al otro lado de la isla, eres el único que puede ayudar, pero hay una regla no atravesar la parte norte de la isla, por que es territorio de caníbales ¿cómo salvarás a tu abuelo?, ¿qué necesitas?”.</p> <p>Se fomentó la planeación “¿cómo vas a salvar a tu abuelo?”. La instructora y el participante dibujaron en el pizarrón los recursos que tenían en la isla, y se planteó el objetivo “vamos a buscar la solución para llegar al otro lado, donde se encuentra tu abuelo”.</p> | <p>El menor respondió “yo voy a rescatar a mi abuelo”, “yo voy a ir corriendo por la isla”. El aprendiz solucionó el problema con el empleo propositivo de la escritura, y cuyo producto fue la ejecución escritura de la figura 22. La escritura muestra que el participante ya estructura unidades de significado, en dichas unidades hay manejo de grafías. Cabe destacar que empleó los puntos para separar las unidades de significado. El participante integró a su esquema de aprendizaje de la lecto-escritura unidades de significado. Asimismo realizó la escritura en un contexto de significatividad para el aprendiz.</p>  <p>Figura 22. Ejecución escrita del participante uno.</p> |

Tabla 18. Resultados de la sesión trece con P1 y P2

| Objetivo 13. El aprendiz empleará estrategias de bajo y alto nivel de procesamiento cognoscitivo en la ejecución escrita y lectora de enunciados complejos. | | | |
|--|---|---|--|
| Ses | Actividad | Resultados de P1 | Resultados de P2 |
| 13 | <p>Contexto: Se planteó una situación lúdica, los aprendices asumieron el rol de investigadores en un escenario escolar imaginario. Los aprendices emplearon estrategias en la escritura, y reflexionaron sobre los recursos cognoscitivos que intervinieron en la tarea.</p> <p>En un contexto lúdico la instructora trazó en cada aprendiz grafías del abecedario. La instrucción fue “vamos a jugar a los detectives, ustedes identificarán las letras que tazaré en la palma de su mano”. Los menores dieron sentido a las grafías.</p> | <p>Con un ingreso sensorial táctil de las grafías “o, e, i, e, o, c, u, l, o, p, q”, el aprendiz las identificó, para dar significado empleó en algunas grafías la estrategia de asociación, dando sentido, también asoció la representación acústica con la letra “// la ele”. El menor las identificó, y mencionó en voz alta “la o, la a”, “la i, la e, o, ca, u de uva”, “la de papá”, “la de queso”, cabe mencionar que cuando se trazó la ele, el aprendiz dio significado a la grafía con base en su conocimiento previo “yo me la sé, es el palo largo que dice //”. Sin embargo, en el caso de la direccionalidad de la b y d, no logró dar el significado adecuado a cada una lo que impidió la discriminación.</p> <p>La instructora indicó al participante las letras “la a, o, p, r, s, r, n”, y el menor trazó la representación gráfica en la mano de la instructora, lo que implicó una manipulación a nivel mental del significado y la manipulación simbólica. El aprendiz empleó la estrategia de autoverificación repaso en voz alta “la a, la o, la pe, erre, es, ene, o de oso, pe de papá erre de ratón, ene de nene” para reforzar su conocimiento y evocar la representación gráfica eficaz.</p> <p>El aprendiz no discriminó la grafía ñ, por ello, la instructora le indicó que identificara y repasara el abecedario, el aprendiz repasó “a, be, /k/ de casa, ce de casa...”, hasta que llegó a la eñe, la instructora la plasmó en la espalda del aprendiz y después éste en la palma de la mano de la instructora.</p> <p>De acuerdo a los resultados el tipo de ingreso sensorial acústico, es decir, la indicación “has una d, a, e, i, o, u, la ele, a be, la de, erre, zeta, ese, ce, ene, eñe” favoreció la identificación de las grafías, esto es, el aprendiz codificó y decodificó con eficacia. Además empleó la asociación “la ce de casa, “¿la eñe de ñandú?, no me la sé” en aquellas que no logró automáticamente la representación gráfica.</p> | <p>Cuando la instructora trazó grafías del abecedario “i, e, u, e, l, m, n, s, c, j, q, v, s, a, u, r, x, z, i, ese, a, u, r, x, z en la palma de la mano del aprendiz, es decir, con un ingreso sensorial táctil. El aprendiz identificó las grafías mencionó en voz alta “la i, la u, la e, la ele, la eme, la ene, la ese, la i, la ese, la a, la u, la erre, la equis, la zeta”. No obstante, cuando no discriminó algunas grafías el aprendiz empleó una estrategia de evocación, con la cual ante el ingreso sensorial (trazo la grafía c y q) el aprendiz empleó el repaso del abecedario “a, be, ce” para discriminar el fonema que correspondió dicha grafía, y mencionó “es la ce...”. Empleó la misma estrategia ante las grafías j, w, q, z, x, para dar mayor sentido a la grafía mencionó “la de queso”, así empleó la estrategia de asociación.</p> <p>Posteriormente, con un ingreso sensorial auditivo, la instructora le indicó las letras “la ese, la ce, zeta, o, ge, q, erre, i griega, te, ce, erre, la doble u, pe, ele, o, te, qu, la e” para codificar en la palma de la mano de la instructora. El aprendiz decodificó eficazmente, y trazó la grafía en la pared.</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>Después se mencionó a los menores “ahora las letras nos van ayudar a cumplir una misión, en la cual ustedes serán detectives. En su escuela mañana habrá un paseo a chapultepec, pero ¿qué creen?, a un compañero se le perdió la mochila y el dinero, si no la encuentran no va a ir de paseo”. “Esa es su tarea, son detectives ¿cuál es la tarea?, ¿cómo encontrarán la mochila y el dinero?”. Los aprendices construirían enunciados con referentes táctiles para comunicar la solución.</p> | <p>En el caso de la eñe no la había prendido, ya que aun cuando empleó esa estrategia no precisó cuál era la grafía correspondiente, hasta que la instructora le dio algunas características de la grafía, el menor la codificó en la pared.</p> <p>El aprendiz identificó la tarea, cuyo comentario fue “recuperar la mochila y el dinero”, ante las preguntas de la instructora.</p> <p>Ejecución lectora (decodificación) En la decodificación de “Al rescate”, el aprendiz empleó recursos cognoscitivos como la discriminación de las grafías, él empleó la estrategia de verificación. Ante la palabra el menor comenzó discriminando las grafías “al”, “/rr/”, “erre” primera grafía “ele”, ante la pregunta de la instructora “¿qué letra es?”. El menor decodificó “res- ca-so”, la instructora cuestionó “¿qué letra es?” para que el sistema ejecutivo centrara la atención y monitoreara, el aprendiz la discriminó automáticamente, y corrigió mencionando “rescate”.</p> <p>Ejecución escrita Después escribió en el pizarrón “al rescate”, el aprendiz, empleó la estrategia de asociación “la de ratón, la ese, la de casa con la a, la de tito con la e”. La instructora apoyó al niño mencionando las sílabas “al, /rre/s/t”, para que las discriminara, y mantuviese en la memoria de trabajo para codificarlas, el menor las asoció pero también empleó una estrategia metacognoscitiva en la que asoció para que el pudiese evocar la representación grafía y escribir garantizando la eficacia en su ejecución.</p> <p>Asimismo empleó la estrategia de automonitoreo en voz alta expresó “¡ah no! esa no es” durante la ejecución, ya que en la escritura de “rescate”, el aprendiz, corrigió la grafía “ese” obtuvo una ejecución eficaz de la palabra, que se aprecia en la siguiente figura.</p> | <p>Cuando la instructora contextualizó, el menor formuló una pregunta “¿en dónde?”, lo que sugiere que el menor empleó una estrategia de elaboración al hacer significativo el contexto de la actividad, al formular la pregunta. “Yo quiero ir de paseo”, “y la lonchera”, “sacó su mochila donde llevaba sus cuadernos”, el menor vinculó la situación imaginaria a resolver con la ausencia de sus compañeros “¿por eso no vinieron j y m?”, fueron los comentarios del aprendiz.</p> <p>Para solucionar el problema, el aprendiz describió como encontrar la mochila, y estructuró previamente el enunciado (buscar en la toda la escuela), por lo que el menor empleó la estrategia de autoplaneación de la tarea, esto es, la construcción de los enunciados con letras manipulables. El producto del aprendiz fue la fig. 25, tres enunciados. Codificó con eficacia los referentes táctiles, sin embargo, para codificar las palabras lo hizo dividiendo en unidades básicas para la búsqueda se significado.</p> <p>Para la siguiente oración (segundo recuadro de la fig. 25), la instructora fomentó la planeación con base en las siguientes preguntas “¿qué más vas a hacer?, ¿cómo sabrás quien es el responsable que tomó la mochila?”, el menor mencionó “voy a buscar en todos los salones”. El aprendiz construyó el enunciado (Buscar en toda la escuela), para lo cual codificó en unidades o sílabas “la u”, encontrando el significado en cada referente manipulable.</p> |
|--|---|--|---|



Figura 23. Escritura de palabra trisílaba.

Para dar solución del problema, el aprendiz empleó propositivamente la escritura, y escribió cinco oraciones (fig. 24). Durante la ejecución la instructora brindó andamiaje para la aplicación eficaz de las estrategias metacognoscitivas como autoverificación, y autoevaluación.

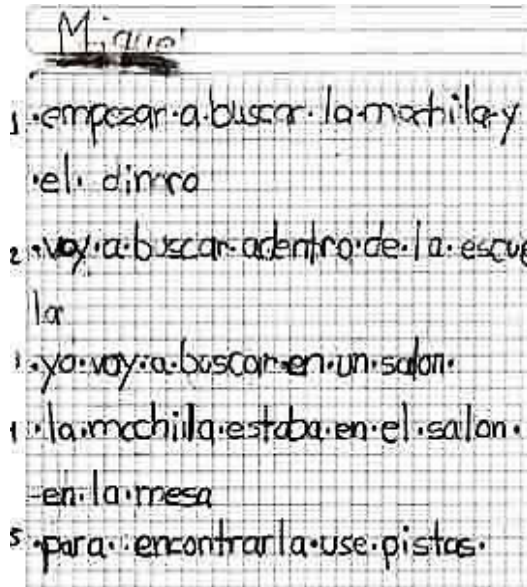


Figura 24. Ejecución escrita de enunciados.



Figura 25. Enunciados construidos con referentes manipulables.

En la construcción de los enunciados, se fomentó el surgimiento y aplicación de estrategias metacognoscitivas como la verificación. Por ejemplo, en el segundo enunciado, el aprendiz construyó la palabra Salón para fomentar que el menor automonitoreará contrastó la palabra que él quería construir, y la codificada. Con andamiaje de la instructora el aprendiz centró la atención, y automonitoreo, y se dio cuenta que el fonema vocal /e/ no estaba presente en Salón, y el aprendiz corrigió.

La solución que dio el aprendiz fue que la mochila estaba en la banca, la instructora dirigió preguntas al menor, para que el menor organizara y reflexionara “¿dónde estaba la mochila?, ¿qué necesitaste para saber?, ¿qué pensaste para descubrir dónde estaba la mochila?, ¿me parece que no eres bueno para recordar?”, entre los comentario del aprendiz se encuentran “la dejó ahí”, “en la banca”, “buscar en toda la escuela y después en el salón”, “no pensé, pensé en eso, en las mochilas que estaban abajo”, “no, encontré el dinero y la mochila”, “mas o menos”, “por que

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>estábamos buscando en las bancas, en la primera no la encontramos, volteé y ahí estaba”.</p> <p>Cabe destacar de los enunciados simples con referentes táctiles que el último enunciado el aprendiz no verificó ni evaluó su ejecución, lo que se evidencia en la construcción de la palabra “etsa” (fig. 25), sin embargo, el aprendiz identificó los referentes táctiles adecuados para construir la palabra que el quiso construir.</p> |
| <p>En síntesis, los resultados de ambos participantes muestran que el tipo de ingreso sensorial fue adecuado lo que se reflejó en la ejecución de los participantes. El P1 empleó la escritura de forma propositiva; estructuró oraciones, la escritura de estas fue para solución del problema que fue abordado durante la actividad. La calidad de la ejecución es eficaz, y legible, además ya maneja las unidades de significado el menor empleó durante la ejecución estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas de autoverificación repaso en voz alta con un manejo es más eficaz y holística.</p> <p>En el caso del participante dos, manipuló los referentes para conformar las unidades de significado, identificó el contexto de significado y formuló una pregunta lo cual dio significatividad a la actividad. El menor tiene un manejo más eficaz de las unidades básicas de significado, de la lecto-escritura, sin embargo, la aplicación de las estrategias como la verificación, requiere andamiaje, ya que no lo hace de forma autónoma, ya que se incentivó el surgimiento de éstas.</p> | | | |

Tabla 19. Resultados de la sesión catorce con P1 y P2

| Objetivos 14. El aprendiz escribirá enunciados complejos, comunicando aspectos significativos con el empleo de estrategias cognitivas y metacognoscitivas logrando una ejecución eficaz. | | | |
|--|---|--|---|
| Ses | Actividad | Resultados de P1 | Resultados de P2 |
| 14 | <p>Contexto: Se planteó al aprendiz un desafío para realizar enunciados escritos, y/o construidos con referentes táctiles.</p> <p>Se mantuvo un contexto lúdico, con un manejo instruccional basado en el surgimiento, y fomento de la aplicación eficaz de las estrategias.</p> <p>El diseño del contexto de significatividad se realizó con base en preguntas “¿qué es un maratón?”, después de los comentarios de los participantes, la instructora mencionó “es una prueba de resistencia muy larga, de muchos kilómetros”. Nosotros vamos a hacer un maratón en el cual vamos a emplear la escritura, un maratón de enunciados, quien haga más oraciones será el ganador”. Después del intercambio entre los aprendices y la instructora la actividad se inició.</p> | <p>El menor comentó que el maratón era “un juego”, “como correr hasta china”. El aprendiz empleó la escritura para el manejo de la tarea.</p> <p>La figura 26, es el producto de la ejecución del aprendiz, en la cual se muestran siete enunciados escritos por el aprendiz. La escritura muestra que el participante ya estructura unidades de significado, utiliza la escritura para comunicar, hay precisión entre fonema y grafema. Aun cuando emplea estrategias de verificación, no aplica estrategias para diferenciar entre el tipo de letra mayúscula-minúscula, por ejemplo, la última oración.</p> | <p>Ante las preguntas y el comentario del P1, el aprendiz mencionó “hasta estados unidos”.</p> <p>El producto del aprendiz se aprecia en la figura 27. La escritura de seis enunciados muestra que le menor no tiene un manejo eficaz de las unidades de significado, no precisó éstas, la escritura es poco legible. Además no hay un aprendizaje de las grafías b y d, ya que aplicó estrategias que le permitiesen diferenciarlas.</p> |

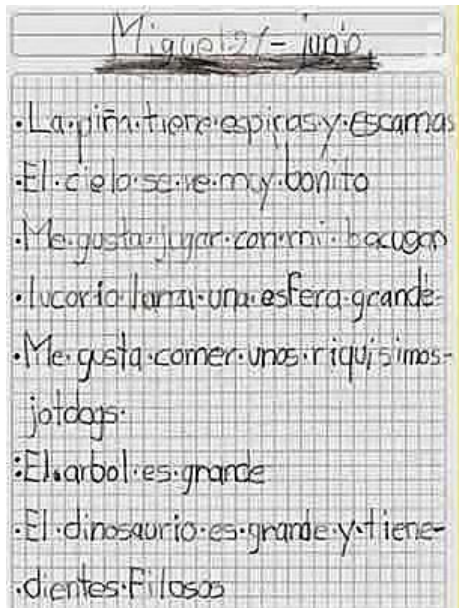


Figura 26. Ejecución escrita de enunciados

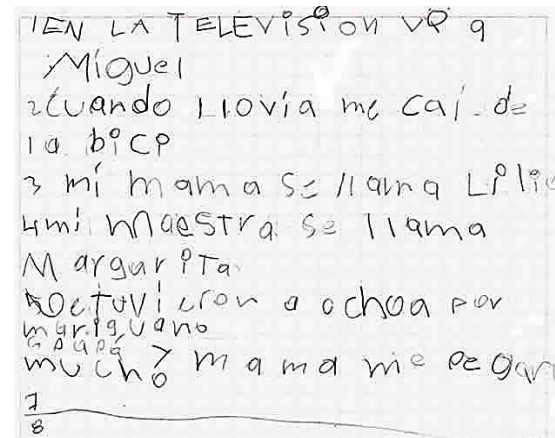


Figura 27. Ejecución escrita de enunciados

En la ejecución de los enunciados, el aprendiz se mostró renuente, su autoeficacia no le permitió emplear propositivamente la escritura, el aprendiz mencionó “es que no sé escribir”, el menor mencionó lo que había visto en televisión la instructora incentivo extrínsecamente para que surgiera la necesidad de escribir y mencionó “escribe los que has visto últimamente en televisión”.

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Durante la ejecución escrita del tercer enunciado la instructora mencionó la palabra “me g/u/s/t/a/n”, y el aprendiz empleó la estrategia de asociación para dar sentido a su escritura “e de elefante, /gu/ la de gato con la u, la de tito con la a, “la de nena”, “la de mamá con la i”, la de bebé con la e”, la de casa con la u, la de gato con la a, la de nena”, “la de serpiente, la de tito” para dar sentido y significado a las unidades y poder codificar la palabra. Asimismo empleó la estrategia de automonitoreo, la instructora preguntó ¿qué es esa letra?, el menor centró la atención en la grafía a, y automonitoreo lo que se refleja en “la u, ah! no me equivoqué”, el aprendiz autoverificó detectando la grafía y corrigió la grafía.</p> <p>Empleó la misma estrategia, cuando su producto fue Jugra (tercer enunciado de la fig.26), al terminar la última sílaba de la palabra el aprendiz dijo “la de ratón con la a”, la instructora intervino “¿que dice?”, el menor respondió “jugar”, la instructora cuestionó “¿dice jugar?” con objeto de que el aprendiz centrara su atención y contrastar lo que el decía con la palabra escrita. El menor automonitoreo, y evaluó “ju/gar. La de gato con la a” y rescribió.</p> <p>También el aprendiz empleó una estrategia metacognoscitiva de autoverificación en voz alta durante la ejecución de la escritura, así precisó la correspondencia entre lo que el quería escribir con la ejecución escrita obtenida.</p> <p>Para reforzar y dar sentido a su escritura, durante la escritura repasó las palabras, y sílabas para poder enfrentar la escritura, a la vez que empleó la estrategia de elaboración, en la cual el aprendiz para hacer para dar mayor dignificado iba reforzando las grafías asociadas, lo que se reflejó en las expresiones “lu, la de lola con la u”, “la de lola con la a”, “la de uva”, “la de casa con la a”, “la de ratón”, “i”, o, la de ratón con la a, la de</p> | <p>La instructora se apoyó en las letras táctiles, para que discriminara las grafías correspondientes a la palabra que el menor quiso escribir, la instructora preguntó “¿cómo se escribe?”, el aprendiz respondió “la e, la ene, la o”, después se apoyó en las letras táctiles para identificar los referentes táctiles correspondientes a la primera sílaba, el aprendiz discriminó eficazmente las grafías.</p> <p>Para facilitar el manejo de la escritura la instructora dividió en unidades de significado para que el aprendiz codificara eficazmente, así el menor empleó la estrategia de asociación “la eme de mamá”, “la te de tito” para dar sentido, y discriminar eficazmente lo que escuchaba. Otra estrategia que empleó fue la de evocar de su memoria de largo plazo el abecedario para discriminar la grafía correspondiente a la “ce”.</p> <p>Para la escritura de la palabra “cuando”, instructora y aprendiz segmentaron en fonemas, como se observa en el siguiente diálogo.</p> <p>I: “¿cómo se escribe cu?” P2: “la o y la u” I: “¿cuál es la /k/? P2: “la ese” I: cua/n/ Como se aprecia el menor tiene un significado erróneo de la ese y la ce, no diferencia el significado de tales letras, lo que se refleja en el siguiente comendatario “ese de casa”. Ante lo cual la instructora fomentó el automonitoreo, y la autoverificación con base en preguntas, con las cuales el menor contrastó con los referentes táctiles y corrigió.</p> <p>Cabe mencionar que la codificación es un proceso que pone en juego todos los recursos cognoscitivos como son centración de la atención, percepción visual, y auditiva, conocimiento previo del aprendiz. A pesar de ello el menor buscó el significado, y el significado de las grafías, fonemas, y sílabas.</p> |
|--|--|--|--|

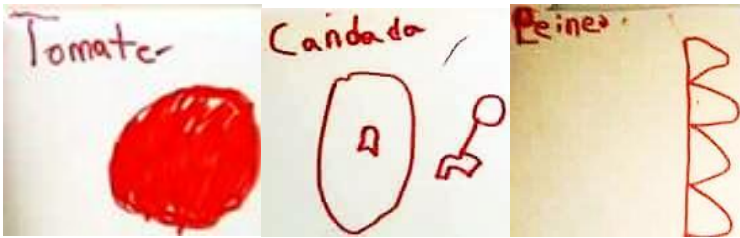
| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>ratón es la seguns” mientras él escribía. Cabe mencionar que el sistema ejecutivo del aprendiz distribuyó eficazmente los recursos, esto es, centró la atención, y mantuvo activa en su memoria de trabajo.</p> | |
| <p>Cabe mencionar que el participante uno ha transferido a la memoria a largo plazo las unidades básicas grafías, fonemas, sílabas. El menor ha construido simbólicamente dichas unidades, permitiendo un manejo unidades con significado en enunciados complejos. El aprendiz está integrado el empleo de estrategias en su esquema de conocimiento, ya que mostró mayor manejo más holístico y eficaz de empleo de las estrategias de autoverificación en voz alta, asociación para dar sentido a las unidades básicas de significado, autoverificación, y evaluación de su ejecución escrita final.</p> <p>El participante dos identifica eficazmente la representación gráfica con el fonema de las letras del abecedario, el menor ha aprendido las grafías básicas, sin embargo, la b y d, s y c son grafías que no ha conceptualizado. No obstante, aplica estrategias cognoscitivas como la asociación eficaz para dar sentido a las grafías con un referente.</p> | | | |

Tabla 20. Resultados de la sesión quince con P2

| Objetivo 15. El aprendiz decodificará referentes táctiles, y evocara de la memoria de largo plazo unidades básicas de la lectoescritura empleando estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que apoyen el tipo de ingreso sensorial. | | |
|--|---|--|
| S | Actividad | Resultados de P2 |
| 15 | <p>Contexto: Se diseñó un contexto lúdico con letras manipulables, y figuras para la discriminación e identificación de las unidades básicas de la lectoescritura, mediante un ingreso sensorial adecuado a la preferencia cognoscitiva del aprendiz.</p> <p>Se planteó al participante un juego de imágenes y letras en foami, la instructora dirigió la siguiente indicación “vamos a jugar, voy a poner frente ti algunas imágenes”. Se presentó al aprendiz un ingreso sensorial táctil, ante el aprendiz con los ojos cerrados, se presentaron las figuras, referentes táctiles se indicó al aprendiz “cierra los ojos, voy a colocar frente a ti unas imágenes, me indicas ¿qué son?”</p> <p>Posteriormente se colocaron los referentes táctiles del abecedario en una superficie frente al aprendiz para que discriminara.</p> <p>Posteriormente la tarea se modificó, para conocer el nivel de aprendizaje de los grafemas y fonemas del abecedario, la instructora le indicó “te desafío, a que me digas también el sonido que representa a cada letra”.</p> | <p>Ante la pregunta de la instructora el aprendiz mencionó “si quiero jugar”. Se presentaron las figuras y referentes táctiles del abecedario. Discriminó las imágenes, mencionó en voz alta “haber es una.., ¿qué es?, una rana”, “el árbol”, “a ver es una niña, ¿es un payaso?”, “este es un soldado con la bandera de México”, “es una e”.</p> <p>Con la presentación del ingreso sensorial táctil de los referentes E, M, X, el menor con los ojos cerrados discriminó “es una e”, “es una ce”, para que el menor empleara la verificación la instructora cuestionó “¿cuál es?, abre los ojos”, el menor discriminó eficazmente, y autocorrigió lo cual se reflejó en su comentario “ay me equivoqué es una eme”. Cabe destacar que el participante aprendió las unidades básicas, logrando la decodificación, y la recuperación, proceso que se apoyó del empleo de estrategias.</p> <p>Con los referentes táctiles el menor discriminó “la a, la ese, la i, ele” mientras los colocaba en la superficie. Ante el cuarto referente táctil “L”, el aprendiz comenzó a palpar y repasar el contorno de los referentes con el dedo, y continuó mencionando “ele, la ¿ese de casa?, la de oso, la ache muda, una ¿ge de gato?”, “gg (fonema)”. Cabe destacar que el menor dio sentido al referente manipulable g, o, empleando la estrategia de asociación. También empleó tal es dio significado eficaz en referentes previos, de este modo el aprendiz decodificó poniendo en juego el empleo de la estrategia de asociación, discriminando eficazmente. Para consolidar el aprendizaje de las unidades básicas, el niño asoció las imágenes táctiles con las letras manipulables. Surgió un aprendizaje táctil, lo que también indica que el menor ha construido simbólicamente en integrando al esquema del abecedario.</p> <p>El menor manipuló los referentes táctiles B, M, F, P, D, X, E, Y, N discriminó eficazmente el sonido, y la letra de éstos, lo cual se aprecia en los comentarios “la be, /b/”, “eme, /m/”, “la efe, /f/”, “la de pa, /pa/”, “de de dedo, /d/”, “equis”, “e”, “i / i/”, “ene /n/”. Se fomentó el empleo de la estrategia de verificación cuando el menor expresó “la ca de kilo” atribuido al referente táctil “Q”, la instructora mencionó “abre lo ojos”, para que el menor monitoreara y reconociera la instructora dirigió al menor a contrastar, y centrar su atención, con el ingreso sensorial visual y táctil el menor dio sentido “es la de queso”, la instructora siguió cuestionando al aprendiz “¿cuál es?”, para que empleara una estrategia de reconocimiento que apoyase la decodificación.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Se proporcionaron al aprendiz todos los referentes táctiles, y se indicó "ahora observa cada referente, y lo tocas". El tipo de ingreso sensorial táctil se complementó del visual.</p> <p>La instructora indicó "voy a emitir sonidos (o, i, l, g, e, k, m, g, u, j, e, a, h, x, b, r, e, a, p, e, a, q, s, f) y tú me entregas las letras que corresponden a ese sonido". El tipo de ingreso sensorial fue flexible a la tarea.</p> | <p>Empleó una estrategia para reforzar su conocimiento apoyado de un ingreso sensorial visual (abecedario mural) repasó en voz alta el abecedario hasta la Q, C, J, entonces el menor identificó "es la qu", "es la ce". En la J, el sistema ejecutivo del aprendiz centró la atención "¿cuál es, cuál es?", y dijo "ja de gato", sin embargo, repasó letras cercanas a la j, y logró evocar de la memoria a largo plazo, "es la jota".</p> <p>Cuando abrió los ojos comenzó a manipular todos los referentes "V, E, Y, P, E, X, Q, B, P, M, F, M, P, F, O, H, M, C, L, I, A, S, J, T, O, E, S, L", él los organizó en la superficie y decodificó "be, efe, i, pe, equis, pe, be, pe, e me, efe, ene, eme, be, e, o, ache, eme, ce, ele, i, a, ese, ja de gato. Después de emplear la estrategia de autoevaluación mencionó "jota", te de tito, o, e, ese, ele".</p> <p>El aprendiz inicialmente discriminó los referentes manipulables, y mantuvo en su memoria de trabajo los sonidos durante al búsqueda, expresando "la i", "la ele de luna", "¿la de?", "e", "la u", "/J, / "e", "a", "ache ache", "equis equis", "be", "rr", "e", "a", "pe", "e", "a", "qu", "ese-ese", "efe-efe", "te". Empleó el aprendiz el repaso en voz alta el abecedario cuando no evocó la letra correspondiente al sonido "k, m".</p> |
| <p>Se muestra que el aprendiz empleó estrategias en la identificación y discriminación de las letras y fonemas, incluso las empleó para apoyar la evocación de la memoria de largo plazo, sin embargo, ante un ingreso sensorial eficaz táctil el aprendiz la tarea se desarrolló con eficacia, lo cual el aprendiz reforzó con la preferencia de un tipo de ingreso sensorial como son los referentes manipulables. En la discriminación empleó la estrategia de autoevaluación en voz alta, la asociación para dar sentido y significado a las grafías táctiles, se fomentó el manejo eficaz de las grafías.</p> | |

Tabla 21. Resultados de la sesión dieciséis con P1

| Objetivo 16. El aprendiz empleará la escritura en un contexto de comunicación, empleando durante la ejecución estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas. | | |
|--|---|---|
| Ses | Actividad | Resultados P1 |
| 16 | <p>Contexto: Se creó un contexto de reto, en el cual la escritura y la lectura surgieron de la necesidad de comunicación escrita.</p> <p>Durante la primera etapa de la actividad, se planteó un desafío al participante “el día de hoy tengo un reto para ti”, “muy bien, el primer desafío son adivinanzas, voy a leer la primera y después tu haces lo mismo con la segunda”, “y ¿qué te parece si escribes las respuestas?”. La instructora dio lectura a la primera adivinanza “no toma té, ni toma café, y está colorado, ¿quién es?”. Las adivinanzas fueron “chiquito como un ratón y cuida la caza como un león (el candado)”, y “te lo digo y no me entiendes no tengo boca y si tengo dientes (el peine)”.</p> | <p>El menor estuvo motivado, y respondió “me gustan los retos”, “va”.</p> <p>Ejecución escrita El participante acertó la primera adivinanza, respondió “un tomatito”, durante la escritura el aprendiz empleó la asociación para dar significado “t la de tito”, “con la o”, “to-ma”, “la de tito con e- te”, en la ejecución también empleó una estrategia de dividir en unidades o sílabas con significado, para la discriminación de las grafías.</p> <p>El aprendiz empleó estrategias que se articularon bajo el control de sistema ejecutivo, distribuyendo los recursos cognoscitivos; centración de la atención, la retención de las sílabas “to-ma” en la memoria de trabajo, la estrategia de asociación para dar sentido a lo que escribía, la estrategia metacognoscitiva de pensamiento en voz alta de como organiza a nivel cognitivo se manifestó en la ejecución de un palabra trisílaba. Cabe mencionar que el menor invirtió recursos de su repertorio cognoscitivo para el proceso de codificación, sin embargo, no es un proceso automatizado, a nivel de producto, sino el menor puso en juego todos sus recursos hasta articular estrategias reguladas por el sistema ejecutivo.</p> <p>En las siguientes ejecuciones el menor empleó estrategias similares, en la ejecución el aprendiz en voz alta mencionó “la de casa”, “can-can”, “ca” can “la ene”, “da”, “la de dinosaurio”, “a”, “Can-da-d “la de dinosaurio”, “la o”, durante la escritura de peines “pe de papá, la pe” “e”. El producto es la fig. 28, la ejecución fue eficaz, en la palabra candado, el menor no monitoreó su ejecución. Asimismo el menor empleó una estrategia de elaboración al realizar un dibujo para hacer más significativa la ejecución.</p>  <p>Ejecución lectora En la segunda adivinanza, la instructora le indicó que era turno que él leyera. Cabe destacar que la instructora guío al aprendiz, frente a las dificultades en la decodificación, es decir, en el</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Para la segunda etapa de la actividad, la instructora presentó estampillas postales para que el menor conociera el proceso de envío a través del correo postal. También se diseñó el contexto de significado con base en el intercambio de experiencias y preguntas sobre la comunicación empleando la escritura.</p> <p>La instructora comentó, “estuve muy contenta este fin de semana porque tuve una visita de una amiga que quiero mucho. Por cierto, ¿invitas a tus amigos a jugar a tu casa?”(motivación extrínseca) “¿por qué no llegó?”, “y en la una invitación ¿qué informas?”.</p> <p>La instructora incentivó extrínsecamente, y preguntó “¿y cómo le puedes decir a Leonardo dónde vives?”, “oye si tu amigo Leonardo quiere visitarte, o ir a tu próxima fiesta de cumpleaños, cómo le vas a indicar la forma de llegar a tu casa”. La instructora incentivó extrínsecamente “me parece muy bien, iniciar con el saludo.</p> <p>Se incentivó que el menor planeara su ejecución de la carta “que vas a indicar en el mensaje”, “¿cómo le vas a indicar?”. Generándose así un contexto de comunicación escrita.</p> | <p>significado de tales unidades.</p> <p>Comenzó decodificando “con co-ca ca-i par i” empleando su conocimiento para manejar la tarea ante la ineficacia, la instructora con base en preguntas fomentó que el sistema ejecutivo coordinara los recursos al centrar al atención y así el lograr la lectura de la palabra chiquito “a ver, ¿está cuál es, acompañada de la...?”, “¿cuál es?”, “¿cuál es la siguiente?”.</p> <p>Ante el cuestionamiento de la instructora el aprendiz mencionó “la de casa, che...chi”, “la de queso”, se apoyó en el abecedario mural para discriminar la representación gráfica y la traslado en lo que decodificaba “qu-i, qui”, “qui”, autoverificó en voz alta.</p> <p>En un segundo momento en el cual el aprendiz decodificaba la palabra (chiquito), de la segunda adivinanza “qui...qu, ca, cucaracha”, “co”, “tón”-“ratón”; “la” “cos ca-sa”, “la de casa con la o” “como un le...”. El aprendiz empleó sus recursos para la decodificación que resultó ineficaz y no encontró sentido en lo que leía “la”, “o”, “on” (león), “hilo”, “la ele”, “leo, ón..león”.</p> <p>Ante las preguntas el menor comentó “un día lo invité a mi amigo Leonardo a mi fiesta, y no vino”, “porque no le di la dirección, no le di invitación”. El niño narró que la invitación que entregó a su amigo, cuyo contenido fue “te invito a mi fiesta Miguel, ahí puse Leonardo, y se me olvidó entregarlo”, “por qué no sabía dónde vivía, el no sabía dónde yo vivía”.</p> <p>El menor respondió “con una carta”, “con una carta...”, “voy a empezar con hola” (motivación intrínseca),”. Continuó “enviarle una invitación, se la voy a dar al cartero, que la envíe, y llegue a su casa”.</p> <p>El menor planeó los elementos de su ejecución escrita en la carta “la colonia, el número, el sello, y estampilla, el nombre para quién va a ser entregada”. Surgiendo en el aprendiz la necesidad de comunicar un mensaje escrito a su amigo de aula, lo cual da muestra de una fuerte motivación intrínseca hacia la escritura como un instrumento de comunicación.</p> <p>El menor redactó un mensaje empleando la escritura, el producto se aprecia en la siguiente figura.</p> |
|--|--|

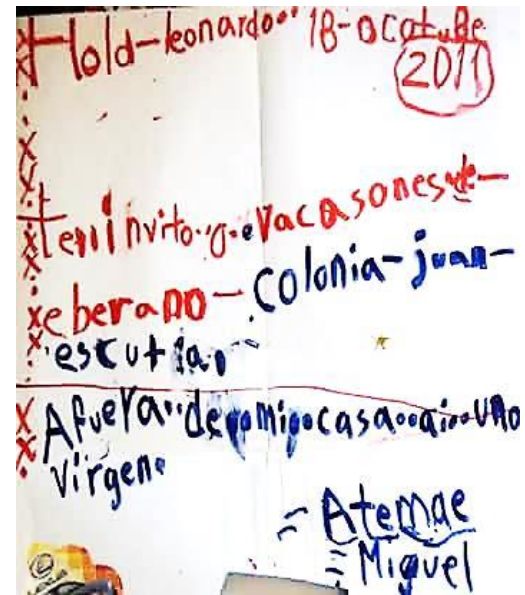


Figura 29. Ejecución de mensaje escrito.

Durante la ejecución del mensaje escrito, la instructora fomentó las estrategias de autoverificación de la ejecución, y reforzando el aprendizaje de grafías, fonemas.

El aprendiz escribió la primera línea en su invitación, mencionando para sí mismo “o” “ele, a” (hola), “le” “ene”, /r/, “la de dinosaurio”, “O, /k/, la de tito” (Leonardo), y discriminó los sonidos a la vez que escribió las grafías, el aprendiz aplicó la estrategia de autoverificación en voz alta para precisar las grafías correctas en la ejecución, las repasó en voz alta. Asimismo buscó la aprobación de la instructora “¿ya?”.

Dio a sentido a la grafía b mencionó “la de pompita, la de panza” para discriminar la grafía, y su significado, así automonitoreó y autoevaluó la ejecución de la fecha.

También empleó estrategias de asociación para dar sentido a lo que escribía, una estrategia que empleó para el manejo de la tarea fue dividir en sílabas, y fonemas “Ti, la ene, invi-to, (la de tito), “a”, “la de vaca”, “la de nena”, “de”, “co”, lo cual apoyó el proceso de codificación.

Después se dirigió a la instructora y dijo “no sé como es la jua”, el menor se apoyó del abecedario mural, repasó éste, mencionó ante la grafía J “es la de jojo”. Lo cual implica que el

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>niño empleó una estrategia de comparación entre la grafía y la imagen acústica, y la estrategia de autoevaluación.</p> <p>Durante su ejecución en voz alta dijo “ju-a-n” para escuchar, y precisar la representación acústica en correspondencia con la representación gráfica de la memoria de largo plazo para la codificación.</p> <p>Cabe mencionar que surgió un intercambio entre el aprendiz y la instructora, se presenta en el diálogo siguiente, en el cual se fomentó el empleo de la imagen mental para la evocación de grafías, en la ejecución escrita y lectora.</p> <p>En la búsqueda de un sitio de referencia para escribir en la invitación.</p> <p>I: “qué hay cerca de tu casa, quizá un parque”</p> <p>P1: “hay una virgen cerca de mi casa”, “ya sé, puedo poner el número que tiene arriba en la casa”</p> <p>I: “¿qué número tiene?”</p> <p>P1: “dos, cero, uno”</p> <p>I: “¿qué cifra es?”</p> <p>P1: “201”</p> <p>I: “¿cómo le hiciste para recordar el número?”</p> <p>P1: “por qué lo vi ahí en mi casa”</p> <p>I: “sí, pero en este momento no lo estás viendo...”</p> <p>P1: “recordándole, recordar”</p> <p>I: “¿cómo recuerdas, dónde está ese recuerdo de tu casa con el número?”</p> <p>P1: “pensar, pensé con mi cabeza”</p> <p>I: “¿cómo?”</p> <p>P1: “recordar”</p> <p>I: “¿Lo recordaste cómo una...?”</p> <p>P1: “cómo una computadora, una imagen”.</p> <p>I: “¿cómo recordaste?”</p> <p>P1: “con la imagen”</p> <p>I: “¿oye y las letras están como imagen?”</p> <p>P1: “sí, la “a e i, o, u”, “la de dinosaurio, la de gato, la a mayúscula, ya” (el aprendiz cerró los ojos mientras hizo mención).</p> <p>El menor empleó la estrategia de imagen mental para evocar la representación gráfica de letras almacenada en la memoria de largo plazo. Por la eficacia de dicha estrategia, se empleó para que el menor evaluara la ejecución de su nombre, la instructora mencionó “ahora en tu nombre como el número de tu casa, a ver entra a esa computadora”, ante esta indicación cerró los ojos un momento, y escribió eficazmente su nombre (fig. 29). También empleó el automonitoreo en su nombre al identificar la grafía “u” que impedía su ejecución y corrigió.</p> |
|--|--|--|

Se manifestó un manejo de aprendizajes nuevos vinculados al conocimiento previo de lecto-escritura que permitieron al participante enfrentarse a la tarea de escritura que surgió de la necesidad de comunicar, la motivación extrínseca se internalizó convirtiéndose en motivación intrínseca y con la suficiente fortaleza que permitió conducir tanto las estrategias como las habilidades previas para el manejo eficaz del aprendizaje.

Hubo un empleo eficaz de estrategias, por ejemplo, dividir en unidades o sílabas con significado con lo cual discriminó las grafías del abecedario, el sistema ejecutivo tuvo eficacia en distribuir los recursos cognoscitivos como focalización de la atención, retención en la memoria de trabajo, otras estrategias que empleó fueron la asociación para dar sentido a los que escribía, dio mayor significatividad a su escritura con la elaboración de dibujos, autoverificación en voz alta durante la ejecución escrita, y precisó las grafías correctas empleando repaso en voz alta, dio sentido a las grafías con base en su representación gráfica, es decir, hubo aprendizaje de la b y d, también empleó la autoevaluación del producto final escrito, una estrategia de evocación que aplicó fue la imagen mental. En resumen, el menor hizo un empleo enriquecido de diversas estrategias a distintos niveles de procesamiento cognoscitivo.

Tabla 22. Resultados de la sesión diecisiete con P2

| Objetivo 17. El aprendiz codificará las unidades básicas fonemas, grafías encontrando significado y dando sentido a éstas, empleando las estrategias cognoscitivas en la ejecución de la tarea. | | |
|---|---|---|
| Ses | Actividad | Resultados P2 |
| 17 | <p>Contexto: Con base en el deporte predilecto del aprendiz se contextualizó para la elaboración de una escena de historieta de deportes, en la cual el aprendiz empleó la escritura.</p> <p>La instructora comentó “ayer jugó mi equipo de futbol favorito, y ganó, eso me puso muy contenta”, “¿cuál es tu deporte preferido?”.</p> <p>Se presentó al participante un referente gráfico deportivo se indicó “observa qué es lo que hacen”.</p> <p>La instructora continuó realizando preguntas para el contexto de significado “¿qué equipo es?”, “¿qué deportes observas?”, “ese deporte es basquetbol”, “¿qué otro deporte están practicando?”.</p> <p>La instructora incentivó extrínsecamente “te reto, a ver si eres un buen jugador de futbol, lo sabremos en las jugadas que realices para construir la historia”.</p> <p>Después la instructora indicó “vamos a hacer una historieta de futbol, tú eres el arbitro en el juego de futbol, vas a dirigir el juego, así que para dar voz a los jugadores lo harás en las viñetas”. Tras la indicación se desarrolló la actividad.</p> | <p>El aprendiz realizó una descripción del deporte “el futbol”, “mi equipo favorito es el américa”, “yo ya juego futbol...”. Al ver la imagen mencionó “gool”, ante las preguntas respondió “pumas”, “canasta, cuando le atinan dicen canasta”, “pesas”, “aquí están haciendo natación...del otro lado están patinando cuatro niños”, “quiero que me apunten a natación”. Continuó narrando la escena deportiva, cuando se le indicó escribir, se mostró renuente “es que yo no sé”, después de incentivar extrínsecamente, el aprendiz mencionó “sí, yo soy el árbitro”. El aprendiz colocó las viñetas en los personajes de la imagen. Surgiendo así motivación intrínseca, con base en el deporte para el aprendiz.</p> <p>La primera viñeta escrita fue una palabra monosílaba, en la ejecución escrita el aprendiz en voz alta mencionó “no”, empleando así la estrategia de autoverificación en voz alta buscando para escuchar lo que tenía que escribir a la vez que precisó los fonemas y así poder manejar el proceso de codificación, el dio sentido a la tarea de escritura.</p> <p>En el caso de la escritura de la palabra monosílaba “si”, el participante escribió “is”, se fomentó que el sistema ejecutivo central centrara atención, y monitoreara, al preguntar la instructora “¿qué dice?, ¿qué quieres escribir?”, “¿qué grafía va primero?”, “¿cuál pusiste primero?”, el menor centró la atención en su ejecución, y respondió “la ese”, “la i”, al evaluar el aprendiz autocorrigió.</p> <p>El aprendiz narró “un jugador está reclamando, es que me hizo trampa me dio un patadon”, “y el árbitro dijo”, “no fue gol”, “fuera pero fuera”.</p> <p>En la ejecución escrita de las viñetas “el árbitro vendido”, “pumas” el participante empleó la estrategia de dividir en unidades para poder manejar la tarea y precisar la discriminación en voz alta, también fue una estrategia de autoverificación en codificación, mencionó durante su ejecución “ee-ll”, “aa-”, “doo”, “pu”, “u”, “la pe y la u”, “la eme”, lo que el aprendiz hizo fue manejar unidades de fonemas y grafías, y también manejar sílabas con sentido y significado</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>para él.</p> <p>La instructora segmentó en sílabas o unidades fonemas, por ejemplo “a/r/e/n/i/ta”, “ar-bi” y mencionó en voz alta las palabras para discriminar los fonemas, asimismo el aprendiz empleó la estrategia de asociación mencionó “la erre de rata”, “la de indio, ¿cuál es la indio?”, con lo que se manifestó la estrategia metacognoscitiva de automonitoreo, y una estrategia de elaboración al formular la pregunta, lo que hizo el aprendiz fue evocar la grafía correcta de la memoria de largo plazo, finalmente el menor identificó la grafía correcta “i”.</p> <p>El producto del aprendiz es la figura 30. Destaca el manejo de unidades monosílabas de significado la escritura, el menor tuvo un manejo de las sílabas y grafías.</p> |
| <p>El aprendiz realizó un manejo de las unidades básicas de la lecto-escritura. El proceso de codificación estuvo apoyado por las siguientes estrategias, aplicó la asociación, la estrategia de elaboración al formular una autopregunta, durante la ejecución escrita empleó la estrategia de dividir en unidades básicas de lecto-escritura para poder manejar la tarea y precisar la discriminación de las unidades también la aplicó como una estrategia de verificación en voz alta de dichas unidades precisando la correspondencia acústica con la gráfica codificada.</p> <p>Se fomentó el empleo de estrategias de autoverificación y autoevaluación, también se fomentó que el sistema ejecutivo central, distribuyera y regulara los recursos cognitivos como la atención, memoria de trabajo. Aún con el empleo de tales estrategias el menor no ha automatizado la aplicación de las estrategias.</p> | | |

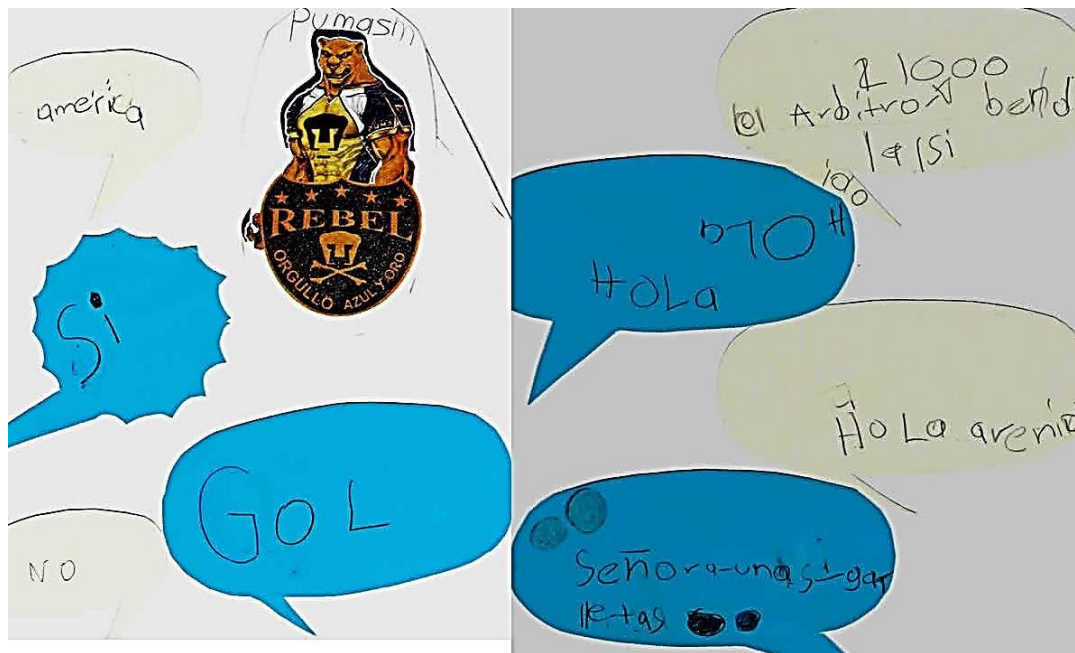


Figura 30. Ejecución escrita del participante dos.

Tabla 23. Resultados de la sesión dieciocho con P2

| Objetivo 18. El aprendiz almacenara temporalmente en su memoria de trabajo grafías, grafemas, imágenes, sonidos. El aprendiz reflexionará sobre la eficacia de los recursos cognoscitivos comprometidos en la ejecución de la tarea. | | |
|--|---|---|
| Ses | Actividad | Resultados P2 |
| 18 | <p>Contexto: Se presentó al aprendiz una serie de estímulos divididos en dos bloques para el fomento de la memoria de trabajo.</p> <p>Inicialmente la instructora preguntó al aprendiz “¿qué tan bueno eres para recordar?”. Antes de iniciar la actividad se realizó un ejercicio de ensayo para verificar que el aprendiz codificará las indicaciones. La instructora dio la siguiente indicación “vamos a realizar la actividad, es necesario que centres tu atención”, “te voy a presentar en la pantalla de la pc unos estímulos, y tu tendrás que seleccionar con el cursor, digitar grafías, seleccionar imágenes, sonidos”.</p> <p>Se proporcionó al aprendiz la indicación, “observa con atención la serie de letras”, ante ello. Inicialmente se presentaron al aprendiz series de tres grafías (B E I, C F H) el aprendiz observó por un momento, y se retiró el estímulo, se indicó “ahora digita lo que observaste, después se presentó la serie de grafías Z U S.</p> <p>También se fomentó la reflexión de los recursos cognoscitivos empleados por el aprendiz.</p> | <p>El aprendiz respondió, “más o menos bueno”, “¿qué vamos a hacer?”, ante las preguntas de la instructora.</p> <p>El aprendiz decodificó, y evocó eficazmente, de la memoria de trabajo las siguientes series simples: B E I, C F H. Ante la serie de Z U S, el aprendiz dijo en voz alta “uno, dos, tres” “¿qué es eso?, ¿jesús?”, el aprendiz decodificó “zeta, u, ese”. El aprendiz empleó una estrategia de búsqueda de sentido del conjunto de grafías, una vez que decodificó la unidad le otorgó sentido con base en su conocimiento previo.</p> <p>Logró codificar temporalmente series de tres grafías. Sin embargo, series de cuatro grafías logró evocar sólo una grafía. Por ejemplo, de la serie L N O Q, el aprendiz sólo codificó y evocó de la memoria de trabajo la grafía L. Durante la sesión de trabajo la instructora fomentó la autoverificación de la ejecución de la tarea.</p> <p>De la reflexión de los recursos cognoscitivos, se presenta el siguiente dialogo: I: “del primer conjunto que observas se desprende un subconjunto, observa, después digitarás las grafías que observaste” P2: “son nueve” I: “cómo las puedes guarda para evocar” P2: “en mi mochila, abriendo la mochila” I: “como lo vas a hacer, las vas a guardas como una, se va como una...” P2: “como una vocal, como una fotografía” I: “¿ahora cómo es tu atención?” P2: “si me estoy concentrando” I: ¿qué recursos necesitas emplear? P2: “atención”</p> |

| | |
|---|--|
| <p>En una presentación de cuatro grafías “Ñ J L M”, la instructora indicó “digita la primera letra”.</p> <p>En la presentación de cinco grafías ZUTSY</p> <p>En una serie de tres grafías “Ñ J L”, la instructora indicó “tenemos un conjunto de letras, se desglosa un subconjunto que está en el recuadro inferior”, “cuáles son las letras que están en el subconjunto”.</p> <p>En el mantenimiento temporal de la representación acústica en correspondencia a la representación gráfica.</p> | <p>La retención en la memoria de trabajo fue de tres grafías, el aprendiz digitó “L Ñ N O”. También durante la presentación el aprendiz reflexionó sobre la eficacia de sus recursos cognoscitivos “nada más dos estuve bien”, “que las hice mal, muy mal”. El participante codificó, y evocó eficazmente la grafía Z, el aprendiz y la instructora evaluaron la ejecución, el menor dijo “nada más puse esta bien” señaló la Z, “nada más puse...la zeta de zapato”.</p> <p>El sistema ejecutivo de aprendiz centró la atención, el menor mencionó “la eñe, la jota, la ele”. El aprendiz se apoyó en el abecedario de letras manipulables para discriminar la grafía j. Se fomentó la estrategia de evaluación con base en la pregunta “¿cuántas acertaste?”, el menor mencionó “todo”, “eñe, jota, ele”.</p> <p>El aprendiz discriminó con eficacia las imágenes, sonidos y grafemas correspondientes a las imágenes. Así, el menor evocó y ejercitó la memoria de trabajo eficazmente mediante la presentación visual, y auditiva.</p> |
| <p>En síntesis, el aprendiz codificó en la memoria de trabajo series de tres grafías, asimismo la codificación estuvo apoyada por la aplicación de las siguientes estrategias. Las estrategias que se fomentaron fueron la imagen mental con fin de retener la información en la memoria de trabajo lo cual fue eficaz cuando el aprendiz centró la atención ante los estímulos, también se fomentó la estrategia de evaluación de la evocación durante la ejecución. El participante aplicó la estrategia cognoscitiva de asociación para dar significado a la tarea, empleó una estrategia de búsqueda de sentido del conjunto de grafías otorgando sentido con base en el conocimiento previo. El menor logró la reflexión de los recursos cognoscitivos comprometidos durante la tarea, por ejemplo, el sistema ejecutivo centró la atención, no obstante, el ejecutivo no coordinó los recursos cognoscitivos durante la actividad cognitiva, para que la memoria de trabajo del aprendiz, tuviese retención de series complejas, incidiendo en el proceso de lectura.</p> | |

Tabla 24. Resultados de la sesión diecinueve con el P2

| Objetivo 19. El aprendiz leerá como mínimo tres enunciados simples empleando estrategias cognoscitivas y metacognitivas. | | |
|--|--|---|
| Ses | Actividad | Resultados P2 |
| 19 | <p>Contexto: La actividad se desarrolló en un contexto espontáneo y lúdico. El contexto se favoreció con materiales didácticos alusivos a la lecto-escritura como un abecedario mural de asociación entre grafías y referentes comunes. Para incentivar el interés en la lectura se emplearon tazos (figuras circulares de plástico), que tenían enunciados.</p> <p>El aprendiz colocó los tazos en la mesa, la instructora comentó “jugaremos con los tazos, apilaremos todos, y derribaremos con lanzamientos de tazos la torre por turnos. Descubriremos el mensaje que tiene escrito cada tazo ¿qué tan buen jugador eres?”. Cada jugador ganó el tazo al leer el enunciados simple de la figura plástica.</p> <p>Para el primer enunciado el ingreso sensorial fue táctil la instructora trazó la primera sílaba (ne, es) en la palma de la mano del aprendiz. El primer enunciado fue, ¿necesitas ayuda?, espérame aquí ganó y vuelvo.</p> <p>El segundo enunciado fue, soy lo que tú sueñas.</p> <p>Al finalizar la actividad la instructora preguntó “¿qué realizaste durante la actividad?”, para que el menor reflexionara sobre la eficacia</p> | <p>Ejecución lectora</p> <p>Cabe mencionar que antes de iniciar la actividad de la sesión de trabajo, el aprendiz realizó la lectura de una nota (por favor psicóloga respeta nuestro material y trabajo) que se encontraba en área de trabajo. El aprendiz interesado en el mensaje escrito preguntó “¿qué dice?”, la instructora incentivó extrínsecamente la habilidad lectora “tú lo puedes saber leyendo y sabrás que dice”, “bien, excelente”.</p> <p>Para poder manejar la tarea lectora, el aprendiz empleó la estrategia de segmentar en sílabas. Y al mantener temporalmente la representación acústica de las grafías y sílabas codificadas en la nota, la memoria de trabajo participó apoyando el proceso de decodificación, el sistema ejecutivo reguló estas acciones cognoscitivas. El participante decodificó lo siguiente “po-po-”, “por fa-vor”, “por favor”, “po, la pe y la..”, “si-co-lo”, “/ra/”, “la erre y la a”, “nu-e-s-ta-rra”, “tr”, “nuestro...ma-”, “la te y la e, te”. El aprendiz decodificó encontrando significado a las palabras con base en su conocimiento previo, y también empleó la estrategia de asociación.</p> <p>No obstante, el aprendiz ya no pudo manejar la tarea lectora, la instructora apoyó al mantener en voz alta la representación acústica de las sílabas “si-co...”, el aprendiz continuó decodificando y empleando la estrategia de segmentar en unidades de sílabas, por ejemplo, “lo-ga”, el aprendiz evocó el significado “psicóloga”. Asimismo la ejecución lograda incrementó la autoeficacia del aprendiz.</p> <p>Durante la ejecución, cuando el menor no evocó empleó una estrategia de discriminación, que apoyó la decodificación, para discriminar la sílaba “nu” el aprendiz recuperó de su memoria de largo plazo y repasó en voz alta las sílabas “na, ne, ni, no, nu”, “pa-pe”, a la vez que autoverificó en voz alta la representación acústica con la gráfica apoyándose del abecedario mural.</p> <p>El tipo de ingreso sensorial favoreció la identificación, el menor expresó “na, la ene”, “e-es” “e”, empleó una estrategia de comparación entre la representación gráfica que observó, y el ingreso sensorial táctil el niño recurrió al abecedario, y mencionó “¿cuál es?”, “ne”, el menor autoevaluó. Durante la ejecución empleó la estrategia de asociación “la de queso, /k/”, “la ge de gato” para dar sentido a la representación gráfica.</p> <p>El aprendiz recurrió al abecedario mural, mencionó la sílaba “lo”, “soy-lo”, “que”, “soy-lo que”, repasó las sílabas con s “sa, se, sí, so, su”, “su-e-ña”, “ta, te, t”, “sa, se, si, so, su”, “pa, pe, pi, po”, para facilitar la identificación de la sílaba. La lectura que el aprendiz realizó fue por silabeo, dando sentido a lo que leía.</p> <p>El aprendiz mencionó “hice la hoja”, “luego jugamos tazos”, “leí”, al hacer énfasis en la lectura, también reflexionó e identificó la atención como elemento que permitió la ejecución lectora “más o menos”, también el participante mencionó “yo pude leer porque usted me ayudó”, “ayuda”, “el abecedario, las caritas, leer”, empleados en la</p> |

| | |
|--|---|
| <p>de sus recursos ante la tarea lectora, la instructora cuestionó “¿cómo fue tu lectura?, ¿qué te gustaría leer?, ¿qué recursos empleaste?”.</p> | <p>lectura de enunciados simples. Los resultados que obtuvo el aprendiz aumentó la autoeficacia y el interés por textos infantiles, por ejemplo, al mencionar “un libro que tenga dinosaurios, películas” recursos.</p> |
| <p>El aprendiz logró la lectura de tres enunciados simples, durante la ejecución de la tarea las estrategias que empleó fueron la estrategia de asociación para dar sentido, y significado a las grafías y sílabas de los enunciados, otra estrategia que aplicó fue la segmentación en unidades de sílabas, asimismo empleó la autoverificación en voz alta de las sílabas, evocó de la memoria de largo plazo el significado de la representación acústica de las sílabas. El sistema ejecutivo del aprendiz centró la atención, y distribuyó los recursos para que la memoria de trabajo retuviera temporalmente la representación acústica, no obstante, retuvo las representaciones acústicas en correspondencia del significado de las grafías o sílabas, invirtiendo más recursos cognoscitivos para la decodificación eficaz. El sistema ejecutivo reguló dichas acciones cognoscitivas que realizó el participante.</p> | |

Tabla 25. Resultados de la sesión veinte con el P2

| Objetivo 20. El aprendiz identificará y discriminará unidades de la lengua escrita encontrando sentido y significado para conformar unidades de significado empleando estrategias cognoscitivas, y metacognoscitivas. | | |
|---|---|---|
| Ses | Actividad | Resultados P2 |
| 20 | <p>Contexto: La actividad se desarrolló en un contexto lúdico, con base en la acción de compra-venta de palabras y enunciados con tarjetas manipulables de sílabas.</p> <p>Las tarjetas fueron diseñadas favoreciendo la focalización de la atención del aprendiz. Las tarjetas se colocaron en la superficie de la mesa, el menor las manipuló y discriminó. La instructora mencionó “vamos a jugar jugaremos a vender y comprar palabras, por turnos voltearemos tarjetas para formar una palabra, por cada una obtendremos un billete. Tu tendrás unos billetes podremos comprar y vender tarjetas, y palabras”.</p> <p>El aprendiz propuso una variante de juego, entonces la actividad se realizó de la forma sugerida. Se apilaron las tarjetas en una torre, ambos participantes retiraron las tarjetas, con las cuales se formaron las palabras, buscando el significado de las mismas.</p> | <p>Ante el material para la actividad el participante expresó “quiero dinero...”, “bob esponja, yo”, “una sílaba”, “unas palabras”, “primero los billetes, yo soy primis”, “el que no tenga más cantidad de billetes a él le tiene que hacer lo que nosotros queramos”. La sugerencia del aprendiz para la actividad fue “tengo una idea maestra, ha jugado el que las debe de acomodar así todas chuecas y le debe de quitar una pieza o si se le caen todas las pieza le tienen que hacerle un castigo, ¡jugamos!”.</p> <p>El menor identificó la sílaba “di”, empleó la autoverificación en voz alta del significado de la representación gráfica y la representación acústica, el aprendiz empleó a la vez una estrategia de comparación de la representación gráfica, observó y repasó “da, de, di”, y verificó “di”. Con base en el conocimiento previo y atribuyendo una significado a la sílaba decodificó las unidades de significado “dice”, “taza”, “nu-do”. En la palabra “nudo” la instructora fomentó la búsqueda de significado a través de la pregunta “¿qué es nudo?”, el aprendiz “es cuando se aprieta algo” y señaló el nudo de sus agujetas.</p> <p>Empleó la misma estrategia y autoverificó si la sílaba que el discriminaba era la correcta, para ello repasó “a, be, ce, de, e, efe, ge, i, jota”, “ja, je,” y codificó en las tarjetas manipulables, después mencionó “di-je, dije” encontrando significado, a partir del sentido que dio a las sílabas llegó a la unidad de significado. En la búsqueda del sentido con los referentes visuales mencionó “hay un disco que se lama cidi”, “por eso le digo una letra es has de cuenta su hermana” el menor daba sentido a las sílabas “siji”.</p> <p>El aprendiz mostró aprendizaje de los grafemas y fonemas del abecedario cuando recuperó de la memoria de largo plazo, y mencionó “a, be, /b/, ce /k/, de, e /e/, efe, ge, /g/, ache, i, jota /j/”, la instructora incentivó con “muy bien” la eficacia del aprendiz.</p> <p>El niño sacó la tarjeta con la sílaba pe, identificó y mencionó “pe”, la colocó a lado de la tarjeta con la sílaba “jo”, la instructora le preguntó “¿qué dice?” fomentando la búsqueda de significado, el menor recuperó, y vinculó con su conocimiento previo, respondió “pe-jo, espejo”, “mo, amo a to...”, “timoteo” con lo cual el menor dio sentido a los referentes visuales.</p> <p>Las palabras que conformó el aprendiz, fueron “ta-za”, “dul-ce”, “lu-jo”, “es-pe-jo”, “ce-ja”, “zusi”, “gel”, “se-rá,” “nu-do” en su mayoría monosílabas, el aprendiz tuvo un manejo eficaz del aprendizaje de las unidades de la lengua escrita, además a cada unidad atribuyó. Para manejar la tarea empleó una estrategia en la cual dividió en sílabas “la ese y la u su, susi”, “la ene y la i ni, ni-du”, “aquí está, ni-do”, du-ce, el niño recupera “dulce” al manipular los referentes manipulables.</p> |
| Se aprecia en los resultados de esta sesión un aprendizaje de las unidades básicas de la lecto-escritura, el tipo de ingreso sensorial favoreció la ejecución | | |

de la tarea. Las herramientas o estrategias cognoscitivas que el aprendiz empleó se manifestaron a distintos niveles cognoscitivos, es decir, empleó la estrategia de asociación para dar sentido a las grafías, y aplicó la estrategia metacognoscitiva de autoverificación en voz alta del significado eficaz de las grafías, sílabas, y finalmente segmentó en sílabas para conformar las unidades con significado, lo cual favoreció el proceso de codificación. En síntesis, las unidades de significado codificadas con referentes visuales, involucró que dicho proceso se focalizó en la búsqueda de significado de las unidades que formaban parte del conocimiento previo del participante.

En la siguiente figura se aprecia que el aprendiz ya estructura unidades de significado, sintetizando en ella el manejo de grafías. No obstante, no aplicó estrategias de autoverificación, ni estrategias para diferenciar entre el tipo de letra mayúscula-minúscula, empero, con andamiaje de la instructora, el menor evaluó su ejecución escrita, y corrigió las grafías que impedían una ejecución eficaz. El aprendiz empleó la escritura en su función de comunicación escrita.

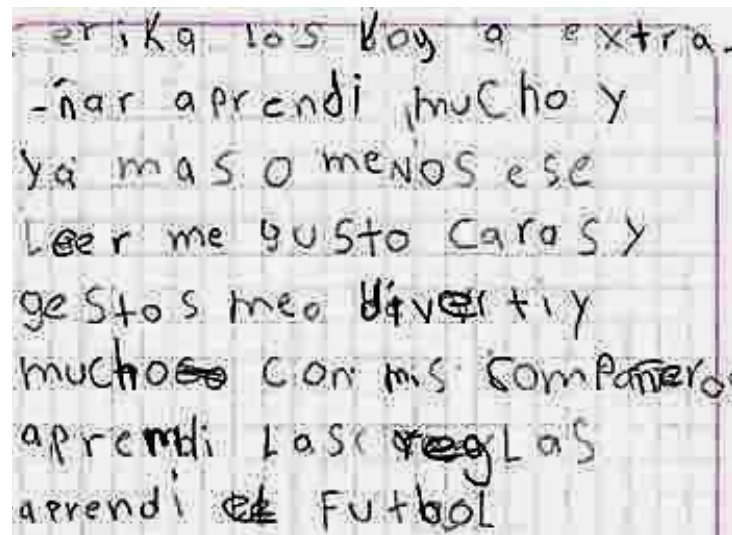


Figura 31. Ejecución escrita del participante dos de una carta.

Tabla 26. Resultados de la sesión veintiuno con el P3

| Objetivos 21.El aprendiz empleará estrategias cognoscitivas para recuperar de la memoria de largo plazo aprendizajes de las unidades básicas de la lectoescritura; fonemas y grafías vocales y consonantes. El aprendiz retendrá temporalmente en su memoria de trabajo series signos numéricos y gráficos con un ingreso sensorial visual, aumentando la capacidad de memoria de trabajo. | | |
|---|---|---|
| Ses | Actividad | Resultados P3 |
| 21 | <p>Contexto: Se creó un contexto lúdico para el desarrollo de la actividad. Ésta fomentó que el participante empleara estrategias eficaces para el manejo de la lectura y escritura.</p> <p>La instructora diseñó el contexto de significado a través de un juego de evocación de palabras de un campo semántico en consonancia con una letra del abecedario. La instrucción fue “vamos a jugar a la sopa de palabras, iniciarás escribiendo una letra en el aire con tu dedo, imaginando que tu dedo es un lápiz. Después en voz alta mencionaremos palabras que inicien con tal letra, y correspondan a un campo semántico, ¿tienes alguna duda?”.</p> <p>Cabe resaltar que la instructora fomentó la recuperación de la información de la memoria de largo plazo a través del empleo de la estrategia de imagen mental, la instructora preguntó “¿cómo le hiciste para recordar?, ¿si no estuviera la manchita hubieras recordado?”. “La imagen nos ayuda a recordar, podemos recordar como una imagen o sonido”.</p> <p>Una variación fue que la letra “m” estuviera al inicio de la palabra.</p> <p>Se proporcionó al aprendiz la instrucción, “¡vamos a jugar!, te presentaré una serie de tarjetas, observa con atención, en voz alta mencionarás los dígitos que te presenté”. Se realizó un ensayo para verificar que la instrucción y la presentación del material fueran eficaces, para ello se presentaron tres tarjetas frente al niño con el número 7, 9, 8, una vez que el aprendiz las observó y se</p> | <p>Para el juego de palabras el participante determinó una letra y campo semántico, mencionó “e, país”, “a, animal”, “aves”, las palabras que evocó fueron “estados unidos”, “abeja”, “avispa”, “alacrán”. El menor tiene incorporadas las letras del abecedario en su esquema de manejo del abecedario, además hay una construcción simbólica del significado adecuado de las letras, hay correspondencia entre el significado gráfico con la representación acústica.</p> <p>En la recuperación de la palabra “araña”, el aprendiz observó el cubículo, y evocó dado sentido a una mancha con el significado araña.</p> <p>Ante las preguntas de la instructora el menor respondió “vi hacia allá y pensé, que era como esa manchita pensé que era una araña”. Aún cuando se fomentó la aplicación de la estrategia de imagen mental, el aprendiz no empleó tal estrategia durante la actividad, lo cual indica que no forma parte de su repertorio cognitivo del aprendiz.</p> <p>Al hacer la variación, el menor mencionó la letra “eme”, y campo semántico “cantantes”, el evocó una serie de palabras “madona”, “munrrat”, “monserrat”, “marlen”, “mónica”, “melani”, “marcos”, otras letras fueron la pe, e, y la a , el a “pilar”, “elena”, “aleson”, “alejandro”, “cristina”, “emmanuel”, la evocación de las palabras corresponde adecuadamente con las letras sugeridas. Lo cual denota aprendizaje de participante de las unidades del abecedario en su representación acústica y la representación gráfica.</p> <p>En el ensayo, al retirarse las tarjetas el participante mencionó en voz alta “setenta y nueve”, “setecientos noventa y ocho”, “el siete, el nueve y el ocho”, setecientos noventa y ocho.</p> <p>En la segunda presentación de tarjetas el menor respondió “novecientos ochenta y seis”, y después mencionó los números aislados “cero, nueve, ocho, seis”. En la presentación de la serie de cinco tarjetas mencionó “ochenta y nueve mil, setecientos noventa”. Cuando tuvo</p> |

| | |
|--|---|
| <p>retiraron, la instructora preguntó “¿qué dígitos te presenté?, ¿qué cifra?”.</p> <p>Se presentaron al aprendiz una serie de cuatro tarjetas con los dígitos 9, 0, 8, 6, y después una serie de cinco tarjetas 8, 0, 7, 9, 0, la instructora preguntó “¿qué cifra es?”, para fomentar la estrategia de autoverificación de su ejecución se presentaron nuevamente las tarjetas para contrastar los números mencionados con las tarjetas.</p> <p>Finalmente se presentó una serie de cinco tarjetas con los números 7, 8, 0, 9, 7, se pidió “ahora repítelos en voz alta” mientras las tarjetas estuvieron colocados al frente del menor. La instructora cuestionó “¿cómo le hiciste para recordar?” 6-0-9-8-5. La última serie fue 7, V, 8, 9, 0, 6.</p> <p>Después se presentó un ingreso sensorial táctil, en el cual se combinaron signos gráficos y numéricos, se indicó al aprendiz “vamos a hacer una variación, extiende la mano, centra tu atención, realizaré algunos trazos en tu mano, me indicarás de que se tratan”. Se trazó la a-u-l, l-s-i, d, b, v-o-j, e-i-o, u-m-u Entonces la instructora presentó de forma táctil, y con los ojos cerrados.</p> <p>Se presentaron tarjetas con referentes gráficos del abecedario, se colocaron en la superficie de la mesa, luego se presentaron cuatro tarjetas, las cuales observó, después sólo tres tarjetas con seis tarjetas E, Y, C, I, A, O, se retiraron y se pidió que indicará cuales observó.</p> <p>Para concluir la sesión de trabajo se revisó un crucigrama realizado de tarea, la instructora comentó “vamos a revisar la</p> | <p>presentes las tarjetas para que contrastara su ejecución, el participante dijo “ocho nueve, siete, cero”, cuando mencionó la cifra que formaban tales números empleó la estrategia de autoverificación y autocorrección lo cual fue evidente cuando expresó “ochenta y nueve mil, novecientos” “¡ah no!” “setecientos noventa”. Es decir, el menor aplicó la estrategia que se fomentó.</p> <p>El menor comenzó a repasar en voz alta, “setenta y ocho mil, noventa y siete”, luego se retiraron y preguntó “ahora dime que dígitos”, el niño respondió “este el siete, el ocho, el cero, el nueve y el siete”, es decir, a través de la automonitoreo en voz alta el aprendiz mantuvo temporalmente en su memoria de trabajo al serie de signos numéricos. El aprendiz respondió “memorice los números”. Cabe destacar que el aprendiz dio sentido a la serie de los signos numéricos al mencionarlos en cifras.</p> <p>Ante series más largas de seis dígitos el menor ya no evocó correctamente como en el caso de “el seis, el ocho, el cero, el siete, el nueve, la u ve, y...el ocho”, “siete, u ve, ocho, nueve, cero, seis”, cuando no dio sentido a los signos gráficos y numéricos, la memoria de trabajo no tuvo capacidad para retener dichos signos.</p> <p>Ante el ingreso sensorial táctil mencionó “la q”, “la te”, “un signo de pesos”, “la be y la de”, la o y la uve”, “la o y la e”, “la eme”, “la doble u, la ge”. La instructora incentivo extrínsecamente “muy bien”. No obstante el tipo de ingreso sensorial fue ineficaz ya que las respuestas del aprendiz fueron erróneas, y no fueron acorde a los signos gráficos trazados.</p> <p>El niño las observó y dijo “la i griega, la u ve, y la e”, con las tarjetas mencionó “d, ka, ache, y o”, logró mantenerla en su memoria de trabajo ya que las evocó cuando no las tuvo presentes. Ante tres tarjetas mencionó “la pe, la q, y la a”, cuando tuvo seis tarjetas el mencionó “la e, la i griega, la c, la i la a, y la o” los repasó en voz alta, después evocó mencionando “la u ve, la i griega, la eme, la q, y la a” “o, e”. Sólo algunos signos gráficos fueron discriminados eficazmente con el significado, y al no dar sentido a las grafías el menor no las mantuvo en la memoria de trabajo.</p> <p>El aprendiz respondió “tenía que hacer las palabras para que...”, “¡fácil!, todas sabía que están porque, en esta si se me dificultó por que aquí nada más se me ocurrió rojo, porque</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <p>tarea, cómo nos fue”. Se preguntó al participante “¿qué tuviste que hacer, cuáles fueron las indicaciones?”, “¿qué procedimiento seguiste para la primera línea del crucigrama?”.</p> <p>Para la discriminación de las grafías b y d, la instructora trazó en el aire con el dedo ambas grafías, después en la palma de la mano del niño y preguntó “¿cuál es?”.</p> <p>La instructora andamio, durante la verificación de la ejecución escrita de palabras, con preguntas, por ejemplo, “¿cuál es la letra con la que inicia la palabra del crucigrama?, ¿cómo es el fonema de la b y d?”.</p> | <p>ninguna va con..valde, por eso (no correspondían las celdas con la unidad de significado), rojo ya se lo puse”.</p> <p>En la discriminación de las grafías, el aprendiz mencionó “¿la be?”, “la be”, no obstante, el menor leyó “adeja”, ante la decodificación errónea se incentivó que el aprendiz centrara la atención, detectó la grafía errónea, y corrigió. Con andamiaje de la instructora el aprendiz discriminó entre la b y d, identificando la representación acústica de la grafía “d” y esta es la d, corrigió la direccionalidad de las grafías codificadas en las palabras del crucigrama.</p> <p>En la figura 32 se muestra el crucigrama, cabe mencionar que el aprendiz no tiene conceptualizadas ni discrimina entre las grafías b y d, en algunas de las celdas del crucigrama por ejemplo en la palabra correspondiente a tiburón, la ejecución es errónea. Lo que manifiesta la ausencia de estrategias metacognoscitivas de autoverificación y autoevaluación de la ejecución. Por lo que se fomentó que el menor encontrara sentido en la palabra escrita “tiburen”, la instructora preguntó “¿aquí que es?”, el menor basándose en el dibujo mencionó “tiburón”.</p> <p>Durante la revisión del crucigrama surgió una analogía entre los escarabajos o celdas de las letras en el crucigramas, y la ausencia de automonitoreo y autocorrección. Por iniciativa del participante comenzó a marcar con color las correcciones que realizó de las grafías “b y d”. El aprendiz realizó una analogía, con un escarabajo muerto cuando la direccionalidad de b, y d fue errónea, al automonitorear mencionaba “todos están muertos”, “otro muerto”. Para realizar tal acción el sistema ejecutivo del aprendiz centró la atención, empleó la estrategia de monitoreo en las palabras del crucigrama (fig. 32) detectando las grafías erróneas, otra estrategia que aplicó el participante fue la evaluación de las grafías erróneas en la ejecución escrita, finalmente el menor autocorrigió las grafías que impedían una ejecución eficaz y acorde a lo que el aprendiz quiso escribir.</p> <p>Por ejemplo, en las celdas correspondientes a la palabra bigote, la ejecución del aprendiz fue “vigote”, lo que refleja que el P3 no tiene estrategias que le permitan diferencias entre la conceptualización gráfica y acústica de la v y la b.</p> <p>Se aprecia en la fig. 32 las celdas correspondientes a las palabras que corrigió el aprendiz.</p> |
| <p>En síntesis, el participante muestra un aprendizaje de las unidades básicas de la lecto-escritura, esto es, de signos gráficos con significado, hay una construcción simbólica de las grafías del abecedario aunque el menor no tiene estrategias en repertorio cognoscitivo para diferenciar la d, b, v, ya que las imágenes acústicas de éstas últimas son similares.</p> <p>En cuanto a la capacidad de memoria de trabajo, se fomentó la aplicación de la estrategia de autoverificación, el P3 empleó tal estrategia y corrigió su ejecución, a su vez que dio sentido a las series de signos gráficos, que evocó con mayor facilidad, la memoria de trabajo tiene una capacidad de retención de series de hasta cinco signos gráficos y numéricos.</p> | |

Aunque al participante manifiesta una ausencia de estrategias metacognoscitivas de autoverificación y autoevaluación de la ejecución, las estrategias que aplicó no están automatizadas, lo cual demanda mayor esfuerzo cognitivo además requirió andamiaje para emplear las estrategias eficazmente. En la revisión de la tarea se incentivó que el sistema ejecutivo del menor centrara la atención el menor empleó estrategias de autoverificación y evaluación hasta la corrección de la ejecución escrita de palabras, ello bajo el andamiaje de la instructora. Cabe destacar que el menor realizó una analogía entre un escarabajo y la ausencia de autoverificación y autoevaluación durante la ejecución.

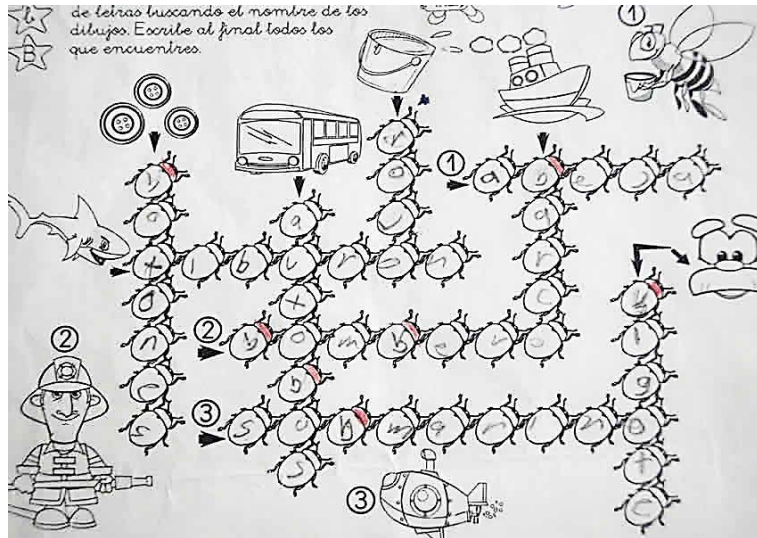
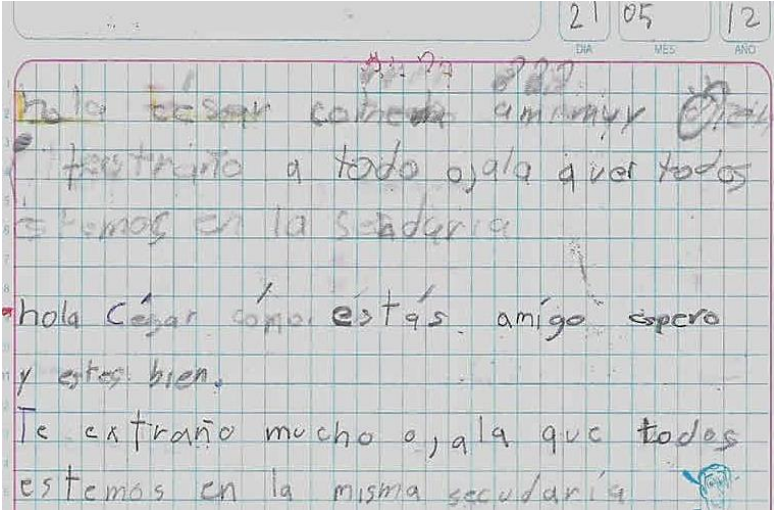


Figura 32. Crucigrama solucionado por el P3

Tabla 27. Resultados de la sesión veintidós y veintitrés con el P3

| Objetivo 22.El aprendiz empleará la estrategia metacognoscitiva de verificación para una ejecución eficaz de la lecto-escritura. | | |
|---|--|---|
| Objetivo 23.El aprendiz empleará la estrategia metacognoscitiva de evaluación a través de la relectura en la ejecución escrita y lectora de un texto breve. | | |
| Ses | Actividad | Resultados P3 |
| 22, 23 | Contexto: Previamente a iniciar la actividad se realizó la revisión de la tarea, la cual fue la redacción escrita de un mensaje en un contexto de comunicación. La instructora le pidió leer la ejecución realizada. Durante la revisión se fomentó el la aplicación de estrategias metacognoscitivas de evaluación de la ejecución. | <p>El producto de la ejecución escrita se presenta en la siguiente figura. La ejecución escrita inicial, parte superior de la figura, estuvo caracterizada por ausencia de autoverificación y evaluación del producto obtenido, también por diversas omisiones de grafías, por ejemplo, “contneda”, “todo”, “secdaria”.</p>  <p>Figura 33. Ejecución escrita de una carta.</p> <p>En la revisión de la tarea, el aprendiz inició la lectura “hola cesar...¡no!”, detuvo su ejecución lectora y mencionó “no, es que es muy ridícula”, ante la falta de motivación intrínseca, la instructora incentivó extrínsecamente a través de la significatividad de la amistad para el aprendiz, la instructora comentó “es una carta a tu mejor amigo ya que es importante para ti, además es una muestra de tu amistad hacerle llegar esta carta”. Entonces el menor reinició la ejecución, y leyó “hola cesar...”, se detuvo al focalizar su atención en las unidades de significado, y al centrar sus recursos cognitivos en la decodificación, el sistema ejecutivo del aprendiz distribuyó los recursos, y empleó las estrategias de automonitoreo en voz baja, y autoevaluación, lo que se manifestó en las expresiones “¡no!, creo que me equivoqué aquí”, “creo que estoy mal en esta”. Como se aprecia en la fig. 33, la siguiente unidad de significado al saludo es un conjunto de agrafías sin significado.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>La actividad se desarrolló en un contexto lúdico desafiante para el aprendiz. Para focalizar la atención se diseñó un juego de mesa con diversas tareas de lectura y escritura, también se empleó un abecedario mural para focalizar la atención del participante.</p> <p>La instructora mencionó “te voy a presentar un juego de mesa, es un juego”, se diseñaron algunas preguntas para dar significatividad al material diseñado “¿cuáles son las características del este tipo de juegos?”.</p> <p>Después la instructora contextualizó “es un juego conformado por casillas, hay una de salida y una de meta,</p> | <p>Propositivamente el aprendiz autocorrigió la ejecución para lo cual empleó la estrategia de verificación en voz alta, además se fomentó la relectura del producto escrito, para ello decodificó las unidades de grafías de la siguiente manera “corneda, coterá, ¿coterá qué es?, ¿a ver? (dirigiéndose a la instructora)”, otra estrategia de la verificación fue el autocuestionamiento para la búsqueda de sentido, y significado con lo cual el aprendiz buscó significado a las unidades, la instructora incentivó la centración de la atención del menor preguntó “¿qué dice ahí?”, “¿qué quisiste escribir?”, el aprendiz discriminó “es la te”, y decodificó las unidades de sílabas “mi- mu jah ya sé! “¿cómo estás?”, también empleó la estrategia de relectura en silencio lo que apoyó el proceso de decodificación.</p> <p>Por tanto, las estrategias de verificación que aplicó el participante, fueron leer en voz alta para conocer la eficacia de su ejecución escrita, finalmente el aprendiz corrigió el contenido y forma escrita de su ejecución, como se muestra en la parte inferior de la fig. 35, lo cual fue resultado de la aplicación de estrategias.</p> <p>El sistema ejecutivo del aprendiz distribuyó eficazmente los recursos cognoscitivos, es decir, focalizó de la atención, detectó las unidades gráficas que omitió, y la ausencia de verificación en la escritura el aprendiz, mencionó durante la corrección “yo quería decir, yo...”, “y me adelante”, esta falta de aplicación de dicha estrategia la denominó como escarabajos muertos, dijo “uh otros muertos”, posteriormente aplicó las estrategias metacognoscitivas para lograr una ejecución escrita eficaz con la función de comunicación.</p> <p>La ejecución lectora fue por silabeo, por ejemplo, “te extraño a to-do, ojalá”, después invirtió más recursos cognoscitivos en decodificar, y aplicó la estrategia de verificación en silencio que apoyó la decodificación, y así encontró sentido a las unidades de significado de su escrito (fig. 33), una vez que encontró el sentido, y autoverificó la eficacia de la lectura aplicando la autoevaluación continuó con la lectura del texto.</p> <p>Ante el material el aprendiz mencionó “yo pensé que era el turista...que se usan los dados, usamos unas tarjetitas”, “conozco a los jugadores y ya”, comenzó a leer unidades de significado “¿esto qué es?”, “es i o ele”. Para designar el turno, el aprendiz y la instructora lanzaron los dados, como el primer turno lo obtuvo el aprendiz él fue quien inició y leyó la consigna o reto de la casilla “a avanza a la casilla 2, crea un cuento con imágenes”.</p> <p>Ejecución escrita</p> <p>El aprendiz comenzó a estructurar oralmente una narración dijo “lo hicieron en Italia”.... “era una vez que estaban haciendo un ferrari”, previamente a la escritura, y tras haber seleccionado las imágenes. Comenzó la ejecución escrita decodificando en silencio sin emplear la estrategia de verificación, por lo cual la instructora incentivó la autoverificación en voz alta “mientras escribes ve mencionando en voz alta”, fomentando así que escuchase la correspondencia entre las unidades</p> |
|---|--|

| | |
|--|---|
| <p>vamos a ir avanzando, cada celda tiene un número, las flechas nos indican en que dirección ir para llegar a la meta, leeremos cada calda”, “así conoceremos el reto que vamos a realizar”.</p> <p>En la primera tarea de escritura la instructora mencionó “vas a crear una historia con imágenes y palabras, puedes iniciar la historia escribiendo o directamente con la imagen”.</p> <p>Se incentivó la reflexión sobre los recursos empleados, la eficacia de éstos, y el empleo de las estrategias a través de preguntas “¿cómo te diste cuenta de que te equivocaste?”.</p> | <p>de significado codificadas y la narración oral de tales unidades. Entonces el aprendiz comenzó a autoverificar en voz alta “y naruto se compró unas hachas...”, antes de escribir mencionó en voz alta “se las dio a poh”, continuó escribiendo, “y naruto”, “se compró otro ca-rro, lamborlini”. La autoverificación en voz alta le demandó más recursos cognoscitivos haciendo más complejo el proceso de escritura, durante la actividad el aprendiz se mostró interesado en la actividad, con un nivel de autoeficacia alto en la ejecución de la tarea.</p> <p>El producto obtenido es la figura 34, la ejecución se caracteriza por la omisión de unidades de significado como “una”, “ves”, otro”, la sílaba “bri”, omitió grafías, la direccionalidad de “b” en palabra “estada”. Aun cuando el menor aplicó la estrategia de autoverificación en voz alta no fue eficaz, sin embargo, es legible el texto que creó el aprendiz.</p> <p>La instructora andamió la evaluación de la ejecución escrita (fig. 34), mencionó “lee para evaluar la escritura del cuento”, el aprendiz procedió a iniciar la lectura “era una...”, “era una de italia”, “era una fábrica”, se incentivó la autoverificación de la palabra codificada en el texto “frac” con el cuestionamiento “¿dónde dice fábrica?”, entonces el sistema ejecutivo del aprendiz centro la atención en la decodificación y respondió “frac” para que el aprendiz encontrara el significado la instructora cuestionó “¿qué es frac?”, “¿cuál fue la palabra que quisiste escribir?”, espontáneamente el participante dijo “no sé”, “¡ah! es fábrica”, el aprendiz autocorrigió tal unidad de significado. Con andamiaje e incentivando la estrategia de evaluación el aprendiz también detectó las grafías que impidieron una ejecución eficaz de la unidades de significado en aquellas que omitió grafías.</p> |
|--|---|

La tarea fue de ejecución lectora del trabalenguas; “nadie habla como Blas habla, por que el que como Blas, sabría hablar como Blas habla”, la instructora comentó “caíste en la casilla 18, un trabalenguas”.

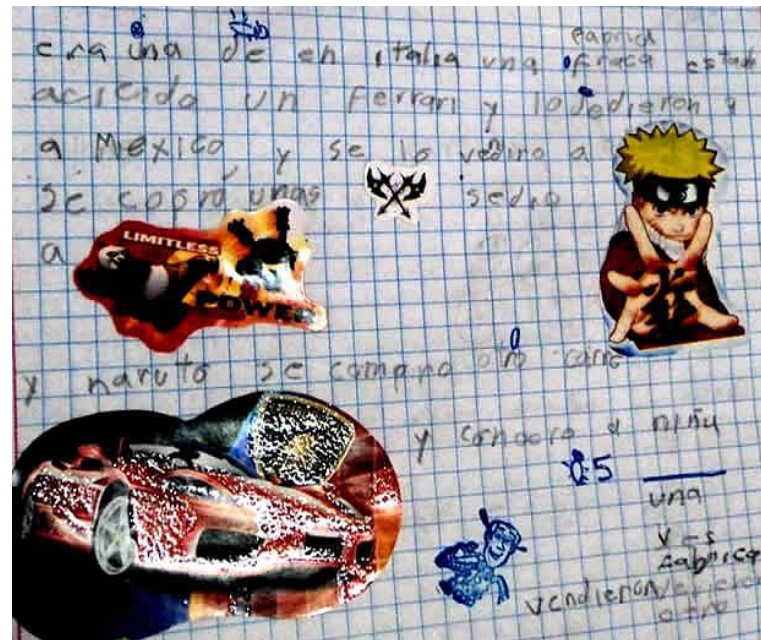


Figura 34. Ejecución de un cuento con el empleo de imágenes y unidades de significado.

Ejecución lectora

El aprendiz comenzó leyendo “nada nadie habla como palabras, palabras”, “por qué el que habla como palabras sabría...”, conforme avanzó en el trabalenguas bajó la voz, asimismo el proceso de decodificación lo hizo de forma automática para que la lectura fuese fluida, además empleó la estrategia de dar sentido, y significado con base en su conocimiento previo, como fue el caso de la sustitución “palabras” en vez de “blas”. La instructora incentivó el automonitoreo, y la focalización de la atención en la unidad de significado que decodificaba, para ello preguntó “¿dónde dice palabras?”. Ante ello el aprendiz leyó autoverificó en voz baja, y decodificó “nadie habla como balas”, ante la lectura errónea de la misma palabra la instructora preguntó “¿dónde dice balas?”, entonces el aprendiz dijo “lo voy a leer todo bajito”, el sistema ejecutivo centró la atención, automonitoreó y detectó que la unidad de significado codificada no correspondía a lo que el decodificó, entonces empleó la estrategia de autoevaluación al mencionar cuya aplicación dio como resultado que el participante leyera “bla-blas, qué es blas”. Como resultado de la aplicación de las estrategias la ejecución lectora del menor fue eficaz “el que habla como blas hablas sabría

| | | |
|---|---|--|
| | <p>Al finalizar la actividad y complementando con el trabalenguas, la instructora le pidió leer una adivinanza, durante la ejecución lectora se incentivaron estrategias de verificación y evaluación para un ejecución eficaz.</p> | <p>hablar como blas”.</p> <p>La ejecución lectora de las adivinanzas fue “nu...nuestros persona-jes es un...un ti-mi-do o grun-ñon alegre o lista además de- que...además de que...además se...que sea se...se de...se dedica”, “a dife-rencia de-l chiste mundo en el ha-bla, ha-bla... hablado tenemos la venta-ja de... de con... con-tar con palabras que escribimos den-tro de glo-bos, pa... a-pa-rece que ya lle-gó el vuelo re-retrasado”, sin embargo empleó una estrategia para precisar la discriminación correcta de las sílabas de fonemas, además la empleó para autoverificar reforzando la decodificación y búsqueda de significado de las palabras. Además empleó la estrategia de autoverificación en voz baja en palabras donde la decodificación demandó la discriminación de las grafías en correspondencia con los fonemas, como en el caso de la palabra “dedica” donde leyó en voz baja una vez que precisó las grafías, y encontró el significado con eficacia, decodificó en voz alta. La motivación fue extrínseca, el aprendiz no logró internalizarla, no estuvo interesado en el contenido del texto lectura, y descentró la atención en algunas ilustraciones. Esto requirió más recursos cognoscitivos en el proceso de lectura, esto es, la centración de la atención, la búsqueda de significado de las palabras, el empleo de las estrategias metacognoscitivas que permitieron una ejecución con eficacia.</p> |
| <p>El participante no encontró significatividad en habilidades de lectura y escritura, la motivación hacia éstas depende del nivel de motivación extrínseca, no obstante, la habilidad de escritura fue significativa cuando el menor empleó la escritura en su función de comunicación.</p> <p>Se apreció un manejo enriquecido de las estrategias, el sistema ejecutivo del aprendiz coordinó con eficacia los recursos cognoscitivos, focalizó la atención, detectó las unidades gráficas que omitió, y detectó las palabras erróneas en la escritura, así como la ausencia de autoverificación, cuando se brindó andamiaje, y se fomentó la aplicación de estrategias de verificación, y evaluación en la ejecución escrita y lectora, aplicó la estrategia de automonitoreo en voz baja, y autoverificación de las grafías erróneas en un texto redactado por el aprendiz ello contribuyó al proceso de decodificación. También empleó estrategias metacognoscitivas en la ejecución escrita como la autoverificación en voz alta, la relectura del producto obtenido, empleó el autocuestionamiento en la búsqueda de sentido, y significado de las palabras codificadas y decodificadas cuando la ejecución fue errónea, otra estrategia de evaluación fue la corrección del contenido y forma de la ejecución escrita, y al encontrar sentido en la unidad de significado el aprendiz verificó.</p> <p>En ejecución lectora, las estrategias no tuvieron la eficacia suficiente para una ejecución eficaz, hubo ausencia de éstas, sin embargo, empleó una estrategia al dar sentido y significado en palabras erróneas. Empleó de verificación en la cual precisó las unidades de sílabas, y unidades de significado para una decodificación eficaz, y autoverificó en voz alta.</p> | | |

Tabla 28. Resultados de la sesión veinticuatro con el P3

| Ses | Actividad | Resultados P3 |
|-----|--|--|
| 24 | <p>Contexto: La actividad se desarrolló en un contexto lúdico de desafío para el aprendiz. El interés de la escritura y lectura surgió de la necesidad de comunicar a través de la escritura.</p> <p>Asimismo se incentivó la aplicación de una serie de estrategias; imagen mental, autoverificación en voz alta, autopregunta. Para lo cual se elaboró un material didáctico con segmentos para cada estrategia, así el participante, seleccionó y aplicó las estrategias en la actividad así como en las actividades escolares comunes de lectura y escritura. La mediadora indicó “cuando evalúes tu ejecución escrita, o durante tu ejecución lectora selecciona la estrategia para una ejecución eficaz, por ejemplo, durante la ejecución escrita aplica la estrategia de autoverificación en voz alta”</p> <p>Con base en lo anterior, y para verificar el empleo de las estrategias en el escenario educativo, la instructora preguntó “¿usaste el círculo de estrategias?, ¿cuáles son las estrategias?, ¿cómo las empleaste, cómo te diste cuenta que te podían servir para tu actividad?”.</p> <p>Posteriormente la mediadora fomentó el uso de la escritura en la elaboración de un mensaje escrito. Para fomentar intrínsecamente al aprendiz, la mediadora realizó una carta afectiva, y la leyó para el aprendiz, fungiendo como modelo.</p> <p>La mediadora respondió “la hice para alguien muy impórtate para mí”. Se incentivó extrínsecamente la ejecución lectora, a través de la lectura de la carta</p> | <p>El menor realizó un círculo dividido en segmentos y en cada uno, realizó dibujos y escribió palabras claves que le recordasen las estrategias imagen mental, autoverificación en voz alta, autopregunta, así como la forma de aplicar éstas en las habilidades de lectura y escritura.</p> <p>Ante la pregunta de la mediadora, el aprendiz, respondió “no lo utilice”, mientras señaló su cabeza, y dijo “ya lo tenía memorizadas”, “la de la araña (es decir, automonitoreo), la de la mente, la de voz alta, la de relojito, la de la be, la de...la de pensamiento, autopregunta”.</p> <p>El participante sólo describió que empleó la estrategias de automonitoreo, y autopregunta “la autopregunta para ver si escribí bien, cuando tenía que escribir algo la de la araña”. El menor hizo uso del recurso didáctico para facilitar la selección y aplicación eficaz de las estrategias durante la ejecución, sin embargo, la aplicación sólo la realizó de un par de estrategias.</p> <p>El menor mencionó “puede ser algo de contar o un recado como un restaurante”, mostró ante la falta de motivación intrínseca, ésta se generó a partir de la motivación extrínseca al ser la mediadora modelo para el aprendiz, al emplear la escritura para comunicar afecto. El participante internalizó la motivación extrínseca “voy a escribir una carta corta”, previamente a la ejecución escrita de la carta mencionó “a quién, a quién”, “también podemos poner un chiste”, durante la ejecución aplicó la estrategia de autoevaluación al corregir el contenido redactado, como se muestra rayó la unidad de significado que. Durante la ejecución escrita aplicó la estrategia de autoverificación de la forma de su escritura al detectar en su escrito la direccionalidad errónea de la grafía “b”, al evaluar la imagen acústica con la representación gráfica que estaba en la palabra “bien”, y corrigió en su escrito como se aprecia en la figura siguiente.</p> <p>Una vez que terminó mencionó “es una carta corta”, y preguntó “¿a quién la hizo usted?”, “yo la hice a mí mismo”, el participante se dirigió a la mediadora “me la corrige”. No obstante, la evaluación del producto escrito se realizó por el participante y la mediadora. Durante ésta el menor aplicó la estrategia de evaluación revisó su ejecución expresando “¡estoy mal!” (en la unidad de significado compañeros). Después autónomamente comenzó a evaluar su ejecución, mencionó “lo puse junto, empleó la estrategia de autoverificación en voz baja, y luego en voz alta “...tu...novia”, agregó un guion para indicar separación en el texto, e identificó la grafía que impedía la ejecución correcta; tachó la b por la ve, también corrigió compañeros en la ejecución escrita. El producto obtenido, se aprecia en la figura 35.</p> |

elaborada por la mediadora.

Ésta indicó “que te parece si ahora lees la carta que escribiste”.

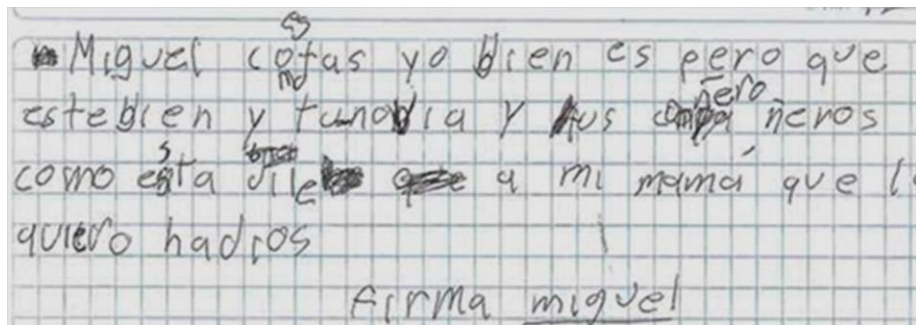


Figura 35. Ejecución escrita en la redacción de un mensaje

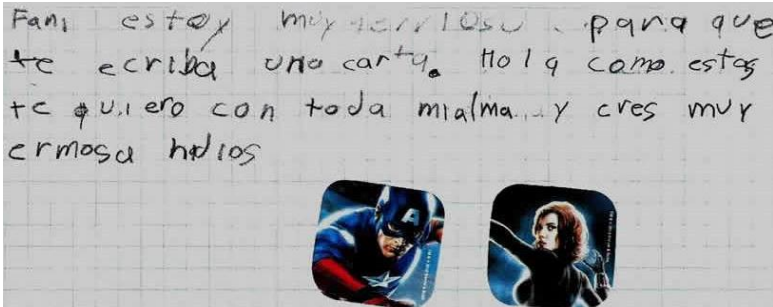
Durante la ejecución lectora, con andamiaje de la instructora, el menor autocorrigió, y aplicó estrategia de evaluación a través de la relectura de su producto. Las correcciones que realizó fueron en las unidades de significado “como”, “compañeros”, “estás”, “dile”, estas correcciones el aprendiz las logró al evaluar su producto, la instructora incentivó la focalización de la atención, o la centración del sistema ejecutivo del aprendiz a través de preguntas como “¿ahí qué dice?, ¿relee para cerciorarte de lo que acabas de mencionar?”, el menor empleó la estrategia de autoverificación al detectar eficazmente las grafías, sílabas erróneas que impedían la ejecución escrita eficaz de las unidades de significado en el texto.

Ejecución Lectora

“Miguel cómo estás” yo bien espero que.....estés bien y tus compañeros como están di (se detuvo al focalizar la atención y discriminar que la direccionalidad de la grafía be, finalmente corrigió la grafía errónea d) dile di le a mi mamá que la quiero. “firma Miguel”. La ejecución lectora de las líneas fue fluida, el aprendiz aplicó la estrategia de verificación en voz baja.

Se aprecia en los resultados de esta sesión un empleo de las estrategias de autoevaluación del contenido en el sentido de que el participante corrigió el texto, y las grafías erróneas, asimismo empleó la estrategia de autoverificación en voz baja, y en voz alta, la relectura al evaluar la ejecución escrita. Además se aprecia que la eficacia en la tarea, y en la aplicación de las estrategias, dependía del nivel motivacional extrínseco del aprendiz. También hay muestra de que el tipo de instrucción y andamiaje al que estaba habituado el aprendiz, no fomentaba la autocorrección, ni la relectura de su ejecución, ya que los padres realizaban dicha tarea.

Tabla 28. Resultados de la sesión veinticinco con el P3

| Ses | Actividad | Resultados P3 |
|-----|---|---|
| 25 | <p>Contexto: Se diseñó el contexto de significado con base en la expresión y comunicación escrita de afecto y sentimientos hacia la novia del aprendiz. Para fomentar la significatividad la instructora realizó preguntas sobre el afecto hacia su novia “¿cómo te hace sentir?, ¿esto te anima más a escribir?, ¿ya le has dado antes una carta?”. Asimismo la instructora leyó una carta al participante en la cual expresó sentimientos y afectos por medio de la escritura de una carta.</p> <p>La instructora mencionó “con esas ideas que ya tienes de la canción romántica, y la de amigo fiel elabora tu carta”. Para incentivar la estrategia de verificación en voz alta la instructora mencionó “¡te reto!, veremos qué tan hábil eres, el reto es que durante la ejecución escrita de la carta a tu novia apliques la estrategia de verificación en voz alta”.</p> | <p>Previamente a la escritura de la carta, el aprendiz mencionó “estoy nervioso en lugar de estar nervioso en el examen”, “nada más me sentía más animado”, “yo pensé que era más fácil”, “a veces cuando me dejan hacer cartas, me pongo nervioso no sé qué hacer”. Después mencionó algunas ideas “es que me acuerdo de una canción...es el amor”, “se me ocurrió algo gracias a ese teléfono”. En respuesta a las preguntas dijo, “por qué cree que estoy nervioso a veces siempre estoy nervioso”. Observó su historieta “a ver si me da ideas esto”.</p> <p>Cabe destacar que se incentivó la aplicación de la estrategia de autoverificación en voz alta durante la ejecución escrita. Los productos obtenidos de esta sesión fueron las cartas siguientes, fig. 36 y 37. El producto (fig. 36) se caracteriza por un manejo eficaz de las unidades de significado, cabe mencionar que durante la ejecución el aprendiz aplicó la estrategia de autoverificación de voz alta y autoverificación en voz baja, lo que favoreció la discriminación de las imágenes acústicas en correspondencia con el significado de las unidades gráficas, no obstante, el aprendiz no empleó estrategias en la verificación de palabras como “ermosa”, “hadios”.</p>  <p>Figura 36. Carta escrita por el P3</p> <p>El aprendiz internalizó la motivación extrínseca al emplear la escritura como un medio para comunicar su afecto, la escritura fue fluida, durante la ejecución empleó la estrategia de autoverificación del contenido del texto en la carta, mencionó “que más, otra romántica no me inspiro mucho”, y mencionó en voz alta “busco tu amor, ¿cómo le pongo?”, “eres sexy”, y preguntó a la instructora “es con equis sexy, ¿sí?”, mientras observó en el abecedario mural la letra equis, la instructora le dictó la letra por que el aprendiz tuvo dificultad “ese, e, a ver espéreme”, “primero con</p> |

la equis”, en la última expresión el aprendiz autocuestionó el contenido de su redacción. Al emplear dicha estrategia el aprendiz, autoverificó expresó “es con u ve tal ves, ¿verdad?”, en la unidad de significado el menor autocorrigió la grafía errónea. Al terminar las ejecuciones el participante, y la instructora evaluación la ejecución escrita del aprendiz, lo que se aprecia en la autocorrección de la unidad de significado “simbre” realizada por el aprendiz. La figura 37 muestra un manejo más enriquecido del contenido, también hay un manejo eficaz de la escritura sentimientos y afectos.

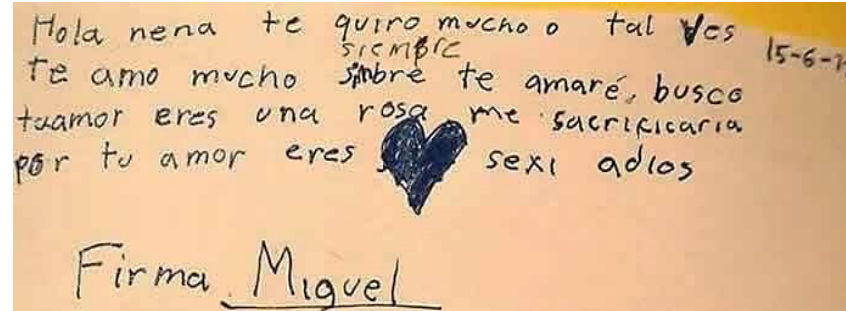


Figura 37. Carta escrita por el P3.

En síntesis, la motivación intrínseca hacia la escritural surgió del interés y necesidad de comunicar y expresar sentimientos a su novia por medio de la escritura.

Los productos obtenidos por el aprendiz dan cuenta de la aplicación eficaz de autoverificación en voz alta y del aprendizaje de esta estrategia en el repertorio cognitivo del aprendiz, los productos obtenidos en la sesión dan muestra de una ejecución escrita eficaz. Además empleó estrategia de evaluación, a través de la autocorrección del contenido, de signos gráficos o grafías erróneas.

Haciendo una síntesis de lo expuesto en este capítulo de Resultados se puede apreciar que los participantes aprendieron a leer y escribir en forma significativa. Es decir, aunque no llegó a su nivel de desempeño escolar esperado mostraron grandes avances al aplicarse las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas pasando del empleo de estrategias de bajo nivel de profundidad al empleo de otras de nivel profundo. Por ejemplo utilizaron la estrategia de asociación para dar sentido a los fonemas, y grafías; asociaron las grafías y fonemas con referentes comunes de su conocimiento previo. También emplearon la estrategia en la identificación y discriminación de grafías y fonemas, la estrategia de elaboración a través del dibujo para dar mayor significatividad a las unidades de significado, segmentación de la unidad de significado para manejar la tarea con base en su conocimiento previo, la estrategia de copiado de enunciados simples, otra estrategia fue dividir en sílabas con significado con lo cual discriminaron las grafías del abecedario.

Entre las estrategias metacognitivas aplicadas se encuentran la autoverificación en voz alta durante la ejecución escrita de su nombre, la estrategia de imagen mental para evocar su nombre, la búsqueda de sentido en un conjunto de grafías, la segmentación en sílabas en la ejecución lectora de enunciados simples, autoverificación en voz alta en la búsqueda de significado de las grafías, y sílabas asimismo para la discriminación de unidades de sílabas y unidades de significado, aplicación de las estrategias de autoverificación, autoevaluación, y corrección en la escritura de palabras. Otras estrategias fueron la analogía, aplicación de la estrategia de verificación y evaluación en la ejecución escrita y lectora, por ejemplo, en grafías erróneas, en la lectura de palabras monosílabas, en la codificación de oraciones simples y complejas, autoverificación en voz baja, autoverificación de grafías erróneas en la redacción de un texto también aplicadas para discriminar las grafías y fonemas en correspondencia con su representación acústica, el autocuestionamiento en la búsqueda de sentido, y significado de palabras, autocorrección del contenido y forma de la ejecución

escrita, aplicación de la relectura para autoevaluar la ejecución escrita, autoevaluación en voz baja del contenido escrito redactado.

De tal manera que llegaron a mostrar una motivación interna, un manejo de su conocimiento previo, una preferencia del tipo de ingreso sensorial, regulación en los recursos cognoscitivos por el sistema ejecutivo central de los aprendices, incidiendo en la memoria de trabajo, en la atención, además los aprendizajes fueron transferidos a la memoria de largo plazo de los menores.

Fase IV Evaluación

Con la finalidad de que la evaluación se constituyera en un factor retroalimentativo continuo y que facilitara la adquisición, empleo y generalización de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas de aprendizaje se empleó la evaluación como el logro de los objetivos del programa de intervención realimentando la ejecución y acoplamiento del estilo de enseñanza a las necesidades de la tarea y del desarrollo cognitivo del niño.

Lo anterior implicó un manejo de la evaluación dentro de la aplicación de las actividades del programa de intervención ajenos a una cuantificación; aunque con fines de motivación extrínseca se llegaron a emplear incentivos simbólicos que motivaron extrínsecamente un desempeño correcto.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El desarrollo y dominio de un sistema simbólico permite a una persona la capacidad de codificar a través de la escritura y de decodificar, a través de la lectura, su realidad; su sentir, sus experiencias, sus vivencias. En ese sentido, una persona que no maneja la lecto-escritura desarrollará su vida a otro nivel.

Por tanto, la escritura empleada en forma sistemática y eficaz contribuye a crear una cosmovisión integral, y considerando que dicha habilidad se originó del empleo, y trasmisión del saber construido en el desarrollo del ser humano en una sociedad. De modo que un manejo eficaz de la lecto-escritura es indispensable para la incorporación de los niños a la sociedad y a sus instituciones.

En ese sentido, los participantes del estudio no tenían, al inicio de la aplicación de la intervención, un manejo de la lectoescritura que les permitiese crear, expresar un sentido a través de la lecto-escritura, y buscar información acorde a su contexto, lo que se manifestó en expresiones “yo no sé escribir”, “no quiero escribir”, “yo no sé leer”, “no sé como se escribe”.

Debido a que los modelos educativos tradicionales además de privilegiar la actividad docente no diseñan la instrucción para que el aprendiz domine la lecto-escritura en sus usos integrales y al enseñar llegan a segmentar la función de este mediador instrumental a través del reconocimiento letras, sílabas, palabras o en el caso de la escritura la unión de palabras con la aplicación de reglas gramaticales, lo que lleva a una falta de sentido del empleo de la lecto-escritura. Que puede obstaculizar o facilitar tanto el aprendizaje como el empleo funcional de la lecto-escritura.

Por ejemplo, la indefensión aprendida se manifestó en expresiones como “no me gusta escribir”, “yo no sé leer”, “es que nada más escribo abecedario”, “pero es que no se escribir casi todo”, “no sé escribir Gari”, “es que no sé como se escribe”, “a veces cuando me dejan hacer cartas, me pongo nervioso no sé que hacer”, sentimientos que fueron cambiados con la aplicación de la intervención por

sentimientos de “voy a hacer una carta”, “yupi, yupi yo quiero hacer también un dibujo”, “yo voy a escribir como yo pueda”, “yo quiero escribir”, “¿a qué hora vamos a escribir?”, “yo ya sé todo el abecedario”, “¿ya podemos jugar?”, “maestra yo quiero volver a aprender, ¿cuántas oraciones tengo que hacer?”, “¡maestra las letras!”, “me gustan los retos”, “voy a escribir una carta corta”. Aun cuando los sentimientos cambiaron no tuvieron la fuerza para que el aprendiz lograra una ejecución escrita empleando sus aprendizajes previos, por ejemplo, en la S2 la indefensión aprendida obstaculizó la escritura.

A la escuela se ha otorgado la función de la transmisión formal del conocimiento, la escolarización aún cuando es uno de los pilares para la construcción de la identidad del alumno. Tanto los planes de estudio y las reformas educativas cuyo objetivo es brindar una enseñanza eficaz, reflejan una desarticulación entre los subsistemas psicológico, pedagógico, la teoría del aprendizaje en la práctica educativa, ya que las experiencias de enseñanza en el escenario educativo no manifiestan una integración en tales sistemas que se refleje en la enseñanza sino también en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Otro aspecto obviado en el plan de estudios es la falta de reconocimiento del escenario educativo como contexto para el fomento de habilidades de pensamiento, habilidades cognitivas, y metacognitivas. En este sentido, el mediador asume un papel de estrategia incentivando en los alumnos habilidades reflexivas durante el aprendizaje de la lectoescritura. En el presente estudio la reflexión, el autocuestionamiento fue un elemento presente durante las actividades, la mediadora incentivó ello a través de preguntas como “¿cómo hiciste para evocar esa grafía?, ¿qué recursos y cómo los empleaste para el logro de la ejecución lectoescrita?”, ante lo cual los participantes reflexionaron como lo manifiesta las expresiones “yo pude leer porque usted me ayudó”, “ayuda”, “el abecedario, las caritas, leer”, “pensar, pensé con mi cabeza”. También durante las actividades de intervención la mediadora incentivó con la reflexión que los

participantes buscaran sentido, y significado de las unidades de significado en sus ejecuciones escritas y lectoras.

También se puso de manifiesto que los objetivos curriculares en el contexto de educación básica mexicana no favorecen que los alumnos encuentren sentido y significado en el aprendizaje, ya que se han instaurado habitualmente en el escenario educativo métodos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura basados en la disgregación de estímulos auditivos y gráficos para su interpretación en unidades de significado como son las sílabas, palabras y oraciones. Estos métodos llamados analíticos, sintéticos y globales no reflejan una articulación clara entre la base teórica explicativa, y los usos contextuales que el aprendiz puede hacer de dichas habilidades.

De igual manera, dichos procedimientos de trabajo también obvian el procesamiento externo-interno que sucede en la mente del aprendiz al momento de tener una experiencia didáctica para aprender a leer y escribir. Igualmente, dichos enfoques no consideran que la lecto-escritura representa una parte del proceso de socialización para un desarrollo humano integral. Lo cual se corroboró con los hallazgos del presente estudio (S2) pues los aprendices mostraron que su aprendizaje estaba basado en una enseñanza con métodos que no propician la búsqueda de sentido, y también basada en estrategias de asociación sin plantear un contexto comunicativo de significado.

En la escuela tradicional, la escritura conlleva que no se realicen dos funciones básicas, primera, atrapar la palabra de la temporalidad para hacerla permanente, y segunda, crear condiciones para un abordaje de la información, es decir, el aprendiz no encuentra sentido en el empleo de la habilidad. Las actividades didácticas que ofrece este tipo de enseñanza carecen no sólo de un sentido para los alumnos sino reflejan una desarticulación entre el significado y sentido de las experiencias didácticas, además de plantear situaciones alejadas

de los motivos e intereses de los menores, logrando un aprendizaje de la lecto-escritura como un código universal de desciframiento, y descontextualizado entre la realidad social y la transmitida a través de la escolarización.

La mediación en el contexto del presente estudio fue reforzada en un principio por la visión sociocultural en el sentido de que las estrategias de aprendizaje, y metacognitivas pasaron de un plano interpsicológico al plano intrapsicológico. Sin embargo, las estrategias generales y específicas de organización, estrategias específicas de elaboración, no lograron su internalización. Si se logró de las estrategias específicas de ensayo, de elaboración, de verificación, de evaluación específicas y generales haciendo que la mediación fuese eficaz.

En la presente investigación las actividades didácticas se diseñaron de forma que los participantes encontraron sentido, y significatividad, además de considerar los motivos de los participantes, los recursos cognitivos necesarios para afrontar las actividades diseñadas se tomaron en cuenta situaciones reales, fechas significativas como “el día de la madre”, “el día del maestro”, “la acción de compra-venta”, el “futbol”, lo cual se muestran las expresiones siguientes “yo voy a hacer una historieta que diga felicidades maestro”, “ya vamos a jugar”, “yo en el mercado pregunto, señora, a cuánto cuesta, y se lo compro y digo tome señora”, “compran, comen, nada más, y compran juguetes”, “estas yo me las quiero ganar, yo me quiero ganar ese pastel para mi cumpleaños”, “yo quiero comprar”, “nosotros tenemos que escribir el nombre de cada juguete, y lo vendemos, y lo quedamos”, “yo voy a rescatar a mi abuelo”, “me gustan los retos”, “mi equipo favorito es el américa”, “yo ya juego futbol...”, en éstas los participantes expresan el interés y significatividad hacia las actividades que se desarrollaron en un contexto lúdico, de reto. También la dinámica de trabajo favoreció la expresión de ideas, y experiencias con sus compañeros, la espontaneidad, flexibilidad en las

actividades, sumado a un andamiaje según el manejo de los recursos cognoscitivos particulares de cada participante.

El tipo de material empleado fue un rasgo que permitió eficacia en la aplicación de las actividades, por ejemplo, los referentes táctiles del abecedario, los murales del abecedario fueron una herramienta útil que los aprendices usaron para dar sentido a las grafías, realizaron manipulaciones simbólicas a nivel externo que después llevaron a un plano interno. El material se diseñó con base en un ingreso sensorial eficaz para los aprendices; tarjetas, juegos de mesa los cuales involucraron estímulos auditivos, visuales, y táctiles de sílabas, palabras, oraciones. Sin embargo, cuando la mediadora no brindó un andamiaje adecuado a los conocimientos previos de los participantes, y a los recursos cognitivos, ni un tipo de material adecuado ocurrió que los participantes no encontraron significatividad resultando una actividad descontextualizada lo que se evidenció en la S4 de intervención.

La lecto-escritura al ser un instrumento de identidad, se manifestó la expresión de ésta en la escritura propositiva del nombre de los participantes, de enunciados “me gusta jugar futbol”, “mamá te quiero mucho”, “me gusta comer sopa”, “ocho está en México”, “chicharito juega en México”, “américa mete gol”, y en la escritura y lectura de cartas elaboradas por los participantes. Sin embargo, no se consolidó en los participantes una identidad de autoeficacia, manifiesta en las expresiones “es que nada más escribo abecedario”, “pero es que no se escribir casi todo”, “no sé escribir Gari”, “es que no sé escribir”, hubo un cambio en la autopercepción como aprendices, por ejemplo, “yo pude leer por que me ayudó”, “ya más o menos sé leer”.

Al ser la lectura y escritura un instrumento para reorganizar el pensamiento se abre una vía explicativa que trasciende a los usos cognitivos. Dichas habilidades son actividades cognitivas complejas ya que comprenden procesos

psicológicos básicos; la percepción visual, la percepción auditiva, pero también requieren de herramientas cognitivas y metacognitivas para regular los recursos cognoscitivos cuando el aprendiz se enfrenta al aprendizaje de la lecto-escritura. Estas habilidades contribuyen a enriquecer las representaciones en la cognición del aprendiz, entonces, la escritura es vínculo con las representaciones internas del niño es llevar lo interno a lo externo, mientras que la lectura es un medio para llevar las representaciones externas e integrarla a la cognición.

El presente estudio se derivó de un enfoque teórico con bases cognitivas que considera que el aprendiz se enfrenta al aprendizaje de la lecto escritura con sus rasgos personales, conocimientos previos, motivación previa, la preferencia en el tipo de ingreso sensorial, su memoria de trabajo, memoria de largo plazo, y sus estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas de aprendizaje.

En este contexto uno de los aspectos iniciales fue la motivación, aunque está presente en todo proceso de aprendizaje facilitando la orientación de los recursos atencionales, es un factor que predispone positiva o negativamente al aprendiz a leer y escribir, en este caso estaba ausente en los participantes al enfrentar el aprendizaje. Por ello las actividades de fomento de las estrategias de aprendizaje llevó a que la motivación fuese generada externamente por la instructora, se favoreció un contexto motivacional por medio de actividades desafiantes, y con base en los intereses de los participantes, modelando sentimientos positivos hacia la escritura y lectura esto se tradujo en una motivación interna reflejada en “yo voy a escribir como bob esponja”, “voy a hacer una historieta que diga felicidades maestro”, “yo voy a hacer una carta”, “yo voy a escribir como yo pueda”, “voy a escribir como yo sé”, “yo quiero escribir”. Sin embargo, esta motivación interna no se generalizó a una aplicación autónoma como es el caso de “voy a hacerla muy bonita” haciendo referencia a las graffías del nombre, “maestra yo quiero volver a aprender ¿cuántas oraciones tengo que hacer?”, lo cual indica que las estrategias metacognoscitivas de autoplaneación se

evidenciaron en la actividad pero no se logró su generalización al hogar. Esto quizá debido a la ausencia de andamiaje de los padres o mediadores aunque hubo la orientación instruccional para su realización en el hogar.

Los conocimientos previos orientaron los nuevos aprendizajes con base en éstos se consolidan aprendizajes significativos de lectoescritura, los participantes del estudio tuvieron un manejo de sus conocimientos a nivel declarativo, sin embargo esto cambió a un empleo del conocimiento procedimental lo que se manifestó en “letras”, “yo me la sé, es la de rocío”, “¡son vocales, es el abecedario!”, “la pe de zapato”, sin embargo los aprendizajes previos no eran eficaces. Así las actividades se condujeron al manejo adecuado y eficaz de los conocimientos previos hacia la búsqueda de sentido y significado de las grafías, sílabas, palabras, las estrategias que emplearon los aprendices y las fomentadas para un manejo adecuado de los conocimientos previos lo que se expresó en “la de vaca”, “la /b/”, “la de vaca, la de vaca”, la de queso, /k/”, “la ge de gato”, “la de pompita, la de panza” para discriminar la grafía b, “la zeta “¿la zeta de zapato?”, “ese de serpiente”, “k, k, la de kilo”, “el palito”, “la n de nena”, “la de papá con la a, la de tito con la a, de oso”, “la eme de mamá”, “la te de tito”, “la ese de casa”, “mmm la eme”, “con ache, ¿la ache muda, no?”, “la ge de gato”.

La preferencia de un tipo de ingreso sensorial se vio favorecido por la preferencia cognitiva de los participantes facilitando el procesamiento cognitivo, no obstante, en las actividades se usaron referentes táctiles, visuales, auditivos favoreciendo integralmente la preferencia cognitiva. La indicación auditiva se complementó con referentes visuales del abecedario, referentes táctiles, los participantes tuvieron una preferencia por los referentes táctiles en el caso del participante uno y dos, mientras que el participante tres manifestó preferencia de un ingreso sensorial visual para el aprendizaje. Empero, este factor no se reforzó en la enseñanza a la que estaban sujetos los participantes, ya que tradicionalmente el tipo de ingreso sensorial es auditivo.

La lectura y la escritura trasciende la decodificación y la codificación, implican la búsqueda de sentido y significado de las unidades de la lecto-escritura, ya sea un conjunto de grafías, un enunciado de lo que deseen escribir. Entonces, la lectura no está dirigida sólo a decodificar sino a la búsqueda de significado, y no la correspondencia entre una grafía y un fonema sino requiere de un alto nivel de abstracción, llegar al significado.

Tanto el procesamiento de trabajo como el procesamiento de largo plazo coadyuvan, para mantener el significado de las secuencias gráficas y acústicas, y en la evocación de aprendizajes de unidades básicas de significado. Permitiendo que los alumnos atribuyan un sentido a las palabras, grafías, enunciados en los que los menores querían escribir o leer. Además como parte del andamiaje a los participantes se fomentó un empleo eficaz del sistema ejecutivo central para la distribución y coordinación de los recursos cognoscitivos la centración de la atención a los estímulos, la supervisión y monitoreo para retener el significado y evocar la representación acústicas y gráficas en la mente del aprendiz.

Respecto a la evaluación de los objetivos de aprendizaje se realizó por sesión de trabajo, con base en el logro de los objetivos por sesión y también al considerar los objetivos particulares lo cuales se diseñaron, y planearon para ser alcanzados durante una o más sesiones de trabajo según el aprendizaje requerido, y los recursos cognoscitivos de los participantes. No obstante, se aprecia que en su mayoría los objetivos fueron alcanzados, y también se describe el motivo por el cual no se alcanzó algunos objetivos.

Cabe mencionar que el logro de los objetivos de aprendizaje se basó en la evidencia arrojada de las ejecución escritas y lectoras de los participantes, considerando que el repertorio y herramientas cognoscitivas de los aprendices fueron distintas, lo que evidentemente requirió un andamiaje específico para cada niño durante la ejecución de las actividades, ya que aun cuando se realizaron

sesiones de trabajo grupal, el tipo de andamiaje por parte de la instructora fue congruente con las herramientas cognitivas.

Las limitaciones del presente estudio radican en la escasa evidencia de la literatura a nivel de investigaciones con población de educación básica mexicana que aborde el tópico de las estrategias de aprendizaje implicadas en el aprendizaje de la lecto-escritura. En este contexto, durante la aplicación de la intervención una limitante fue falta de andamiaje por parte de los mediadores o padres de familia, el débil de modelado de actividades lectoescritas, finalmente la inasistencia de los participantes durante la aplicación del programa de intervención.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

La sociedad mexicana ha conformado históricamente una forma peculiar de conservar y transmitir su cultura a través de símbolos. Gran parte de este saber social se puede codificar y decodificar a través de la lectoescritura. Entonces, el que las generaciones jóvenes lleguen a dominar ese sistema de símbolos les permite apropiarse de su cultura y con ello de la creación y recreación de su identidad (UNESCO, 1999).

Dada la importancia que ha adquirido el aprendizaje de la lectura y escritura, sea por las recomendaciones internacionales, por los malos desempeños logrados a nivel internacional, o por los bajos niveles de apropiación de las riquezas culturales y espirituales que propicia el manejo de la lectoescritura, es un tema que está presente en todas las agendas del reflexión y trabajo en las diversas instituciones sociales.

Para las instancias educativas encargadas de la formación de expertos en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, se ha constituido en un desafío ya que indagar los procesos psicológicos, pedagógicos y didácticos implicados en el acto de dicho aprendizaje son variados y complejos.

Por ello, el presente trabajo muestra al parecer hallazgos significativos en diversos planos de actuación profesional. Por una parte, la dinámica de desarrollo del presente estudio ha permitido integrar a la formación de las funciones profesionales del psicólogo habilidades de indagación que permiten el abordaje de temáticas complejas como lo es la lectoescritura. En este sentido, se han desarrollado las habilidades profesionales para favorecer el desarrollo de individuos con el propósito de incidir en el mejoramiento de su calidad de vida, a partir de una formación integral, con una perspectiva reflexiva y constructiva del

entorno nacional y mundial (FES Zaragoza, 2011). Además, se logró formar repertorios para desempeñarse en los campos teórico, metodológico y valorativo en temáticas como la del presente trabajo. Otro aspecto que también se logró fue la adquisición de parte del egresado de generar competencias, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que, a partir de una visión inter y multidisciplinaria, el psicólogo formado pueda trabajar con individuos, grupos, organizaciones y comunidades; logrando así una formación integral, reflexiva y constructiva. Complementariamente, también se lograron niveles de innovación, comprensión, crítica y reflexión reflejadas en la propuesta de una base teórica explicativa del proceso de aprendizaje de la lectoescritura, así como la propuesta de instrumentos para el diagnóstico, la intervención de dicha habilidad.

A pesar de lo anterior, la experiencia vivida en la consecución del presente trabajo también muestra la necesidad de incorporar experiencias educativas sistemáticas que permitan a los estudiantes la formación de habilidades creativas, que los programas formativos ya establecidos entorpecen por su diseño monolítico, en la que el papel del futuro psicólogo se circunscribe al acatamiento de rutinas y protocolos ya establecidos. Así, la creatividad no se va desarrollando durante el proceso formativo del psicólogo, sino que tiene que esperar a experiencias como la elaboración de la tesis para generar la capacidad de innovación; tan necesaria en estos tiempos tanto para la disciplina como para la sociedad. Esto explica, en parte, la tardanza que tiene el egresado en la delimitación de un tema de tesis, la lentitud en la generación de un marco teórico interpretativo, la construcción de instrumentos de evaluación, así como la elaboración de un diseño de intervención, su aplicación y evaluación.

En otras palabras, la formación profesional del psicólogo requiere mayor atención en la función profesional de investigación, a fin de incentivar su inserción en grupos de investigación, promoviendo la difusión de las líneas de investigación o trabajos producto de la investigación generada en la FES-Z. Líneas de análisis,

reflexión e indagación que permitan la aportación de ideas, la innovación y la consolidación, adquisición de habilidades de investigación.

En esa misma dirección, también se deben tomar los resultados y sugerencias de los trabajos, como el aquí reportado, para realimentar el plan y los programas de estudio a fin de actualizar sus objetivos, metas, actividades y formas de evaluación desde la propia experiencia del tesista. Esto permitiría una actualización de algunas partes del currículo de la Carrera desde la propia experiencia surgida de un trabajo empírico como el presente.

Otra aportación del presente trabajo, es precisamente a nivel disciplinario y se encuadra en el contexto de una de las contribuciones más nutrias en las últimas dos décadas en el campo de la psicología, que ha dado elementos de análisis y aplicación ha surgido de la psicología cognitiva la cual ha planteado formas de indagación y evaluación de los proceso mentales. Hacia el ámbito educativo se aboca en la indagación y fomento tanto las estrategias, estructuras, procesos y habilidades cognitivos y motivacionales necesarios para un aprendizaje autónomo, autorregulado y eficaz. Tal es el caso del diseño del método de evaluación a partir del método narrativo, y evidencias lectoescritas, de las estrategias metacognitivas de planeación, autorregulación, evaluación implicadas en los procesos de lectura y escritura en escolares (Flores, Torrado et al., 2003); las cuales, según se constató en nuestro trabajo fueron directrices a través de los cuales pudieron establecer aproximaciones pedagógicas y didácticas para fomentar el aprendizaje de la lectoescritura en niños con problemas en su adquisición.

Aunque éstas aportaciones, sumadas a otras como el modelo de procesamiento de la información de Woolfolk (2010) no se adecúan totalmente al

proceso que sigue un aprendiz en la adquisición de la lectoescritura, son aportaciones invaluable que orientan la reflexión y el trabajo sobre tal proceso.

Por ello, toda instrucción orientada a que los niños aprendan a leer y escribir debe tomar en cuenta que él construye el sentido con sus pares, los motivos del menor, las preconcepciones de éste, sus habilidades y capacidades con las que se enfrenta al aprendizaje, pero también el instructor es un mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de igual modo el padre de familia ya que éste crea un contexto de significancia de todo lo que implica manejar la lectoescritura como una actividad social y familiar.

Asimismo el mediador es un estratega en la enseñanza de la lectoescritura, ya que supone desarrollar y aplicar habilidades instruccionales encaminadas al razonamiento y análisis sobre cuándo, qué y cómo enseñar incentivando el fomento de habilidades reflexivas y autorregulatorias hacia el aprendizaje autónomo (González et al., 2009). Lo que se vuelve un desafío para la educación formal pero definitivamente aporta elementos necesarios para la reconceptualización no sólo de la enseñanza de la lectura y escritura sino concibiéndola una herramienta de progreso cognoscitivo y de reorganización y reflexión del pensamiento incidiendo en el desarrollo personal e integral del alumno.

No obstante, cuando el menor no aprende la l-e compromete su comprensión del contexto social con ese sistema simbólico, prescindiendo de dichos mediadores instrumentales para repensar sus vivencias, experiencias, su actuar cotidiano sin permitir reflexionar eficientemente el mundo intrapsicológico e intersicológico del niño. Ello implica el esfuerzo cognitivo y personal de niño, del mediador y de las figuras paternas en integración para la mejora en la calidad de vida de un individuo.

El aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso largo y complejo, que involucra recursos previos como la motivación, sea externa o interna, con la que el individuo se inscribe en la tarea; los conocimientos previos que sirven de enlace con la actividad de aprendizaje y nuevo contenido; las estrategias de aprendizaje que son herramientas estratégicas que el aprendiz debe manejar para procesar adecuadamente la información.

Ese proceso, inicia con la internalización de la motivación extrínseca, imbuida por el mediador y la actividad didáctica misma, pero basada en las necesidades y vivencias del aprendiz, lo cual hace que el aprendiz vea como interesante y necesario el acto de leer y escribir, basado en situaciones significativas para el menor, orientando su necesidad de búsqueda de información, y de creación con la escritura, de recreación de lo externo a las representaciones internas del niño. En este sentido, la tesis Vigotskyana, se confirmó al internalizar la motivación extrínseca fomentada por la mediadora, también la motivación es un componente que permite orientar otros recursos cognitivos, por ejemplo, los conocimientos previos. No obstante, las experiencias previas en el trayecto de aprendizaje de la lecto-escritura, inciden en la aproximación que los alumnos hacen en el aprendizaje, es decir, las experiencias de logro y fracaso, la presión de los padres hacia el menor por el dominio de la habilidad la indiferencia, los regaños, el condicionamiento con lo cual los padres motivan, lo cual matiza las experiencias presentes hacia la lectura y escritura.

En forma paralela, también se constató que el aprendiz recupera aprendizajes y conocimientos previos que sirven como contexto para buscar significado a las grafías, fonemas, sílabas que tiene en el texto. Conocimiento previo que se hermana con la motivación para propiciar un acercamiento a la tarea.

En esa línea de análisis, los rasgos metacognitivos del niño, como la autoconfianza y autoeficacia, son factores que juegan un papel importante ya que facilitan que el aprendiz persevere en el logro de la lectoescritura y se vea como un estudiante que puede realizar una lectura o escribir sus ideas, sentimientos o propósitos.

Tal es el caso del presente trabajo el cual aporta hallazgos que, fundamentados en una perspectiva integradora en la comprensión de los procesos mentales o cognición es fundamental para la propuestas de un método sólido de trabajo y de entendimiento del proceso de aprendizaje de la lecto escritura. Concretamente, muestra que las estrategias tanto cognoscitivas como metacognoscitivas tienen un papel importante en el aprendizaje de la escritura y la lectura. Aportando un progreso no sólo a nivel instruccional sino en la reflexión, y conocimiento de las estrategias implicadas en el aprendizaje de la lecto-escritura, así como de la ausencia de elementos cognoscitivos que impiden a los aprendices una internalización de una de las herramientas fundamentales en el desarrollo cognitivo de los menores.

Finalmente, cabe precisar que la presente investigación ha permitido poner en práctica las habilidades que en el ámbito de la psicología educativa ha tenido el egresado de la Carrera, en su formación educativa. En ese mismo sentido, también permitió confirmar las potencialidades que las teorías cognitivas tienen en el aprendizaje de la lecto-escritura. De igual manera, se marcó la importancia que tienen los adultos como agentes que a través de su función mediadora pueden facilitar el proceso de adquisición, empleo y evaluación de las habilidades cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje de una herramienta social tan importante como es leer y escribir. Hallazgos que resulta de importancia especial para el docente de aula, ya que así orienta el proceso de enseñanza en la construcción y empleo propositivo de estrategias de aprendizaje cognoscitivas y metacognoscitivas específicas. Complementadas por una mediación basada en el

entrenamiento directo, modelamiento, moldeamiento, práctica guiada y realimentación en un contexto de andamiaje y reflexión de la acción instruccional, permitiendo así la internalización de dichas herramientas en el repertorio cognitivo del alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, A. & Sáiz, D. (2004). ¿Es posible entrenar la memoria de trabajo?: un programa para niños de 7-8 años. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (3), 275-287.
- Aram, D. (2010). Writing with young children: a comparison of paternal and maternal guidance. *Journal of Research in Reading*, 33 (1), 4-19.
- Banqués, J. & Sáiz, D. (1999). Medidas simples y compuestas de memoria de trabajo y su relación con el aprendizaje de la lectura. *Psicothema*, 11(4), 737-745.
- Bañuelos, A., Acuña, C. & López, E. (1992). Estrategias Cognoscitivas. Serie sobre la universidad, No 16. México: UNAM.
- Bara, S. P. (2001). Estrategias Metacognitivas y de Aprendizaje: Estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo y el dominio de las estrategias de aprendizaje e estudiantes de E.S.O, B.U.P y Universidad. Memoria para optar por el grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Becerril, P. X. (2006). Estructuras Fonológicas y Adquisición de la lectura. Tesis de Maestría. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Bixio, C. (2008). ¿Chicos aburridos?: El problema de la motivación en la escuela. México: Limusa.
- Bravo, L. (2002). Lectura inicial y psicología cognitiva. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bruner, J. (2000). La educación, puerta de la cultura (3a ed.). Madrid: Aprendizaje visor.
- Bruning, R. H., Schraw, G.J. & Ronning, R.R. (2002). Psicología cognitiva e instrucción. España. Alianza.
- Burón, O, J. (1996). Metalectura. En Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición (pp.29-42). España: Mensajero.
- Cajiao, F. (2005). Instrumentos para escribir el mundo. Colombia: Magisterio.

- Carrasco, A., López, B. & Peredo, M. (2008). La lectura desde el currículum de educación básica y media superior en México. Comparación curricular en Colombia, California y Finlandia. México: Universitaria.
- Castañeda, S & López, M. (1989). La Psicología Cognoscitiva del Aprendizaje. Aprendiendo a Aprender. México: UNAM.
- Castañeda, S. & Martínez, R. (1999). Enseñanza y Aprendizaje estratégicos. Modelo integral de evaluación e instrucción. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. 4 (2B). 261-278.
- Castañeda, S. (2004). Educación, Aprendizaje y Cognición. México: Manual Moderno.
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1) ,33-48.
- Coll, C. (2007). Una encrucijada para la educación escolar. Cuadernos de Pedagogía, (370), 19-23.
- Correa, M. E., Castro, R. F. & Lira, R. H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía de en enseñanza de la universidad del bío bío. *Theoria*, 13, 103-110. 7
- Davis, R. (2001). Diseño de sistemas de aprendizaje. Un enfoque del mejoramiento de la instrucción (2ª ed.). México: Trillas.
- De Caso, A. & García, S. J. (2006).Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (003), 447-492.
- Defior, S. (2000). Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo lectura, escritura, matemáticas (2 ed.). España: Aljibe.
- Dehant, A & Gille, A. (1976). El niño aprende a leer. Argentina: Kapelusz.
- Del Río, P. & Álvarez, A. (1992). Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, (59-60), 43-61.
- Del Río, P. (1993). Alfabetización Global. La respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes. *Cuadernos de Pedagogía*, (216), 32-34.

- Del Río, P. (1997). Conciencia y Alfabetización. Hacia una enseñanza de los útiles de la cultura. *Signos Teoría y práctica de la educación*, (21),12-19.
- Del Río, P., Álvarez, A & Del Río, M. (2004). Pigmalión: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(2), 76-82.
- Estévez, N. E. (1999). La Enseñanza en el uso de las estrategias cognitivas. Modelo innovador para el diseño de recursos. México: Universidad de Sonora.
- Fernández, M. (2009). Relaciones del temperamento del niño con su ajuste y rendimiento escolar a los 11 años de edad. Memoria para optar por el grado de Doctor en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Murcia.
- Flórez, R., Torrado, M. & Mondragón, S. (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura. *Revista Colombiana de Psicología*, (012), 85-98.
- Galera, N.F. (2001). La lectura: perspectivas didácticas. En Aspectos didácticos de la lectoescritura (18-25). España: Universitaria.
- García, J. (2003). Educar para escribir. México: Limusa Noriega Editores.
- González, D., Castañeda, S. & Maytorena, M. (2009). Estrategias referidas al aprendizaje. La instrucción y la evaluación. México: Pearson.
- González, S.R. (2003). Propuesta de Intervención en los procesos cognitivos y estructuras textuales en niños con DAE. *Psicothema*, 15(3), 458-463.
- González, V.M., Martín, R.I. & Delgado, R. M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (1), 35-44.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U. & Hermsillo, A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado. *Perfiles Educativos*, 30 (121), 41-62.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C.C. & Baptista, L.P. (2010). Metodología de la Investigación (5ª ed.). México: McGraw Hill.

- Herrera, M.L. (2003). Introducción a los métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicas. España: Prensas Universitarias Zaragoza.
- Hunter, M. & Kieran, E. (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (2011). Una Mirada sociológica de la lectura: Martine Poulain. *Perfiles Educativos*, 33(132), 195-204.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). Información sobre México en PISA 2009.
- Jiménez, J. E & Artilles, H.C. (1999). Métodos de enseñanza de la lectoescritura: descripción y clasificación. En *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura* (pp. 77-92). España: Síntesis.
- Kalman, J. (1996). Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social. México: CINVESTAV.
- Lacon, N. & Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255.
- Lei, S. A. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation: evaluating benefits and drawbacks from college instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37 (2), 153-160.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, E. (2007). Lectoescritura para todos. CIDE: Secretaría General Técnica.
- Lozano, L. (2003). La lectura, estrategias para su enseñanza y el tratamiento de las dislexias. España: Hergué.
- Macotela, F.S., Bermúdez, L.P. & Castañeda, R.I. (1996). Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Martínez, R.R & Díaz-Barriga, F. (1994). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 12 (2), 287-304.

- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Argentina: Aique.
- Monereo, C. & Pozo, J. (2007). Competencias para (con) vivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, (370), 12-18.
- Moreno, M. (1997). *Intervención Psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. España: Ariel.
- Olmos, A. & Carrillo, A. (2009). *Juego y alfabetización. Bases para un sistema educativo cultural vygotkiano*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Olmos, A. (2003). *Aplicaciones educativas de la teoría sociocultural (2a ed.)*. México: UNAM.
- Ortiz, D. & Robino, A. (2006). *Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita*. Argentina: Lugar.
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34 (1), 187-197.
- Puente, A. (2003). *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos psicológicos (2a ed.)*. España: pirámide.
- Ramos, H. L. (2005). *Manual de Motivación para el Aprendizaje de la lecto-escritura. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de México, México*.
- Rivière, A. (1991). Orígenes de la Psicología Cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de Psicología*, (51), 129-155.
- Rojas-Drummond, S., Guzmán, C., Jiménez, V., Zúñiga, M., Hernández, F. & Albarrán, C. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria. Materiales para apoyar la práctica educativa*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Salvador, F. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. España: EOS.
- Santrock, J.W. (2004). *Psicología de la Educación (2 ed.)*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. España: Graó.
- Suro, J., Enríquez, A. & Matute, E. (1995). El aprendizaje de la escritura en español cuando el acceso a la vía de conversión fonema-grafema es

- limitado. Análisis de un caso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 3 (2), 157-172.
- Teglasi, H., Cohn, A. & Meshbesh, N. (2004). Temperament and learning disability. *Learning Disability Quarterly*. 27 (1), 9-22.
- Tirado, F., Martínez, M. A., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A. & Díaz Barriga, F. (2010). *Psicología Educativa, para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: Mc Graw Hill.
- Trujillo, R. (1997). Estrategias de aprendizaje: sus implicaciones en la psicología educativa. En Del Moral, E. E., Ramírez, G. F. & Murueta, R. M., *Líneas de investigación en psicología educativa*. México: Ediciones AMAPSI.
- Valle, A., González, C.R., Cuevas, G.L. & Fernández, S.A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68.
- Vance, C., Smith, P. & Murillo. (2007 sep.). Prácticas de lectoescritura en padres de familia: Influencias en el desarrollo de sus hijos. *Lectura y Vida*, 28 (3), 7-17.
- Vargas, R. A. (2007). *Dificultades de aprendizaje en escritura: intervención para niñas institucionalizadas del tercer grado de primaria*. Informe de prácticas. Facultad de Psicología. UNAM.
- Vega, D.G. (2009). *Alfabetización informacional: estudio sobre su apropiación en alumnos de primaria*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. UNAM.
- Velasco, Y. S. (1996). Preferencias perceptuales de estilos de aprendizaje en cuatro escuelas primarias. Comparaciones y sugerencias para la formación y actualización de docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (2), 283-313.
- Vera, R. E. (2007). *Análisis comparativo de la escritura de niños de 2° de primaria de una escuela pública y privada*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Vieiro, P. & Gómez, I. (2004). *Psicología de la Lectura*. España: Pearson Prentice Hall.

- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11a ed.). México: Pearson.
- Zulma, L. M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32 (2), 121-132.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Campos, G. (2009). Currículum de la educación básica. Recuperado el 8 de Septiembre de 2011.
- Cano, J.A. & Arámburo L. Y. (2008). ¿Cómo aprendes? los estilos de aprendizaje en educación primaria. Simposium Campos emergentes en la formación de profesionales de la educación. Recuperado de http://www.upn25b.edu.mx/portalupn/images/pdf/Simposium/MESAC/MESA_C1SIMPOSIUMPDF/Nuevosmodosdeserydeformarsecomoeducador/Como%20aprenden%20estilos%20Adelina.pdf
- Flores, D. L. (2007). Los conocimientos previos en la alfabetización inicial. *Revista Electrónica Educare*, 10(2), 143-155. Recuperado el 05 de Mayo de 2012, de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1343>
- Instituto de la UNESCO para la Educación [IUE]. (1999). Alfabetización, educación y desarrollo social, de los derechos universales, la alfabetización y la educación básica. Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFINTEA V), Hamburg: Druckerei Seemann. Recuperado de http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3c_span.pdf
- Miranda, F. (2010). La reforma curricular en la educación básica. En Arnaut, A. & Giorgulis, S. (coord.*), *Los grandes problemas de México. VII Educación.* (35-60). México: El Colegio México. Recuperado de <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Miras, M. (s.f.). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos. Los conocimientos previos. Recuperado el 26 Abril 2012 de <http://terras.edu.ar/jornadas/55/biblio/55Un-punto-de-partida.pdf>
- Monereo, C. (1994). Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva?. Recuperado 15 Febrero 2012 de

<http://www.educadormarista.com/Descognitivo/Didacmet.htm>

Monereo, C. (2010, abril). Aprender para la vida. Ponencia presentada en el VII Congreso Regional de Educación de Cantabria [video recording]. España.

Recuperado de

<http://www.educantabria.tv/canalcongresos/index.php?iditem=playconferencie&idreg=2010-04-289yN1JTXFQ7&account=Kc74Snr99R>

Navarro, J.M. (2008). Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje.

Recuperado de <http://books.google.com.mx/books>

Palacín, G. (s.f.). El currículum como proceso reflexivo de construcción de saberes. Recuperado el 05 de Mayo de 2011, de

<http://www.feeeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Didactica%20de%20la%20educacion%20superior/243%20-%20Palacin%20-%20FEEyE.pdf>

Pérez, H. (s.f.). Currículum escolar: medio para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de

<http://www.sev.gob.mx/upv/2012/01/26/encuentros-meb/>

Revel, A. & González. L. (2007). Estrategias de aprendizaje y autorregulación. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3(2), 87-98. Recuperado de

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=134112600006>

Rivero, J. (2009). *Alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas en América Latina, derecho humano fundamental y factor esencial de equidad social*. Documento base presentado en Seminario “Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos”, celebrado en Brasilia el día 24 de marzo de 2009. Recuperado de

<http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/observatorio/Rivero%5B1%5D.pdf>

Secretaria de Educación Pública. (2004). Manual de estilos de aprendizaje. [versión electrónica]. Recuperado de

http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/actividadesparaescolares/multimedia/manual.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2011a). La Reforma Integral de Educación Básica. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). Plan de estudios 2011 Educación Básica [versión electrónica]. México: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011c). Resultados prueba ENLACE 2011 Básica y media superior. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2011/ENLACE2011_versionFinalSEP.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011d). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares ENLACE 2011. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación*, (228), 161-183. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books>
- Ülper, H. (2011). The Motivational Factors for Reading in Terms of Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (2), 954-960. Recuperado de la base de datos ERIC <http://search.proquest.com.pbidi.unam.mx:8080/eric/docview/881456200/1357E2D2B3966715A35/1?accountid=14598>
- Villalobos, E.V. (2003). Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?id=tFF94he6giAC&printsec>

ANEXOS

ANEXO 1.

CUESTIONARIOS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA, FAMILIAR Y DEL NIÑO (A)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA
CLÍNICA MULTIDISCIPLINARIA ZARAGOZA
Programa Cognoscitivo en Desarrollo Humano Autorregulado (PROCDHA)



Cuestionario para la entrevista familiar para diagnosticar Problemas de Control Conductual (PCC)

Objetivo para el Psicólogo: La entrevista semiestructurada que vas a realizar pretende que ahondes en la comprensión de la problemática de tu paciente, desde la información y perspectiva del padre, madre o cuidador. Específicamente, profundizarás en las líneas de indagación que se desprenden de la Hipótesis 1 en términos del proceso que ha seguido el desarrollo psicológico del paciente en el ámbito del **proyecto de vida** de la pareja y de la dinámica familiar que han estructurado. De esa manera, establecerás líneas explicativas de la conducta objetivo del paciente en el contexto de la dinámica familiar y escolar, a través de identificar el papel que han tenido los padres, los hermanos, los amigos, los maestros y compañeros de la escuela en el comportamiento del paciente; a fin de que integres progresiva pero coherentemente una imagen del caso más completa que la de la hipótesis anterior.²⁸

Instrucciones: Lee cada pregunta al padre, a la madre o al cuidador estableciendo un diálogo que siempre controles para que puedas aclarar contradicciones, ahondar en aspectos que consideres necesarios o llenar ausencias intencionales de información. el presente guión es la base para que realices la entrevista semiestructurada que te permita determinar si el niño(a) para quien se solicita el servicio de atención psicológica puede presentar dificultades en el control y autocontrol de su conducta.

Instrucciones para el padre (es)/cuidador y menor: *“La respuestas que den a las siguientes preguntas me permitirán conocer con precisión la estructura de su familia y las relaciones que existen dentro de ella y que son el contexto de desarrollo de su hijo(a). Tenga presente que la información que aporte será confidencial y únicamente la utilizaremos con fines de ayuda psicológica a su hijo(a); por ello le pedimos conteste con veracidad. De antemano le agradezco su sinceridad y confianza.”*

Nombre del paciente: _____ Fecha: _____ Nombre entrevistado(a): _____

Parentesco: _____ Hora inicio: _____ Hora final: _____

²⁸ Observa en todo momento como se comporta la diada madre- hijo(a) para que obtengas más información que te puede ayudar a hacer más amplia tus hipótesis.

1. Estructura familiar

| | |
|--|--|
| Madre de familia o cuidadora _____ | Padre de familia o cuidador _____ |
| 1.1 Nombre: _____ | Nombre: _____ |
| 1.2 Edad: _____ | Edad: _____ |
| 1.3 Estado civil: 1.4 ¿Desde cuándo? _____ | Estado civil: ¿Desde cuándo? _____ |
| 1.5 Domicilio: _____ | Domicilio: _____ |
| 1.6 Ocupación: _____ | Ocupación: _____ |
| 1.7 Ingreso económico semanal: _____ | Ingreso económico semanal: _____ |
| Horas de trabajo promedio al día: _____ | Horas de trabajo promedio al día: _____ |
| \$ aportado al gasto familiar p/semana: _____ | \$ aportado al gasto familiar p/semana: _____ |
| Religión: _____ | Religión: _____ |
| Hermanos(as) _____ | |
| Nombre: Edad: | Nombre: Edad: |

| | |
|--|---|
| Ocupación: _____ | Ocupación: _____ |
| Nombre: Edad: Ocupación: _____ | Nombre: Edad: Ocupación: _____ |
| Otros familiares con los que conviven cotidianamente: _____ | |
| Nombre: Edad: Ocupación: _____ | Nombre: Edad: Ocupación: _____ |

2. Dinámica familiar y proyecto de vida

2.1 Indique el nombre y ocupación de las personas que conviven diariamente en el hogar con su hijo(a): _____

2.2 Calcule la cantidad de tiempo promedio que dedican a la convivencia familiar y al análisis de los problemas o a la organización de lo familiar.

| Horas | Padre/cuidador | Madre/cuidadora | Hijo |
|-------------|----------------|-----------------|------|
| Al día | | | |
| A la semana | | | |

2.3 En caso de que no dedique tiempo al día o sólo dedique 1-2 horas a la semana a su familia explique el motivo:

2.4 La relación entre Uds. y su hijo(a) es:

Madre: a. Muy buena () b. Buena () c. Regular () d. Mala () e. No hay relación () f- Otra () ¿cuál? _____
 Padre: a. Muy buena () b. Buena () c. Regular () d. Mala () e. No hay relación () f- Otra () ¿cuál? _____

2.5 Con quién prefiere el niño(a) estar en casa:

a) Papá () b) Mamá () c) Con los hermanos(as) () d) Solo () e) Otros () ¿quiénes? _____

2.6 Cuando el menor hace algo bien, ¿Qué le dice?:

2.6.1 Mamá _____

2.6.2 Papá _____

2.6.3 Hermanos _____

2.7 Cuando haces algo mal, ¿Qué te dice?:

2.7.1 Mamá _____

2.7.2 Papá _____

2.7.3 Hermanos _____

2.8 Indiquen 4 actividades que comparten como familia los fines de semana:

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

2.9 ¿Qué calificación le daría a la comunicación que tiene con su hijo (a)?

2.9.1 Padre/cuidador: a. Muy buena () b. Buena () c. Regular () d. Mala () e. No hay relación ()

2.9.2 Madre/cuidadora: a. Muy buena () b. Buena () c. Regular () d. Mala () e. No hay relación ()

Expliquen: _____

2.10 Indique los temas o asuntos que platica con su hijo (a):

2.11 Cuando su hijo(a) tiene un problema se lo platica a:

a) Papás () b) hermanos(as) () c) primos o tíos () d) Nadie () e) otros () ¿quiénes? _____

2.12 ¿Existe problemas en casa?: SI () de tipo: a) Violencia familiar () b) problemas económicos () c) ausencia del padre/madre ()

d) Infidelidad de la pareja () e) Celos () f) otros () ¿cuáles? _____ No ().

2.13 ¿En casa cómo se llevan los papás? (si es monoparental no apliques el reactivo):

2.14 ¿Le gustaría cambiar algo de su familia? Si () No () ¿Porqué

2.15 Describa la relación que hay entre hermanos (si no tiene indagar la relación con primos, amigos):

2.16 Describa la influencia que ejerce la familia secundaria (tíos, primos, abuelos, etc.) en la dinámica familiar:

2.17 Indique los objetivos que a mediano y largo plazo piensa lograr con su hijo, con su pareja y con Ud. mismo(a)

2.18 ¿Qué quiere que sea de grande su hijo(a):

¿Por qué?

2.19 Indique las acciones que realiza para asegurar el futuro de su familia:

3. Historia escolar

3.1 Indique el motivo que tuvieron Uds., como pareja, para enviar a la escuela a su hijo(a):

3.2 ¿Presentó algún problema su hijo(a) en la educación preescolar? Si () ¿Cuál? No ()

3.3 ¿Ha repetido el niño (a) algún año escolar? Si () ¿Cuál? Indique el motivo:

No ()

3.4 ¿Le gusta al niño (a) ir a la escuela? Si () No () ¿Por qué?

3.5 Diga la frecuencia con la que reciben quejas de su hijo por parte del maestro: a. No pasa un día sin que deje de recibir reporte () b. una vez a la semana recibo reporte () c) Sólo ocasionalmente recibo reporte () d. Nunca recibo reporte (). Indique el motivo:

3.6 Indique el área escolar que más le gusta a su hijo(a) y la que menos le atrae. Explique a qué considera que se debe:

3.7 ¿Asiste usted o su pareja a actividades escolares o juntas de su hijo(a)? Si () No () ¿Por qué? _____

3.8 Describa las relaciones de su hijo (a) con sus compañeros de escuela: _____

3.9 ¿Conoce a sus amigos? Si () No () ¿Por qué? _____

3.10 ¿Su hijo (a) tiene problemas en la escuela? Si () ¿Por qué? _____

_____ No ().

3.11 Describa la relación de su hijo(a) con el profesor(a): _____

3.12 Narre la relación de Ud. con el profesor(a) de su hijo(a): _____

3.12 Indique cinco actividades importantes que realicen Ud. y su esposo(a) o cuidador(a) en el aspecto educativo de la familia (por ejemplo, asesoría en las tareas escolares, visitas a la escuela, platicar temas educativos en las reuniones familiares, compra de enciclopedias, material didáctico, etc.):

| Madre de familia o cuidadora | Padre de familia o cuidador |
|------------------------------|-----------------------------|
| | |
| a. | a. |
| b. | b. |
| c. | c. |
| d. | d. |
| e. | e. |
| | |

OBSERVACIONES: _____

GRACIAS POR SU COOPERACIÓN

Psicólogo(a): _____



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA
CLÍNICA MULTIDISCIPLINARIA ZARAGOZA
Programa Cognoscitivo en Desarrollo Humano Autorregulado (PROCDHA)



Cuestionario para la entrevista al niño(a)

Objetivo: obtener información sobre la trayectoria específica que ha seguido el proceso de desarrollo infantil a partir de la interacción familiar, el contexto escolar y comunitario. De igual manera, se determinará en esos contextos la evolución que ha seguido el PCC, los factores internos y externos al niño(a) que los sostienen y las repercusiones que tiene en su desarrollo individual, familiar y escolar.

Instrucciones para el aplicador: considerando las hipótesis anteriores y las líneas explicativas y de indagación y que se han desprendido de ellas, lea pausadamente cada reactivo al infante estableciendo un diálogo controlado por Ud., que permita contar con respuestas amplias que le lleven a integrar una imagen coherente del proceso de desarrollo que ha seguido el PCC.

Instrucciones para el entrevistado: *“las respuestas que des a las preguntas que te voy a decir me permitirán conocer cómo ha sido tu desarrollo, cómo te han tratado tus padres, hermanos y otras personas importantes. De la información que me des depende el apoyo Psicológico que yo te pueda dar por eso te pido contestes con la verdad. Te aseguro que la información que me des no la comentaré con nadie de tu familia o amigos y que sólo la utilizaremos para ayudarte.*

Nombre del niño(a): _____

Fecha: _____

Hora de inicio:

Hora final:

1. Relaciones familiares y grado de satisfacción

| 1.1 Indícame el tiempo, las actividades y qué tanto te satisface las relaciones que mantienes con los siguientes familiares: | | | | |
|--|---------------------------------|---|---|--|
| | Tiempo diario de trato (aprox.) | Actividades y temas que tratan cotidianamente | ¿Por qué crees que pasa ese tiempo contigo? | Grado de satisfacción (Mucho, regular, poco, nada) |
| Madre | | | | |
| Padre | | | | |
| Hermanos | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | | | | |
| Familia secundaria | | | | |
| Otros | | | | |
| 1.2 Cuándo el niño(a) hace algo bien, qué le dice o hace: | | | | |
| a) Mamá | | | | |
| _____ | | | | |
| b) Papá | | | | |
| _____ | | | | |
| c) Hermanos | | | | |
| _____ | | | | |
| d) Otros (por ejemplo, el cuidador, el profesor o algún familiar secundario) | | | | |
| _____ | | | | |
| 1.3 Cuándo el niño(a) hace algo malo, qué le dice o hace: | | | | |
| a) Mamá | | | | |
| _____ | | | | |
| b) Papá | | | | |
| _____ | | | | |
| c) Hermanos | | | | |
| _____ | | | | |
| d) Otros (por ejemplo, el cuidador, el profesor o algún familiar secundario) | | | | |
| _____ | | | | |
| 1.4 Dime, los fines de semana ¿con quién los pasas, qué haces, te gusta?: | | | | |
| 1.5 ¿Con quién prefieres estar en casa?: a) Papá () b) Mamá () c) Hermanos(as) () d) Solo () d) Otros () ¿Quiénes? _____ | | | | |
| 1.6 Dime cómo te sientes cuando te regañan tus papás: | | | | |
| _____ | | | | |
| 1.7 Existen problemas en tu casa?: SI () ¿De qué tipo? _____ No (). | | | | |
| 1.8 ¿Cooperas en las labores del hogar? Si () No () ¿Por qué? _____ | | | | |
| 1.9 ¿Cuándo tienes un problema a quién se lo platicas?: | | | | |
| a) Papás () b) hermanos(as) () d) primos o tíos () c) Nadie () d) otros () ¿quiénes? _____ | | | | |
| 1.10 La relación entre tus padres es: a) Muy buena () b. Buena () c. Regular () d. Mala () e. No hay relación () | | | | |
| 1.11 ¿Cómo te llevas con tus primos, tíos y abuelos? | | | | |

| | |
|--|-------------------------------------|
| 1.12 Dime 5 obligaciones que tienes en casa: | Dime 5 derechos que tienes en casa: |
| | |

1.13 ¿Cómo acostumbra tratarte?: Papá: a. con abrazos () b. diciéndote que te quiere () c. comprándote lo que quieres () d. con indiferencia () e. te rechazan () f. te pega (). Mamá: a. con abrazos () b. diciéndote que te quiere () c. comprándote lo que quieres () d. con indiferencia () e. te rechazan () f. te pega ().

1.14 ¿Qué te gustaría ser de grande?:

2. Control conductual

2.1 ¿Qué tanto te consideras bueno para? (constate la respuesta del menor pidiéndole que mencione un ejemplo de porqué se siente así):

| | |
|-------------------------------|--|
| a. Aprender | |
| b. Recordar | |
| c. Poner atención | |
| d. Estudiar por tu cuenta | |
| e. Tener arregladas tus cosas | |
| f. Resolver problemas | |
| g. Controlar tu conducta | |
| h. Saber cuándo estás mal | |
| i. Inventar nuevos juegos | |
| j. Entender a la maestra | |
| k. Controlar tu enojo | |
| l. Hacer amigos | |
| m. Estar arreglado | |
| n. Ver TV | |
| ñ. Observarte a ti mismo | |

3. Autoconcepto

3.1 Te consideras físicamente: a) Guapo(a) () b. Feo(a) () c. Ni feo(a) ni guapo(a) () d. Feo con suerte () e. Alto () f. Chaparro(a) () ¿Cuáles? _____.

| | | | | | | | | | | |
|-----|------|-----|----|----|-----|-----|----|-------|----|----|
| 3.2 | Dime | qué | es | lo | que | más | te | gusta | de | ti |
|-----|------|-----|----|----|-----|-----|----|-------|----|----|

| | | | | | | |
|---|------|------------|----|----|-----------|---------|
| _____ | | | | | | |
| 3.3 | ¿Qué | cambiarías | de | tu | aparencia | física? |
| _____ | | | | | | |
| 3.4 Te consideras: a. Amable () b. Simpático(a) () c. Enojón(a) () d. Romántico(a) () e. Idealista () f. Juguetón(a) () g. Gracioso(a) () h. Hablantín(a) () i. Amigüero(a) () j. Aburrido(a) () k. Amistoso(a) () l. Otro ¿cuál? _____. | | | | | | |
| _____ | | | | | | |
| ¿Te gusta estar arreglado(a)? Si () No () ¿Por qué? _____ | | | | | | |
| _____ | | | | | | |

4. Actividades culturales recreativas

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| 4.1 Dime de tu familia quien lee libros, revistas y periódicos y cada cuándo lo hace: _____ | | | | | | |
| 4.2 Te gustan los programas de televisión que tratan de cómo viven los animales, de geografía, del clima, de matemáticas y física? Si () No () ¿Por qué? _____ | | | | | | |
| _____ | | | | | | |
| 4.3 ¿Cuándo fue la última vez que fuiste al parque, al teatro o al cine? _____ | | | | | | |
| _____ | | | | | | |
| 4.4 ¿Te gusta leer libros diferentes a los de la escuela? Si () No () ¿Por qué? _____ | | | | | | |
| _____ | | | | | | |
| Cuándo acostumbran tus padres llevar a pasear fuera de tu localidad? _____ | | | | | | |

5. Actividades educativas

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| 5.1 ¿Cómo aprendes más?: a) Escuchando () b. Viendo () c. Tocando o manipulando cosas () d. Cuando el maestro(a) toca tu | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|

| | |
|--|---|
| hombro () | |
| e. De otras formas () ¿Cuáles? _____. | |
| 5.2 ¿Por qué crees que es importante que estudies? _____ | |
| 5.3 ¿Con qué frecuencia el maestro(a) se queja de ti? a. Diariamente () b. Una vez a la semana () c. Ocasionalmente () d. Nunca () | |
| 5.4 ¿Qué programas de TV y de radio acostumbras ver y escuchar?: | ¿Qué programas de TV y de radio acostumbras tus papás o cuidador? |
| 5.5 ¿Asisten tus padres a las juntas o reuniones escolares SI () NO () ¿Por qué? _____ | |
| 5.6 Eres: a. un buen estudiante () b. un regular estudiante () c. (un estudiante malo () d. no me gusta estudiar () Otro _____ | |
| 5.7 ¿Cómo te llevas con tu profesor(a)? _____ | |
| 5.8 ¿Qué materias te gustan y cuáles no, y por qué?: _____ | |
| 5.9 ¿Te cuesta trabajo hacerla tarea? Si () No () ¿Por qué? _____ | |
| 5.10 ¿Participas en clases? Si () No () ¿Por qué? _____ | |
| Observaciones: _____ | |
| Recomendaciones: _____ | |
| Psicólogo(a): _____ | |

ANEXO 2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN COGNOSCITIVO EN EL APRENDIZAJE EFICAZ DE LA LECTURA Y ESCRITURA (PICAELE)

Introducción

Para el escolar con dominio de la lecto-escritura ésta es elemento enriquecedor en la conformación de la identidad del aprendiz, asimismo lograr acceso a otros saberes, y el empleo de recursos cognoscitivos, metacognoscitivos y motivacionales propios del niño en el manejo, y adquisición. Si esto ocurre entonces el aprendiz, buscará información escrita, empleará la escritura y lectura para buscar, y obtener información. Sin embargo, el aprendizaje de la lecto-escritura en la vida del aprendiz se convierte en un desafío que trasciende los rasgos del desarrollo propias del escolar, participando en la construcción de la realidad del niño.

Por su parte en el proceso de enseñanza que acontece en el escenario educativo se enfrenta a un desafío mayor, es decir, las dificultades de los aprendices que sobresalen a la instrucción cuando el menor se encuentra en la construcción del aprendizaje lectura y escritura. El niño manifiesta un escaso manejo de dichas habilidades, obstaculizando el empleo, dominio de los recursos cognoscitivos eficientes para el aprendizaje.

En ese sentido, se plantea desde una óptica cognoscitiva la propuesta de intervención basada en las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, lo cual involucró el diseño, elaboración, aplicación, evaluación de las acciones de aprendizaje que constituyen la intervención en escolares con dificultades en la adquisición de la lecto-escritura.

El contenido del programa es justificación; para la elaboración de intervención, perfil de participantes; la descripción de los menores a los cuales se aplicó la intervención, fundamentación teórica; explicación teórica para el diseño,

y aplicación de la intervención, objetivos de intervención, método, y descripción del diseño instruccional que siguió la presente intervención en escolares con dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Justificación

La lecto-escritura es un aprendizaje que permite la inserción social, la adquisición de las habilidades de la lectura y escritura; es elemento primordial en el desarrollo del individuo. El saber leer y escribir a nivel social representa uno de los máximos logros, comúnmente la denominada alfabetización es característica de progreso. Específicamente en México, a través del organismo de educación, se brinda acceso a la educación básica, la cual pretende dotar al alumno de conocimientos y aprendizajes de matemática, lectura y escritura. Sin embargo, los logros curriculares, de aprendizaje, se ven reflejados en los resultados de evaluaciones en dichas áreas al expresar el bajo nivel en las áreas curriculares, asimismo muestran un trasfondo del proceso de aprendizaje poco eficaces.

Si bien la educación primaria básica es encargada de la enseñanza formal de la lecto-escritura, y cuyo objeto es que el aprendiz logre leer y escribir, no obstante, la adquisición de lectura y escritura como procesos cognoscitivos, y que involucra la motivación. Se torna un aprendizaje que no todos los alumnos, adquieren a la par de sus compañeros. Y que no todos los alumnos manejan, por ende, surgen las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura que son traducidas en un desempeño del aprendiz que no es acorde al grado escolar que cursa.

Debido a las dificultades en la adquisición de la lecto-escritura en el nivel primaria, surge la necesidad de implementar el presente programa de intervención, que no sólo aborden el aspecto académico o curricular, sino que aplique un plan didáctico-pedagógico, y en su elaboración y aplicación sea

fundamentado con el procesamiento cognoscitivo en el aprendizaje de la lectoescritura.

Así se plantea un programa de intervención como una estrategia alterna en la adquisición de las habilidades de lectura y escritura, basado en las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en el aprendizaje de las letras, fonemas, grafemas; vocales, consonantes, sílabas, y enunciados, en aprendices escolares de educación básica. Asimismo se pretende que los menores empleen la lectoescritura en su función búsqueda, obtención de información y comunicación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La lectura y la escritura son un instrumento cultural, asimismo funge una función comunicativa, además el dominio de tales habilidades implica la inserción a una comunidad alfabetizada del empleo funcional de la lecto-escritura. También, ésta es base de otros saberes en la construcción de aprendizajes (Bravo, 2002). De acuerdo a Burón (1996), la lectura y escritura es una puerta a la cultura, el aprendizaje y dominio eficaz implica una transformación en la realidad de aprendiz.

Así, el aprendizaje de la lecto-escritura es una meta y pilar de la enseñanza escolar básica, de modo que si no se consigue se ven comprometidos otros aprendizajes (Defior, 2000). Sobre éstas habilidades se han diseñado

metodologías para su instrucción en el escenario escolar que no resultan eficaces para la enseñanza de los aprendices. Sin embargo, el marco explicativo del proceso de aprendizaje en la iniciación de la escolarización, los recursos cognoscitivos que el aprendiz emplea se concibe ajenos de la práctica en el aula.

Tal es la orientación en una línea de investigación que pretende explicar no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles de educación al brindar elementos teóricos y empíricos para el análisis, y comprensión de la lecto-escritura, sino se proponen diversos marcos de referencia teóricos, sin embargo una explicación teórica debe además de explicar el proceso de aprendizaje, brindar elementos de enriquecimiento en el diseño instruccional, además de la intervención psicoeducativa.

Así la presente propuesta de intervención, está bajo una de las líneas más fructíferas en la psicología educativa; el tópico de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en el procesamiento cognoscitivo de la lecto-escritura. En términos generales, dicho procesamiento lo conforma; la codificación, esto es, la transformación en elementos esenciales y representativos, el siguiente proceso es la organización con base en los recursos cognoscitivos previos, y finalmente la decodificación, es decir, la reconstrucción de la información a partir de sus elementos esenciales. Por consiguiente, estas fases cognoscitivas indican el funcionamiento del proceso de adquisición (Bañuelos et al., 1992). Igualmente las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas aplicadas durante el proceso de aprendizaje, es elemento esencial para la eficacia en la construcción del mismo.

Algunos autores, entre ellos Moreno (1997), apunta que las estrategias son un factor que influye en el éxito o fracaso escolar en todos los niveles educativos. A decir de esto, no son las estrategias en sí mismas sino su aplicación sin eficacia, durante el proceso de aprendizaje. Por tanto, si un aprendiz no tiene conocimiento de sus recursos cognoscitivos, de su repertorio de estrategias, no podrá desplegar

y aplicarlos acorde a la demanda de situación (Mateos, 2001), y tarea de aprendizaje al enfrentarse a la leco-escritura.

Al respecto de las investigaciones del tema, éstas muestran que los alumnos con un desempeño eficiente en la instrucción son aquellos que manipulan estrategias de aprendizaje (Revel & González, 2007).

En este sentido, los teóricos señalan que las estrategias de aprendizaje se emplean para facilitar la adquisición, retención, y recuperación del conocimiento. Así, el tipo de estrategias que el alumno aplica, y los recursos cognoscitivos eficaces, facilitan el aprendizaje (Valle et al., 1998). Entre las concepciones más destacadas en la literatura se encuentra que las estrategias constituyen mecanismos de acceso, selección, integración del proceso de aprendizaje. Con la aplicación de las estrategias aumentan los productos de la actividad cognoscitiva favoreciendo; la codificación, el almacenamiento de la información, la recuperación y la utilización posterior de los aprendizajes (Osses & Jaramillo, 2006).

Dichas estrategias decantan en dos vertientes, Estrategias cognoscitivas, y Estrategias metacognoscitivas. Las primeras se clasifican en:

1) repaso o ensayo, cuando el aprendiz aplica tal estrategia en su proceso de aprendizaje es a través del copiado, repaso en voz alta, subrayar, lo cual denota un aprendizaje por asociación y de bajo nivel de procesamiento cognoscitivo. El objeto de tal estrategia es mantener activa la información para ser almacenada a la memoria a largo plazo.

2) elaboración, cuyo objeto es la reconstrucción cognitiva de la información procesada para hacerla más significativa, integrando el conocimiento previo con el conocimiento nuevo. Dentro de esta estrategia están; generar una imagen mental, elaborar frases y acrósticos, generar autopregunta, elaborar descripciones, elaborar resumen, tomar notas, formular analogías, formular metáforas, parafrasear el contenido de aprendizaje. Logrando un aprendizaje por reestructuración.

3) organización, el objeto es una búsqueda de estructura interna del contenido de aprendizaje para lograr un significado propio del aprendiz. Así el alumno clasifica, jerarquiza, esquematiza, elabora una red semántica, un mapa conceptual, cuadro sinóptico del contenido de aprendizaje (Mateos, 2001 & et al.).

Por su parte, las estrategias metacognoscitivas, permiten el conocimiento de los recursos cognoscitivos, es decir, el conocimiento del funcionamiento de la cognición. Asimismo permite el control y regulación de los recursos cognoscitivos y de las estrategias aplicadas:

1) planeación; el aprendiz selecciona la estrategia, plantea un objetivo y meta de aprendizaje, selecciona los conocimientos previos necesarios para la consecución de la tarea.

2) verificación o supervisión; ésta es durante la ejecución del plan de acción, permite la modificación de las estrategias empleadas, cuando el alumno realiza un constante automonitoreo detectando las fallas y determinando un plan alternativo para corregir. Por tanto, la autocomprobación, el autocuestionamiento, tener conocimiento de los conocimientos previos para la ejecución de la tarea.

3) evaluación; es el contraste de resultados obtenidos con los resultados esperados, determinando la eficacia de los procesos anteriores y modificando el plan de acción. La evaluación es realizada al finalizar la ejecución de la tarea (Bara, 2001).

Son múltiples las investigaciones que abordan las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en su función de mejora en el desempeño académico, y en lograr un aprendizaje eficaz. En un reporte de investigación llevado a cabo por Bara (2001), cuyo objeto fue comprobar el efecto de un programa diseñado para mejorar el empleo de las estrategias metacognoscitivas en el aprendizaje. La investigación se llevó a cabo a partir de dos estudios empíricos, con una muestra de adolescentes, pertenecientes a dos centros públicos de educación secundaria. De acuerdo a los resultados el autor concluye que los estudiantes al ir accediendo

a niveles superiores, dentro del sistema educativo, deben adquirir nuevas herramientas de trabajo que les permitan tener éxito.

En población de educación primaria, el reporte de Flórez et al. (2003), cuyo objetivo fue elaborar un instrumento para evaluar operaciones metacognoscitivas en el proceso de lectura y escritura, así como describir y categorizar dichas operaciones. Según los resultados obtenidos, los participantes se ubicaron en los niveles menos exigentes de metacognición, algunos indicadores de ello son; reconoce la presencia o ausencia de conocimientos previos para cumplir con los objetivos de la tarea, identifica grafías en la tarea que impiden cumplir con el objetivo. Mientras que en escritura, reconoce como afectan los conocimientos que posee el desarrollo de la tarea, identifica y corrige a nivel de contenido elementos del texto escrito. Además se encontró que a medida que aumenta el grado escolar, el desempeño metacognitivo a nivel de lectura mejora. Por ello que se reconoce la metacognición importante en el desempeño de la lectura y la escritura.

Si bien, las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que aplican los aprendices, se configura el proceso de aprendizaje. Y en este sentido, los elementos cognoscitivos en dicho proceso de la lecto-escritura en aprendices escolares son; la motivación previa y durante el aprendizaje de la lecto-escritura, el tipo de ingreso sensorial, la vinculación de los conocimientos previos con los conocimientos nuevos, la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo al enfrentar la lectura y escritura de grafías, fonemas, palabras, enunciados, texto.

Cada uno de estos elementos participa en consonancia, en el proceso cognoscitivo de codificación, almacenamiento, recuperación, decodificación eficaz (Castañeda, 2004). De modo que las dificultades en la adquisición de la lecto-escritura, tienen lugar en la poca eficacia en el procesamiento cognoscitivo del aprendizaje de la lecto-escritura.

Desde esta óptica teórico-explicativa, se muestra el perfil de los participantes en el manejo de la lecto-escritura, a los cuales fue dirigido el programa de intervención.

Perfil de participantes

Tabla1 .Cuadro descriptivo de los participantes.

| Part. | Edad | Grado | Reprobación | Estruc. Fam. | Manejo de la escritura | Manejo de la lectura |
|-------|--------|-------|-------------|--------------|---|---|
| 1 | 6.9 m | 1° | - | Fam. extensa | Ejecución legible ante copia de palabras presenta omisión, inversión, adición de letras. En texto narrativo realizó espirales, falta de motivación. | Lee uniendo grafema con grafema, fonema con fonema. Sustituye fonemas. Ejecución sin fluidez. |
| 2 | 6.1 0m | 1° | - | Fam. nuclear | En la escritura no hay sincronía entre letras y palabras. Inversión, omisión de letras, distorsión de palabras. Escribe texto narrativo, con falta de sincronía entre palabras, distorsión de éstas, lectura pausada, dificultad en la identificación de grafemas en sílabas. | Lee detenidamente y por sílabas, no hay fluidez en la lectura. |
| 3 | 7a | 1° | - | Fam. nuclear | Copia palabras monosílabas, bisílabas con sincronía y claridad, así como signos de puntuación, no deja espacio entre palabras de un enunciado y texto narrativo. Adición e inversión de letras, identifica las vocales. No escribe palabras o enunciados a través de dictado, distorsiona letras, y palabras. No escribe texto narrativo sino copia letras que observa a su alrededor, realizando una agrupación de letras. Falta de motivación ante la lectoescritura. | No identifica fonema con grafema correspondiente del abecedario. Sustituye fonema, no lee, no une sílabas de fonemas. |
| 4 | 7a | 2° | - | Fam. nuclear | En ejecución escrita de copia lo hace grafía por grafía, su resultado es legible y con sincronía. Sin embargo invierte, omite grafías, en dictado hay falta de sincronía en la ejecución. En la escritura de texto narrativo, escribe una agrupación de letras distorsionadas. Nula motivación ante la lecto-escritura. | No lee, sin embargo logra unir fonemas en sílabas |
| 5 | 7.5 m | 2° | - | Fam. nuclear | Ejecución legible con poca sincronía, con sustitución de grafías | Lee rápido por silabeo, sustituye y omite fonemas. |
| 6 | 7.8 m | 2° | si | Fam. nuclear | La ejecución escrita de palabras y enunciados es legible, con escasa sincronía. Omite, sustituye grafías en su ejecución escrita No redacta cuento, nula motivación "no sé leer". | No lee, reconoce palabras al azar. |
| 7 | 7.9 m | 2° | - | Fam. nuclear | La escritura presenta distorsión de las grafías en dictado y redacción de cuento. En vez de letras traza círculos y letras. | No lee, no une fonemas en sílabas. |

| | | | | | | | |
|----|-----------|----|----|-----------------|---|--|--|
| | | | | | | No identifica grafías, ni fonemas del abecedario. Ante la escritura de un texto, el menor realiza una agrupación de letras. | |
| 8 | 7.1 m | 2° | - | Fam. nuclear | Ejecución caracterizada por grafías legibles, falta de sincronía entre letras, palabras. Omite palabras, y distorsiona palabras en dictado de enunciado y texto breve. No realiza redacción de texto narrativo. Falta de motivación ante la lecto-escritura. | Lee por silabeo, sustituye, y adiciona fonemas durante la ejecución de palabras, enunciados, texto breve. | |
| 9 | 8.4 m | 3° | - | Fam. nuclear | Escritura con sincronía, presenta adición, sustitución de grafías en copia de enunciados t texto breve. | Lectura por silabeo, sustituye fonemas. | |
| 10 | 8.5 m | 3° | - | Fam. nuclear | Ejecución escritura con sincronía, presenta sustitución, adición, omisión de grafías. | Lectura por silabeo con sustitución de fonema. | |
| 11 | 10. 4m | 3° | si | Fam. nuclear | Ejecución escrita con escasa sincronía, con sustituciones. Nula motivación al enfrentar tareas de lectura y escritura. | Lee sílaba por sílaba, con poca fluidez. | |
| 12 | 10. m | 4° | - | Fam. extensa | Escritura legible, con sincronía entre letras, palabras, oraciones. Redacción legible de texto descriptivo. Bajo nivel de motivación ante la lecto-escritura. | Ejecución por silabeo; con adición y sustitución de fonemas. | |
| 13 | 10. m | 5° | - | Fam. nuclear | El menor omite grafemas, distorsiona las palabras, invierte los grafemas. | Ejecución lectora por silabeo, sustituye fonemas. La ejecución es poco fluida | |

Método

A continuación se presentan los elementos que sustentan la propuesta de programa de intervención en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Planteamiento del problema

¿La aplicación del programa cognoscitivo de lecto-escritura, basado en las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en aprendices escolares contribuye eficazmente en el aprendizaje de lecto-escritura; de letras, grafemas, fonemas; vocales, consonantes, y sílabas, palabras, enunciados?

¿Los aprendices lograrán la aplicación eficaz de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en el aprendizaje de la lectoescritura?

Objetivos generales de intervención

1. Determinar la eficacia del programa de intervención a través de la aplicación en alumnos escolares de 1° a 5° grado escolar, con edades de 6 a 10 años, que presentan dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.
2. Los aprendices escolares con dificultades en la lecto-escritura logren un aprendizaje eficaz de la lectura y escritura de letras, grafemas, fonemas; vocales, consonantes, y sílabas, palabras, enunciados. Logrando el empleo la lecto-escritura en su función comunicativa, de búsqueda y obtención de información, y enriquecer así su identidad como aprendiz.
4. Que los aprendices empleen las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas eficazmente en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Objetivos particulares de intervención

1. Diseñar un programa de intervención con base en las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, aplicar éste en alumnos escolares con dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.
2. Determinar las estrategias que los menores emplean eficientemente en el aprendizaje de letras, grafemas, fonemas; vocales, consonantes, y sílabas, palabras, enunciados.

3. Elaborar objetivos de aprendizaje en consonancia con las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para un aprendizaje eficaz de la lectura y escritura de letras, grafemas, fonemas; vocales, consonantes, y sílabas, palabras, enunciados.

Variables

Variables Independientes

1. Programa de Intervención

Definición Conceptual: es el diseño y aplicación del plan didáctico-pedagógico por medio del cual se concretan los supuestos teóricos del aprendizaje de la lectoescritura (marco teórico) mediante el empleo de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para que los niños de 6 a 8 años aprendan la función comunicativa, búsqueda y obtención de información, además de conformar la identidad del aprendiz.

Definición Operacional: es la aplicación a los participantes escolares del Programa de Intervención basado en estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas denominado “Programa de Intervención Cognoscitivo en el Aprendizaje Eficaz de la Lectura y Escritura”, constituido por objetivos de aprendizaje diseñados de acuerdo a los supuestos teóricos de la investigación, que se traducen en acciones de aprendizaje y evaluación a nivel de lectura y escritura de grafías, fonemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras, y enunciados.

2.-Estrategias Cognoscitivas

Definición Conceptual: son las herramientas cognoscitivas que el aprendiz emplea en la adquisición de la lecto-escritura, y que operan a nivel de la motivación previa, el tipo de ingreso sensorial, los conocimientos previos del aprendiz, la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo, y los contextos de aplicación de la misma. Tales herramientas tienen por objeto favorecer el aprendizaje eficaz y significativo de la lecto-escritura. Tales herramientas tienen como objetivo favorecer la codificación,

el almacenamiento, la recuperación, la decodificación eficaz en la ejecución de la tarea de aprendizaje de la lectura y la escritura por parte del aprendiz (Mateos, 2001).

Definición Operacional: son las herramientas cognoscitivas que el aprendiz emplea durante el aprendizaje de la lecto-escritura. Las estrategias cognoscitivas son; la inserción propositiva que el niño hace para enfrentar las tareas referidas a esta habilidad, el manejo del conocimiento previo que el aprendiz hace para darle sentido a la tarea de lecto-escritura, la preferencia de un tipo de ingreso sensorial, emplear el copiado, el repaso, asociación, señalización, generación de imagen mental para el aprendizaje de grafías, fonemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras, y enunciados.

3.-Estrategias Metacognoscitivas

Definición Conceptual: son las herramientas cognoscitivas, de procesamiento cognoscitivo superior, aplicadas por el aprendiz en la adquisición de la lecto-escritura, están dirigidas hacia; 1) la conciencia que tiene el aprendiz de sus habilidades, estrategias cognoscitivas y recursos que necesita para la ejecución eficaz de la tarea de lectoescritura; 2) también se refiere al empleo de mecanismos autorreguladores a nivel de la motivación previa y durante las tareas de aprendizaje de la lectoescritura, el tipo de ingreso sensorial, los conocimientos previos del aprendiz, la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo, y los contextos de aplicación de misma, asegurando la eficacia en la tarea, “saber cómo y cuándo hacer”, involucra la selección, comprobación, revisión de la planeación, y la evaluación de las acciones cognoscitivas durante la tarea de aprendizaje, también el empleo y regulación de las estrategias cognoscitivas eficientes ante el aprendizaje de la lecto-escritura (Mateos, 2001). Dichas estrategias son encargadas de situar el aprendizaje y generar nuevas metas de aprendizaje de la lectoescritura.

Definición Operacional: son las herramientas cognoscitivas, de procesamiento cognoscitivo superior, aplicadas por el aprendiz en la adquisición de la lectoescritura, comprometidas en la conciencia y reflexión cognoscitiva de la eficacia de sus recursos cognoscitivos; nivel de concentración necesaria para la adquisición, del nivel y eficacia de la aplicación de las estrategias cognoscitivas antes y durante la ejecución de la tarea de aprendizaje de la lectoescritura. También son comprometidas en la autorregulación de la inserción propositiva del aprendiz al enfrentar tareas de lecto-escritura, la autorregulación del manejo del conocimiento previo que el aprendiz hace para darle sentido a la tarea de lecto-escritura, la determinación de un tipo de ingreso sensorial eficaz para enfrentar la tarea de aprendizaje de lecto-escritura, autorregulando la memoria de trabajo, y la autorregulación de la recuperación de los aprendizajes, mediante la autopregunta, automonitoreo, autoevaluación, autocomprobación y autocorrección, para el aprendizaje de grafías, fonemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras, y enunciados.

Variable Dependiente

1.-Aprendizaje de la Lecto-escritura

Definición Conceptual: es el proceso cognoscitivo de codificación, almacenamiento, recuperación, decodificación y empleo eficaz de los aprendizajes de la lecto-escritura por parte del aprendiz. A través del cual el aprendiz emplea eficazmente las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para la adquisición de la lecto-escritura (Castañeda, 2004; Mateos, 2001). Tal proceso tiene como objeto la comunicación, búsqueda, y obtención de información, además de enriquecer la identidad del aprendiz.

Definición Operacional: es el proceso cognoscitivo de codificación, almacenamiento, recuperación, decodificación eficaz de las grafías, fonemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras y enunciados en el manejo eficaz de la lectura y escritura, en la cual el aprendiz emplea eficazmente las estrategias

cognoscitivas y metacognoscitivas en vinculación de los conocimientos previos del aprendiz, motivación previa, el tipo de ingreso sensorial, la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo, al enfrentar la lectura y escritura de grafías, fonemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras y enunciados. Con fines de que el menor pueda comunicarse, buscar y obtener información en fuentes escritas, integrar conocimiento nuevo a su conocimiento previo y enriquecer así su identidad.

Participantes

Se seleccionaron a 13 aprendices de 6 a 10 años de edad, que asistieron al servicio de atención psicológica educativa del Programa Cognoscitivo de Desarrollo Humano Autorregulado, aplicado en la UMAI-Zaragoza.

Instrumentos

Se emplearon los siguientes instrumentos.

- 1) El Inventario de Ejecución Académica IDEA (Macotela, et al.1996). Cuyo objetivo es diferenciar los perfiles de problemas de aprendizaje y los problemas de desempeño escolar, contiene un apartado de Evaluación de Escritura cuyas áreas son copia, dictado, comprensión, y redacción. Y un apartado de Evaluación de Lectura con las áreas de lectura en silencio, lectura oral, y comprensión. Para 1°, 2°, 3° grado escolar. Además se emplearon los reactivos que permiten detectar estrategias de aprendizaje que utiliza el niño al momento de responder a los reactivos de la prueba.
- 2) Una entrevista semiestructurada, previamente validada vía jueces, sobre el contexto familiar del aprendiz, la motivación y logro de las tareas referidas a lecto-escritura en el aula y el empleo de la lectura y escritura por el aprendiz.
- 3) Los diagnósticos psicoeducativos elaborados en el Programa Cognoscitivo en Desarrollo Humano Autorregulado que se aplica en la Clínica Zaragoza. Específicamente se retomó la información sobre el área el desarrollo motivacional, habilidades de autocontrol, estrategias de aprendizaje, y estrategias metacognitivas.

4) De igual forma, se realizó la observación directa las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que los participantes mostraban durante la correcta ejecución de una tarea de aprendizaje, a través de los comentarios en las ejecuciones, y de las evidencias de la ejecución escrita y lectora.

Procedimiento

I. Inicialmente se realizó una revisión de la literatura, cuyo objeto fue indagar en propuestas de intervención y planteamientos de trabajo del tópico de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, en reportes de investigación. Asimismo la revisión se utilizó para nutrir el fundamento teórico de la propuesta de intervención; diseño y aplicación de la intervención basada en estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en aprendices escolares.

II. Con objeto de analizar y tener marco de referencia de las estrategias empleadas por los participantes, se aplicó el Inventario de Ejecución Académica, se evaluó el área de escritura y lectura con y fue un criterio de selección de los tres participantes de investigación.

También se aplicó una entrevista semiestructurada previamente validada vía jueces, con la cual se obtuvo información sobre el contexto familiar de los aprendices, desempeño en tareas de lecto-escritura en el aula. Se realizó un análisis de los psicodiagnósticos educativos de los aprendices, para obtener el perfil de participantes de investigación, y se obtuvo información en sobre el desarrollo motivacional del menor, habilidades de autocontrol, estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas.

III. Se realizó el diseño instruccional de la intervención, así se determinó para el diseño; contenido de aprendizaje, los objetivos generales, los objetivos de aprendizaje por sesiones de trabajo.

IV. Para la evaluación del aprendizaje de la lecto-escritura de grafías, letras, fonemas, grafemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras, y enunciados, logrado con la aplicación de la intervención; Inicialmente la información arrojada por evaluación habilidades de lecto-escritura en los menores, antes

de la intervención, fue empleada para dirigir los objetivos de aprendizaje trazados en el plan de sesión, asimismo modificar los planes de diseño instruccional (Davis, 2001). Lo cual se vio reforzado con la evaluación formativa, del proceso, es decir, una evaluación continua del diseño instruccional mientras se aplicó y diseñó, así se identificaron y corrigieron deficiencias a medida que surgieron del programa mediante observación directa, de registro anecdótico por las psicólogas; en el cual se describió el comportamiento de los participantes, la eficacia de la instrucción, también se realizó el análisis de los productos, de las actividades, tareas de aprendizaje, de las ejecuciones lectoras y escritas que se obtuvo de los aprendices, y a través del análisis de las grabaciones del trabajo con los alumnos.

También se realizó una evaluación continua del proceso aprendizaje en los aprendices observando los logros de los aprendices, modificando el diseño instruccional, el contenido y las tareas de aprendizaje.

Por otro lado, se realizó una evaluación sumativa del aprendizaje de las habilidades antes mencionadas, así como el progreso con el programa de intervención; consistió en una síntesis de los logros obtenidos por los aprendices con base en el aprendizaje logrado. Y de los productos que denotarán las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en las ejecuciones lectoras y escritas de los aprendices.

Diseño Instruccional

La construcción del diseño instruccional está caracterizado por las etapas; 1) describir, analizar el estado actual de aprendizaje en los aprendices, 2) derivar y elaborar los objetivos de aprendizaje, es decir, seleccionar el contenido a enseñar, 3) planificar y aplicar la evaluación de los objetivos de aprendizaje, 4) realizar la descripción y análisis de las tareas activas u observables y tareas cognoscitivas, 5) aplicar los principios del aprendizaje (Davis, 2001).

Así, para el diseño del programa de intervención, se siguieron las tales fases en la aplicación del diseño instruccional, a través de realizar el análisis del aprendizaje

de la lecto-escritura en los aprendices participante, de lo cual derivó la elaboración de los objetivos de aprendizaje y su evaluación en concordancia con los objetivos de la intervención, se determinaron las tareas para el aprendizaje. Asimismo se aplicaron los principios del procesamiento cognoscitivo de la lecto-escritura.

Por lo cual, el diseño instruccional de la intervención se sustenta teórica y empíricamente desde una perspectiva cognoscitiva; del proceso de aprendizaje, y en consiguiente del proceso de enseñanza en aprendices escolares de la lecto-escritura. Al denotar el aprendizaje un proceso cognoscitivo de codificación, almacenamiento, recuperación, decodificación y empleo eficaz de los aprendizajes de lecto-escritura por el aprendiz, y en el cual éste empleará eficazmente las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en el aprendizaje eficaz de grafías, fonemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras, enunciados. De acuerdo a la evaluación previa de los aprendices, a la evaluación formativa del mismo programa de intervención se determinaron los temas, contenidos traducidos a los objetivos específicos de aprendizaje; se diseñaron las actividades o tareas de aprendizaje, se seleccionaron los recursos materiales didácticos, también se diseñó y elaboró material, así como la evaluación de los objetivos de aprendizaje de grafías, fonemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras, enunciados.

En seguida se presenta el concentrado descriptivo del programa de intervención; se presentan los objetivos, actividades didácticas.

- Adquisición de los fonemas vocales y consonantes, de grafías del abecedario empleando la estrategia de repaso en voz alta, y asociación.
- Empleo eficaz de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la solución de un problema con el empleo de la lecto-escritura.
- Reflexión del empleo de los recursos cognoscitivos, estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas empleados durante la tarea de aprendizaje de lecto-escritura.
- Empleo de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la ejecución lectora y escrita de enunciados.

- Empleo de la estrategia metacognitiva de automonitoreo, y autoevaluación en la ejecución de la lectura y escritura.

Objetivo general: Qué los aprendices escolares con dificultades en la lecto-escritura logren un aprendizaje eficaz de la lectura y escritura de letras, grafemas, fonemas; vocales, consonantes, y sílabas, palabras, enunciados. Logrando el empleo la lecto-escritura en su función comunicativa, de búsqueda y obtención de información, y enriquecer así su identidad como aprendiz.

Tabla 2. Concentrado de objetivos del programa de intervención.

| Sesión 1 | | | Sesión 2 | | | Sesión 3 | | |
|--|--|---|--|--|---|--|--|---|
| Objetivo Part. | Objetivo de Aprendizaje | Actividad | Objetivo Part. | Objetivo de Aprendizaje | Actividad | Objetivo Particular | Objetivo de Aprendizaje | Actividad |
| Generar en el aprendiz motivación intrínseca al enfrentarse a la tarea de escritura y lectura. | A partir de la motivación extrínseca el aprendiz generará motivación interna para afrontar el aprendizaje de la lecto-escritura percibiéndola como necesaria, atractiva y factible de manejar. | Escritura y lectura de una carta. | Adquisición de los fonemas y grafemas vocales. | Los aprendices recuperarán y emplearán sus conocimientos previos de lectura y escritura; fonemas, grafemas, grafías para abordar la tarea de lectoescritura. | Ejecución escrita de vocales asociando con dibujos. | Adquisición de los fonemas y grafemas vocales. | El aprendiz codificará y decodificará las vocales dado sentido y significado a éstas | Juego de evocación de conocimientos previos, y codificación escrita de grafías. |
| Sesión 4 | | | Sesión 5 | | | Sesión 6 | | |
| Objetivo Particular | Objetivo de Aprendizaje | Actividad | Obj. Particular | Obj. de Aprend. | Actividad | Obj. Particular | Obj. de Aprend. | Actividad |
| Adquisición de los fonemas vocales y consonantes. | El aprendiz identificará y segmentará palabras en fonemas vocales y consonantes constando su significatividad percibiendo el cambio en su significado. | Entorno lúdico de manipulación de referentes de visuales. | Sonidos vocales y su representación-gráfica. | El aprendiz identificará y segmentará palabra en fonemas vocales y consonantes, su significatividad percibiendo el cambio en su significado con referentes táctiles. | El mercado | Adquisición de los grafemas y fonemas vocales. | El aprendiz empleará estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en identificación, discriminación, y manipulación mental de fonemas, con referentes visuales. | Gana Jugando vocales y sílabas |

| Sesión 7 | | | Sesión 8 | | | Sesión 9 | | |
|--|--|---|--|---|--------------|--|--|-----------|
| Obj. Particular | Obj. de Aprend. | Obj. Particular | Obj. de Aprend. | Actividad | Actividad | Obj. Particular | Obj.de Aprend. | Actividad |
| Adquisición de los fonemas y grafemas vocales a través de la asociación. | El aprendiz codificará y decodificará palabras, monosílabas, bisílabas y trisílabas mediante las unidades básicas de la lengua escrita del abecedario. | Adquisición de los fonemas y grafemas vocales y consonantes | El aprendiz construirá tres enunciados simples con referentes táctiles o manipulables para comunicar tácticas en la solución de un problema. | Salva tu planeta, y El juego de las letras. | La Tiendita. | Adquisición de los fonemas y grafemas vocales y consonantes. | El aprendiz codificará palabras y enunciados simples con letras manipulables para comunicar los pasos para solucionar un problema. | La isla |

| Sesión 10 | | | Sesión 11 | | | Sesión 12 | | |
|---|---|-----------|--|---|---------------|--|--|-----------------|
| Obj. Particular | Obj.de Aprendizaje | Actividad | Obj. Particular | Obj. de Aprendizaje | Actividad | Obj. Particular | Obj. de Aprendizaje | Actividad |
| Adquisición de los fonemas y grafemas vocales y consonantes | El aprendiz construirá enunciados con referentes manipulables para comunicar preferencias y gustos. | La feria | Empleo de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la solución de un problema. | El aprendiz codificará y decodificará unidades, palabras, y construirá enunciados con letras táctiles. El aprendiz empleará la comunicación escrita para elaborar rótulos generando significatividad de la habilidad de la escritura en el contexto del aprendiz. | La juguetería | Empleo de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la solución de un problema. | Empleo de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la escritura de la solución de un problema. | La Isla perdida |

| Sesión 13 | | | Sesión 14 | | | Sesión 15 | | |
|---|--|--|---|--|------------------------------------|--|--|--|
| Obj. Particular | Obj. de Aprendizaje | Actividad | Obj. Particular | Obj. de Aprendizaje | Actividad | Obj. Particular | Obj. de Aprendizaje | Actividad |
| Aplicar de las estrategias cognoscitivas de bajo nivel de procesamiento cognoscitivo en la adquisición de fonemas, grafemas del abecedario. | El aprendiz empleará estrategias de bajo y alto nivel de procesamiento cognoscitivo en la ejecución escrita y lectora de enunciados complejos. | Se planteó una situación lúdica en la que los aprendices asumieron el rol de investigadores en un escenario escolar imaginario | Empleo eficaz de las en las estrategias cognoscitivas de bajo nivel de procesamiento en la ejecución de tareas de aprendizaje de lecto-escritura. | El aprendiz escribirá enunciados complejos comunicando aspectos significativos empleando estrategias cognitivas y metacognoscitivas logrando una ejecución eficaz. | Escritura de enunciados complejos. | Que el aprendiz reflexione eficazmente el empleo de los recursos cognoscitivos, estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas. | El aprendiz decodificará referentes táctiles, y evocara e la memoria de largo plazo unidades básicas de la lectoescritura empleando estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que apoyen el tipo de ingreso sensorial. | Diseño de contexto lúdico con referentes táctiles y visuales del abecedario. |

| Sesión 16 | | | Sesión 17 | | | Sesión 18 | | |
|--|---|-----------------------|---|--|--|--|--|--|
| Obj. Particular | Obj. de Aprendizaje | Actividad | Obj. Particular | Obj. de Aprendizaje | Actividad | Obj. Particular | Obj. de Aprend. | Actividad |
| Que el aprendiz reflexione eficazmente el empleo de los recursos cognoscitivos, estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas. | El aprendiz empleara la escritura en un contexto de comunicación, empleando durante la ejecución estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas. | Escritura de un carta | Aplicación eficaz de las estrategias cognoscitivas de repaso y asociación durante la ejecución escrita y lectora. | El aprendiz codificará las unidades básicas fonemas, grafías encontrando significado y dando sentido a éstas, empleando las estrategias cognoscitivas en la ejecución de la tarea. | Escritura de enunciados simples para una historieta. | Aplicación eficaz de las estrategias cognoscitivas, y metacognoscitivas durante la ejecución de la tarea. Reflexión del empleo de los recursos cognoscitivos, estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas empleados durante la tarea de aprendizaje. | El aprendiz almacenara temporalmente en su memoria de trabajo grafías, grafemas, imágenes, sonidos. El aprendiz reflexionará sobre la eficacia de los recursos cognoscitivos comprometidos en la ejecución | Presentación para trabajar la memoria de trabajo |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--------------|--|
| | | | | | | | de la tarea. | |
|--|--|--|--|--|--|--|--------------|--|

| Sesión 19 | | | Sesión 20 | | | Sesión 21 | | |
|--|---|--------------------------------|---|---|--|---|--|----------------------|
| Obj. Particular | Obj.de Aprendiz. | Actividad | Obj. Particular | Obj.de Aprendiz. | Actividad | Obj. Particular | Obj.de Aprendiz | Actividad |
| Empleo de las estrategias cognoscitivas y metacognitivas que faciliten la ejecución lectora de enunciados simples. | El aprendiz leerá como mínimo tres enunciados simples empleando estrategias cognoscitivas y metacognitivas. | Lectura de enunciados simples. | Que el aprendiz emplee recursos cognoscitivos eficaces en la ejecución de dos actividades de aprendizaje. | El aprendiz identificará y discriminara unidades de la lengua escrita encontrando sentido y significado para conformar palabras con significado para el aprendiz. | Construcción de palabras con tarjetas. | Empleo de las estrategias cognitivas y metacognoscitivas en la ejecución de la lecto-escritura. | Empleo de las estrategias cognoscitivas en la adquisición, recuperación de aprendizajes de lecto-escritura en la ejecución de la lecto-escritura | Series con tarjetas. |

| Sesión 22, 23 | | | Sesión 24 | | |
|---|---|-----------------------------------|---|---|---|
| Obj. Particular | Obj.de Aprendiz. | Actividad | Obj. Particular | Obj.de Aprendiz. | Actividad |
| Empleo de las estrategias cognoscitivas en la adquisición, recuperación de aprendizajes de l-e en la ejecución de la lecto-escritura. | El aprendiz empleará la estrategia metacognoscitiva de verificación para una ejecución eficaz de la lecto-escritura. El aprendiz empleará la estrategia metacognoscitiva de evaluación a través de la relectura en la ejecución escrita y lectora de un texto breve. | Ejecución de lectura y escritura. | Empleo de la estrategia metacognitiva de monitoreo, y evaluación de la ejecución de la lectura y escritura. | El aprendiz empleará estrategias metacognoscitivas de autoverificación, autoevaluación en la redacción de un mensaje escrito con enunciados complejos en su función de comunicación escrita. El aprendiz empleará estrategias metacognoscitivas en la ejecución lectora y escrita de un texto breve. El aprendiz empleará la estrategia de autopregunta, imagen mental, autoverificación en voz alta en la escritura de un texto breve. | Juego de mesa con tareas de lectoescritura. |

| Sesión 25 | | |
|---|--|-------------------------|
| Obj. Particular | Obj.de Aprendiz. | Actividad |
| Empleo de las estrategias metacognitivas en la ejecución escrita y lectora de un texto. | El aprendiz generará motivación intrínseca a partir de la motivación extrínseca percibiéndola como significativa en su función de comunicación de afectos y sentimientos a través de la escritura. | Redacción de una carta. |

| | | |
|--|--|--|
| | Que el aprendiz aplicará la estrategia metacognoscitiva de autoverificación, y de autoevaluación en la ejecución escrita de una carta conformada con enunciados complejos. | |
|--|--|--|

ANEXO 3. PLANEACIÓN DE LAS SESIONES DE INTERVENCIÓN

| | |
|---|---------------------|
| PLAN DE SESIÓN 1 | 13-mayo-2011 |
| Objetivo particular: | |
| Generar en el aprendiz motivación intrínseca al enfrentarse a la tarea de escritura y lectura. | |
| Objetivo de aprendizaje: | |
| A partir de la motivación extrínseca el participante generará motivación interna para afrontar el aprendizaje de la lecto-escritura percibiéndola como necesaria, atractiva y factible de manejar. | |
| Sesión | |
| 1 | |
| Dinámica de trabajo: | |
| <p>Se reunirá a los niños, se tomará la asistencia. Para integración grupal se realizará la presentación de los Psicólogos, además se realizará una presentación y bienvenida, al Programa de lecto-escritura para los niños, haciendo algunas determinaciones sobre la participación, las reglas del programa de intervención.</p> <p>Una vez que los niños se presenten de forma breve, se realizará un juego integración grupal “el rey pide” o “mar y tierra”, finalmente crearán una historia de forma grupal; los niños así como la psicóloga se colocan en círculo, se inicia con la frase “Erase una vez...”, la frase se verbalizada y después cada niño continua la historia agregando los elementos que deseé, el objetivo es crear una historia grupal con los elementos o experiencia propia de cada niño, se otorgarán 15 minutos.</p> <p>Ya en el cubículo previamente se acondicionará el mobiliario, se tendrá el material necesario para trabajar. Se llevará a cabo la actividad una vez finalizada, se realizará una realimentación grupal con los participantes, se guardarán los trabajos elaborados en una carpeta personalizada, además si se anexarán reportes de observación, y avances que los niños muestren.</p> <p>Antes de salir del cubículo cada niño acomodará su silla, en el lugar indicado, se encargarán tareas personalizadas o generales, así como material para la siguiente sesión en caso de requerirlo. Los niños saldrán bajo la supervisión de la(s) psicóloga(s). También se elaborará un registro de cada actividad, en el cual se expondrán los cambios observados en su ejecución escrita y lectora de los participantes.</p> | |
| Actividad: | |
| <p>Se iniciará la actividad con un recuento de las fechas celebres recientes (día de la madre o del maestro). Se preguntará cómo festejan (si lo hacen) el día de la madre o del maestro, así como el nombre de su mamá o maestro. Se invitará a los niños a mencionar experiencias agradables o desagradables que han tenido con sus maestros.</p> <p>Con base en lo que el grupo de niños mencione, se retomarán los elementos para que todo el grupo trabaje una fecha específica, ya sea día de la madre o día del maestro a través del consenso de todos los niños (se parte del supuesto de que alguna de éstas es significativa e importante para ellos). Tomando en cuenta estos elementos se realizará una carta o poema dirigido a la mamá o al maestro.</p> <p>Se espera que en los niños surja la necesidad de escribir, si no se estimulará, la elaboración de la carta se realizara en 20 minutos, una vez que terminen. Se leerá la</p> | |

| |
|--|
| <p>carta (15). Una vez realizada la carta dirigida al maestro pueden continuar con una dirigida a la madre, posteriormente hacer un dibujo. Cuando todos concluyan cada uno leerá su propia carta, después se incentivará la participación de cada niño.</p> |
| <p>Materiales: Hojas, lápices, gises, gomas, sacapuntas, grabadora de sonido.</p> |
| <p>Contexto físico: Cubículo del Anexo de la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza, con mobiliario suficiente, pizarrón, imágenes alusivas a la escritura y lectura.</p> |
| <p>Horario de trabajo: Lunes de 17:25-19:00 hrs.</p> |
| <p>Colaboradoras: Mediadora 1, y 2.</p> |
| <p>Evaluación del logro del objetivo:</p> |

| | |
|--|---------------------------|
| PLAN DE SESIÓN 2 | lunes 16/mayo/2011 |
| <p>Objetivos particular: Adquisición de los fonemas y grafemas vocales.</p> | |
| <p>Objetivo de aprendizaje: Los participantes recuperarán y emplearán sus conocimientos previos de lectura y escritura; fonemas, grafemas, grafías para abordar la tarea de lectoescritura.</p> | |
| <p>Dinámica de trabajo: La duración de sesión será de 60 minutos aproximadamente, al inicio se preguntará a los niños sobre las actividades realizadas la sesión anterior, posteriormente se iniciará con la actividad, al terminó de ésta se realizará una retroalimentación. El trabajo realizado durante la sesión se destinara en la carpeta correspondiente a cada participante. Una vez que los padres lleguen por sus hijos, la psicóloga hará una recomendación al la madre del menor. Por sesión cada psicóloga hará un registro del trabajo de los niños, describiendo el desempeño, avances, y comportamiento.</p> | |
| <p>Actividad: La actividad será “el abecedario”, la instructora fomentará que los menores discriminen los referentes táctiles del abecedario y las referentes visuales del abecedario manipulables en el pizarrón. Posteriormente la instructora leerá el cuento “la sopa de piedra”, después los participantes escribirán una narración. Finalmente se dictará entre los participantes y la instructora de letras y fonemas, los cuales el aprendiz codificará.</p> | |
| <p>Material: Cuento “la sopa de piedra”, hojas, lápices de colores, lápices, letras manipulables de madera, gis.</p> | |
| <p>Evaluación del logro del objetivo:</p> | |

| |
|--|
| |
|--|

| | |
|---|-----------------------|
| PLAN DE SESIÓN 3 | 17/Mayo/2011 |
| Objetivo particular: | |
| Adquisición de los fonemas y grafemas vocales. | |
| Objetivo de aprendizaje: | |
| El participante codificará y decodificará las vocales dado sentido y significado a éstas. | |
| Dinámica de trabajo y Actividad: | |
| Se diseñará un contexto lúdico y con material visual, y manipulable en el pizarrón y área de trabajo. La instructora realizará algunas preguntas, sobre los conocimientos previos de los menores, después los menores codificarán las grafías vocales las repasarán y emplearán la estrategia de asociación. | |
| Materiales: | |
| Hojas rayadas y lápices de colores, lápices, abecedario mural. | |
| Horario de trabajo: | |
| Martes de 16:00 a 17:00 hrs. | |
| Contexto físico: | |
| Cámara de Gesell del Anexo de la UMAI Zaragoza, cuenta con pizarrón, tres mesas pequeñas, 5 sillitas. | |
| Evaluación del logro del objetivo: | |
| | |
| PLAN DE SESIÓN 4 | 23/ Mayo/ 2011 |
| Objetivo particular: | |
| Identificación y discriminarán fonemas vocales y consonantes en unidades de significado simples, empleando estrategias de cognoscitivas de aprendizaje. | |
| Objetivos de aprendizaje: | |
| El participante identificará y segmentará palabras monosílabas y bisílabas en fonemas vocales y consonantes. | |
| El participante identificará y segmentará palabras en fonemas vocales y consonantes constando su significatividad percibiendo el cambio en su significado. | |
| Dinámica de trabajo: | |
| La duración de la sesión será de 60 minutos aproximadamente, al inicio se preguntará a los niños sobre las actividades realizadas la sesión anterior, posteriormente se iniciará con la actividad, se darán las indicaciones pertinentes, se resolverán las dudas de los niños, al terminar la actividad se hará un retroalimentación grupal. | |
| Actividad: | |
| Se iniciará con la actividad “adivinar palabras...” se realizará de forma grupal. Se trabajará con figuras de madera correspondientes a palabras monosílaba, bisílabas, trisílabas. Los niños elegirán éstas, e identificarán los fonemas, el significado aislado y el significado que conforma la palabra. | |
| Materiales: | |
| Figuras manipulables de madera, abecedario mural y material didáctico alusivo a al lecto-escritura, grabadora de sonido. | |
| Horario de trabajo: | |

| |
|---|
| Lunes de 17: 00–18:00 hrs. |
| Contexto físico: |
| Cámara de Gesell del Anexo de la UMAI Zaragoza, cuenta con pizarrón, tres mesas pequeñas, 5 sillas. |
| Evaluación del logro del objetivo: |
| |

| | |
|--|---------------------|
| PLAN DE SESIÓN 5 | 30/Mayo/2011 |
| Objetivo particular: | |
| Identificarán y discriminarán fonemas vocales y consonantes en unidades de significado complejas, empleando estrategias de aprendizaje. | |
| Objetivo de aprendizaje: | |
| El participante identificará y segmentará palabras en fonemas vocales y consonantes constando su significatividad percibiendo el cambio en su significado con referentes táctiles. | |
| Número de sesiones | |
| 2 el presente plan corresponde a la sesión 1 de 2. | |
| Dinámica de trabajo: | |
| Se distribuirá el mobiliario necesario para poder iniciar las actividades, se colocarán las mesas de forma horizontal, frente al pizarrón. Se preguntará a los niños sobre sus actividades realizadas el fin de semana, escuela, esparcimiento, posteriormente, cada niño ya con sus esquemas, fichas (blancas y rojas) frente a ellos y acomodadas se iniciará con la actividad “El mercado”, los niños canjearán sus fichas por el objeto, fruta, animal, etc. de madera. Al finalizar se hará un conteo de los objetos que compraron. | |
| Actividad: | |
| Para el juego “El mercado”, se colocarán las figuras de madera (fresa, naranja, queso, ratón, piña, sol, uvas, luna, estrellas) en el pizarrón, la psicóloga será la vendedora, los niños los compradores. Se ofrecerán los artículos de una forma atractiva para los niños. Por ejemplo se ofrece “el sol” los niños pagarán el número de sonidos en la palabra, (3 fichas blancas), realizan el máximo de repeticiones, una variante es que los niños asuman el rol de vendedor. Posteriormente se indicará a los niños que paguen con fichas rojas. Después cada niño pasará a escribir su nombre al pizarrón y el número de artículos comprados, identificarán en su nombre los sonidos vocales y los grafemas, cada uno mencionará el número de artículos. | |
| Materiales: | |
| Figuras de madera (frutas, animales, objetos), esquemas, fichas blancas y rojas, gis, pizarrón. | |
| Contexto físico: | |
| Cubículo del anexo ubicado en la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza, cuenta con mesas y sillas suficientes, pizarrón. | |
| Horario de trabajo: | |
| Lunes 15:00 a 18:45 hrs. aproximadamente | |
| Evaluación del logro del objetivo: | |

| |
|--|
| |
|--|

| | |
|---|---------------------|
| PLAN DE SESIÓN 6 | 31/Mayo/2011 |
| Objetivo particular: | |
| Adquisición de las representaciones acústicas y gráficas de las unidades del abecedario. | |
| Objetivo de aprendizaje: | |
| El participante empleará estrategias cognoscitivas de repaso y elaboración y metacognoscitivas de verificación y evaluación en identificación, discriminación, y manipulación mental de fonemas, con referentes visuales. | |
| Sesiones: | |
| El presente plan corresponde a la sesión 2 de 2. | |
| Dinámica de trabajo: | |
| <p>Se reunirá a los niños, inmediatamente se tomará la lista de asistencia, después pasaran a los cubículos, se asignará un lugar en el cubículo para que coloquen sus pertenencias. Las letras del abecedario estarán adheridas al pizarrón, mayúsculas y minúsculas (rojas, negras).</p> <p>Se preguntará sobre las actividades realizadas la sesión anterior, para que los niños puedan participar deberán pedir el turno levantando la mano.</p> <p>Cada niño anotará en el pizarrón su nombre, obtendrán puntos al ganar una ronda en los juegos, se asignará una estrella, cara feliz. Quien obtenga mayor número de estrellas o caras felices obtendrá un premio.</p> <p>Después se mencionará vamos a jugar “Gana jugando; vocales y sílabas”, ustedes son los jugadores veremos quién es el ganador, una vez terminada dicha actividad se proseguirá con las imágenes cada uno elegirá una (tatuaje, bakugan, coca-cola, carros, donas) como el juego anterior “El mercado”, posteriormente sí se cuenta con el tiempo suficiente jugarán “domino de sílabas”.</p> <p>Al finalizar las actividades se realizará realimentación con los niños, éstos tendrán que estar en círculo. Se asignará tarea para elaboración en casa.</p> | |
| Actividad: | |
| <p>Antes de iniciar la actividad se recordarán las reglas establecidas para el programa de lecto-escritura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respetar a mis compañeros y psicóloga(s). 2. Levantar la mano para participar <p>Asimismo se destacará la importancia de seguir las reglas.</p> <p>Después, se preguntará a los alumnos los sonidos vocales “describiendo que éstos son designados así porque únicamente los emitimos con la voz” se hace el ejemplo: aaaaaaaaa, eeeeeee, iiiiiii, ooooo, uuuu, se realizará un dictado de las vocales.</p> <p>La entrega de la hoja de dictado es pase para entrar al juego “Gana Jugando”, el ganador será quien más estrella o caras felices, se indicará son valiosas y quien obtenga más podrá canjearlas por un premio (actividad para casa). Inicialmente para ello cada uno escribirá su nombre en el pizarrón, entonces se iniciará con la lotería de sílabas, se asignará a un participante para repartir los tableros, y 10 fichas</p> <p>En el cuadro con su nombre se dibujarán la(s) figuras correspondientes de acuerdo a los aciertos obtenidos. Se puede designar un ganador para cada actividad así como uno en general del juego “Gana Jugando”.</p> | |

| |
|---|
| <p>Posteriormente la psicóloga dará la indicación de “Juguemos con letras” cada uno elegirá una imagen (adherida en la pared), se le preguntará ¿Por qué eligió esa? .Intercambiarán los roles de vendedor, comprador por ejemplo; Si participante 1 quiere comparar la coca-cola participante 2 la venderá, a cambio del número de vocales correctas escribirán en el pizarrón la palabra que representa la imagen, después identificarán las vocales, por cada acierto el niño asigna una ficha blanca con la vocal escrita o una vocal de madera, quien otorgue las fichas con vocal o vocales en madera acertadas para cada palabra compra la imagen. Al finalizar se reconocerá con un aplauso al ganador.</p> |
| <p>Materiales:</p> |
| <p>Letras del abecedario, fichas azules, y blancas, hojas de papel, lotería de sílabas, imágenes (tatuaje, bakugan, coca-cola, carros, donas), gises, pizarrón, lápices.</p> |
| <p>Contexto físico:</p> |
| <p>Cubículo del anexo ubicado en la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza, cuenta con mesas y sillas suficientes, pizarrón.</p> |
| <p>Horario de trabajo:</p> |
| <p>Martes 16:00 a 17:00 hrs.</p> |
| <p>Evaluación del logro del objetivo:</p> |
| <p></p> |

| | |
|--|--|
| <p>PLAN DE SESIÓN 7</p> | <p>06/Junio/2011</p> |
| <p>Objetivo particular:</p> | <p>Aplicación estrategias cognoscitivas como la asociación de los fonemas en correspondencia con la representación gráfica de las unidades del abecedario, y estrategias metacognoscitivas como la autoverificación.</p> |
| <p>Objetivo de aprendizaje:</p> | <p>El participante codificará y decodificará palabras, monosílabas, bisílabas y trisílabas mediante las unidades básicas de la lengua escrita del abecedario.</p> |
| <p>Dinámica de trabajo:</p> | <p>Se reunirá a los niños para replantear las reglas de la sesión de trabajo posteriormente se realizará la actividad denominada “la tiendita”; cada aprendiz elegirá una (tatuaje, bakugan, carros, pastel) recordando la actividad anterior “la tiendita”. Al finalizar las actividades se realizará realimentación con los niños, éstos tendrán que estar en círculo. Se asignará tarea para elaboración en casa.</p> |
| <p>Actividad:</p> | <p>Se revisará y se realimentará la tarea. Se harán ejercicios de la tarea, etc. Posteriormente la psicóloga contextualizará la actividad “La tiendita” cada uno elegirá una imagen (adherida en la pared), se le pregunta ¿Por qué elije esa?. Intercambiarán los roles de vendedor, comprador por ejemplo; Si el P1 quiere comparar los carros P6 se la venderá, a cambio del número de vocales correctas en la escribirán en el pizarrón la palabra que representa la imagen, después identificarán las vocales, por cada acierto el niño pagará con una ficha azul (vocal) o billete (consonante).</p> |
| <p>Materiales:</p> | <p>Fichas azules, y billetes, hojas de papel, imágenes (tatuaje, bakugan, coca-cola, carros, donas), gises, pizarrón, lápices.</p> |

| |
|---|
| Contexto físico: |
| Cámara de Gesell ubicada en el anexo ubicado en la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza, hay mesas y sillas, pizarrón. |
| Horario de trabajo: |
| lunes 16:00 a 17:00 hrs. |
| Colaboradoras: |
| Mediadora1, y 2 |
| Evaluación del logro del objetivo |
| |

| | |
|---------------------------------|--|
| PLAN DE SESIÓN 8 | 07-junio-2011 |
| Objetivo particular: | Empleo eficazmente las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la solución de un problema con el empleo de la lecto-escritura. |
| Objetivo de aprendizaje: | El participante codificará palabras y enunciados simples con letras manipulables para comunicar los pasos para solucionar un problema. |
| Sesiones: | Tres (2°) |
| Dinámica de trabajo: | De acuerdo a los productos obtenidos la sesión anterior se trabajará de forma personalizada con los alumnos Instructora 1 trabajará con P1, instructora 2 trabajará P6. Cada alumno y psicóloga pasarán al cubículo asignado, éste debe estar en condiciones adecuadas para iniciar el trabajo; mobiliario, material. Se iniciará recapitulando las actividades, y aprendizajes de la sesión anterior, preguntando al niño ¿qué actividades realizamos la sesión pasada?. Posteriormente se revisará la tarea (memorama, cuento, reglas), y jugarán con el memorama, el niño leerá el cuento, se andamiará la ejecución lectora del aprendiz. Después se inicia la actividad “La isla” al finalizar se realizará realimentación con el alumno. Se asignará la tarea al alumno. |
| Actividad: | Se inicia por invitar al alumno a jugar a “La isla” se indica que él es parte de la tripulación de un barco, éste se ha perdido en el océano pacífico, y han sobrevivido sólo algunos niños; P1, P6, cada uno puede encontrar la ruta para salvar y encontrar a sus compañeros. Debe tomar en cuenta que hay animales salvaje, ríos con pirañas, y un volcán a punto de hacer erupción. Así que debe apresurar a encontrar las pistas, que son los enunciados. Los aprendices trabajarán con enunciados simples (desde tres palabras), manipularán las letras de fomi, se fomentará la asociación del fonema con el grafema, y la construcción de sílabas, él niño descubrirá que cada enunciado hace referencia a él. Durante la actividad se fomentará la repetición de fonemas, nombre de las letras, sílabas, incentivando la autoeficacia del niño. |
| Materiales: | Letras del abecedario en fomi, imágenes alusivas a los enunciados, imágenes de sus personajes, equipos, comida favorita, hojas, lápices, gises, plumón, sacapuntas. |

| |
|--|
| Contexto físico: |
| Cubículos de la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza, de dimensiones aproximadamente 2.5 por 3 metros de diámetro, cuenta con mesas y sillas suficientes. |
| Horario de trabajo: |
| 17:00- 18:30 hrs. |
| Colaboradoras: |
| Mediadora 1,y 2. |
| Evaluación del logro del objetivo: |
| |

| | |
|---------------------------------|--|
| PLAN DE SESIÓN 9 | 10-Junio-2011 |
| Objetivo particular: | Empleo eficazmente las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la solución a un problema con el empleo de la lecto-escritura. |
| Objetivo de aprendizaje: | El participante construirá tres enunciados simples con referentes táctiles o manipulables para comunicar tácticas en la solución de un problema. |
| Sesiones | Tres (3°) |
| Dinámica de trabajo: | Se trabajará de forma personalizada. Inicialmente se preguntará sobre las actividades realizadas la sesión anterior, después se revisará la tarea, se asignará una carita feliz por tarea realizada, se observarán dificultades en la elaboración. Posteriormente se planteará la situación imaginaria grupalmente “Salva tu planeta”. Al finalizar la actividad se realizará realimentación con los aprendices, y emplearán el domino del abecedario elaborado de tarea. Nuevamente se reunirán en grupo para la realimentación grupal de acuerdo a la actividad. |
| Actividad: | Se contextualizará a los participantes en la situación imaginaria; son grupo de astronautas, que se encuentran en la luna, y necesitan salvar a su planeta de una invasión extraterrestre si no su planeta desaparecerá. Cada uno es importante en el grupo porque tiene habilidades únicas (corre velozmente, brinca grandes alturas, etc.) y todas ellas son necesarias para salvarse a sí mismo y al grupo. Tendrán que diseñar un plan para salvar al planeta, plantear la estrategia para salvar al planeta. Para poder encontrar la forma de salvar a su planeta, tendrán que trabajar con el material de su nave, letras de fomi, hojas, lápiz si es necesario, la tarea es formar enunciados simples de hasta 4 o 5 palabras. Durante la actividad evaluar el aprendizaje de los fonemas vocales y consonantes a través del dominio en la construcción de enunciados. La instructora deberá retomar el escenario, plantear la situación a nivel imaginativo “salva tu planeta”. |
| Materiales: | |

| |
|---|
| Letras del abecedario en fomi, hojas, lápices, gises, plumón, sacapuntas. |
| Contexto físico |
| Cámara de Gesell ubicada en la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza. |
| Horario de trabajo: |
| 17:00- 18:30 hrs. |
| Colaboradoras: |
| Mediadora 1 y 2 |
| Evaluación del logro del objetivo: |
| |

| | |
|---|----------------------|
| PLAN DE SESIÓN 10 | 13-Junio-2011 |
| Objetivo particular: | |
| Empleo las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la ejecución escrita de enunciados simples. | |
| Objetivo de aprendizaje: | |
| El participante construirá enunciados con referentes manipulables para comunicar preferencias. | |
| Dinámica de trabajo: | |
| Se trabajará de forma grupal durante la primera parte, posteriormente se realizará trabajo personalizado. Se revisará la tarea de forma grupal, se asignará una carita feliz por cada tarea elaborada. Se proseguirá con la realización de la actividad “El Juego de letras”, forman parte de la actividad a trabajar con el material (memorama, lotería, domino) elaborado en casa. Cada alumno podrá obtener un billete por cada enunciado formado, así como por cada juego ganado (memorama, lotería, domino). Se reunirá a los niños para determinar al ganador así como compartir con el grupo los enunciados formados. Se realizará una realimentación grupal. | |
| Actividad: | |
| Se invitará a los alumnos a jugar “El juego de las letras”, se sitúa a los alumnos en un contexto de juego “Imagínense que estamos en una feria de juegos, cada uno de ustedes representa a un equipo de fútbol o un personaje de animación, súper héroe, país, etc. Están compitiendo para conseguir un trofeo”. Lo que tienen que hacer es jugar, construirán oraciones”. Tendrán que acumular la mayor cantidad de billetes. En todo momento la psicóloga debe considerar el contexto de juego, y los objetivos específicos. Hacer una retroalimentación individual y después la grupal. Incentivar la eficacia del niño reconociendo sus logros. | |
| Materiales: | |
| Letras del abecedario en fomi, hojas, lápices, gises, plumón, sacapuntas. | |
| Contexto físico | |
| Cubículos de la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza, en éstos hay mesas y sillas suficientes. | |
| Horario de trabajo: | |
| 17:00- 18:30 hrs. | |
| Colaboradora: | |

| |
|---|
| Mediadora 1 y 2 |
| Evaluación del logro del objetivo: |
| |

| | |
|---|----------------------|
| PLAN DE SESIÓN 11 | 14-junio-2011 |
| Objetivo particular: | |
| Empleo de las estrategias cognoscitivas, y metacognoscitivas en la adquisición, recuperación de los aprendizajes de lectoescritura, y en la decodificación de unidades de significado. | |
| Objetivos de aprendizaje: | |
| El participante codificará y decodificará unidades, palabras, y construirá enunciados con letras táctiles | |
| El participante empleará la comunicación escrita para elaborar rótulos generando significatividad de la habilidad de la escritura en el contexto del aprendiz. | |
| Sesiones | |
| 5ª | |
| Dinámica de trabajo: | |
| Se reunirá a los alumnos, se preguntará acerca de la actividad de la sesión anterior, después se revisará la tarea [5 enunciados] individualmente, asignará una cara feliz por tarea elaborada. Después se iniciará con la actividad “La juguetería”, para ello es necesario tener el material disponible en los cubículos. Se darán las indicaciones de trabajo grupalmente, posteriormente se trabajará de forma personalizada, al finalizar la actividad se reunirá a los niños para realimentación grupal. | |
| Actividad: | |
| Para la actividad “la juguetería” es necesario acondicionar el contexto físico con los materiales disponibles (juguetes), los alumnos ayudarán en la organización. Se les indicará mientras están reunidos grupalmente que estaremos en una juguetería y jugaremos a comprar y vender juguetes, pero tenemos que hacer carteles de venta, precio, etc. Los alumnos designarán el nombre, precio, y anotarán las “etiquetas de cada juguete”. Asignarán un lugar para la caja, etc., Una vez que los niños han elaborado sus anuncios, se iniciará la venta, ellos serán los comparadores y si hay posibilidad vendedores, para comparar un carro por ejemplo, pagarán con la palabra (formada con las letras de fomi), otra variante es que si forman un enunciado con el nombre del juguete obtendrán un billete (que al final pueden canjear por una letra) y se les entregará el juguete, el que compre mayor número de juguetes, obtendrá una estrella grande. Al finalizar reunir a los niños para realimentación y determinar al ganador. | |
| Materiales: | |
| Letras del abecedario en fomi, cartulinas, tijeras, billetes didácticos, juguetes, estrellas, hojas, lápices, gises, plumón, sacapuntas. | |
| Contexto físico: | |
| Cubículos de la planta alta en la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza. | |
| Horario de trabajo: | |
| 17:00- 18:30 hrs. | |
| Colaboradoras: | |
| Mediadora 1 y 2 | |

| |
|---|
| Evaluación del logro del objetivo: |
| |

| | |
|---|----------------------|
| PLAN DE SESIÓN 12 | 17-Junio-2011 |
| Objetivo particular: | |
| Empleo eficaz las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la solución a un problema con el empleo de la lecto-escritura. | |
| Objetivo de aprendizaje: | |
| El participante empleará de las estrategias cognoscitivas de elaboración y metacognoscitivas de automonitoreo en la escritura de la solución de un problema. | |
| Sesiones: | |
| Los objetivos que persigue el plan de sesión presente corresponden a la sesión 1 de 3 sesiones de trabajo. | |
| Dinámica de trabajo: | |
| Inicialmente se realizará una recapitulación específica del trabajo realizado durante las últimas sesiones de trabajo. Se continuará con la revisión de tareas cotidianas; identificación de grafías, fonemas, ejecución de la escritura en casa, trabajo de los materiales elaborados en casa, el contexto lecto-escritor. Se realizará la actividad denominada “la isla perdida”, se planteará la situación grupalmente y después se realiza el trabajo personalizado con los participantes. Al finalizar se reúne nuevamente a los niños y se contrastan las soluciones, se realizará realimentación grupal. | |
| Actividad: | |
| Para la actividad “La Isla perdida” se planeará la siguiente situación: “Imaginen que están en una isla perdida en el océano pacífico llena de vegetación, animales salvajes, y muchos caníbales, tu hermano(a), tu jugador favorito se encuentra perdido, sólo están los dos, en la isla encuentras algunos troncos secos, hojas de papel, tinta, una radio descompuesta de un avión que hace años se estrelló, una lámpara, y una lata de comida. Tu hermano(a) o tu personaje favorito necesita tu ayuda, y está al otro lado de la isla desde hace dos semanas, eres el único que puede ayudar, pero hay una regla no atravesar la parte norte de la isla, por que es territorio de caníbales. ¿Cómo salvarás a tu amigo, personaje?, ¿Qué necesitas?”. La instructora fomentará la aplicación de las estrategias de aprendizaje para que el aprendiz discrimine la solución al problema. ¿Qué necesitan para solucionar el problema, Qué necesitan ello par darle solución, Cómo lo abordan, cómo se sintieron?. | |
| Materiales: | |
| 4 abecedarios de letras mayúsculas para desensamblar de fomi, 2 abecedarios letras minúsculas fomi grueso, 6 abecedarios de fomi, calcomanías (cara feliz, estrellas de colores), gis, cámara de video. | |
| Contexto físico: | |
| Dos Cubículos del CEPZ, y la cámara de Gesell ubicado en la UMAI- Zaragoza, con mobiliario suficiente. | |
| Horario de trabajo: | |

| |
|---|
| 17:00 a 18:30 hrs. |
| Colaboradoras: |
| Mediadora1 y 2. |
| Evaluación del logro del objetivo: |
| |

| | |
|---|----------------------|
| PLAN DE SESIÓN 13 | 20/Junio/2011 |
| Objetivo particular: | |
| Empleo de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la solución de un problema. Ejecución escrita y lectora de enunciados constituidos por más de 4 palabras, a través de la aplicación de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas. | |
| Objetivo de aprendizaje: | |
| El participante empleará estrategias de bajo y alto nivel de procesamiento cognoscitivo en la ejecución escrita y lectora de enunciados complejos. | |
| Sesiones: | |
| El plan de sesión presente corresponde a la sesión 2 de 3. | |
| Dinámica de trabajo: | |
| La instructora preguntará sobre la actividad anterior, posteriormente se revisará tarea, se asignará una carita feliz por tarea completa. Iniciar con la actividad “Adivina quién soy”, una vez terminada dicha actividad. Se continuará con la actividad denominada “Al rescate” una vez terminada la actividad se reunirá nuevamente a los aprendices para realizar realimentación. | |
| Actividad: | |
| La primera actividad que se realizará es “adivina quién soy” (realizar la actividad en pareja), la instructora dará la indicación; cada uno dibujará en la palma de la mano de su compañero una letra si la adivinan obtienen un estrella, de tres a cuatro letras por turnos cada aprendiz. Después identificarán las letras en el abecedario de fomi, se asignará una estrellita por cada letra correcta. Posteriormente se continuará con la actividad “Al rescate” se les planteará la siguiente situación: <i>“En tu escuela se ha organizado una excursión a la feria de Chapultepec, el día anterior se ha presentado un problema en tu grupo ha desaparecido la mochila y dinero de tu amigo, así que la profesora te ha elegido a ti para que encuentres al compañero que tomó la mochila y dinero, o descubrir dónde están esas pertenencias, ¿qué necesitas saber?, ¿Qué tienes que hacer para que tu logres encontrar al culpable?.</i> <i>Ya que el profesor ha dicho que si no encuentras al compañero responsable se suspenderá el paseo” ¿Qué vas a hacer?, ¿Cómo descubrirás al responsable?, ¿Qué necesitas?, ¿Eres un buen detective?, No lo creo!”.</i> Tienes las siguiente pistas: La mochila tiene figuras de Bakugan, y Chicharito Tu amigo está muy triste por su mochila. La última vez que viste la mochila fue antes del recreo | |

| |
|---|
| <p>Son 25 compañeros en tu grupo. Se les mencionará a los participantes que tenemos una regla del juego, tendrán que ir formando enunciados en el transcurso de la solución para encontrar la mochila. Por ejemplo: El alumno dice “Buscaría en otros salones” este enunciado lo forma con las letras de fomi y se asigna un incentivo por la ejecución del aprendiz. Mientras el aprendiz solución el problema, la instructora realizará preguntas al aprendiz como ¿Eres bueno para recordar?, ¿de quién es la mochila que desapareció?, ¿Qué necesitas para descubrirlo?, ¿Qué tienes en mente?, ¿Qué pensaste mientras descubrías al responsable que tomo la mochila?.</p> |
| <p>Materiales: 4 abecedarios de letras mayúsculas para desensamblar de fomi, 2 abecedarios letras minúsculas fomi grueso, 6 abecedarios de fomi, calcomanías, gis, plumines, cámara de video.</p> |
| <p>Contexto físico: Un cubículo y la cámara de Gesell ubicados en la UMAI- Zaragoza con mobiliario basto.</p> |
| <p>Horario de trabajo: 17:00 a 19:30 hrs</p> |
| <p>Colaboradora: Mediadora 1.</p> |
| <p>Evaluación del logro del objetivo:</p> |

| | |
|---|----------------------|
| PLAN DE SESIÓN 14 | 21/Junio/2011 |
| Objetivo particular: | |
| Ejecución escrita y lectora de enunciados constituidos por más de 4 palabras, a través de la aplicación de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas. | |
| Objetivo de aprendizaje: | |
| El participante escribirá enunciados complejos comunicando aspectos significativos empleando estrategias cognitivas y metacognoscitivas logrando una ejecución eficaz. | |
| Sesiones: | |
| El presente plan de sesión corresponde a la sesión 3 de3. | |
| Dinámica de trabajo: | |
| <p>Se reunirá a los niños en el cubículo, se revisará tareas de la sesión anterior. La actividad será “Maratón de enunciados”, se explicará en que consiste éste, las indicaciones se darán grupalmente, se realizará el trabajo personalizado al término, nuevamente se reunirá a los aprendices, éstos compartirán con sus compañeros sus ejecuciones, y se incentivará a los aprendices por su trabajo elaborado. Se realiza una realimentación grupal, los alumnos mostrarán el trabajo elaborado en el programa.</p> | |
| Actividad: | |
| <p>Para la actividad el “Maratón de enunciados”, se preguntará a los aprendices ¿qué es un maratón?, ¿dónde han visto uno?, ¿han participado?, ¿les gustaría participar?. Se complementará agregando que un maratón es una prueba atlética de resistencia con categoría olímpica que consiste en correr una distancia larga.</p> | |

Se explicará; jugaremos al Maratón de enunciados, “Cada uno de ustedes es un concursante y tendrá que formar enunciados con las letras de fomi o bien escribir si lo prefiere” ¿Quién será el alumno que obtenga el primer lugar?.

Material:

4 abecedarios de letras mayúsculas para desensamblar de fomi, 2 abecedarios letras minúsculas fomi grueso, 6 abecedarios letras de fomi delgado, hojas de papel, lápices, goma, sacapuntas, gis, plumines, cámara de video.

Contexto físico:

Dos cubículos de la UMAI-Zaragoza primer nivel, con mobiliario necesario; mesas, sillitas.

Horario de trabajo:

17:00 a 19:30 hrs.

Colaboradoras:

Mediadora, y mediadora 2.

Evaluación del logro del objetivo:

PLAN DE SESIÓN 15 **17/Octubre/2011**

Objetivo particular:

Aplicación de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la recuperación de fonemas, grafías del abecedario.

Objetivo de aprendizaje:

El participante decodificará referentes táctiles, y evocara de la memoria a largo plazo unidades básicas de la lecto-escritura empleando estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que apoyen el tipo de ingreso sensorial.

Sesiones:

El presente plan de sesión corresponde a la sesión 1 de 3.

Dinámica de trabajo:

Se realizará trabajo personalizado con el participante (1), en un período de 60 a 80 minutos.

Acto seguido se iniciará la actividad “A” se destinarán 20 minutos, finalmente para la última actividad; “A-1” de destinarán 20 minutos aproximadamente, al termina las actividades se realizará realimentación.

Actividad:

Para la realización de la actividad “A”, las imágenes se colocarán en la superficie de la mesa, las se presentarán tres figuras, después se alternarán letra-figura. El participante identificará las letras, se pedirá mencione los fonema de las letras, y mencione en voz alta las figuras, resaltando el primer fonema, por ejemplo /RRana/, inmediatamente identificará la “r” en las letras del abecedario colocadas previamente en otra superficie plana.

Con las figuras, y dibujos el alumno realizará oraciones en el pizarrón, pegando las figuras en el pizarrón, realizar como mínimo una oración a través de imágenes.

Para la actividad “A-1” se tendrá listo el material audio-visual “Canción con el nombre-fonema-imagen”, se pedirá al alumno escuchar, para ir mencionando una representación de tal fonema, por ejemplo; “a- aro”.

Una vez terminadas las actividades se procede con la realimentación.

Material:

Letras, hojas, dibujos en fomi, imágenes en papel, lápices, gis, material audiovisual del abecedario, libro infantil, cinta adhesiva transparente, cámara digital.

Contexto físico:

Cámara de Gesell con mobiliario para niños, con material didáctico alusivo a la lecto-escritura (murales), y pizarrón.

Horario de trabajo:

16: 00 a 17:30 pm.

Evaluación del logro del objetivo:

PLAN DE SESIÓN 16 **18/octubre/2011**

Objetivo particular:

Aplicación estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la ejecución escrita y lectora de una texto corto.

Objetivo de aprendizaje:

El participante empleara la escritura en un contexto de comunicación, empleando durante la ejecución estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas.

Sesión:

El plan de sesión presente corresponde a la sesión 2 de 3.

Dinámica de trabajo:

Se realizará trabajo personalizado con los dos participantes, se trabajará en un período de 60 a 80 minutos. Al inicio se destinará un período corto para 3 adivinanzas. Después se iniciará la actividad, al finalizar la sesión de trabajo se realiza realimentación.

Actividad:

Se leerá las adivinanzas por la instructora y por el aprendiz, éste será quién de respuesta a éstas;

Te lo digo y no me entiende, no tengo boca y si tengo dientes. No toma té, ni toma café, y esta colorado dime ¿qué es?, chiquito como un ratón y cuida la casa como un león.

Posteriormente se iniciará la actividad, para la cual se planteará la siguiente situación

| |
|--|
| <p>“Tu mejor amigo te visitará, así que tendrás que hacerle saber cómo llegar a tu casa (el nombre de las calles, la colonia, los lugares representativos de colonia), el reto es ¿cómo lo orientarás?, toma en cuenta que él no tiene teléfono y se encuentra lejos de tu colonia”.</p> |
| <p>Material:</p> <p>Letras, papel bond, plumines, imágenes en papel, hojas blancas, lápices, material audiovisual del abecedario, cinta adhesiva transparente, cámara digital.</p> |
| <p>Contexto físico:</p> <p>Cubículo 2 de la UMAI-Zaragoza, éste cuenta con mobiliario adecuado para niños, con material didáctico alusivo a la lecto-escritura (murales).</p> |
| <p>Horario de trabajo:</p> <p>16: 00 – 17:30 pm.</p> |
| <p>Evaluación del logro del objetivo:</p> |

| | |
|--|------------------------|
| PLAN DE SESIÓN 17 | 25/octubre/2011 |
| <p>Objetivo particular:</p> <p>Aplicación eficaz de las estrategias cognoscitivas de repaso y asociación durante la ejecución escrita y lectora.</p> | |
| <p>Objetivos de aprendizaje:</p> <p>El participante codificará las unidades básicas fonemas, grafías encontrando significado y dando sentido a éstas, empleando las estrategias cognoscitivas en la ejecución de la tarea.</p> | |
| <p>Sesión:</p> <p>El plan de sesión presente corresponde a la sesión 3 de 3.</p> | |
| <p>Dinámica de trabajo:</p> <p>Se realizará trabajo personalizado con el participante 2, se trabajará en un período de 60 a 80 minutos.</p> <p>Al inicio se destinarán cinco minutos para un juego de manos (Pato Donald), el material y mobiliario estará previamente distribuido.</p> <p>Posteriormente se dará inicio la actividad “A”, de treinta a cuarenta minutos de duración, acto seguido se iniciará la actividad “B”, al término de las actividades se realizará una realimentación de las actividades y productos obtenidos por el aprendiz.</p> <p>Se retomarán las estrategias metacognoscitivas, ante la ejecución y el empleo de las estrategias cognoscitivas.</p> | |
| <p>Actividad:</p> <p>Para la realización de la actividad, se colocará en una superficie la escena de deportes, “se indicará al niño que se enfrenta su equipo de futbol favorito, él será quien dirija el juego por lo que será necesario colocar los diálogos entre jugadores, verbalice las jugadas, asigne nombres a los jugadores”, para ello se empleará la escritura en los globos los diálogos de los jugadores.</p> <p>Después de escribir en los globos de diálogo, el menor organizará y pegará cada uno,</p> | |

| |
|---|
| al final dará lectura a la escena de futbol. |
| Material: |
| Globos de diálogo en papel, escena deportiva en papel, hojas, lápiz, plumines, letras de fomi, cinta adhesiva, cámara digital de video. |
| Contexto físico: |
| Cubículo con mobiliario para niños, ubicado en de la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza. |
| Horario de trabajo: |
| De 16: 00–17:30 pm |
| Evaluación del logro del objetivo: |
| |

| | |
|---|---------------------|
| PLAN DE SESIÓN 18 | 07/Nov./2011 |
| Objetivo particular: | |
| Aplicación eficaz de las estrategias cognoscitivas, y metacognoscitivas durante la ejecución de la tarea. Reflexión del empleo de los recursos cognoscitivos, estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas empleados durante la tarea de aprendizaje. | |
| Objetivos de aprendizaje: | |
| El participante almacenara temporalmente en su memoria de trabajo grafías, grafemas, imágenes, sonidos. El participante reflexionará sobre la eficacia de los recursos cognoscitivos comprometidos en la ejecución de la tarea. | |
| Sesión: | |
| De acuerdo al logro de los objetivos. | |
| Dinámica de trabajo: | |
| Se realizará trabajo personalizado con el participante. Se destinará un período de 15-20 minutos, para la revisión de tarea en casa, así como la narrativa oral por parte del niño de la lectura realizada por los padres. Posteriormente se iniciará la actividad “A”, se realizará el trabajo en la PC, se darán las indicaciones. Se destinará un periodo de 30 minutos. Durante la actividad se facilitarán los recursos audiovisuales, el abecedario de letras manipulables. Una vez finalizadas las actividades se realizará realimentación, y se dará la tarea correspondiente para el alumno. | |
| Actividad: | |
| Actividad “A”, se dará la siguiente indicación “Te presentaré una serie de estímulos o ejercicios en los cuales tienes que responder de acuerdo a la indicación que te daré, en cada uno, si tienen alguna duda me indicas”, Se iniciará con una estímulos de ensayo para verificar y constatar, que el alumno ha codificado la indicación. | |
| Material: | |

| |
|---|
| Hojas, lápices, abecedario de fomi, presentación de Memoria de Trabajo B 1 & 2, PC, cámara de video. |
| Contexto físico: |
| Cubículo en el cual hay sillas y mesas, ubicado en de la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza, FES Zaragoza, UNAM. |
| Horario de trabajo: |
| 16:30–18:00 pm. |
| Evaluación del logro del objetivo: |
| |

| | |
|--|--------------------------|
| PLAN DE SESIÓN 19 | 28/Noviembre/2011 |
| Objetivo particular: | |
| Empleo de las estrategias cognoscitivas y metacognitivas en la ejecución lectora de enunciados simples. | |
| Objetivo de aprendizaje: | |
| El participante leerá como mínimo tres enunciados simples empleando estrategias cognoscitivas y metacognitivas. | |
| Dinámica de trabajo: | |
| Se realizará trabajo personalizado con el participante, se trabajará en un período de 60 a 90 minutos. Posteriormente se pedirá al aprendiz describir las actividades de la sesión anterior. | |
| Se llevará a cabo la actividad “A”, se darán las indicaciones y se proporcionará. Para la ejecución de la actividad se destacará la planeación, verificación y evaluación de la ejecución y los recursos cognoscitivos que emplee el aprendiz para afrontar la tarea. | |
| Al terminar la actividad se realizará realimentación, y se proporcionará la tarea para el aprendiz. | |
| Actividad: | |
| Para la actividad se indicará al alumno que “jugaremos a los tazos (figuras circulares de plástico con figuras animadas), apilaremos todos, jugaremos por turnos, vamos a iniciar con un tazo, y descubriremos el mensaje que tiene escrito”. Después de un juego de manos se determinará quien inicia, con el tazo se lanzará a la torre de tazos, y se ganarán cuando se descubra el mensaje en cada uno. Se realizarán dos rondas, durante la ejecución se incentivará la ejecución lectora además se fomentarán las estrategias metacognoscitivas y cognoscitivas. | |
| Material: | |
| Un pliego de papel, lápiz, goma, sacapuntas, 12 tazos, plumines de colores. | |
| Contexto físico: | |
| Cámara de Gesell, con mobiliario adecuado para niños, ubicado en de la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza. | |
| Horario de trabajo: | |
| Periodo de 17:30-19:00pm. | |
| Evaluación del logro del objetivo: | |

| |
|--|
| |
|--|

| | |
|---|--------------------------|
| PLAN DE SESIÓN 20 | 13/Diciembre/2011 |
| Objetivo particular: | |
| Aplicación de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en la ejecución de la lecto-escritura. | |
| Objetivo de aprendizaje: | |
| El participante identificará y discriminará unidades de la lengua escrita encontrando sentido y significado para conformar palabras con significado para el aprendiz. | |
| Dinámica de trabajo: | |
| Se realizará trabajo personalizado con el participante durante un período de 60 a 70 minutos. Se acondicionará previamente el mobiliario y material dentro del cubículo. Se iniciará con la actividad A1, proporcionarán las indicaciones la actividad será un juego de domino de palabras, por cada palabra se otorgará una billete didáctico. Una vez finalizada la actividad se realizará realimentación, y se dará la tarea correspondiente para el alumno. | |
| Actividad: | |
| Para la actividad, las tarjetas se colocarán la superficie de la mesa, se darán las indicaciones al niño “Jugaremos a comprar y vender palabras, por turnos voltearás máximo dos tarjetas para formar una palabra, las colocarás sobre la superficie de forma que sea la palabra base, y sobre ésta formar nuevas palabras, por cada una obtendremos un billete didáctico, recuerda el reto es formar muchas de palabras”. Se podrá variar la actividad, las tarjetas se colocarán de forma que el niño las observe, y forme palabras significativas. | |
| Material: | |
| 70 Tarjetas con sílabas elaboradas para la actividad, fichas didácticas, billetes didácticos, cámara de video. | |
| Contexto físico: | |
| Cubículo de la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza. | |
| Horario de trabajo: | |
| 16:00-17:30 hrs. | |
| Evaluación del logro del objetivo: | |
| | |

| | |
|---|---------------------|
| PLAN DE SESIÓN 21 | 14/Mayo/2012 |
| Objetivo particular: | |
| Empleo de las estrategias cognoscitivas en la adquisición, recuperación de aprendizajes de lecto-escritura en la ejecución de la lecto-escritura. | |
| Objetivos de aprendizaje: | |
| El participante empleará estrategias cognoscitivas para recuperar de la memoria de largo plazo aprendizajes de las unidades básicas de la lecto-escritura; fonemas y grafías vocales y consonantes. | |

| |
|---|
| El participante retendrá temporalmente en su memoria de trabajo series signos numéricos y gráficos con un ingreso sensorial visual, aumentando la capacidad de memoria de trabajo. |
| Sesiones: |
| 1/2 |
| Dinámica de trabajo: |
| Se trabajará de forma personalizada con el participante en un período de 90 a 120 minutos. Se iniciará la actividad A1 de retención de la información en la memoria de trabajo. Después se realizará la actividad A2 se darán las indicaciones, y el material necesario para la ejecución. Una vez finalizadas ambas actividades se realizará realimentación, y entrega de la tarea. |
| Actividad: |
| Para la actividad “sopa de palabras”, se darán las siguientes indicaciones “vamos a jugar a la sopa de palabras, iniciarás escribiendo una letra en el aire con tu dedo, imaginando que tu dedo es un lápiz, después mencionaremos palabras que inicien con una letra determinada y especificando un campo semántico, ¿tienes alguna duda?”. Se resolverán las dudas del aprendiz, y se iniciará la actividad. En la actividad A1, se trabajará con series de dígitos, se iniciará con cuatro dígitos, colocados en tarjetas, se las proporcionarán siguientes indicaciones: “¡Vamos a jugar!, te presentaré una serie de tarjetas, observa con atención, después en voz alta mencionarás los dígitos que te presente”, hagamos un ejemplo; se presentará serie de 3 tarjetas con la siguiente serie de números (5-2-8), se darán un momento para que las observe el alumno, posteriormente se retirarán, y se preguntará ¿qué dígitos observaste?. Se fomentará el empleo de la estrategia de imagen mental para evocar la serie de letras, y para retener la información en la memoria de trabajo se recurrirá a la estrategia de repaso en voz alta. También se emplearán tarjetas de letras, se presentará un ingreso sensorial visual, y táctil. |
| Material: |
| 10 tarjetas con dígitos, 10 tarjetas con letras de colores, referentes visuales, y táctiles. |
| Contexto físico: |
| Cubículo de la Clínica Zaragoza, el cubículo cuenta con una mesa, y tres sillas. |
| Horario de trabajo: |
| 16:30-18:00 horas. |
| Evaluación del logro del objetivo: |
| |

| | |
|---|------------------------|
| PLAN DE SESIÓN 22 y 23 | 21,22/Mayo/2012 |
| Objetivo particular: | |
| Empleo de las estrategias metacognoscitivas de automonitoreo, y autoevaluación en la ejecución de la lectura y escritura. | |
| Objetivos de aprendizaje: | |
| El participante empleará la estrategia metacognoscitiva de verificación para una ejecución eficaz de la lecto-escritura. | |
| El participante empleará la estrategia metacognoscitiva de evaluación a través de la | |

| |
|---|
| relectura en la ejecución escrita y lectora de un texto breve. |
| Sesiones: |
| Se planean dos sesiones para trabajar los objetivos específicos antes planteados. |
| Dinámica de trabajo: |
| Se trabajará con el participante, en un período de 125 minutos, se retomarán las actividades que el aprendiz realice en el contexto escolar, y lo cual sea evidencia del empleo de las herramientas cognoscitivas y metacognoscitivas. Se realizará la actividad A1; juego de mesa diseñado para la sesión de trabajo, se dará la indicación correspondiente, se proporcionará el material necesario para la realización de la actividad. Cada casilla del juego, contiene una actividad de lectura y escritura, memoria de trabajo, conocimientos previos. Juego de mesa: contiene 29 casillas, 6 casillas corresponden a avanzar o retrasar el trayecto del jugador, el jugador que llegue a la meta será el ganador del juego. Una vez finalizadas las actividades se realizará realimentación, y se proporcionará la tarea correspondiente para el alumno. |
| Actividad: |
| Se llevará a cabo la actividad, se proporcionará la siguiente indicación “vamos a jugar, para designar quien tiene el primer turno, lanzaremos los dados tres veces y quién obtenga mayor número de puntos tiene el primer lugar. Cada uno elegirá un objeto para representación del jugador, así ambos jugadores colocarán en la casilla de salida el objetos que los represente. Lanzaremos un dado para el juego, avanzaremos el número de puntos que indique la cara superior del dado, el jugador leerá la casilla y realiza el reto”. |
| Material: |
| Un juego de mesa con 29 casillas, dos cuentos, cuatro tarjetas con letras, referentes táctiles del abecedario, imágenes, hojas de papel, lápices, gises, sopas de letras, crucigrama, un dado, 20 fichas azules. |
| Contexto físico: |
| Cubículo de la UMAI-Zaragoza, con mobiliario. |
| Horario de trabajo: |
| 16:30-18:30 horas. |
| Evaluación del logro del objetivo: |
| |