



**UNIVERSIDAD VIRTUAL**  
**ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACION**

**Motivación y metacognición en niños de 4 a 5 años, en el segundo grado,  
grupo “C” del Jardín de Niños “Yunuen”**

**Tesis que para obtener el grado de:**

**Maestría en Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje**

Presenta

**María Cristina Téllez Fernández**

Asesora tutora

**M. Ed. Robertha Leal Isida**

Asesor titular

**Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González**

**Puebla, Pue., México**

**16 de noviembre de 2010.**

El trabajo de tesis que se presenta fue APROBADO por el comité formado por los siguientes profesores:

M. Ed. Robertha Leal Isida

Maestra Lorenza Illanes Díaz Rivera

Maestra Adriana Huerta Gómez

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la Dirección de Servicios Escolares del Tecnológico de Monterrey, como lo requiere la legislación respectiva en México.

## **Dedicatorias**

- A mis alumnos que hicieron posible esta investigación al contestar sus entrevistas y al permitir que se les tomaran las fotografías, así como al mantenerse atentos a las actividades de aprendizaje y de evaluación que se fueron aplicando.
- A mis padres que siempre me inculcaron el amor por el estudio y me siguen apoyando en todo proyecto que inicio.
- A mis hermanos y sobrinos por el cariño que siempre me han manifestado.

## **Agradecimientos**

- Al Tecnológico de Monterrey campus Puebla por otorgarme la beca para realizar mis estudios de maestría en este prestigiado Instituto.
- A la Maestra María Robertha Leal Isida, por toda la paciencia en las revisiones que hizo al trabajo de tesis, por todos los consejos y por todo lo que aportó a esta investigación.
- Al Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González, por aceptarme dentro de este proyecto de investigación y por estar pendiente de que se llevara a cabo de manera puntual.

**Motivación y metacognición en niños de 4 a 5 años en el segundo grado,  
grupo “C” del Jardín de Niños “Yunuen”**

**Resumen**

Esta investigación estudia las características cognitivas y metacognitivas de los niños de 4 a 5 años que inciden en la evaluación de las competencias descritas en el Programa de Educación Preescolar. Se investigó bajo la perspectiva de investigación cualitativa y dio como resultado que los niños de 4 a 5 años están en un momento inicial sobre el conocimiento de su propio proceso de aprendizaje, muy pocos niños son concientes de lo que han aprendido hasta ahora, algunos de ellos tienen nociones sobre lo que les falta por aprender, se observa que casi no son concientes de lo que se les dificulta y se les facilita aprender: los niños de esta edad creen que no se olvida lo que han aprendido. Dichos resultados aportan un poco más al conocimiento sobre como se va construyendo la metacognición en los niños de 4 a 5 años de edad, a través de la motivación durante el proceso de evaluación de las competencias y aporta conocimientos válidos a los profesionales de este nivel educativo para que puedan apoyar a sus alumnos en este conocimiento importante en la construcción de posteriores aprendizajes.

## Índice

<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo 1: Planteamiento del problema</b> .....	4
Contexto .....	4
Definición del problema .....	8
Preguntas de investigación .....	12
Objetivos .....	13
Objetivo general .....	13
Objetivos específicos .....	13
Justificación .....	13
Beneficios esperados .....	16
Limitaciones y delimitaciones del problema .....	17
<b>Capítulo 2: Marco teórico</b> .....	18
Evaluación .....	19
La evaluación en el nivel preescolar .....	21
Evaluación diagnóstica .....	24
Evaluación permanente .....	26
Evaluación final .....	28
Características de los niños en edad preescolar .....	29
Características biológicas .....	29
Sensación y percepción .....	30
Desarrollo motor grueso .....	30
Desarrollo motor fino .....	31
Aspecto social .....	31
Aspecto emocional .....	32
Características cognoscitivas .....	33
Metacognición .....	37
Estudios sobre metacognición en preescolar .....	43
Motivación .....	47
Relación entre motivación y evaluación .....	50
Relación entre motivación y metacognición .....	51
Aportaciones para el trabajo en el aula .....	52
<b>Capítulo 3: Método</b> .....	55
Diseño de la investigación .....	56

Contexto sociodemográfico en que se realiza el estudio .....	57
Selección de la muestra .....	59
Sujetos .....	59
Instrumentos .....	61
Procedimiento de la investigación .....	63
Análisis de datos .....	65
<b>Capítulo 4: Resultados</b> .....	<b>67</b>
<b>Capítulo 5: Discusión</b> .....	<b>87</b>
Discusión de resultados .....	88
Validez interna y externa .....	90
Alcances y limitaciones .....	92
Sugerencias para estudios futuros .....	94
Conclusiones .....	95
<b>Referencias</b> .....	<b>99</b>
<b>Apéndices</b> .....	<b>103</b>
Apéndice A: Formato de autorización de la investigación .....	103
Apéndice B: Fragmento diario de la educadora .....	104
Apéndice C: Formato de la entrevista .....	105
Apéndice D: Entrevistas a los niños .....	106
Apéndice E: Formato de observación .....	122
Apéndice F: Las observaciones de las clases .....	123
Apéndice G: Formato de evaluación individual a los niños .....	126
<b>Curriculum Vitae</b> .....	<b>127</b>

## **Introducción**

El trabajo con niños de edad preescolar está lleno de satisfacciones porque aún son pequeños y existe la seguridad de que lo que aprendan les va a servir para continuar en su camino de aprendizaje, más aún cuando se estudian sus características cognitivas y metacognitivas, así como su incidencia en la evaluación de las competencias, que es el objetivo principal de esta investigación; también se indagó sobre la motivación, las reacciones de los niños ante la evaluación y las acciones docentes que favorecen en los niños el uso de estrategias metacognitivas.

El presente trabajo se conforma de cinco capítulos: en el capítulo uno, se presenta el planteamiento del problema en el que se hace alusión al reto que marca el programa de educación preescolar vigente: que los niños se hagan concientes de que la escuela es un lugar destinado al aprendizaje, distinto al de su ámbito familiar. El problema planteado consiste en que durante el proceso de aprendizaje y de evaluación, se deben ir haciendo concientes de lo que aprenden, como lo aprenden y de estar motivados para continuar aprendiendo; de todo ello surge la interrogante: ¿cuáles son las características cognitivas y metacognitivas de los niños de 4 a 5 años que inciden en la evaluación de las competencias descritas en el Programa de Educación Preescolar?

En este capítulo también se comentan los beneficios esperados para los docentes de este nivel educativo, para aportar conocimientos válidos y así puedan apoyar a sus alumnos en este aprendizaje, importante en la construcción de posteriores conocimientos.

En el capítulo dos, se encuentra la revisión de la literatura, aquí se desarrollaron los temas de evaluación, las características de los niños en edad preescolar, la metacognición y la motivación.

Sobre la evaluación se habla de la forma de evaluar que propone el programa de educación preescolar vigente, sustentado con algunos autores que proponen una evaluación desde el punto de vista holístico del proceso educativo; en el que se involucra a todos los agentes, momentos y características del proceso educativo.

Las características de los niños de edad preescolar que se presentan en este capítulo se trabajaron desde una perspectiva actual, en la que se percibe al niño como un ser que aprende todo lo que se le enseñe, siempre que la forma en que se le enseñe sea la correcta y le permita una experiencia enriquecedora.

Sobre el tema de metacognición se habla sobre el desarrollo histórico del concepto, algunas definiciones y algunos estudios que se han realizado al respecto de manera general y en forma particular en preescolar.

En el apartado sobre motivación se hace referencia a algunos conceptos de motivación: motivación intrínseca y extrínseca, la relación entre motivación y evaluación y la relación entre motivación y metacognición y finalmente algunas aplicaciones dentro del aula.

En el capítulo tres, se describe la metodología de corte cualitativo, se habla del contexto sociodemográfico, la selección de la muestra que se eligió por conveniencia porque en este tipo de estudios el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues no se pretende generalizar los resultados a la población,

sino se busca profundizar en el fenómeno, se habla también de algunas características de los sujetos, de los instrumentos a utilizar, que son las entrevistas a los niños, la evaluación individual y las observaciones y del procedimiento de la investigación.

En el capítulo cuatro, se presentan los resultados que reportan los hallazgos de la investigación, que son los esperados al contrastar la teoría con las respuestas que dan los niños y con las observaciones realizadas.

En el capítulo cinco, se presenta la discusión de los resultados de acuerdo a las preguntas del planteamiento del problema, para interpretar y dar conclusiones acerca de cada una de ellas en relación con la teoría revisada.

Este capítulo cuenta con un apartado en el que se habla de la validez interna que está dada por las respuestas encontradas en cada uno de los niños participantes, cuyas respuestas fueron de forma natural, pues no sabían que estaban siendo observados y la validez externa que está sustentada por la intención de poder compartir con otros profesionales de la educación preescolar esta experiencia que reafirme sus conocimientos y les pueda servir de sugerencia en la actividad diaria y en la evaluación.

Más adelante está el apartado de alcances y limitaciones cuyo alcance más importante es la experiencia y el enriquecimiento para la investigación por las respuestas de los niños, las limitaciones fueron mínimas y no perjudican los resultados; finalmente se presentan las sugerencias para estudios futuros y las conclusiones generales del trabajo realizado.

## **Capítulo 1. Planteamiento del problema**

En este capítulo se presenta el contexto donde se detectó el problema de investigación, en el que se hace mención de algunos datos históricos y se describe como es la escuela y el grupo en que se realizó esta investigación.

También se define el surgimiento del problema dado por la necesidad de profundizar más en el conocimiento que se tiene de las características cognitivas de los niños para alcanzar la meta de que desarrollen estrategias metacognitivas; a partir de ahí se hace el planteamiento del problema y los objetivos.

Más adelante se hace una justificación y se presentan los beneficios que se esperan de esta investigación y las limitaciones y delimitaciones del problema.

### **Contexto**

El contexto donde se observa el problema de investigación es el Jardín de Niños Federal “Yunuen” con clave 21DJN1091H, ubicado en la Calle 9 Sur No. 313 de la comunidad de Tepatlaxco de Hidalgo, Puebla, una comunidad rural cercana a la ciudad de Puebla y es cabecera municipal del Municipio que lleva el mismo nombre.

Este Jardín de Niños inicia sus funciones durante el ciclo escolar 1988-1989 en una casa particular, con una planta docente de cinco maestras, un acompañante musical y una Directora Técnica, y con una población escolar de 216 niños, durante el mismo ciclo escolar hicieron gestiones para adquirir un terreno y construir el edificio escolar, en Octubre de 1989, ocupan ya sus propias instalaciones.

En ese mismo año la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Estado de Puebla autoriza el nombre “Yunuen”, palabra de origen tarasco que significa “Agua que canta”.

Como la población infantil era muy grande poco a poco se fueron incorporando nuevas maestras a la planta docente y en el año 2000 llegaron a atender a 9 grupos de niños, ya mas adelante tuvieron bajas en el personal, hasta llegar a la planta docente que actualmente son 7 maestras con grupos numerosos de 35 a 40 niños cada una, por lo que se está solicitando la reposición del personal que ha sido retirado de este plantel educativo.

A partir del ciclo escolar 2002-2003 a la fecha, esta Institución participa en el Programa Escuelas de Calidad, cuyo objetivo es instituir en las escuelas públicas de educación básica beneficiadas por el programa, un modelo de gestión con enfoque estratégico orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente, que atienda con equidad a la diversidad, apoyándose en un esquema de participación social, de cofinanciamiento, de transparencia y rendición de cuentas, con cuyos recursos económicos se ha adquirido: material didáctico, bibliografía y equipo de cómputo, necesarios para el aprendizaje de los niños.

Actualmente el jardín de niños tiene en su infraestructura: siete salones para los grupos, un salón para materiales de Educación Física, un salón para Biblioteca, una bodega para guardar materiales que no se usan continuamente y un salón grande para usos múltiples en donde se trabajan actividades de música y se llevan a cabo las asambleas con padres de familia.

También tiene un patio para actividades cívicas y culturales, una cancha de basquetbol infantil, un chapoteadero, un arenero y dos módulos de juegos infantiles para recreo.

El jardín de niños atiende a 266 niños, con siete maestras frente a grupo, una de ellas tiene la función de directora comisionada con grupo; hay dos profesores de apoyo en las áreas de Educación Física y Música que asisten tres días de la semana y dos intendentes.

La misión de este Jardín de Niños de acuerdo con el plan estratégico de transformación escolar del ciclo escolar 2009-2010 es: atender a todos los niños con calidad para que desarrollen su lenguaje como una prioridad de la educación preescolar y su visión es adquirir los recursos necesarios para un mejor desarrollo de los niños en todos los campos formativos, principalmente el del lenguaje y comunicación.

El grupo seleccionado para esta investigación es el de segundo grado, grupo “C”, que está conformado por 17 niñas y 20 niños; todos de nuevo ingreso, ya que por falta de personal no se atiende primer grado en esta escuela.

Los padres de familia en este lugar son, en su mayoría, de ocupación albañiles o comerciantes, las madres de familia atienden el hogar; en general el grado de estudios es de primaria, en algunos casos incompleta, pero la mayoría sabe leer y escribir, muy pocos han cursado secundaria o bachillerato, y hay una madre y un padre de familia que son profesores de primaria y telesecundaria respectivamente.

Los niños ingresaron a la Escuela con las siguientes características: casi no han tenido acceso a textos escritos, muy pocos conocen algo de los principios del conteo y

de la serie numérica, son muy tímidos; la mayoría no se quiere levantar de su silla para realizar algún ejercicio, son muy pocos los que hablan frente al grupo, no se animan a cantar y hay algunos con dificultades en la pronunciación de algunos fonemas; a todos les gustan las actividades de construcción y de plastilina; a la mayoría les gusta que se les lea cuentos y que se dramatice con guiñoles.

El salón de clases tiene espacio suficiente, donde caben todos los niños, con mobiliario y material para todos ellos; cuenta con material de ensamble, de construcción, legos, fichas matemáticas, figuras geométricas plásticas, guiñoles, muñecas, carritos, mascaritas, paliacates, pedacitos de telas diferentes, globos, algunas litografías, papeles de diferentes tipos, pinturas, pinceles, acuarelas, tijeras, lápices, lápices de colores, crayones, pegamento, plastilina, harina, algunos materiales (no tóxicos) para experimentos, instrumentos de medición (litro y metro), libros del rincón, loterías, dominós, dados, boliches, juegos para ensartar, changuitos, juegos de pesca, rompecabezas, memoramas, rotafolios, grabadora y discos; en la clase de educación física tienen: aros, pelotas, balones, cuerdas, muñecos, gusanos numéricos, costales, cojines, etc. y en el salón de música se cuenta con: piano, triángulos, panderos, tambores, sonajas, claves, botellófonos, materiales de la naturaleza, cascabeles, etc., todo este material es necesario para el trabajo diario con los niños en el desarrollo de las competencias descritas en el Programa de Educación Preescolar 2004.

La metodología empleada en la enseñanza se fundamenta también en dicho programa, la planeación y realización se lleva a cabo mediante situaciones didácticas que pueden tomar forma de proyecto, unidad didáctica o taller, cuyo énfasis se pone en

el desarrollo de las competencias y no en un tema como anteriormente se hacía; se debe tener especial cuidado en que a lo largo de un mes se favorecen competencias de todos los campos formativos sugeridos: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud y el de expresión y apreciación artísticas.

La forma de enseñar dentro del salón de clases se basa en estrategias como: el trabajo en equipo, la interacción entre pares, la participación, la conversación, el movimiento, las situaciones reales de aprendizaje, el uso de diversos materiales, la resolución de problemas, entre otras estrategias, para que los todos niños tengan la oportunidad de acceder a los aprendizajes.

La evaluación también se lleva a cabo de manera congruente con el enfoque de competencias en cuanto a que se evalúan los procesos en que el niño aprende: la organización del aula, las actividades relevantes, los materiales, el apoyo de los padres y los avances y retrocesos de los niños (en los expedientes individuales), también se autoevalúa la práctica docente y se intercambian opiniones con otros docentes y con directivos.

En la siguiente sección se describe la definición del problema en la que se describe la situación en que se desarrolla el problema de investigación.

### **Definición del Problema**

En la definición del problema se presentan las causas que originaron el problema de investigación, se describen las principales características de los sujetos, los retos que

enfrenta la educación preescolar en este momento y la necesidad de conocer a los niños de este nivel educativo para mejorar los procesos de aprendizaje.

Los alumnos que ingresan al jardín de niños al principio demuestran mucho temor por desconocimiento a esta nueva situación que se presenta en su vida, se enfrentan a nuevos retos y conocimientos, en un proceso muy lento dado el contexto familiar en el que se desenvuelven. Al principio hablan muy poco, por ello es difícil conocer lo que saben; después de las primeras tres semanas es posible aplicar alguna entrevista con la mayoría de ellos, aunque siempre hay tres o cuatro niños que no contesten a ninguna de las preguntas porque son más tímidos, porque no pueden hablar aún o porque puede existir alguna dificultad específica de lenguaje; se hace referencia a estas condiciones iniciales por la necesidad de realizar la evaluación diagnóstica durante el primer mes de clases, motivo por el que es necesario que los niños se comiencen a enfrentar a la evaluación en su vida escolar.

El reto que marca el Programa de Educación Preescolar es que los niños se hagan concientes de que la escuela es un espacio donde se aprende “es importante que los niños perciban con claridad creciente, que el sentido de ir a la escuela está en la oportunidad de saber y de entender más, de ser capaces de más” (SEP, 2004a, p. 119); más adelante también explica que se debe crear un ambiente donde los alumnos se percaten del papel que desempeñarán en la escuela como un lugar destinado al aprendizaje, distinto al de su ámbito familiar; el problema consiste en que durante el proceso de aprendizaje y de evaluación se deben ir haciendo concientes de lo que aprenden, como lo aprenden y de estar motivados para continuar aprendiendo; de todo

ello surge la interrogante: ¿cuáles son las características cognitivas y metacognitivas de los niños de 4 a 5 años que inciden en la evaluación de las competencias descritas en el Programa de Educación Preescolar?

Se ha encontrado en la literatura que los niños tienen procesos de pensamiento y razonamiento más avanzados de lo que anteriormente se tenía conocimiento, Emilia Ferreiro (2000) dice que en el siglo pasado surgieron ideas que cambiaron radicalmente la representación de la infancia, entre ellas, las más destacadas son: la teoría de Piaget y la teoría de Freud, la primera sostiene que los niños no son receptáculos sino fuentes de conocimiento y la segunda en cuanto a que puso de manifiesto el desarrollo de la sexualidad desde la infancia; otro autor que también es partidario de esta visión es Tonucci (2002), quien dice que: numerosos estudios de psicología genética y de psicología evolutiva sostienen y demuestran que, sin embargo, el niño sabe que empieza a saber por lo menos desde su nacimiento y que su conocimiento se desarrolla en los primeros días, en los primeros meses y en los primeros años más de lo que se desarrollará en el resto de su vida; otros autores han encontrado que los niños necesitan experiencias de aprendizaje para desarrollar al máximo sus potencialidades, que los 4 ó 5 años es una edad en la que todos sus sentidos reciben los estímulos exteriores que les sirven para conocer y explicarse el mundo que les rodea (Palacios, Marchesi y Coll, 1996).

El hecho de que el niño se vaya haciendo conciente de lo que va aprendiendo y cómo lo va aprendiendo, es importante en esta investigación, para encontrar algunas

alternativas que ayuden a buscar estrategias docentes para enseñar a los niños de esta edad a que vayan descubriendo y aprendiendo herramientas metacognitivas.

Este tema tiene orígenes un poco lejanos y fue a principios del siglo pasado en que el psicólogo Ebbinghaus (citado por Novak y Gowin, 1997) que se estudió por primera vez este fenómeno con fracciones de conocimiento sin sentido en la memoria.

Más adelante los mismos autores dicen que fue hasta la década de los 70, que se vuelve a retomar esta idea y fue entonces cuando se le da el nombre de metacognición y ya se estudia desde una perspectiva cognoscitivista.

Más adelante otros autores han investigado acerca de este tema y han descubierto que los niños pequeños ya comienzan a ser conscientes de este proceso, por ejemplo Flavell, Green y Flavell (citados por Ormrod, 2007), dicen que los niños pequeños tienen una capacidad limitada para entender su propio pensamiento y conocimiento y continúa diciendo que aunque muchos alumnos de preescolar conocen las palabras *saber*, *recordar* y *olvidar*, no entienden completamente la naturaleza de estos fenómenos mentales.

Para que ellos vayan construyendo procesos metacognitivos, es necesario que los docentes se ocupen de aplicar estrategias que permitan al niño aprender sobre sus propios procesos de aprendizaje, que les permita irse haciendo responsables de sus propios avances, lo que les facilitaría mejorar sus procesos de aprendizaje y mejorar sus desempeños en la evaluación, como opina Tonucci (2002) “un deber importante de la escuela es hacer a los alumnos conscientes de sus propios conocimientos, para que sobre

y a partir de ellos se pueda construir, y hacerlos después conscientes de los cambios y de los desarrollos sucesivos” (p.16).

Todo lo anterior se logra en un ambiente de aprendizaje, que tome en cuenta al niño, como un ser pensante que participa en su propio proceso de aprendizaje, que tiene emociones y que está motivado para aprender; esa motivación lo lleva crear sus propias metas y dirigirse hacia ellas, así como ir formándose cierta persistencia para lograrlas (Ormrod, 2007), por lo tanto se debe tomar en cuenta este factor para lograr que los niños aprendan como todos los seres humanos, con emociones y con reacciones diversas.

### **Preguntas de investigación**

A continuación se presentan los problemas que surgen de todo este panorama y se establece la pregunta general de investigación:

¿Cuáles son las características cognitivas y metacognitivas de los niños de 4 a 5 años que inciden en la evaluación de las competencias descritas en el Programa de Educación Preescolar?

De donde se derivan las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cómo muestran la motivación al aprendizaje los niños de 4 a 5 años?
- ¿Cómo reaccionan los niños de 4 a 5 años ante la evaluación?
- ¿Qué acciones docentes favorecen que los niños de 4 a 5 años empleen estrategias metacognitivas durante la evaluación?

Para poder responder a estas preguntas es necesario el planteamiento de los objetivos que guíen esta investigación.

## **Objetivos**

En este apartado se especifican los objetivos que se pretende alcanzar en este estudio y son los siguientes:

### ***Objetivo general***

Explorar las características cognitivas y metacognitivas de los niños de 4 a 5 años que inciden en la evaluación de las competencias descritas en el Programa de Educación Preescolar.

### ***Objetivos específicos***

1. Caracterizar la metacognición en niños de 4 a 5 años de edad.
2. Describir la motivación al aprendizaje en niños de 4 a 5 años de edad.
3. Describir la reacción ante la evaluación en niños de 4 a 5 años de edad.
4. Determinar las acciones docentes que favorecen el uso de estrategias metacognitivas durante la evaluación.

## **Justificación**

El programa de educación preescolar vigente desde el año 2004 basado en el desarrollo de competencias sugiere entre otras habilidades que el alumno desarrolle estrategias para aprender, que le permitan encontrar el gusto y sentido a lo que aprenda a lo largo de su vida, para que pueda acceder a todo tipo de información que existe en este mundo cambiante día con día y desarrolle la habilidad para discriminar la información entre la que es útil y la que no lo es; dada esta necesidad es indispensable que los procesos de aprendizaje y evaluación se adecuen a esos requerimientos desde edades

tempranas y la escuela de preescolar es el lugar ideal, cuando el contexto sociocultural tiene carencias en varios sentidos para hacerlo.

Por estas y otras necesidades de conocimiento de los niños, se propone conocer en esta investigación un poco más acerca de los niños, en sus procesos de aprendizaje, en sus formas de conocer su propia manera de aprender y su propio conocimiento acerca de lo que pueden recordar u olvidar.

Esta información ayudará a que el profesional de educación preescolar tenga elementos para mejorar su quehacer docente en este nivel educativo, que aún conserva muchos mitos dentro de sus prácticas cotidianas que muchas veces impiden el desarrollo óptimo de los niños (Harf, Pastorino, Sarlé, Spinelli, Violante y Windler, 2002).

Otra de las razones de conocer mas a los niños pequeños es porque anteriormente se tenían ideas de que los niños pequeños aún no alcanzaban cierto nivel de “madurez” para entender cierta información (Secretaría de Educación Pública, 2004b), para ser capaces de acceder a conocimientos más elaborados o más abstractos; actualmente se sabe que los niños solo carecen de experiencia y de acuerdo al contexto en que se desenvuelven también pueden carecer de estímulos apropiados para tener un buen desarrollo; la escuela es el medio ideal para acceder a nuevas formas de interacción y de estimulación que le pueden ayudar a reducir estas carencias.

Esta investigación es conveniente porque aunque se le da poco valor a la evaluación en educación preescolar, por tener la característica de ser formativa, muchas veces no se toman en cuenta aspectos que pueden tener mucha relevancia para continuar apoyando a los niños en su desarrollo. Se espera encontrar respuesta a algunas

interrogantes que se hacen continuamente sobre el desarrollo de estrategias metacognitivas en los niños de edad preescolar.

La relevancia social de este estudio se encuentra en la necesidad de que los niños participantes tienen poca estimulación por parte de su familia y contexto social en cuanto a los procesos de aprendizaje; sobre todo al inicio del ciclo escolar que están poco motivados para aprender y necesitan saber en poco tiempo el porqué de asistir a la escuela para que encuentren sentido a las actividades que se realizan en ella.

Se han encontrado casos en que los niños en el momento inicial de la evaluación tienen mucho temor de asistir a la escuela y sus papás les han dicho solo que se porten bien, que obedezcan, que de lo contrario les irá mal, porque en la escuela se castiga a los niños, etc., entonces se nota que llegan con algo de información negativa acerca de la escuela y poco a poco se tiene que ir cambiando estos conceptos en los niños, para que puedan acceder a otras formas de aprender diferentes a las que su contexto familiar les ha enseñado.

Este estudio es viable porque se cuenta con un grupo con las características necesarias para realizarlo dentro del sistema educativo federal, es un grupo grande, con niños de similar contexto socioeconómico y socioeducativo, la mayoría de estos niños en este momento del ciclo escolar, contestan a una entrevista y a una evaluación, y ya se han adaptado a las actividades que en el salón de clase se plantean.

Se cuenta con el tiempo suficiente para realizar la investigación y con el permiso del directivo para realizarla, así como, con los recursos didácticos y materiales, tampoco

existen obstáculos previstos, por el momento para llevar a cabo las entrevistas, las observaciones y las evaluaciones en cada uno de los niños y en el grupo en general.

### **Beneficios esperados**

En primer lugar se espera conocer un poco más sobre el niño de preescolar en su aspecto cognoscitivo, así como, sus reacciones, sus motivaciones y sus avances durante un proceso de investigación, para poder encontrar mas formas de apoyar su desarrollo.

Como elementos importantes de este estudio están los procesos de metacognición y motivación durante el proceso de evaluación de las competencias, que serán observados en los niños, para poder aportar conocimientos válidos a los profesionales de este nivel educativo y así puedan apoyar a sus alumnos en este aprendizaje importante en la construcción de posteriores conocimientos.

También es necesario poder captar y describir a través de la observación, las reacciones que tienen los niños cuando son evaluados, para compartir la experiencia con otros profesionales sobre este tema; así como lograr que este grupo desarrolle actitudes positivas hacia la evaluación para que en un futuro, no demuestren temores en el momento de ser evaluados.

Otro aspecto por indagar en esta investigación es el proceso de motivación como elemento primordial en el aprendizaje y sobre todo en el momento de la evaluación, para poder encontrar herramientas que ayuden a los docentes a brindar esa motivación a sus niños.

Como beneficio a este grupo se busca que estos niños encuentren motivación para realizar sus actividades, asistir a la escuela y aprender con significado, para que se les

vaya formando el hábito de continuar haciéndolo en un futuro y su vez esto sea gratificante.

Y finalmente se espera encontrar acciones docentes que favorezcan el desarrollo de estrategias metacognitivas en los niños de 4 a 5 años, que se puedan aplicar durante los procesos de aprendizaje y de evaluación; y consecuentemente para poder ponerlas en práctica en otros grupos.

### **Delimitación y limitaciones de la investigación**

El estudio se delimitó a un solo grupo por tener fácil acceso a sus integrantes para poder conocer los procesos en que se desarrolla la metacognición en los niños de esta edad durante la evaluación, aunque no se dejaron a un lado también otros momentos del proceso de aprendizaje.

Las limitaciones para el desarrollo de la investigación fueron: el no poder aplicar el instrumento a los niños con mayores dificultades de lenguaje; el horario que tiene preescolar federal de tres horas, en las que se da la atención a los niños en cuanto a los contenidos, el surgimiento de otras actividades a lo largo del año como eventos culturales, cívicos y de salud que plantean las diferentes dependencias, el nivel socioeconómico de los padres de familia que para apoyar a sus niños en el desarrollo de esta investigación cuando se requiere de su participación por tener concepciones tradicionalistas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

## Capítulo 2. Marco Teórico

En este capítulo se desarrollan los temas de evaluación, las características de los niños en edad preescolar, la metacognición y la motivación.

Sobre la evaluación se habla de la forma de evaluar que propone el programa de educación preescolar vigente (SEP, 2004a), sustentado con algunos autores que proponen una evaluación desde el punto de vista holístico del proceso educativo; en el que se involucra a todos los agentes, momentos y características del proceso educativo.

También se hace referencia a los momentos de la evaluación en sus fases: diagnóstica, permanente y final, en cada una se ellas con el sustento teórico, así como, algunas sugerencias que dan los autores sobre como realizarlas.

Las características de los niños de edad preescolar que se presentan en este capítulo, son vistas desde diversas perspectivas: físicas, biológicas, sociales, emocionales y cognoscitivas, éstas últimas se trabajaron desde una perspectiva actualizada que concibe al niño participante de su conocimiento a través experiencias enriquecedoras, con el contexto físico y social.

En el tema de metacognición se habla sobre el desarrollo histórico del concepto, algunas definiciones y algunos estudios que se han realizado al respecto de manera general y en forma particular en preescolar.

Y finalmente se trata el tema de la motivación como factor importante en el aprendizaje, a través del cual el niño va poniendo en marcha procesos que lo instigan a

mantener su ánimo de aprender y de realizar sus actividades, ya sean éstas previstas por quienes lo enseñan, o las que él mismo va creando en sus juegos e investigaciones.

El primer tema tratado en este capítulo está centrado en la evaluación porque es el momento que se está trabajando con los niños en el que desarrollan los procesos de metacognición y motivación.

## **Evaluación**

Sobre el concepto de evaluación, se encuentra en la literatura que ha sufrido cambios de acuerdo con las necesidades de cada época o a los cambios de ideas sobre la educación, Ahumada (2005) menciona tres momentos relevantes de estos cambios de concepción durante el siglo pasado, y que a continuación se resumen:

- a) El primero que menciona sucede en la década de los treinta (del siglo pasado) cuando Ralph Tyler inicia un movimiento en función del logro de objetivos; este modelo apunta a los resultados del proceso de aprendizaje y tiene la dificultad de evaluar objetivos que intentan demostrar propósitos de carácter cualitativo.
- b) El segundo momento sucede en la década de los setenta Daniel Stufflebeam propone el concepto de la evaluación como un proceso de recolección de información para la toma de decisiones, en este concepto se reconoce la influencia del contexto y los insumos en el proceso evaluativo.
- c) En un tercer momento el concepto se ha modificado; Ahumada (1989) propone este concepto de evaluación de manera más ecléctica, como el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna

que permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones.

El primer momento, se puede observar como el más conocido y que aún se sigue practicando en gran medida por muchos profesores de diversos niveles educativos aunque el nivel que nos ocupa que es el nivel preescolar, es un poco diferente, porque desde hace muchos años se ha hecho hincapié en la evaluación a través de la observación, aunque como concepto de evaluación, se continúa observando que muchos educadores se guían por esa consecución de objetivos y del logro de resultados.

En el segundo momento histórico se hace referencia a un concepto más cercano a la actualidad, en el que ya se toma en cuenta el uso de la evaluación para la toma de decisiones, al contexto y a los instrumentos que se utilizan.

Ya en el tercer momento se nota un avance en la forma de conceptualizar la evaluación de una manera más completa, en la que se habla de la evaluación de los programas, los procedimientos y los productos, ya no solo los procesos y el contexto, si no otros elementos susceptibles de mejora.

Otro autor que habla de evaluación es Airasian (2003) quien propone diferencias en los conceptos de evaluación, prueba, medición y valoración final, al respecto dice:

- La evaluación es un término general que incluye todas las modalidades en que los maestros obtienen información y la utilizan en el salón de clases.
- Una prueba es un procedimiento formal, sistemático, generalmente de papel y lápiz, mediante el cual se recaba información sobre el desempeño de los alumnos.
- La medición es el proceso de cuantificar el desempeño o de asignarle un número.

- La valoración final es el proceso de emitir juicios sobre lo que es bueno o deseable en ciertos casos.

Este autor separa los conceptos, lo que permite su clarificación para evitar confusiones a la hora de usar los términos y de realizar la evaluación, ya que todos son susceptibles de usarse, cuando se usa un instrumento, cuando se necesita dar una calificación o cuando se tiene que acreditar un curso o grado; aunque en este caso solo se usan para conocer un punto de vista de las diferencias en los términos utilizados cuando se habla de evaluación.

Otra definición importante para el nivel educativo del que se está hablando es la de Howard Gardner (2005) para quien la evaluación es la obtención de información acerca de las habilidades y potenciales de los alumnos, con el objetivo dual de proporcionar una respuesta útil a los individuos evaluados y unos datos también útiles a la comunidad que les rodea. En esta forma de evaluación es rescatable el hecho de que se toma en cuenta principalmente al sujeto evaluado y que se valoren sus capacidades y posibilidades en una forma de conocerlo de manera integral.

Después de haber visto algunos conceptos generales de lo que significa evaluar, desde diferentes perspectivas, se comenta lo que es la evaluación específicamente en el nivel de preescolar.

### ***La evaluación en el nivel preescolar***

El Programa de Educación Preescolar se fundamenta en la formación por competencias, en la teoría sociocultural y en la teoría de las inteligencias múltiples, por lo tanto su forma de evaluar es congruente con estos principios, en cuanto a que sugiere

que se evalúen: conocimientos, aptitudes, actitudes, habilidades y valores, de forma individualizada y en el desempeño social y grupal.

La evaluación en el nivel preescolar tiene como característica principal el ser formativa, y su función es servir como medio para mejorar el proceso educativo, desde esta perspectiva, la evaluación centra su atención en los procesos que siguen los niños durante el desarrollo de las actividades escolares y su evolución en el desarrollo de las competencias propuestas en el Programa de Educación Preescolar (SEP 2004).

Este programa sugiere la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, el funcionamiento del grupo escolar, la interacción de los niños, la organización de las actividades, la organización del aula, el uso de materiales, del espacio y el tiempo. También incluye entre las sugerencias la autoevaluación que la educadora hace de su práctica docente sobre cómo intervenir, cómo organizar y cómo proponer las actividades, de acuerdo con las reacciones que tiene el grupo escolar; y finalmente otro aspecto que sugiere este programa es la participación de todos los agentes educativos en la evaluación como son: los mismos niños, sus papás, la educadora y los directivos de la institución educativa (supervisión y dirección).

Acorde con este último aspecto Gargallo (2000) dice:

La evaluación no se circunscribe, pues, a un solo punto, a un solo acto, a un solo momento, sino que se extiende a lo largo de todo el proceso educativo. La evaluación no implica, pues, exclusivamente, al estudiante como sujeto, sino también al profesor y a sus métodos, a las prácticas pedagógicas, a los elementos estructurales, a productos logrados en el aprendizaje, al propio sistema escolar y a la pluralidad de agentes intervinientes. La evolución educativa es, pues, el proceso que trata de constatar los cambios que se han producido en el alumno, la eficacia de los métodos y recursos utilizados, la adecuación de los planes y programas, y, en general, que trata de valorar todos los factores que intervienen en la calidad

educativa para tomar las decisiones oportunas y para introducir los cambios necesarios de cara a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (p.108).

Otro autor que habla sobre la evaluación en la educación preescolar es Morrison (2004), quien la define como: “el proceso de recogida de información sobre el desarrollo, aprendizaje, salud, comportamiento, progreso académico, necesidades especiales y logros de los alumnos” (p. 31), este es un concepto completo y acorde con lo que se realiza en los jardines de niños, al tener en cuenta la salud de los niños, sus necesidades especiales y todos los aspectos relacionados con su desarrollo; también comenta que, el objetivo principal de la evaluación es ayudar a los niños a tener buenos resultados.

La evaluación en preescolar se realiza principalmente a través de la observación, que es uno de los métodos principales de evaluación en preescolar, según Morrison (2004), la base para la observación es que los niños se sientan libres para expresarse y así revelar aquellas necesidades y actitudes que de otra manera permanecerían ocultas o reprimidas en un contexto que no les permita actuar espontáneamente. Para que este método funcione, es necesario tener claro qué se va a observar y hacer uso de algunos instrumentos; este autor sugiere los siguientes: la anotación anecdótica, que es un recuento breve y narrativo de un evento o comportamiento; la muestra de eventos, centra en un comportamiento particular durante un evento particular (en el patio, en la lectura, etc.); las listas de comportamientos que identifican lo que el niño puede hacer o no, etc.

Los ejemplos de este autor son de mucha ayuda, porque de manera práctica da una alternativa para el uso de los instrumentos en determinados momentos de las actividades diarias.

La evaluación en educación preescolar contempla tres momentos, que son la evaluación diagnóstica, la evaluación permanente y la evaluación final, que serán comentadas en los siguientes párrafos:

### ***Evaluación diagnóstica***

Este momento de la evaluación sucede al inicio del ciclo escolar, cuando los educadores observan el desempeño de los niños de manera individual y colectiva, respecto a las competencias que se señalan en los campos formativos: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, y apreciación y expresión artísticas; dichas observaciones son realizadas de manera natural en las que se pueden apreciar los distintos saberes que los niños traen de su contexto familiar y son el punto de partida para desarrollar nuevos conocimientos o compartir con otros niños, lo que cada uno de ellos sabe.

Esta evaluación tiene sentido teórico desde diferentes puntos de vista analizados por algunos autores, entre los que se encuentran:

El aprendizaje significativo de Ausubel (1993), quien menciona que es un proceso activo que requiere:

- a) del tipo de análisis cognoscitivo necesario para averiguar cuales aspectos de la estructura cognoscitiva existente son mas pertinentes al nuevo material potencialmente significativo; b) cierto grado de reconciliación con las ideas existentes en la estructura cognoscitiva – esto es, aprehender las similitudes y las diferencias y resolver las contradicciones reales o aparentes, entre los conceptos y proposiciones nuevos y los ya establecidos, y c) la reformulación del material de aprendizaje en términos de los antecedentes intelectuales idiosincráticos y el vocabulario del alumno en particular (p.110).

Algunos autores fundamentan la necesidad de conocer previamente al alumno en sus intereses, necesidades, conocimientos previos antes de fijar metas de aprendizaje;

Airasian (2003), dice:

...se usa al inicio del año lectivo para conocer las características y necesidades sociales, académicas y conductuales de los alumnos, con el fin de mejorar la enseñanza, la comunicación y la cooperación en el salón de clase, y permiten crear y mantener en el aula una sociedad efectiva (p. 8).

Tobón (2006) sugiere que: “Al inicio, debe realizarse un diagnóstico de cómo están los estudiantes en la formación de sus competencias y cuales son sus intereses y expectativas, para articular las estrategias didácticas y actividades acorde con estos aspectos” (p.242).

Por último se menciona a Ahumada (2005) quien refiere la importancia de una evaluación inicial para lograr aprendizajes significativos, desde una perspectiva constructivista.

Todos estos autores coinciden en la necesidad de que se conozca al grupo y al individuo desde el inicio, para permitir un aprendizaje constructivista partiendo de lo que ya saben y avanzando en lo que deben ir conociendo a lo largo del período escolar junto con otros sujetos de su misma edad.

El Programa de Educación Preescolar 2004, conceptualiza a la evaluación diagnóstica como un proceso de comparación entre lo que el niño sabe hacer antes de iniciar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades respecto a las metas o propósitos del nivel educativo. Con esta información el docente tiene un referente para proponer actividades de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los niños y se puede plantear sus propósitos de aprendizaje.

Para continuar con el proceso evaluativo y educativo, también es necesario que los educadores lleven un proceso permanente de observaciones y otras formas de anotar lo que los niños van aprendiendo y desarrollando, formas que se explican mas a detalle en el siguiente momento de la evaluación.

### ***Evaluación permanente***

Para la realización de la evaluación permanente se propone el uso de un expediente para cada niño en el que se reúna información valiosa acerca su historia personal, este instrumento puede contener entrevista con la madre o el padre, entrevista con el niño, recopilación de trabajos relevantes que presenten avances o retrocesos y algunas notas acerca de los logros y dificultades en el proceso de aprendizaje, así como documentos oficiales de identificación del niño y de su salud o desarrollo.

La evaluación permanente tiene como sustento la evaluación por portafolios que varios autores han trabajado con resultados positivos, entre ellos se puede citar a : Gargallo (2000), Airasian (2003), Ahumada (2005), Klenowski (2005), y Tobón (2006), quienes coinciden en que es un conjunto de trabajos relevantes que el mismo estudiante elige como los que mas han apoyado en su aprendizaje y vuelve a los alumnos mas responsables porque son ellos los que se dan cuenta de su avance durante un período escolar.

Gardner, Feldman y Krechevsky (2001) hablan de una carpeta usada en el Proyecto Spectrum, que proporciona a los niños la oportunidad de implicarlos de una forma mas activa en la evaluación, dándoles la posibilidad de reflexionar acerca de su experiencia y de su propia impresión acerca de sus intereses y puntos fuertes; también

dice que esta implicación proporciona a los niños la sensación de que sus productos se toman en serio y los incluye en el proceso de observación de su propio crecimiento.

Para conocer un poco acerca de este proyecto Chen (2001) dice que:

El Proyecto Spectrum se fundó en 1984 con el fin de elaborar un enfoque innovador de la evaluación y del curriculum para la escuela infantil y los primeros cursos de primaria. El trabajo se basaba en la convicción de que cada niño muestra un perfil característico de capacidades diferentes o un espectro de inteligencias. La fuerza de estas inteligencias no es inmutable, sino que puede reforzarse gracias a las oportunidades que ofrezca la educación y a un medio rico en materiales y actividades estimulantes. Una vez identificadas las áreas en las que destaque un niño, los maestros pueden utilizar la información para diseñar un programa educativo individualizado. El enfoque nació del trabajo teórico de David FELDMAN y de Howard GARDNER. En su libro: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, de 1983, GARDNER se oponía a la idea psicológica tradicional de la inteligencia como una capacidad única. Propuso que todos los individuos poseen, al menos, siete inteligencias independientes: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal, cada con su propio sistema simbólico y métodos de resolución de problemas (p.12).

Con estas ideas se aclara el porqué se intenta actualmente individualizar la atención a los niños, en cuanto a sus intereses de aprendizaje y de evaluarlos desde esta perspectiva, de acuerdo a los logros que cada uno tiene en cada campo formativo.

Morrison (2004), acerca de la evaluación permanente también recomienda el uso del portafolio porque es una recopilación de muestras y productos de trabajo de los niños, así como observación del profesor, recogida a lo largo de un período de tiempo y da sugerencias sobre su uso y respecto a la forma de usarlo dice:

Las decisiones sobre lo que poner en portafolio varían, pero ejemplos pueden ser trabajo escrito, trabajo artístico, cintas de audio, dibujos, maquetas y otros materiales que atestigüen lo que el niño es capaz de hacer. Algunos maestros dejan que los niños pongan sus mejores trabajos en el portafolio; otros deciden con los niños lo que va a ser incluido; otros incluso deciden por ellos mismos que incluir. El portafolio es muy útil, especialmente en las reuniones de padres y profesores. Tal portafolio incluye las notas sobre los logros, las listas hechas por el

maestro o los niños, muestras de trabajos artísticos, fotos, revistas y otra documentación... Un punto importante que se debe recordar y que frecuentemente se olvida, es que los portafolios son solo parte de la evaluación del niño (p.34).

Toda la información anterior es relevante en cuanto a que proporciona un amplio panorama acerca de cómo llevar a cabo la evaluación en forma permanente y haciendo al niño participe en el proceso autoevaluativo, que lo hace responsable de reportar sus propios avances.

Ya para culminar con la evaluación que se lleva en preescolar se hace hincapié en el siguiente momento del proceso evaluativo.

### ***Evaluación final***

Desde la perspectiva del PEP 2004, esta evaluación se realiza al finalizar el ciclo escolar un recuento acerca de los logros, los avances y las limitaciones en la formación de los pequeños, así como las probables causas y situaciones que los generaron; este recuento permitirá ofrecer información valiosa a la educadora o educador del siguiente grado o nivel escolar.

Para Airasian (2003), la evaluación final es el proceso de emitir juicios sobre lo que es bueno o deseable y se realiza después de haber reunido, sintetizado y procesado la información, pues es cuando un profesor puede emitir juicios bien fundamentados.

En el caso de otros niveles educativos esta evaluación es decisiva para acreditar un grado escolar, pero en el caso de preescolar es para retomar lo realizado durante el ciclo escolar y brindar información a los padres de familia y al educador del siguiente ciclo escolar.

Un elemento importante en la evaluación es contemplar las características de los sujetos evaluados para poder hacer una comparación entre sus saberes y lo que se espera que sepan o realicen en determinada etapa del desarrollo, para ello se presentan algunas de ellas en la siguiente sección.

## **Características de los niños de edad preescolar**

En esta investigación realizada con niños de preescolar de 4 a 5 años, es necesario saber cómo son, para tener a la mano un referente sobre lo que pueden y lo que no pueden hacer por su edad, cómo piensan, cuales son sus capacidades físicas, cómo es su desarrollo social y afectivo, para ello se presentan a continuación algunos aspectos de su desarrollo biológico, físico, social, emocional y cognoscitivo.

### ***Características biológicas***

Biológicamente están en una etapa de crecimiento, en un año aproximadamente aumentan 3 kilogramos de peso y de estatura de cinco a ocho centímetros, el cerebro crece del 75% al 90% del tamaño que alcanzará como adulto.

La habilidad con las manos está bastante bien establecida a los cuatro años de edad, aunque la muñeca contiene algo de cartílago que no se osificará hasta alrededor de los seis años, lo cual limita un poco sus capacidades motoras finas (Berk citado en SEP, 2004c), por lo tanto la mayoría de niños de esta edad no puede realizar movimientos circulares completos, como los que se usan para determinadas letras.

### ***Sensación y percepción***

Los niños de edad preescolar tienen una confusión visual natural porque en el mundo físico un objeto tiene la misma función y nombre independientemente de su orientación direccional, por lo que pueden escribir letras al revés (SEP, 2004).

A esta edad su sentido del oído está bien desarrollado, pero aún falta por desarrollarse su capacidad de percibir distinciones fonológicas sutiles en sonidos, como la mezcla de consonantes (necesaria para dominar todas las combinaciones fonéticas del lenguaje) (Dale, citado en SEP, 2004).

El tacto, el olfato y el gusto están completamente desarrollados en esta edad. Aunque su sentido del gusto está más desarrollado que el de los adultos, porque tienen papilas gustativas adicionales en los cachetes y en la garganta (Harris citado en SEP, 2004).

### ***Desarrollo motor grueso***

Físicamente ya son capaces de brincar, correr y trepar, camina de puntas y talones, suben y bajan escaleras, comienzan a brincar la cuerda, comienzan a saltar en un pie, a coordinar movimientos para andar en bicicleta, trepan a juegos infantiles, debido a que su sistema nervioso todavía está inmaduro, el tiempo de reacción del preescolar es por lo general mucho más lento que el de un niño de seis años. A lo largo del día se debe dar un tiempo para actividades físicas, los niños deben aprender mediante la realización de una actividad: a través del movimiento, de la exploración y de la actuación sobre los objetos (SEP, 2004c).

### ***Desarrollo motor fino***

En cuanto a su motricidad fina los niños de cuatro años pueden: utilizar figuras pequeñas para colocarlas en el pizarrón, jugar diversos objetos para contar y clasificar, verter arena o líquido en contenedores pequeños, ensartar cuentas, cortar con tijeras, manipular juguetes que tengan partes pequeñas, dibujar personas de al menos cuatro partes y otros objetos reconocibles por los adultos; vestirse y desvestirse solos, subir y bajar cremalleras, abotonar la ropa, cepillarse los dientes, peinarse y ponerse los zapatos, aunque aún no pueden hacer nudos, le gusta armar y rearmar objetos, construir estructuras con bloques, resolver rompecabezas con facilidad, entre otras actividades (SEP, 2004c).

En este aspecto se ha señalado la importancia de la manipulación de una gran diversidad de objetos, por lo que su desarrollo tiene infinitas posibilidades de ser favorecido, sin que el niño caiga en el aburrimiento y siempre esté en constante movimiento e interacción con sus compañeros, así como también tiene la posibilidad de crear, de imaginar y de divertirse.

### ***Aspecto social***

En lo social a esta edad se destaca la importancia del juego en la familia y en otros contextos, les brinda experiencias a través de las cuales adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que les permiten actuar cada vez con mayor autonomía, continuar su propio y acelerado aprendizaje acerca del mundo que les rodea.

También se destaca la importancia del lenguaje en las interacciones sociales entre pares y con adultos que le permiten compartir significados, ideas, explicaciones

comunes, preguntas o dudas siendo ésta una motivación para el aprendizaje (SEP, 2004a).

En este aspecto también es importante el trabajo en equipo que los profesionales de este nivel educativo deben favorecer en la organización del grupo para desarrollar el proceso de socialización del conocimiento y propiciar aprendizajes (SEP, 2004b).

### *Aspecto emocional*

De acuerdo a la teoría de Erikson (citado por Meece, 2001) sobre el desarrollo psicosocial, los niños de preescolar se encuentran en una etapa de iniciativa frente a culpa en la que:

El niño debe adquirir el sentido de finalidad y dirección conforme va expandiéndose su mundo social. Se le puede asumir mayor responsabilidad por sus actos. Sus necesidades básicas las atienden personas que no imponen su control excesivo capaz de producir sentimientos de culpa cuando el niño no logra corresponder a las expectativas de sus padres (p. 270).

En esta etapa los niños son espontáneos, pero deben aprender a que no siempre pueden dejarse llevar por sus impulsos, entonces es el momento de que en la escuela aprendan a conciliar sus acciones con las ajenas; pero como también deben aprender el sentido de iniciativa, si se les recrimina constantemente de que todo lo hacen mal, adquirirán un fuerte sentido de culpa y se abstendrán de tomar la iniciativa.

En este aspecto el niño en edad preescolar, también ya debe haber aprendido a tener control voluntario de algunas conductas y respetar reglas en juegos, considerados juegos de reglas, donde los niños deben estar atentos para poder participar en ellos, como mencionan Shonkoff y Phillips (2004).

Practicar bien estos juegos exige prestar mucha atención durante largo rato e interrumpir las acciones planeadas, sin olvidar las reglas del juego. Cuanto más se

emocionan los niños en estos juegos, mas difícil es para ellos practicarlos bien (p. 31).

Este aspecto es interesante para este trabajo porque se refiere a las concepciones que el niño se va formando sobre la confianza en sí mismo para aprender, para participar y para colaborar en juegos y actividades; es por esto que, el niño necesita un ambiente escolar seguro y relaciones afectuosas con los adultos y con los otros niños que lo lleven a tener un sentido de confianza indispensable para su desarrollo personal. En este sentido también se requiere que se le permita al niño experimentar la sensación de logro y la satisfacción de un trabajo bien hecho, para que continúe buscando estas sensaciones en sus futuras experiencias escolares.

### ***Características cognoscitivas***

Acerca del desarrollo cognoscitivo, Vigotsky (citado por Meece, 2001), afirmó que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría, por lo que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, sino que son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales; por medio de esas actividades sociales, el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales, y termina diciendo que el desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales. “La internalización designa el proceso de construir representaciones internas de acciones físicas externas o de operaciones mentales” (Meece, 2002, p. 129). Para explicar esto, la autora pone como ejemplo el hecho de la lectura frente al niño, en la que el adulto lleva el dedo sobre el

texto y dice que la siguiente vez que le lean algo al niño, él va a usar el dedo para decir donde están leyendo.

Otro de los conceptos que se usan en la teoría vigotskiana, para hablar del desarrollo cognoscitivo, es el de coconstrucción de los conocimientos, que sucede a medida en que las personas interactúan y que dichos conocimientos no se sitúan, ni en el ambiente, ni en el niño, sino, se localizan en el contexto social o cultural en que se desenvuelven.

Vigotsky “creía que los procesos mentales del individuo como recordar, resolver problemas, o planear tienen un origen social” (citado por Meece, 2001, p. 128), y también decía que los niños nacen con habilidades mentales, entre ellas la percepción, la atención y la memoria y que gracias a la interacción con compañeros y adultos más conocedores, estas habilidades se transforman en funciones mentales superiores, por lo que pensaba que el desarrollo cognoscitivo consiste en internalizar funciones que ocurren en el plano social.

Este autor también comentaba que: “El desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, el lenguaje”, Vigotsky (citado por Meece, 2001, p. 130), para él, el lenguaje es la herramienta psicológica que mas influye en el desarrollo cognoscitivo, del que distingue tres etapas: el habla social, la egocéntrica y el habla interna.

En la primera que es el habla social, el niño usa el lenguaje para comunicarse, en este momento el pensamiento y el lenguaje son independientes; ya cuando el niño comienza a usar el lenguaje para regular su propia conducta y su pensamiento, comienza

el habla egocéntrica, en esta etapa el niño habla en voz alta para sí mismo cuando realiza algunas tareas, pero no intenta comunicarse con otros, por ejemplo dice: cuando está trabajando la solución de un problema, siete, ocho, nueve...es diez, la respuesta es diez (este ejemplo está tomado con niños entre 5 y 10 años); y el habla interna sucede cuando, emplea ya el lenguaje para dirigir su pensamiento y su conducta, en esta fase, pueden reflexionar sobre la solución de problemas y la secuencia de las acciones manipulando el lenguaje en su pensamiento.

El lenguaje es un factor fundamental en el desarrollo cognoscitivo de esta edad, por ser un mecanismo para pensar, una herramienta mental que hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente; cuando los niños ya usan símbolos y conceptos ya no necesitan tener los objetos para pensar y hablar de ellos (Bodrova y Leong, 2004).

Los niños tienen una gran capacidad para aprender nuevas palabras, por ello les gustan las actividades de cantos, lectura de cuentos, teatro y poesía (Morrison, 2005), con todo dicho anteriormente sobre el lenguaje se fundamentan las actividades que constantemente se realizan en la etapa de preescolar, para que el niño amplíe vocabulario, aprenda a expresar ideas en forma clara, narre historias, vivencias y anécdotas, participe en actos de lectura y de intercambio de experiencias con sus compañeros, y en todo momento participe en la solución de problemas.

También en el desarrollo cognoscitivo existen otras características trabajadas por otros estudiosos sobre el desarrollo del niño, en este sentido, tiene especial relevancia el trabajo de Susan Gelman y Ellen Markman (1986, citadas en SEP, 2004b), quienes demostraron en niños de cuatro años que no responden con base en la percepción como

se sabía anteriormente, al enfrentarlos a optar entre la pertenencia a una categoría y la apariencia de percepción, la mayoría de niños eligieron la primera como determinante de la generalización de propiedades; dicha investigación consistió en presentarles a los niños pares de imágenes con información nueva para ellos, por ejemplo: presentarles una imagen de un pez, les dijeron, “este pez se mantiene bajo el agua para respirar” y al presentar la imagen del delfín, dijeron “este delfín sale a la superficie para respirar”, después de este par de imágenes les presentaban una tercera que se parecía mucho a uno de los miembros del par anterior, en este caso el dibujo de un tiburón (porque se parece al delfín), la tarea era que el niño hiciera una inferencia y ubicar al nuevo objeto en una de las categorías antes mencionadas ¿Respiraría el tiburón como un pez o como un delfín?; como este ejemplo practicaron algunos otros y el resultado general en niños de cuatro años, no respondieron con base en la percepción, sino optaron por la pertenencia a una categoría.

Con esta y otras investigaciones similares se comprobó que los niños tienen un buen nivel de razonamiento, pero aun no tienen muchos conocimientos por la falta de experiencias y de que esa antigua idea de que contestan por percepción ya está rebasada, porque continuamente los niños están haciendo inferencias y reflexiones.

Novak y Gowin (1997) opinan respecto a que los niños solo necesitan de estimulación para lograr aprender lo que los encargados de enseñarles se propongan:

Aunque el desarrollo de todos los aspectos del desarrollo puede variar por la combinación de factores ambientales y genéticos, incluyendo la maduración, la motivación, la experiencia y el apoyo de los adultos. En décadas pasadas se creía que el niño preescolar estaba en una etapa en que no alcanzaba aún la madurez para acceder a determinados aprendizajes, pero actualmente se considera como un ser activo, con capacidades para aprender de acuerdo a las experiencias que él viva

en su entorno y en la escuela el niño de edad preescolar tiene un amplio y articulado conocimiento del mundo, por más que desde nuestra perspectiva de adultos no nos resulte tan impresionante. Pero si pensamos que con tan pocos años de experiencia y sin entrenamientos especiales, el niño ha logrado desentrañar la compleja trama de relaciones espaciales, temporales, causales y hasta motivacionales sobre la que se teje la experiencia cotidiana, es seguro que valoraremos de otro modo sus capacidades (p. 27).

Por todas las características mencionadas en los apartados anteriores se puede decir que en la actualidad se conoce al niño de edad preescolar con muchas posibilidades de aprender, a diferencia de cómo se concebía anteriormente, como un niño que aún tenía falta de madurez en muchos sentidos, que era preoperacional y que no podía acceder a conocimientos simbólicos o abstractos como la lectura, la escritura y las matemáticas, ahora se sabe que con estimulación adecuada puede acceder a estos conocimientos (SEP, 2004b).

En este trabajo se pretende indagar principalmente como los niños desarrollan esas capacidades de aprender, de motivarse para estudiar y de ir construyendo el conocimiento; de cómo es su propio proceso de conocer a través de las actividades diarias y del proceso de evaluación al que también se van enfrentando en forma cotidiana. Por ello a continuación se explican los procesos de metacognición y de motivación, tan importantes en el aprendizaje de los humanos.

## **Metacognición**

El tema de la metacognición es uno de los temas de mayor importancia en este trabajo de investigación, sobre este proceso se pretende explicar algunos conceptos que la definen y sus características para ubicarla específicamente en los niños de 4 a 5 años, en el apartado que habla sobre los estudios que se han realizado en preescolar.

A través de la metacognición las personas van haciéndose concientes de cómo aprenden, cómo recuerdan y de lo que son capaces de hacer con sus procesos mentales; éste ha sido tema de interés de varios autores, entre ellos: Novak y Gowin (1997, p. 27), quienes definen así este proceso: “por metaconocimiento se entiende el conocimiento relativo a la naturaleza misma del conocimiento y del conocer”.

Estos mismos autores refieren que el tema del metaconocimiento se estudia desde principios del siglo pasado, con Herman Ebbinghaus (citado por Novak y Gowin, 1997) quien fue el primer psicólogo que dedicó un considerable esfuerzo a este tema, pero estaba interesado en la memoria, esto lo llevó a estudiar el aprendizaje de sílabas sin sentido o la cantidad de información sin sentido que podía recordarse.

El estudio sistemático del aprendizaje de materiales significativos es un fenómeno mas reciente, que recibió mas impulso en la década de los setenta, Novak y Gowin (1997, p. 28), lo refieren así: “Iniciamos nuestra experiencia en el metaaprendizaje cuando los estudiantes graduados que trabajaban con nosotros advirtieron que los métodos y conceptos que estábamos empleando en nuestras investigaciones les resultaban útiles para <<aprender a aprender>>”.

A estos estudios se les conoció como metaciencia o estudio de cómo se produce nuevo conocimiento en las ciencias, motivada por los rápidos progresos en la producción de conocimientos científicos. Otros términos que surgen también con el estudio de la metaciencia son los de metacognición y metaaprendizaje, éste último se refiere al aprendizaje relativo a la naturaleza del aprendizaje, es decir, aprendizaje sobre el aprendizaje.

Otro hecho que marca a la década del 70 como el inicio de la investigación sobre la metacognición ya como tópico de la investigación en Psicología, es el estudio de Flavell (citado en Mayor, Suengas y González, 1995), quien comenzó a utilizar este término aplicándolo inicialmente a la metamemoria y pronto se extendió a otros temas específicos como: la lectura, la comprensión y la interacción social y más adelante lo definió así: el desarrollo metacognitivo consiste, por una parte, en adquirir conocimientos acerca de las variables de las personas, las tareas y las estrategias que afectan el funcionamiento cognitivo o psicológico y, por otro, la comprensión de experiencias metacognitivas, poniendo como ejemplos: el conocimiento que tienen los individuos para ser conscientes de sus propias capacidades de aprender determinada materia, es decir, “soy mejor en matemáticas, que en lenguaje”; o bien el hacer comparaciones con otros individuos, como ejemplo “soy mejor que Juan” y también el desarrollo con la edad de la conciencia universal de que recordamos menos información a medida que pasa el tiempo.

Estos autores citan a Flavell como uno de los primeros y más influyentes teóricos sobre el desarrollo metacognitivo que consiste, por una parte en adquirir conocimientos acerca de las variables de las personas, las tareas y las estrategias que afectan el funcionamiento cognitivo o psicológico y, por otro, la comprensión de las experiencias metacognitivas.

Continuando con esta idea Flavell (citado por Navarro, 2000), dice que la metacognición está referida a dos aspectos: a los procesos cognitivos y a la experiencia metacognitiva; el primero distingue tres tipos de conocimiento metacognitivo referidos

al sujeto que aprende, a la tarea que realiza y a la estrategia que utiliza al realizar la tarea y el segundo aspecto se refiere a la propia regulación de los procesos cognitivos de planificación, monitoreo y evaluación.

Con estos hallazgos de Flavell, se han propuesto programas que ayudan a aprender este tipos estrategias como Sternberg (citado en Burón, 1997), que ha diseñado un programa para enseñar a pensar, cuyo propósito es desarrollar los distintos componentes del procesamiento de la información: de ejecución (se usan para realizar la tarea), de adquisición (para aprender nuevos conocimientos y los metacomponentes (implicados en la planificación, observación y evaluación de las tareas, que son los que dictan a los otros componentes como tienen que actuar).

Para González (s/f), no se puede atribuir a un solo autor la paternidad de un concepto, sino que es necesario recorrer el proceso desde que el concepto comienza a perfilarse hasta que se incorpora al sistema del saber vigente; él reconoce tres momentos en que ha evolucionado el concepto de metacognición, que las primeras investigaciones acerca del conocimiento metacognoscitivo enfocaron su atención principalmente en la metamemoria, es decir, el conocimiento de cómo la memoria funciona; este autor cita a Tulving y Madigan (1969) quienes criticaron el estado en el que se encontraban las investigaciones en torno a la memoria humana; estos autores llamaron la atención en relación con un aspecto que había permanecido inexplorado pero que constituía lo exclusivamente humano acerca de la memoria humana. Dicho aspecto es que la gente tiene conocimientos y creencias acerca de sus propios procesos de memoria. La conclusión básica a la cual se llegó por esta vía fue que existe una sustancial relación

entre el funcionamiento de la memoria y el conocimiento que uno tenga de los procesos de memoria.

El siguiente momento menciona González s/f es cuando cita a Flavell (1971), que acuñó el término "metamemoria" al cual, rápidamente, acompañaron otros dos vocablos vinculados con él: "metacognición" y "metacompreensión", dice también que tomando como punto de partida el señalamiento de Tulving y Madigan (1969, citados por González s/f), Flavell, en sus pioneros trabajos, comenzó estudiando la metamemoria de los niños, es decir, lo que los niños conocen acerca de su propia memoria, para lo cual, Flavell, pedía a los niños que reflexionaran sobre sus propios procesos de memoria. En esta dirección se desarrolló toda una vertiente de trabajo que, con el tiempo, llegó a constituir una de las dimensiones de la metacognición: conocimiento acerca de la cognición.

Y en el tercer momento, la metacognición como control de la cognición están en la génesis de las dimensiones de la metacognición, tal como se la conoce hoy día, es la que abordaba la problemática planteada por las limitaciones que exhiben las personas para generalizar o transferir lo que han aprendido a otras situaciones, distintas de aquellas en las que se ha producido el aprendizaje.

Por su parte Klenowski (2005), dice "la metacognición implica reflexionar sobre nuestro propio pensamiento o conocimiento, sobre nuestro aprendizaje así como sobre nosotros mismos en cuanto aprendices" (p.46), sobre esto Hacker (1998, citado por Klenowsky, 2005), dice: "...los pensamientos metacognitivos no son solo potencialmente controlables por la persona que los experimenta, sino que también son

potencialmente registrables y accesibles al investigador (o profesor)” (p.46). Esto último se puede entender como: el pensamiento metacognitivo incluye lo que el individuo sabe sobre su representación interna, como funciona y como se siente al respecto y como propósito de estudio para el investigador, es importante porque se sabe cómo, donde y por qué aprende mejor el individuo estudiado.

Woolfolk (1990), cita ejemplos de investigadores que han estudiado este fenómeno, entre ellos a Markman (1977, 1979), encontró que los niños se van haciendo mas capaces de determinar si han entendido ciertas instrucciones conforme crecen; y a Flavell, Friedrichs y Hoyt (1970), quienes dicen que los niños van construyendo la idea de si han estudiado lo suficiente para recordar un conjunto de elementos.

En el Informe Delors (1996), al hablar sobre los pilares de la educación para este siglo, se destaca la importancia de que los niños aprendan a aprender dada la cantidad de información que en la actualidad reciben de los medios de comunicación y de otros medios; para que comprendan el mundo que les rodea y despierten curiosidad intelectual y el sentido crítico; también destaca la importancia de que comuniquen lo que saben “Encerrado en su propia ciencia, el especialista corre el riesgo de desinteresarse de lo que hacen los demás. En cualesquiera circunstancias le será difícil cooperar” (p. 93); así como, ejercitar la atención, la memoria y el pensamiento. Todo ello con la finalidad de que sean ciudadanos integrales y participativos en un mundo moderno.

Existen estudios específicos con niños en edad preescolar que dan una idea de que los niños van construyendo desde pequeños esta forma de aprender a conocerse y autorregular sus propios procesos de aprendizaje.

### *Estudios sobre metacognición en preescolar*

En este apartado se presentan algunos estudios que se han hecho en niños de preescolar, en los que se indaga principalmente si los niños ya tienen o han desarrollado alguna estrategia metacognitiva:

Jiménez (1992) cuyo estudio consistió en investigar en una muestra de niños prelectores de zona rural y bajo nivel socioeconómico el nivel de metaconocimiento fonológico que presentan al finalizar el periodo de preescolar, utilizando la Prueba de Segmentación Lingüística que comprende un conjunto de tareas metafonológicas donde los niños han de descubrir rimas, aislar dividir, y omitir unidades mínimas del lenguaje. Los principales hallazgos del trabajo coinciden con los resultados obtenidos en otros estudios que se han realizado en diferentes ámbitos lingüísticos. Concretamente, se demuestra que las habilidades de segmentación silábica se adquieren antes que las habilidades de análisis fonético de las palabras. También se relacionan estos resultados con la variable sexo y nivel de madurez o disposición para aprender a leer de los escolares según juicio del profesor.

Otro estudio es el de: de la Cruz, Huarte y Scheuer (2004), quienes investigaron si se observan diferencias de género en las concepciones de niños y niñas acerca del aprendizaje de la escritura, para lo cual aplicaron entrevistas individuales con preguntas abiertas a 30 niñas y 30 niños de edades de preescolar, primer grado y cuarto grado. A continuación se presentan las preguntas usadas por estas autoras, quienes las agruparon por temas.

- a) La práctica familiar y personal de la escritura: ¿En tu casa alguien escribe? ¿Quiénes escriben? ¿Cuándo escriben? ¿Alguien más escribe? ¿Y tu papá, tu

mamá (si no los había mencionado)? ¿Para qué será que escriben? Y vos, ¿cómo empezaste a escribir? ¿Dónde, con quiénes? ¿Cuándo sería, cuántos años tenías? ¿Qué hacías cuando empezaste?

- b) El proceso de aprendizaje de la escritura: ¿Cómo te das cuenta de que aprendés a escribir cada vez mejor? ¿Seguís aprendiendo (...) a escribir? ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo el año que viene?
- c) La historia personal del aprendizaje: ¿Y qué hacías en el papel cuando empezaste? ¿Cómo era? ¿Y antes (de eso) probaste alguna vez? ¿Cómo sería lo que hacías? ¿Y después, por ejemplo a los cuatro años?... ¿A los cinco? ¿Y ahora?
- d) Las dificultades al escribir: ¿Hay algo que te cueste más cuando aprendés a escribir?
- e) La enseñanza de la escritura: ¿Cómo te enseñaron? ¿Cómo enseñarías a un nene/a que no aprendió a escribir?
- f) Las ayudas para aprender, en referencia a tarjetas gráficas (ver Figura 1): ¿Qué está haciendo la mamá/maestra para ayudarlo/a? ¿Qué hace? ¿Qué le dice? ¿Y si al nene/a no le sale?
- g) La permanencia de este aprendizaje: ¿Te parece que un nene/a que aprendió a escribir, se puede olvidar de cómo escribir? ¿Por qué? (p. 7-8).

Estas autoras encontraron diferencias significativas de género en cada uno de los temas investigados sobre las concepciones de niños y niñas acerca del aprendizaje, en este caso de la escritura, en los modos en que la internalización en el aprendizaje se desarrolla en niños y niñas. Las niñas demuestran, en mayor grado que los niños, los estados y procesos mentales que intervienen en el aprendizaje, mientras los niños refieren acciones manifiestas, originadas en motivos y decisiones personales, que se orientan a la consecución de metas. Así también, mientras los niños muestran una orientación basada en su propia iniciativa hacia el aprendizaje, las niñas muestran una orientación indirecta, mediada por las iniciativas, demandas y expectativas de las otras personas. En tanto que los niños parecen dar cuenta del aprendizaje principalmente en relación con una diversidad de contextos situacionales y de productos alcanzados, las niñas elaboran y se remiten recurrentemente a una autobiografía del aprendizaje

construida a partir de episodios experimentados subjetivamente. Finalmente, mientras que los niños manifiestan una confianza en la solidez y perdurabilidad de lo aprendido, las niñas expresan casi sistemáticamente una conciencia de la fragilidad y vulnerabilidad de lo aprendido como recurso cognitivo.

Flavell, Speer, Green y August (citados por Mayor, Suengas y González, 1995), realizaron un estudio:

...en el que los niños oían una serie de instrucciones sobre como construir unos bloques. Algunas instrucciones eran claras, precisas y fáciles de ejecutar (p.ej., “Pon el cubo rojo sobre el cubo azul”); otras eran ambiguas o imposibles de ejecutar (P.ej., “Pon el bloque pequeño encima del bloque grande de tal manera que no puedas ver el bloque grande”). Cuando los niños de 4 a 5 años oían las instrucciones incongruentes, intentaban llevar a cabo aquello que se les pedía, pero hacían gestos o verbalizaciones que indicaban que se sentían confusos. No obstante, si luego se les preguntaba si habían hecho lo que las instrucciones pedían, decían que sí. Mas aún, si se les preguntaba si les habían explicado bien lo que tenían que hacer, decían que sí. Estos resultados indican que los pequeños si perciben algunas de estas “experiencias metacognitivas”, pero que no saben interpretarlas ni actuar, por ejemplo, frente al sentimiento de inseguridad que produce la falta de comprensión (p. 99).

En un estudio realizado por Navarro (2000), a través de una entrevista semidirigida como técnica de recolección de la información, la cual se aplicó a modo de una conversación natural a 44 niños de escuelas particulares. Con esta técnica, se pretendió, detectar tanto la pertinencia del discurso del niño, como también los posibles silencios: se tuvo cuidado de no interrumpir el discurso del niño antes de que terminara, de no anticipar sus respuestas poniendo palabras en su boca, de incentivarlo a responder y de recapturar su atención hacia el tema de conversación. Esta autora encontró que el 95,2% de los niños entrevistados manifiesta una percepción de sí mismo certera, es decir, se da cuenta de que no saben leer o de que sí saben leer. Por otro lado, sólo el 4,8% de ellos tiene una percepción equivocada sobre sus capacidades para leer y

fiablemente los niños que no saben leer expresan que les gustaría aprender, sin embargo, cuando se les pregunta para qué, la mayoría evidencia falta de claridad de los fines y de sus beneficios.

Ella concluye que el conocimiento metacognitivo comienza mucho antes de lo que generalmente se cree, es así que la visión general de su trabajo observa indicios de este surgimiento y también plantea la necesidad de profundizar el tema de la metacognición en los niños pequeños buscando formas de incrementar su desarrollo.

Kreutzer, Leonard y Flavell (citados por Meece, 2001), dicen que el niño de preescolar cree que no olvida las cosas que ve u oye, pero ya más adelante, a los seis años ya se da cuenta de que puede olvidarlas; también encontraron que a los niños de esta etapa, cuando se les pregunta cuántos elementos de 10 puede recordar piensan que todos y las respuestas de niños mayores indican que consideran más limitadas sus capacidades.

O'Neill, Astington y Flavell (citados por Mayor, Suengas y González, 1995).

Llega un momento, entre los 4 y 5 años, en que saben diferenciar entre los distintos procesos cognitivos y ligar unos a ocurrencias externas de acontecimientos (p. ej., recordar, saber) y otros a hechos internos (p. ej., soñar, imaginar)...si bien hacia los 3 años ya emplean verbos como “saber”, no lo hacen con el mismo significado que las personas adultas ya que, en muchas ocasiones, lo identifican con “ver”; solo hacia los 5 años comprenden que el conocimiento puede provenir de distintas fuentes sensoriales o incluso de los sentimientos (p. 100).

Monereo (1994), por su parte opina que es oportuno comenzar a enseñar estrategias de aprendizaje desde la educación infantil, porque desde el punto de vista evolutivo es constructor activo de su propio pensamiento y recomienda cuestionarlo con

preguntas como: “¿Qué has hecho primero?, ¿Y después?, ¿Y tu también lo has hecho así? ¿Por qué?, ¿Y si volvieras a hacerlo?, esto supone un cambio en el significado de la una actividad y les ayuda a comprender de manera diferente el proceso que acaban de llevar a cabo.

Para llevar a cabo todo lo anterior es indispensable que los alumnos sean conscientes de sus propios procesos mentales, pero también necesitan otros elementos que les permitan realizar sus actividades con gusto y que lo hagan de manera autónoma, esto es, que encuentren la motivación interna para hacerlo, por eso el siguiente tema se refiere a esta fuerza que lleva a los alumnos a continuar aprendiendo.

## **Motivación**

El tema de la motivación explica cómo los seres humanos necesitan, además de capacidades para aprender un estímulo, un motivo, o un motor para dirigirse hacia lo que quieren lograr, en este caso aprender algo, “El término motivación deriva del verbo latino *movere* (<<moverse>>)” (Pintrich y Shunk, 2006, p. 5), estos autores comentan que existen discrepancias en diversas definiciones de motivación que existen en cuanto a su naturaleza y funcionamiento, una de ellas es “un conjunto de fuerzas internas o de rasgos personales, de respuestas conductuales a determinados estímulos o de diferentes escenarios de creencias y afectos” (Pintrich y Shunk, 2006, p. 5). Ellos proponen tres indicadores para reconocer la motivación en los estudiantes: la elección de la tarea, el esfuerzo y la persistencia.

Para Woolfolk (1990), la motivación se define como algo que energiza y dirige la conducta, esta misma autora dice que los psicólogos que estudian la motivación se han

centrado en tres preguntas ¿Cuál es originalmente la causa de que una persona inicie alguna acción? ¿Qué provoca que una persona se dirija hacia una meta particular? Y ¿Por qué una persona persevera en sus intentos por alcanzar esa meta? Cuyas respuestas son diversas, pero en general caen en tres categorías claramente definidas: la cognoscitiva, la conductual y la humanística. La primera se refiere a fuentes intrínsecas (internas) de motivación como la curiosidad, el interés por la tarea misma, la satisfacción de aprender y un sentimiento de triunfo; la segunda tiene que ver con las fuentes extrínsecas (externas), que se basa en la obtención de recompensas externas como puntos, calificaciones u otras recompensas externas; y la tercera destaca la libertad personal, la elección, la autodeterminación y el esfuerzo por el desarrollo personal, esto significa también una fuente de motivación intrínseca.

Por su parte, Pintrich y Shunk (2006), dicen que estar motivado intrínsecamente tiene que ver con el disfrute de la tarea y no depende de recompensas el hecho de aprender y en cambio con la motivación extrínseca los individuos participan en tareas de aprendizaje cuando esperan elogios, recompensas o evitación de un castigo.

Un ejemplo de investigación sobre la motivación en preescolar es el de Lepper, Greene y Nisbett (citados en Pintrich y Shunk, 2006), quienes observaron el empleo de elección de tareas en niños de preescolar en su tiempo libre, a aquellos que pasaron mucho tiempo dibujando se les asignó una de las tres condiciones experimentales del estudio. En la primera, grupo de premio esperado, si dibujaban algo, se les otorgaba un pequeño diploma que certificaba que habían hecho bien la tarea y eran buenos jugadores. Al grupo de premio no esperado, no se les ofrecía el diploma pero se les daba

y el tercer grupo de ninguna recompensa, no se les habló de recibir un premio y tampoco se les dio. Dos semanas después los mismos niños fueron observados en tiempo de juego libre cuando podían elegir las tareas en que trabajar. Los niños del grupo de premio esperado eligieron dibujar menos tiempo que los niños de las otras dos condiciones, con esto los autores concluyeron que: la expectativa de recibir un premio disminuyó la motivación de los niños, evaluada mediante su elección de dibujar durante su tiempo libre.

Estos mismos autores también explican que los tipos de motivación dependen del momento y el contexto, porque una misma actividad puede ser intrínsecamente y extrínsecamente motivadora para diferentes personas, es decir, que una misma actividad puede ser placentera para algunas de ellas y otras la realizan por algún otro motivo como ganar dinero; también comentan que algunas actividades que pudieron ser motivadoras en algún momento de la vida, dejan de serlo cuando se es mayor.

Meece (2001), explica que la percepción de competencia influye en la motivación para aprender “los que se consideran competentes suelen sentir mayor motivación intrínseca para aprender que quienes se consideran poco competentes; tienden además a escoger tareas difíciles, a trabajar por su cuenta y a persistir en las tareas de aprendizaje” (p.272), con esto se explica mejor el concepto de motivación intrínseca.

Otra aportación es la de Burón (2000), quien dice que para que guste una materia, para que haya motivación por aprenderla, es necesario que la clase sea una experiencia agradable de lo contrario se corre el riesgo de lograr que el alumno adquiera aversión por ese aprendizaje, esa materia o ese profesor.

Otra autora que se interesa en el estudio de la motivación es Brigitte Prot (2004), quien a diferencia de los anteriores, habla de la motivación como un motor interno que no tiene que ver con la razón, sino que va unida más a los sentimientos:

...la motivación no viene, en primer lugar de la mente o de la razón, sino que, aunque parezca imposible, viene de las entrañas. Emerge en el centro de las emociones, de las sensaciones de los sentimientos, unidos a la imagen de sí mismo, al ser y a la capacidad de creer en uno mismo. Ese “motor interno” se conecta más tarde con la reflexión. Después efectivamente puede prepararse mentalmente para conseguir los medios necesarios para alcanzar sus objetivos (p. 16).

Ahora ¿Por qué se estudia el tema de la motivación dentro de un tema como es la evaluación y la metacognición? A continuación se explica cada una de las relaciones existentes entre estos procesos.

### **Relación entre motivación y evaluación**

Después de revisar estas definiciones de la motivación se puede ver que el ser humano tiene varios motivos para aprender y para desarrollarse en los aspectos de la vida que más le interesen, aunque también hay factores negativos que ejercen, acciones contrarias a las descritas y pueden hacer que las personas no puedan lograr metas, como sería el caso de niños que se frustran constantemente y se van acostumbrando al fracaso o a que les hagan todo. Esto tiene relación con la evaluación porque cada niño es diferente y cada uno puede ser afectado o beneficiado de acuerdo al tipo de motivación que recibe, en este sentido Prot (2004) sugiere eliminar del discurso frases como “no trabaja nada”, “no se esfuerza”, etc., y continúa diciendo que es preferible plantearse la pregunta ¿Por qué no trabaja? Escucharle y buscar con el alumno esa respuesta llevándolo al cuestionamiento.

La misma autora recomienda permitir al alumno encontrar su propia motivación, que conozca sus límites y recursos y a la vez realice su propio proyecto escolar; así como evitar comparar a los alumnos entre sí, sino, conocer la evolución del niño en relación a su propio recorrido y no con respecto a su compañero que no tiene los mismos puntos de apoyo ni la misma historia de vida escolar.

Hay otros autores que también aportan ideas parecidas a las anteriores respecto a la falta de motivación basándose en estudios conductuales, Seligman y Torgesen (citados en Beau, 1995)

...las expectativas de los alumnos con respecto al éxito y al fracaso derivan de sus experiencias previas con las tareas de aprendizaje...atribuyen el fracaso a su falta de capacidad y no reconocen el papel del esfuerzo en el éxito académico (p. 82).

## **Relación entre Motivación y Metacognición**

Existe una estrecha relación entre estos dos constructos, porque la motivación que exista en el sujeto que aprende, se verá reflejada en su manera de conocerse en su manera de aprender, dependiendo de sus propias expectativas de aprendizaje, sabrá en determinado momento qué estrategias usar, como usarlas y para qué usarlas.

Sobre esta relación hay un autor que hace una aportación importante, enfatizando que en el acto de aprender se involucran afectos, sentimientos y emociones, puesto que se socializa con otros, ya sean pares o adultos, por lo que el rendimiento intelectual y las tareas inteligentes, no solo dependen de aspectos cognitivos (Ugartetxea, citado en Sandía, 2004).

Este autor se ha centrado en buscar esa relación existente entre la metacognición y los procesos afectivos y considera a la motivación como la causa por la cual un

individuo aborda una tarea y por la que mantiene una actividad cognitiva amplia, destinando recursos a un quehacer definido. Dado este interés habla sobre esta relación de una manera más explícita:

“establece tres líneas de relación entre la motivación y la metacognición. Éstas se fundamentan en los siguientes fenómenos: a) el estilo atribucional y su influencia en el aprendizaje; (b) las expectativas de éxito, como elemento de enganche al inicio de cualquier acción de aprendizaje; y, (c) el tipo de motivación que define la actividad del alumno (motivación de logro). Los hallazgos demuestran que existe una fuerte relación entre la metacognición y los aspectos motivacionales. Esto es señal de que existe necesidad de trabajar ambos procesos -cognitivos y afectivos- para realizar trabajos de entrenamiento metacognitivos tanto en niños como en adultos (p. 132).

Al hablar de temas como motivación y metacognición, así como su influencia en la evaluación, se puede decir que no solamente se queda en ideas teóricas, sino debe verse como algo útil dentro de las aulas de educación preescolar, para que haya un beneficio en la población infantil y un apoyo para los docentes de este nivel educativo.

### **Aportaciones para el Trabajo dentro del Aula**

Ya se han explicado algunas concepciones sobre la evaluación, la metacognición y la motivación, también se han mencionado algunas características del niño de 4 a 5 años, en este apartado es pertinente hacer algunas sugerencias sobre el trabajo en el salón de clases que ayuden a los niños a desarrollar estrategias metacognitivas y una motivación positiva hacia las actividades y el aprendizaje, dentro de los procesos evaluativos que se llevan a cabo de manera cotidiana.

Unos de los primeros aportes que se mencionan es el que alude a que cada clase se debe iniciar con la activación de conocimientos previos (Díaz Barriga, F., 1998), a

manera de evaluación diagnóstica, para que los niños vayan aprendiendo a conectarlos con los conocimientos nuevos que se van a construir ese día, y poco a poco se vayan formando el hábito de organizar sus propios aprendizajes. Esto hace que los niños evoquen recuerdos y se den cuenta de que esos recuerdos son necesarios para aprender y lo que escuchen ese día les sea significativo.

En el libro de Ormrod (2007), se habla de los efectos de crear un ambiente motivador en el aula a través del uso de motivadores intrínsecos que permitan al estudiante tener interés por aprender, aunque también recomienda la motivación extrínseca pero en menor intensidad sin que el estudiante la priorice por encima de los beneficios intrínsecos del aprendizaje; otra sugerencia importante que hace es que los profesores se aseguren de que los estudiantes tengan cubiertas sus necesidades fisiológicas básicas, así como, que el profesor exprese interés y afecto por los alumnos, que fomente el interés y entusiasmo por la materia y por último que evalúe con diferentes fuentes de información y no solo con el examen que puede crear ansiedad en algunos alumnos.

Pintrich y Shunk (2006), proponen que no se usen procedimientos de evaluación que permitan comparaciones entre estudiantes, por tanto, para evitar que los alumnos se sientan evidenciados socialmente, proponen el uso de portafolios que “pueden ayudar a los profesores a individualizar la instrucción y la evaluación para cubrir las necesidades individuales de los estudiantes, además de determinar su progreso y su mejora” (p.356).

También proponen que los profesores evalúen objetivos aceptables por el tipo de conocimientos que se requieren en el momento actual, para que los alumnos vayan aprendiendo sobre lo que es importante aprender y estén motivados al respecto.

Sobre la enseñanza de programas metacognitivos, Barrero González (citado en Sandía, 2004), sugiere iniciar el entrenamiento a través de la mediación del profesor, con demostraciones previas y una práctica retroalimentada constante, para que los niños incorporen a su pensamiento las estrategias aprendidas a través de la mediación y la retroalimentación durante la evaluación.

### **Capítulo 3. Método**

En el presente capítulo se propone el diseño de la investigación que será de corte cualitativo, específicamente desde la etnografía, este tipo de investigación permite entrar al contexto y conocer a los sujetos en su forma habitual de desenvolverse para poder encontrar respuestas a las interrogantes planteadas en la investigación, que en este caso se plantea principalmente la posibilidad de describir las características cognitivas y metacognitivas de los niños de 4 a 5 años y la forma en que se motivan a aprender, así como, sus reacciones ante el proceso evaluativo que se lleva en preescolar y cuáles son las acciones docentes que favorecen en ellos el desarrollo de estrategias metacognitivas. Para poder encontrar respuesta a ellas es preciso el uso de las técnicas e instrumentos como el trabajo de campo, el uso de entrevistas y de observaciones participantes.

También en este capítulo se describe al contexto sociodemográfico de esta investigación y ubica al problema en una realidad existente dentro del sistema educativo nacional, por ello la selección de la muestra se hizo en un solo grupo, acorde al tipo de investigación planteado que no requiere generalizar los resultados, sino, conocer a profundidad el desempeño de una muestra pequeña de la población.

Dentro de este capítulo se describe el diseño de instrumentos y el procedimiento de la investigación de acuerdo a la metodología de la etnografía.

Finalmente se describe la forma en que se analizaron los datos obtenidos al contrastarlos con la investigación teórica, las categorías y unidades de análisis seleccionadas.

Como primer punto se presenta el diseño de la investigación, en donde se define el tipo de investigación usada para la recolección y análisis de datos.

## **Diseño de la investigación**

El estudio cualitativo permite al investigador conocer el contexto en profundidad y participar con los sujetos de la investigación, Hernández, Fernández y Baptista (2006), definen a la investigación cualitativa de la siguiente manera:

Los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración y resultan apropiados cuando el investigador se interesa por el significado de las experiencias y valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre al fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes (p. 530).

Mertens, Coleman y Unrau (citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2006) consideran que la investigación cualitativa es particularmente útil cuando el fenómeno de interés es muy difícil de medir o no se ha medido anteriormente (deficiencias en el conocimiento del problema).

Este estudio se realizó específicamente desde el punto de vista de la etnografía, término que para Velasco y Díaz de Rada (2006), alude al proceso metodológico global que caracteriza a la antropología social, extendido luego al ámbito general de las ciencias sociales; para estos autores el trabajo de la etnografía es entrar al contexto a realizar trabajo de campo, cuyas técnicas principales son la observación participante y la entrevista, la primera proporciona descripciones con el discurso propio del investigador y la segunda, proporciona el discurso ajeno a los sujetos de estudio. Aunque no olvidan también las otras técnicas como son: censos, mapas, cuestionarios, tablas, listas, gráficos, dibujos, documentos, etc.

Con todos estos instrumentos se buscó indagar en el contexto general en que se desenvuelven los sujetos participantes para tener la información sociodemográfica necesaria, que en el siguiente apartado se proporciona.

### **Contexto sociodemográfico en que se realiza el estudio**

El contexto donde se realizó la investigación fue el grupo de segundo grado, grupo “C” del Jardín de Niños “Yunuen”, ubicado en la comunidad de Tepatlaxco de Hidalgo, Puebla.

El jardín de niños, en cuanto a su infraestructura es completo, grande y tiene los materiales suficientes para el trabajo con los niños; es considerado de organización completa porque tiene personal docente y personal de apoyo manual y educativo.

El municipio de Tepatlaxco de Hidalgo se localiza en la parte central del estado de Puebla. Limita al norte con el estado de Tlaxcala, al sur con los municipios de Amozoc y Acajete, al oriente con Acajete y al poniente con Amozoc y el municipio de Puebla, se encuentra a 30 Km de la ciudad Puebla.

Cuenta con 14,275 habitantes, siendo 6,941 hombres y 7,334 mujeres, con una densidad de población de 280 habitantes por kilómetro cuadrado; teniendo una tasa de crecimiento anual de 0.97 %. Cabe mencionar que este Municipio no tiene comunidades a su cargo.

Tiene una tasa de natalidad de 24.0 %; una tasa de mortalidad de 5.9 % y una tasa de mortalidad infantil de 20.8 % y la marginación en el municipio tiene un índice de - 0.838, esto quiere decir que su grado de marginación es baja, por lo que ocupa el lugar 205 con respecto al resto del Estado.

La lengua que se habla es el español y hay algunos grupos indígenas que aún conservan como lengua el náhuatl; la religión que predomina es la católica con el 96 % seguida en menor escala por la protestante o evangélica con el 4 %.

Cuenta con un total de 14 planteles educativos; de los cuales 5 son de enseñanza preescolar formal, 7 de primaria formal, 1 de secundaria y 1 de bachillerato. Además cuenta con una biblioteca municipal para servicio de la comunidad, tiene 2 unidades médicas, perteneciendo una al IMSS-Solidaridad y otra a SSA, ambas de asistencia social y un templo católico en el centro del pueblo.

En su infraestructura hay campos deportivos de fútbol y beisbol que cubren en lo general la demanda, tiene un auditorio municipal que es usado para eventos cívicos y culturales de la comunidad y participación de las escuelas; también cabe mencionar que sus calles en general están pavimentadas.

Además en este municipio existen un total de 2,513 viviendas particulares habitadas; el material que se utiliza principalmente para la construcción de techos, paredes y pisos es de concreto, tabique, block o cemento.

Dentro del municipio pasan carreteras que lo comunican con la ciudad de Puebla, Orizaba, la ciudad de México por carretera federal y por autopista y también hacia el estado de Tlaxcala.

Esta información es relevante porque con ella se conoce como es la comunidad en que está involucrada la institución educativa estudiada, ahora la forma en que fue seleccionada la muestra para este estudio.

## **Selección de la muestra**

Para la selección de la muestra se tomó en cuenta el tipo de investigación que fue de corte cualitativo porque en este tipo de estudios el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues no se pretende generalizar los resultados a la población, sino se busca profundizar en el fenómeno, entonces se buscan participantes que ayuden a comprenderlo y a responder las preguntas de investigación; en este caso se tomó al grupo completo de segundo año grupo “C” del jardín de niños “Yunuen” que ayudó a tener respuesta a las preguntas planteadas.

En este caso la elección de la muestra se hizo por “conveniencia” (Hernández, Fernández y Baptista, p. 571) por ser un grupo al cual se tiene fácil acceso y puede aportar información valiosa a la pregunta central de investigación ¿Cuáles son las características cognitivas y metacognitivas de los niños de 4 a 5 años que inciden en la evaluación de las competencias descritas en el Programa de Educación Preescolar? También tiene la ventaja de ser un grupo de tamaño regular en el sistema de educación pública que facilitó la recopilación de la información; con el mismo nivel socioeconómico y con características generales comunes.

En la siguiente sección se describen las características de los sujetos participantes que son los niños y la educadora, siendo ella la investigadora del presente trabajo.

## **Sujetos**

En esta parte se describe al grupo y la profesora, quines son los sujetos del estudio, en cuanto a las características que interesan para llevarlo a cabo.

El grupo es de tamaño regular dentro de este nivel educativo en la educación pública; son 37 niños en total, tienen de 4 a 5 años de edad, sus características intelectuales físicas y sociales son las esperadas para su edad, solo les falta estimulación en algunas áreas del desarrollo porque no han tenido escolaridad previa.

Este grupo está conformado por 20 niños y 17 niñas de 4 a 5 años de edad, cuyo nivel socioeconómico es bajo, pero con las condiciones básicas para asistir a la escuela con los recursos indispensables.

Las características de este grupo son:

1. Es el primer año de escolaridad.
2. No existen hábitos de lectura en casa, aunque al pedirles que les lean algo, lo hacen pero solo como una obligación.
3. Les permiten ver varias horas de televisión.
4. Sus características de aprendizaje son las comunes para los niños de educación regular.
5. Todos los niños se adaptan a las formas de organización que se plantean en el grupo de acuerdo a su edad: trabajo en equipo, individual y en el grupo completo.
6. La mayoría puede expresarse verbalmente, salvo dos niños que no logran hablar todavía de tal forma que otros los entiendan, pero ya están en proceso de lograrlo.
7. Sus padres tienen similares niveles de estudios (la mayoría tiene primaria, algunos tienen secundaria y dos son profesores).

8. Los padres son participativos en ayudar a sus niños en el cumplimiento de sus tareas, con mínimas excepciones.
9. La mayoría de papás no ha enseñado a sus niños a valerse por si mismos para: lavarse las manos y tirar la basura en el lugar indicado.

Otro sujeto participante es la profesora de grupo, que se incluye como investigadora, dentro de este trabajo, quien se dedica a observar el desempeño de los niños, a entrevistarlos y a buscar en la documentación del grupo y la dirección escolar la información relevante para complementar esta investigación.

Y finalmente, se mencionan los participantes indirectos que son los padres de familia, porque en algunos momentos fue necesaria su intervención, cuando los niños no querían contestar la evaluación o la entrevista, estuvieron acompañándolos para que se animaran a contestar.

Para la recolección de los datos fue necesario el uso de los instrumentos que a continuación se describen.

## **Instrumentos**

Los instrumentos son una parte fundamental para encontrar la información deseada, en este caso se emplearon los principales instrumentos que se usan en la investigación etnográfica, que son la observación participante y la entrevista.

La observación participante exige la presencia en escena del observador, pero sin perturbar el desarrollo, se trata de entrar al contexto de manera natural, en esta forma de hacer investigación, se trata también no solo de trabajar como investigador, sino, de ser vecino, amigo, profesor, escritor, enfermero, etc., este tipo de observación connota el

aprendizaje de reglas de comunicación del grupo y el seguimiento de esas reglas, además de un grado de empatía, de manera que la información sea obtenida como prueba de confianza y no como algo obligado (Velasco y Díaz de Rada, 2006).

La observación en el medio natural y participante en la que el observador actúa en el seno mismo del grupo cuyos comportamientos observa, también tiene la característica de ser disimulada porque los sujetos no se enteraron de que estaban siendo observados (Giroux y Tremblay, 2004), en este caso fue el propio docente el encargado de observar los comportamientos de los alumnos de forma natural durante las clases diarias que fueron diseñadas para tal fin y durante las evaluaciones realizadas con cada uno de los niños.

El formato de observación contiene: la fecha, la hora, la breve descripción de la actividad de aprendizaje planteada, la previsión de materiales, la explicación de la maestra, las reacciones de los niños, la autoevaluación realizada con los niños al término de la clase.

La entrevista se realiza con el propósito de aprender más acerca de los determinantes de un fenómeno y permite comprender el marco de referencia (valores, temores, creencias, etc.) del entrevistado y, de esta manera, compartir su manera de ver la realidad, en esta investigación interesó conocer sobre lo que los niños perciben sobre su propio conocimiento, por ello se aplicó la entrevista de manera individual (Giroux y Tremblay, 2004) y en cuanto a su estructura fue semiestructurada en la que se plantearon preguntas guía y hubo libertad de introducir preguntas adicionales para precisar

conceptos u obtener mayor información sobre el tema deseado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El diario de campo es el instrumento fundamental en esta metodología, en el que queda grabado el discurso social, “en cuanto al contenido y su organización cabe casi cualquier fórmula” (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 50), estos autores proponen tres formas que puede tomar el diario de campo: registros de observaciones estructuradas de acuerdo a determinados puntos, un estricto diario personal relleno de subjetividad, o bien puede ser una lente de observación para descripciones objetivadas y una pantalla de reflexión y autocrítica para el propio investigador. En este trabajo se tomó la primera fórmula porque se buscó describir lo que pasaba durante el proceso de evaluación, dentro de las clases, en general con los niños y también de manera individual en los aspectos de motivación y de metacognición.

Para llevar a cabo esta investigación se aplicaron las acciones de la investigación etnográfica, que a continuación se detalla.

### **Procedimiento de investigación**

El procedimiento de la investigación etnográfica se plantea en forma de acciones, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), y se describen de la siguiente manera:

La primera acción fue: la delimitación del grupo o comunidad, para realizar esta investigación en primer lugar se eligió un grupo, que fue observado desde el inicio del ciclo escolar contando con el permiso de la autoridad del Jardín de Niños “Yunuen”, fue así como se detectó el problema a investigar y se realizó el planteamiento en forma de pregunta; a partir de ahí se realizó el diseño de la investigación etnográfica.

Se hizo la investigación teórica que aportó elementos para conocer más sobre el grupo de edad estudiado, la evaluación, la metacognición y la motivación en niños de esta edad; estos hallazgos permitieron contrastar la información documental con los resultados de la investigación de campo.

La segunda acción fue: la inmersión inicial en el campo, en este momento se conoció al grupo de manera general, en sus características al principio de ciclo escolar, en donde se detectaron sus necesidades de aprendizaje y de desarrollo, en esta nueva situación.

La tercera acción se refiere a recolectar y analizar datos de manera “abierta”, pero sobre aspectos generales de la cultura del grupo o comunidad: en este momento se recolectó la información necesaria del contexto sociodemográfico en esta localidad, en la que se conocieron varias características de la población en diferentes rubros que aportaron conocimientos importantes para la investigación.

La cuarta acción es recolectar y analizar datos de manera “enfocada” sobre aspectos específicos de la cultura del grupo o comunidad: aquí se aplicaron las entrevistas individuales a los niños del grupo para conocer sus concepciones acerca de su propio conocimiento, se hicieron las evaluaciones de las cuales se realizaron las observaciones sobre sus reacciones y también se llevaron a cabo las observaciones de las clases para ver como es la motivación que tienen los niños para aprender y las acciones docentes que favorecen el desarrollo de estrategias metacognitivas.

La quinta acción fue elaborar un reporte de la recolección y análisis enfocados: se realizaron las transcripciones de entrevistas, se analizaron esos datos para transferirlos a

respuestas de las preguntas de investigación planteadas, se realizó la triangulación de la información recolectada en diferentes instrumentos y la investigación documental.

La sexta acción fue elaborar un reporte final: se elaboró el reporte de la investigación incluyendo el diseño de la investigación, el sustento teórico, la metodología, el análisis, la discusión de resultados y las conclusiones.

La séptima acción fue verificar el reporte con los participantes: en este momento se reportó a la autoridad educativa del jardín de niños, el término de la investigación, los alumnos participantes en ningún momento se enteraron de que estaban siendo observados.

Y la octava acción fue la salida del campo: en este caso no se realizó una salida formal del campo porque la investigadora es profesora del grupo observado y solo dio por terminada la investigación, agradeciendo a la directora las facilidades y el apoyo brindado a este trabajo.

En el siguiente apartado se describe la forma en que fueron analizados los datos encontrados con la aplicación de instrumentos.

### **Análisis de datos**

El análisis de datos en la investigación cualitativa ocurre prácticamente en paralelo junto con la recolección, el análisis no es estándar, ya que cada estudio requiere un esquema para su análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), en este caso se usaron varias formas para analizar la información obtenida: en primer lugar se comparó la información teórica que fundamenta el trabajo, con lo observado en los niños del grupo estudiado y la información obtenida en las entrevistas individuales, se realizó una

tabla de concentración de datos para que fueran notorias las frecuencias de las respuestas encontradas, para facilitar su comprensión y análisis; también se hizo la descripción de las reacciones de los niños ante la evaluación, y se analizaron las observaciones realizadas en clase con:

Las unidades de análisis previstas, que fueron:

- el ambiente físico, que se llevó a cabo al inicio de la investigación con ello se describió la infraestructura de la escuela y los materiales.
- el ambiente social y humano, en el que se describieron las características del grupo y de la comunidad.

Así como las categorías de observación:

- la confianza de los niños al expresarse,
- la atención a todos los niños,
- cómo reaccionan ante el proceso evaluativo,
- cómo es la forma de motivación y
- las estrategias de enseñanza.

Todas estas unidades de análisis y categorías de observación se usaron con el fin de guiar la investigación y responder a las preguntas que la originaron.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de instrumentos y el análisis de la información, a través de la triangulación de la información obtenida.

## Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la investigación realizada con el uso de los instrumentos: observaciones, evaluaciones y entrevistas, en comparación con la teoría reportada en la investigación documental, así como con las unidades de análisis, previstas en el diseño: la confianza de los niños al expresarse, la atención a todos los niños, cómo reaccionan ante el proceso evaluativo, cómo es la forma de motivación y las estrategias de enseñanza.

La triangulación de información se realizó con el uso de diferentes fuentes e instrumentos de recolección de datos, por lo que en este reporte de resultados se van describiendo hechos que fueron transcurriendo en diversos momentos de la investigación, también se hace referencia a la información documental porque se hace una comparación entre los hallazgos obtenidos durante el período de observación y lo que han encontrado algunos autores en diversos estudios similares.

En el caso de las respuestas de la entrevista fueron ordenados en una tabla para facilitar su manejo y en el caso de transcripción de diarios de campo, solo se transcribieron como se fueron realizando en su momento y para su análisis se extrajeron los datos sobresalientes que responden a las preguntas de investigación usando para ellos las unidades de análisis diseñadas.

Los resultados se presentan en el orden en que fueron planteadas las preguntas de investigación para dar estructura al reporte, en estas respuestas se encuentran los detalles observados, las respuestas de los niños y algunas percepciones del observador.

La pregunta inicial de investigación es: ¿cuáles son las características cognitivas y metacognitivas de los niños de 4 a 5 años que inciden en la evaluación de las competencias descritas en el Programa de Educación Preescolar?

De donde se derivan las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo muestran la motivación al aprendizaje los niños de 4 a 5 años?
- ¿Cómo reaccionan los niños de 4 a 5 años ante la evaluación?
- ¿Qué acciones docentes favorecen que los niños de 4 a 5 años empleen estrategias metacognitivas durante la evaluación?

Para responder a la pregunta general, las observaciones realizadas en determinados momentos de las clases (Apéndice F); en comparación con la información documental: los niños tienen una gran capacidad para aprender nuevas palabras, por ello les gustan las actividades de cantos, lectura de cuentos, teatro y poesía (Morrison, 2005) y en la realidad se observa que las actividades de lectura y de cantos son agradables a los niños y a la mayoría de ellos los motiva a participar y a ir mejorando su lenguaje, aunque hay niños y niñas que necesitan que se les pregunte directamente para que contesten o narren lo que se les está pidiendo.

Se observa dentro de este salón de clases que a los niños se les pregunta constantemente y se les anima a participar en cada momento de la jornada de trabajo, sobre el tema que se esté trabajando, sobre alguna experiencia personal, o sobre lo que hicieron de tarea en casa.

También se ve que a todos los niños se les da la oportunidad de expresarse, preguntándoles en forma individual, pasándolos continuamente al frente de todos,

preguntándoles sobre cualquier tema, sus mascotas, su familia, los cuentos que han leído, sus juegos, sus juguetes, etc., para que vayan mejorando a cada día su expresión oral y se vayan dando a entender por sus interlocutores.

“Al inicio de ciclo escolar había cinco niños que no hablaban, dos niñas y un niño presentaban problemas de desarrollo en el lenguaje y dos no lo hacían, por inseguridad y temor, pero a medida que avanzó el ciclo escolar, las dos últimas han ido superando esos temores y logran comunicarse más con sus compañeros y con su educadora; de los niños que presentaban problemas de desarrollo en lenguaje, dos de ellos avanzaron a través de la interacción social con sus compañeros y su maestra y por la necesidad de pedir algo que les hace falta, o pedir permiso para salir al baño, etc. y la otra niña logra comunicarse con señas y articulando solo cuatro o cinco palabras” (Texto tomado del diario de la educadora, Apéndice B).

En todos los demás niños se observa un incremento notable en su vocabulario, un interés por los libros y poco a poco un interés por aprender cada día más sobre lectura, aunque en algunas entrevistas dicen que leen, nadie lo hace de manera convencional, todos describen imágenes, ya están descubriendo la direccionalidad y solo dos niñas ya están comenzando a conocer más sobre el sistema de escritura.

El lenguaje es un factor fundamental en el desarrollo cognoscitivo de esta edad porque hace que el niño exprese sus sentimientos, sus emociones y lo que sabe o le falta por aprender y también por ser un mecanismo para pensar, una herramienta mental que hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente; cuando los niños ya usan

símbolos y conceptos ya no necesitan tener los objetos para pensar y hablar de ellos, Bodrova y Leong (2004) y Vigotsky (Citado por Meece, 2001).

Las observaciones realizadas se enfocan en gran medida al lenguaje y comunicación (Apéndice F) porque es una de las prioridades de la educación preescolar que los niños adquieran, amplíen y usen el lenguaje de la forma mas completa para comunicarse tanto de manera oral como escrita.

También se encuentra en la literatura que los niños aprenden en interacción social con sus pares y con adultos, Vigotsky (citado por Meece, 2001), y se observó que la dinámica grupal de este salón de clases es muy variado, se usan estrategias de trabajo individual, por parejas, en equipo y en todo el grupo (Apéndice F), durante todo el tiempo se permite a los niños interactuar entre ellos, hablar acerca de diversos temas, describiendo imágenes, “leyendo” cuentos entre ellos, creando cuentos, exponiéndolos en equipo, jugando juegos de mesa como lotería, rompecabezas, memoria, juegos con dados, entre otros; con esta observación se ve que los niños aprenden unos de otros porque entre ellos se comprenden mejor y lo hacen a través de sus juegos.

Otra información documental que se encuentra es: que los niños aprenden nuevos conocimientos, cuando les encuentran significado porque ya tenían conocimientos previos (Ausubel, 1976), de esto se puede observar que durante las clases se abre un diálogo entre los niños y la educadora para que se vaya notando si van comprendiendo lo nuevo o dicen cosas muy diferentes a lo que se intenta que aprendan.

Las características metacognitivas se exploraron a través de la entrevista planteada en forma individual a los niños del grupo, de los cuales treinta y cuatro contestaron la entrevista, aunque algunos de forma incompleta, dos no quisieron contestarla y una niña no la contestó porque no habla. También se exploraron con la comparación de dichas respuestas y algunos fragmentos de la investigación documental: O'Neill, Astington y Flavell (citados por Mayor, Suengas y González, 1995).

Llega un momento, entre los 4 y 5 años, en que saben diferenciar entre los distintos procesos cognitivos y ligar unos a ocurrencias externas de acontecimientos (p. ej., recordar, saber) y otros a hechos internos (p. ej., soñar, imaginar)...si bien hacia los 3 años ya emplean verbos como "saber", no lo hacen con el mismo significado que las personas adultas ya que, en muchas ocasiones, lo identifican con "ver"; solo hacia los 5 años comprenden que el conocimiento puede provenir de distintas fuentes sensoriales o incluso de los sentimientos (p. 100).

Con esta aportación teórica se puede notar como desde la perspectiva adulta, los niños son muy diferentes a lo que se pudiera imaginar a simple vista, ya que su pensamiento va evolucionando conforme pasa el tiempo y van teniendo nuevas experiencias de aprendizaje.

De acuerdo a la entrevista realizada (Apéndice D), se encontraron varias respuestas interesantes, mismas que a continuación se presentan:

A la pregunta 1. ¿Por qué vienes a la Escuela?

Hubo niños que dieron mas de una respuesta, 11 niños dicen que vienen a hacer tarea, 9 dicen que a jugar, otros 9 dicen que a estudiar, 7 que vienen a trabajar y solo 5 de ellos dicen que vienen a aprender y otros dicen que vienen por que los trajo su mamá, también hubo respuestas como: vine porque ya estoy grande, a escribir o a cantar.

En estas respuestas se nota que aunque es el primer año que asisten a la escuela, que tienen varias ideas de lo que se hace en la escuela, que han ido construyendo por lo que han vivido aquí, o han oído durante este tiempo y poco a poco se van haciendo concientes del porqué de su asistencia a la escuela, aunque faltan muchos niños por descubrir que asisten a la escuela para aprender.

A la pregunta 2. ¿Has aprendido algo?

La mayoría de niños contesta con un si, muy rápido y sin pensar mucho.

Con esta respuesta se observa que en el poco tiempo de asistir a la escuela, ya se han ido enterando de que hay muchas actividades que realizar dentro de ella y que sí han aprendido algunas cosas.

A la pregunta 3. ¿Qué has aprendido?

La respuesta mas frecuente fue la de 11 niños que contestaron que han aprendido a hacer tareas, hubo 9 niños que mencionan que han aprendido a jugar, después de esto dan varias respuestas de aprendizajes específicos, como: números, letras, cuadrados, círculos, triángulos, rombos, a escribir su nombre, leer cuentos, a no pegar, a no tirar basura, a dibujar, a hacer muñequitos y palitos.

Con estas respuestas, se nota que son concientes de que han aprendido algunos contenidos que antes no sabían y es significativo el hecho de que haya niños que hablan de aprendizajes sobre su comportamiento, también son interesantes las respuestas de que han aprendido determinados contenidos; aunque aún la mayoría contesta cosas generales como el ir a hacer tareas o a jugar.

A la pregunta 4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

Hubo mayor dificultad para contestarla, hubo 5 niños que prefirieron no contestarla, aparte de los dos que no contestaron ninguna de las preguntas y entre los que contestaron la mayoría dijo que se dan cuenta porque se los dice su mamá o su papá, dos niños contestan que se dan cuenta porque hacen su tarea y hubo 5 respuestas diferentes pero que se aproximan al concepto de metacognición que son: me acuerdo, ya lo sé, mi cabeza piensa, lo hice una vez y luego otra vez y me di cuenta de que ya lo aprendí, pues me lo aprendí.

Aquí también se nota que ya hay inicios de metacognición en algunos niños porque ya se van dando idea de que ellos piensan, ellos repasan y ellos aprenden solos y se ve el proceso en que los demás necesitan aún la ayuda del adulto para saberlo o para hacerlo.

A la pregunta 5. ¿Te gusta aprender?

Todos los que contestaron dijeron que si les gusta aprender. Esta respuesta permite ver que contestan rápido a preguntas que les parecen fáciles, aunque se percibe que no hacen reflexiones muy profundas sobre lo que se les está preguntando, pero en las clases diarias se les hace esta pregunta después de alguna actividad y siempre dicen que sí les gusta haber aprendido algo.

A la pregunta 6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?

Se encuentra que 10 niños no saben qué contestar, 2 que no contestaron la entrevista, y algunos que dan más de una respuesta: 4 que contestan a hacer tarea, ésta respuesta es general porque no especifica la tarea a la que se refieren y 21 niños dieron respuestas diversas que indican que ya tienen idea sobre lo que les falta por aprender

entre esas respuestas son: leer, escribir, los números, escribir su nombre, las figuras, pintar, dibujar, jugar futbol, éstas últimas respuestas dan a conocer que estos niños ya han pensado que se espera que aprendan mas cosas y ellos han percibido que lo van a seguir haciendo a medida que sigan yendo a la escuela.

Esta también fue una pregunta un poco difícil, por eso es que varios de ellos se quedaron sin contestarla, aún falta que ellos reflexionen sobre lo que se espera que aprendan mas adelante y el otro tanto de niños tiene ideas muy claras ya de lo que van a aprender, como es el caso de las respuestas: a leer, a escribir o los números y a los demás niños ya solo les falta un poco de ayuda para que descubran lo que se espera de ellos.

A la pregunta 7. ¿Qué se te dificulta aprender?

A esta pregunta que también parece difícil por la falta de respuesta de varios niños, aunque hubo pocos que la contestaron, 7 niños dijeron que no se les dificulta nada, 3 niños contestan que se les dificulta aprender los números, 2 tienen dificultad con las letras, uno dice que se le dificulta lavarse las manos, 13 niños no saben qué contestar y 11 niños prefieren no dar ninguna respuesta. Aquí se observa que es una reflexión ya más difícil para su edad porque no se han dado cuenta de lo que es más fácil de aprender y lo que puede ser más difícil para cada uno de ellos, también se ve que para llegar a esto aún falta mucho, son muy pocas respuestas que ya se ven que dan idea de la conciencia de algo que puede ser difícil de aprender.

A la pregunta 8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?

A esta pregunta 26 niños dicen rápidamente que no se puede olvidar lo que se aprende, en ese momento se ven muy seguros de ello y 3 niños dicen que si se olvida lo que se aprende, 1 niño dice que no sabe y los demás no contestan es esta pregunta.

Ya en la comparación con la teoría, Kreutzer, Leonard y Flavell (citados por Meece, 2001), dicen que el niño de preescolar cree que no olvida las cosas que ve u oye, pero ya más adelante, a los seis años se da cuenta de que puede olvidarlas, también dicen que los niños de esta etapa no consideran sus capacidades de memoria limitadas, sino hasta que son un poco mayores se dan cuenta de que no lo pueden recordar todo.

Entonces se puede ver que la mayoría aún no ha alcanzado el momento de conocer sus propias limitaciones en su memoria y contestan rápidamente esta pregunta sin mucha reflexión.

A la pregunta 9. ¿Por qué?

Se nota que se les dificulta mucho, 13 niños dicen que no saber por qué, 13 niños no contestaron nada y los demás contestan que: porque su mamá o papá los enseña, o que cuando sean grande lo van a recordar y hay 3 respuestas diferentes que indican que se dan cuenta porqué pueden recordar lo que han aprendido: lo aprendí de memoria, lo guardé en mi cabeza, ya lo sé.

Esta pregunta ya los pone a pensar más y son muy pocos los niños que encuentran una razón para no olvidar lo aprendido, la mayoría tiene mucha dificultad para dar una respuesta y muchos de ellos prefieren no contestarla. A los niños que no contestaron la pregunta anterior no se les hizo esta pregunta.

A continuación se presentan dos ejemplos de la transcripción de las entrevistas (Apéndice C), como ejemplo de las respuestas de los niños y más adelante se presenta la tabla de concentración de los datos recabados, que concentra todas las respuestas para tener un referente de todas las respuestas.

**Niño 21**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?

Porque tengo trabajo.

2. ¿Has aprendido algo?

Si.

3. ¿Qué has aprendido?

A jugar, a hacer tareas, escribir los números.

4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

Porque mi mamá me dice.

5. ¿Te gusta aprender?

Si.

6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?

A leer.

7. ¿Qué se te dificulta aprender?

Los números.

8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?

No.

9. ¿Por qué?

Ya lo sabemos.

**Niño 36**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?

Porque aprendo cosas.

2. ¿Has aprendido algo?

Si.

3. ¿Qué has aprendido?

Los triángulos, los cuadrados, los rombos.

4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

No sé.

5. ¿Te gusta aprender?

Si.

6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?

A leer.

7. ¿Qué se te dificulta aprender?

No sé.

8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?

No.

9. ¿Por qué?

Siempre nos acordamos.

En la siguiente página se encuentra la tabla con las frecuencias de respuestas que dan los niños a cada una de las preguntas de esta entrevista.

**Tabla 1*****Respuestas a la entrevista individual.***

<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas (f)</b>	<b>No contestó</b>	<b>No sabe</b>
1. ¿Por qué vienes a la Escuela?	Hacer tarea (11), jugar (9), estudiar (9), trabajar (7), aprender (5), mi mamá me trajo (5), porque quiero (1), ya estoy grande (1), escribir (1), cantar (1).	2 niños.	1 niño.
2. ¿Has aprendido algo?	Si (34).	2 niños.	1 niño.
3. ¿Qué has aprendido?	Hacer tarea (11), jugar (9), números (7), letras (6), cuadrados (6), triángulos (5), círculos (4), rombos (4), rectángulos (1), trapecio (1), escribir mi nombre (4), leer cuentos (2), escribir (2), estudiar (1), hacer ejercicio (1), no pegar (1), no tirar basura (1), dibujar (1), hacer muñequitos (1), hacer palitos (1).	2 niños.	3 niños.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?	Me dice mi mamá (10), hago mi tarea (2), me acuerdo (1), ya lo sé (1), mi cabeza piensa (1), conté (1), hice una vez, luego otra vez (1), con un lápiz (1), pues me lo aprendí (1).	7 niños.	8 niños.
5. ¿Te gusta aprender?	Si (34).	2 niños.	1 niño.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?	A leer (8), hacer tareas (4), escribir (3), números (2), pintar (2), dibujar (1), fútbol (1), jugar (1), escribir mi nombre (1), triángulos (1), cuadrados (1).	2 niños.	10 niños.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?	Nada (7), números (3), letras (2), lavarse las manos (1).	11 niños.	13 niños.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?	No (26), si (3).	7 niños.	1 niño.
9. ¿Por qué?	Me enseña mi mamá (5), cuando esté grande me voy a acordar (2), me sé los números de memoria (1), lo guardé en mi cabeza (1), ya lo sabemos (1), hay muchas personas (1).	13 niños.	13 niños.

Continuando con las preguntas específicas de investigación que se desprenden de la pregunta general, se encuentran los siguientes resultados:

En la primera pregunta específica de investigación ¿cómo muestran la motivación al aprendizaje los niños de 4 a 5 años? Se encuentra que:

A través de las observaciones se puede notar que se encuentran motivados por el ambiente de confianza que existe en el salón de clases, tienen confianza de pedir ayuda porque saben que se les va a prestar atención, tienen confianza de sentarse con los amiguitos con quienes ellos quieren jugar, trabajar o platicar, tienen confianza de participar porque saben que no se les regaña frente a sus compañeros, todos pasan al pizarrón cuando hay necesidad porque siempre reciben aplausos o ayuda de parte de sus compañeros o de su profesora; esto se fundamenta en Burón (2000) quien dice que: para que guste una materia, para que haya motivación por aprenderla, es necesario que la clase sea una experiencia agradable de lo contrario se corre el riesgo de lograr que el alumno adquiera aversión por ese aprendizaje, esa materia o ese profesor.

Cada niño es diferente y cada uno puede ser afectado o beneficiado de acuerdo al tipo de motivación que recibe, en este sentido Prot (2004) sugiere eliminar del discurso frases como “no trabaja nada”, “no se esfuerza”, etc. y continúa diciendo que es preferible plantearse la pregunta ¿Por qué no trabaja? Escucharle y buscar con el alumno esa respuesta llevándolo al cuestionamiento; se puede ver que el niño de esta edad aún está iniciando el proceso de encontrar su propia motivación para el aprendizaje por lo tanto en este salón de clase se observa que se trata de no permitir que el niño se sienta mal, por lo tanto no se observan comparaciones entre ellos y a cada niño se le pregunta

lo necesario para que se desenvuelvan en igualdad de oportunidades y tampoco se les permite que critiquen el trabajo de sus compañeros entre ellos, cuando esto sucede se les pide que no lo hagan porque cada uno hace sus trabajos como puede y la que los va a ayudar a corregirlos es su maestra.

En la información teórica se encuentra que existe la motivación intrínseca y extrínseca, a partir de estos conceptos se observa que en esta grupo existe motivación extrínseca por el material que hay en el salón, en la biblioteca de la Escuela y en los patios de juego: en el aula hay suficientes rompecabezas, muñecos, carritos, material de construcción, de ensamble, loterías, dominós, dados, figuras geométricas, changuitos, libros, memoramas, etc., en la biblioteca hay salitas pequeñas y alfombras en las que pueden estar cómodos a la hora de visitarla, así como algunos disfraces y juegos educativos, entonces cuando van a la biblioteca se observa que lo hacen con mucho gusto y rápido para ganar el sillón con los dibujos que a ellos les gustan y al entrar al salón se van directamente a las áreas de juguetes mas llamativos; se reconoce que esto les motiva porque al preguntarles en cualquier momento del día ¿qué les gusta de sus escuela? Dicen que los juegos, los juguetes, el material de construcción, etc.

Otro aspecto en que se nota este tipo de motivación es porque aún necesitan mucho apoyo por parte de su maestra y de los padres de familia, espera siempre que les retroalimenten, ya sea con un movimiento afirmativo con la cabeza o con los ojos, para que ellos continúen con la tarea comenzada.

Este tipo de motivación se fundamenta en las fuentes extrínsecas de la motivación, que se basa en la obtención de recompensas externas como puntos, calificaciones u otras recompensas externas (Woolfolk, 1990).

La motivación intrínseca, en preescolar se observa que se comienza a construir porque ya hay niños que se van sintiendo competentes y saben que pueden lograr determinado objetivo, por ejemplo: saben que pueden memorizar una poesía, hablar en público, entre otras actividades, y también hay niños que se sienten poco competentes ante determinada tarea o reto, Meece (2001), explica que la percepción de competencia influye en la motivación para aprender “los que se consideran competentes suelen sentir mayor motivación intrínseca para aprender que quienes se consideran poco competentes; tienden además a escoger tareas difíciles, a trabajar por su cuenta y a persistir en las tareas de aprendizaje” (p.272).

La segunda pregunta de investigación ¿Cómo reaccionan los niños de 4 a 5 años ante la evaluación?

Para contestar a esta pregunta se realizó una evaluación individual y se encontró que una niña y un niño reaccionan de manera negativa ante esta evaluación, la niña se pone muy nerviosa y no quiere contestar mucho, entonces se le pide a la mamá que esté presente y se observa que la niña espera que la mamá le ayude a recordar lo que se le pregunta o espera su aprobación; el niño definitivamente no contesta nada de lo que se le pregunta, cuando se le pide a la madre que lo acompañe ella dice que ese día no tiene tiempo y ya no se pudo realizar la evaluación individual con este niño.

En el caso de la niña que no habla solo se le pide que conteste señalando con el dedo las respuestas correctas a través de dibujos, sin ponerse nerviosa, y ya tiene más confianza, aunque se sus conocimientos no son los esperados para su edad, se nota el logro en la confianza para responder.

Todos los demás niños contestaron sin ninguna dificultad, no se muestran nerviosos, contestan lo que saben, la maestra los va ayudando en algunos momentos preguntando más y buscando que los niños vayan resolviendo el problema presentado; los niños observan como se van anotando sus respuestas en una hoja pero no preguntan nada al respecto.

Los reactivos individuales fueron:

1. Contar juguetes: observando su relación 1 a 1 entre el número y el objeto, y observando también la cardinalidad.
2. Para los que no tienen estos conocimientos se les pregunta sobre la serie numérica de memoria.
3. Para los niños que ya tienen los anteriores conocimientos, se continuó explorando si conocen algunos de los numerales o símbolos de los números.
4. En los casos de niños mas avanzados, se les plantearon algunos problemas de agregar y quitar elementos en un conjunto.
5. En cuanto a geometría se les preguntaron los nombres de las figuras geométricas: triángulo, círculo, cuadrado, rectángulo, rombo y trapecio.
6. También se les preguntó sobre conocimientos de lectura y escritura, preguntando ¿Dónde se lee? (imágenes o texto).

7. Se les pide que lleven su dedo para ver hacia donde se lee.
8. ¿Qué dice ahí?
9. Se les pide también que escriban su nombre.
10. Y finalmente para los que han contestado todo se les pide que cuenten un cuento.

Esta evaluación realizada se puso en los expedientes de los niños que se fundamenta en la evaluación permanente que sugiere el Programa de Educación Preescolar y en las aportaciones teóricas sobre el uso del portafolios que proporciona a los niños la oportunidad de implicarlos de una forma más activa en la evaluación, sobre esto se habló de manera detallada en la revisión de la literatura, en la que se encuentra que diversos autores mencionan el hecho de ir guardando los mejores trabajos o los más significativos para el estudiante.

Sobre este tipo de evaluación se observó que la profesora es la que decide lo que pone en el expediente de cada niño, los niños no son partícipes de esta evaluación, por lo tanto, no les ayuda como retroalimentación a su aprendizaje.

De la observación que se hace de la participación individual, en equipo y en el grupo, los niños no se enteran por lo tanto no existe ninguna dificultad con ellos y siempre se busca que ellos no se den cuenta de que están siendo observados, ya que no se trata de ver qué resultados tienen, si no de observar el proceso en el cual van desarrollando alguna competencia; específicamente se observa: como resuelven algún problema por equipo, su interacción con los demás, su participación individual, el cuidado que tienen con los materiales y con sus pertenencias, si tiran o no basura en el piso, si respetan las reglas, si son agresivos, etc.

En general se observa que su reacción ante la evaluación es positiva, con mínimas excepciones, no les causa temor, ni nerviosismo, no les preocupa el ser evaluados, aunque se ve que es agradable para ellos cuando contestan correctamente y se les dice que están bien sus respuestas.

La tercera pregunta de investigación es ¿Qué acciones docentes favorecen que los niños de 4 a 5 años empleen estrategias metacognitivas durante la evaluación?

Para encontrar esta respuesta se observaron algunas clases previstas (Apéndice F) para detectar como van desarrollando las estrategias metacognitivas y a través de ellas se encontró que:

Es un proceso muy lento en el que los niños se van haciendo concientes de lo que van aprendiendo, al principio los niños no prestaban atención a estos procesos y poco a poco se notaron pequeños cambios al ir descubriendo lo que les falta por saber y lo que saben y antes no sabían.

Cada clase se debe iniciar con la activación de conocimientos previos, a manera de evaluación diagnóstica, Díaz Barriga, F. (1998), para que los niños vayan aprendiendo a conectarlos con los conocimientos nuevos que se van a construir ese día, en este grupo se observó que si funciona esta estrategia, ya que los niños preguntan ¿Qué vamos a hacer ahora?, por la mañana al comenzar las clases.

También esto se debe hacer antes de algunas actividades como un rápido sondeo sobre lo que los niños saben acerca de un tema para que vayan conectando lo nuevo que descubran a lo que ya sabían durante la realización de esa actividad.

Igual en cada clase se termina haciendo una pequeña evaluación donde los niños traen a su mente y reorganizan lo aprendido, al preguntarles ¿Qué aprendieron hoy?, ¿Les fue fácil o difícil?, y ¿Les gustó la actividad?, con esto se observa que los niños tratan de recordar lo que han aprendido y los niños que ya se han olvidado de lo que hicieron, recuerdan con ayuda de sus compañeros.

La forma de evaluar a los niños en su proceso de desarrollo, ya sea de manera individual o grupal, permite que se sientan seguros porque perciben que solo se les está preguntando algo que ellos ya conocen y que al mismo tiempo están aprendiendo, porque no solo se está observando lo que saben, sino que se está reforzando ese conocimiento y a la vez se está encontrando la forma de ayudarlos a continuar con lo que les falta, también se encontró en algunos casos en que en ese momento, los niños descubrían lo que todavía pueden aprender.

Como ya se ha dicho en la parte teórica existe una estrecha relación entre la metacognición, la motivación, el aprendizaje y la evaluación, Ausubel (1976), señala que la relación entre estos procesos es recíproca, de tal forma que aún cuando el alumno no manifieste interés en lo que el docente le presenta, si se logra que el alumno aprenda algo y esto le produce una satisfacción inicial, entonces se puede desarrollar la motivación por aprender más, por lo que dicho autor señala que se debe “confiar en que la motivación resultante del rendimiento educativo favorable impulsará al aprendizaje ulterior” (p. 420).

Se observó que durante las evaluaciones los niños sentían cierta satisfacción cada vez que la educadora les decía que habían contestado correctamente y continuaban

haciéndolo, y en los casos de niños que casi no contestaron correctamente tampoco les dijeron que estaban mal, solo se les ayudaba un poco a encontrar alguna respuesta mejor de la que ya habían dado, en ellos, tampoco se notó que se sintieran mal por sus respuestas e intentaron contestar lo que podían.

Respecto a la enseñanza de programas metacognitivos, Barrero González (citado en Sandía, 2004), sugiere iniciar el entrenamiento a través de la mediación del profesor, con demostraciones previas y una práctica retroalimentada constante, para que los niños incorporen a su pensamiento las estrategias aprendidas a través de la mediación y la retroalimentación durante la evaluación.

También aquí se observó la ayuda o mediación de la maestra durante la evaluación y la ayuda al intentar que los niños recordaran algo que ya habían olvidado y a mejorar sus respuestas en el proceso de evaluación.

Para cerrar este capítulo, se puede decir que se encontraron respuestas satisfactorias a todas las preguntas de investigación, los niños participaron de manera natural y la educadora realizó su trabajo de manera cotidiana sin necesidad de planes distintos a los que se realizan comúnmente en preescolar.

En el siguiente capítulo se presenta la discusión de resultados, se describe la validez interna y externa, los alcances y limitaciones, las sugerencias para estudios futuros y se dan las conclusiones finales, sobre el trabajo en general.

## Capítulo 5. Discusión

Para finalizar con este trabajo de investigación se presenta la discusión de los resultados de acuerdo a las preguntas del planteamiento del problema, la validez interna y externa, los alcances y limitaciones a que se enfrentó esta investigación, las sugerencias para estudios futuros y las conclusiones finales después de la aplicación de instrumentos.

Se presenta un apartado en el que se habla de la validez interna y externa que están sustentadas, en la aplicación de los instrumentos a todos los participantes de la investigación y en las características de la investigación cualitativa de compartir los resultados con los profesionales interesados.

Más adelante está el apartado de alcances y limitaciones que contiene lo que se logró de manera más relevante y las limitaciones que se tuvieron durante todo el proceso de investigación aunque esas limitaciones fueron mínimas y no perjudican los resultados obtenidos.

En otro apartado se presentan las sugerencias para estudios futuros para profundizar en el estudio del tema aquí tratado y abrir un camino hacia nuevas experiencias de aprendizaje sobre temas que se encuentran como interesantes pero que no se trataron en esta oportunidad.

Finalmente se presentan las conclusiones generales acerca de este trabajo de investigación, en el que se busca una mejora de los procesos de motivación y metacognición durante la evaluación.

Para comenzar se tiene la discusión de resultados en la que se da una respuesta a las interrogantes iniciales.

## **Discusión de resultados**

La pregunta general de este trabajo es ¿Cuáles son las características cognitivas y metacognitivas de los niños de 4 a 5 años que inciden en la evaluación de las competencias descritas en el Programa de Educación Preescolar? Esta pregunta se contestó con las entrevistas a los niños, cuyas respuestas muestran que están iniciando el proceso de metacognición, al decir que están aprendiendo algo sobre su propio proceso de aprendizaje, pocos niños mencionan algunos contenidos específicos que han aprendido, se pudo comprobar en sus respuestas que los niños de esta edad aún no son muy conscientes de lo que han aprendido, porque aún dependen de sus padres para decir que saben que han aprendido algo porque sus papás les han dicho que ya aprendieron; también se encuentra que muy pocos niños tienen nociones de lo que les falta por aprender, se observa que casi no son conscientes de lo que se les dificulta y se les facilita aprender y finalmente se observa que la mayoría de los niños de esta edad creen que no se olvida lo que han aprendido, hecho que también se ve reforzado con la investigación documental, porque ya ha sido analizado por algunos investigadores.

La primera de las preguntas de investigación que se desprenden de la pregunta inicial es ¿Cómo muestran la motivación al aprendizaje los niños de 4 a 5 años? Ante esta pregunta se encuentra en este grupo de niños, a través de la observación durante las evaluaciones y clases, que aún necesitan mucho apoyo por parte de los adultos, necesitan de la aprobación para continuar haciendo la tarea, también necesitan que se tengan

materiales porque aún deben manipular los objetos concretos para aprender, así como un ambiente afectivo que los haga sentir bien, en confianza y seguros.

La segunda pregunta ¿Cómo reaccionan los niños de 4 a 5 años ante la evaluación? Fue resuelta a través de la evaluación individual que se realizó a los niños para este fin, de lo que se puede concluir por la mayoría de respuestas que no se sienten presionados por una evaluación, además de que la evaluación en este nivel se hace de manera discreta. Solo un niño no quiso contestar nada de la evaluación individual por sus características personales que en todo momento muestra.

También se observó que el portafolio dentro de este grupo, no da oportunidad al niño de opinar sobre los trabajos que se deben guardar ahí, por lo tanto el niño no participa en su elección, ni le retroalimenta en sus aprendizajes, por ser usado exclusivamente por la educadora a diferencia de las sugerencias de los autores revisados en el marco teórico, que dicen que es un instrumento de evaluación que los niños y la educadora deben llevar en forma conjunta.

Y la tercera y última pregunta ¿Qué acciones docentes favorecen que los niños de 4 a 5 años empleen estrategias metacognitivas durante la evaluación? Se contestó con la observación de clases, y se concluye que el docente puede ayudar a los niños a desarrollar estrategias metacognitivas a través de hábitos de planificación al inicio de cada jornada, se les informa lo que se va a trabajar durante toda la mañana y para qué se van a realizar las actividades y a través también de hábitos de autoevaluación durante las actividades diarias y del diálogo constante con los niños haciendo preguntas como: ¿lo has aprendido?, ¿Cómo hiciste para aprenderlo?, ¿Se te facilita la tarea?, ¿Es difícil?,

¿Se te va a olvidar?, etc., de manera cotidiana para que los niños se familiaricen con estos conceptos.

Otra forma de ayudarlos es siempre teniendo en cuenta sus conocimientos previos y hablar con ellos en un ambiente de confianza y con un lenguaje comprensible, para que haya una retroalimentación constante y así tanto niños y educador sean concientes de que están hablando de lo mismo.

A través de la investigación documental se encontró que el uso del portafolio, favorece que los niños también desarrollen estrategias metacognitivas, porque se van retroalimentado durante los momentos en que se guarda determinado trabajo que les ha sido útil para aprender algo.

Para dar credibilidad a la investigación se plantea la validez interna y externa en el apartado que sigue.

### **Validez Interna y Externa**

La validez interna en este estudio está dada por las respuestas encontradas en cada uno de los niños participantes, ellos no estuvieron enterados de que estaban siendo observados y evaluados, por lo que participaron de manera natural, contestando lo que ellos piensan y lo que ellos saben, sus respuestas se transcribieron como ellos las dijeron y en los casos que no pudieron o no quisieron contestar también se reportó en el capítulo de los resultados.

Cada uno de los niños fue entrevistado y evaluado, dentro del salón de clases y dentro de los horarios establecidos para el trabajo con ellos, se respetaron los horarios de

recreos y de salida para no interrumpir sus momentos de juego y para que contestaran lo más natural posible.

Los registros de observación seleccionados para esta investigación también dan credibilidad a la investigación porque se fueron realizando en diferentes momentos de clases y en ellos se habla del inicio de una actividad, de la organización del grupo y en un caso del inicio de una mañana de trabajo como muestra de que los niños van practicando el hábito de la planificación y al finalizar una actividad se escribieron las respuestas que los niños dan en general cuando se autoevalúan, aunque ahí se puso de forma general lo que más se escucha cuando contestan a una pregunta que se le hace a todo el grupo.

La validez externa está dada por la intención de poder compartir con otros profesionales de la educación preescolar esta experiencia que reafirme sus conocimientos y les pueda servir de sugerencia en la actividad diaria y en la evaluación; como opinan Hernández, Fernández y Baptista (2006), que estos resultados no se pueden generalizar a una población más amplia, pero en esencia sí se pueden aplicar a otros contextos y también pueden contribuir a un mayor conocimiento de los fenómenos estudiados.

Los conceptos de motivación y metacognición aquí trabajados, ayudan a ampliar el conocimiento que se tiene de ellos y mejorar su uso dentro de las aulas, para mejorar los procesos de aprendizaje y de evaluación.

También se profundizó un poco en el concepto de evaluación, para aclarar ideas anteriores acerca de este proceso que ha sido usado en mayor medida para calificar,

medir, dar una aprobación o desaprobación, o bien para decir que se logró algo o no se logró, entonces se trabajó en todo momento la idea de evaluar todo el contexto en que se desenvuelve el niño, para poder tomar decisiones de mejora del proceso educativo y no solo de reportar quien sabe y quien no sabe, o no ha desarrollado determinada competencia.

En los siguientes párrafos se habla de los alcances y limitaciones que tuvo esta investigación, realizada con el fin de encontrar siempre una mejora en el trabajo con los niños pequeños.

### **Alcances y Limitaciones**

En este apartado se dan a conocer los alcances más importantes que tuvo la investigación y cuáles fueron las limitantes a que se enfrentó en determinados momentos. Un alcance importante es el haber encontrado algunas respuestas en los niños que indican que están aprendiendo y que ellos poco a poco van descubriendo su propio proceso de pensar y de razonar, sus respuestas fueron enriquecedoras, porque a simple vista no se puede observar esto y solo preguntando a cada uno de ellos, es como el investigador se entera de lo que piensan y de lo que van construyendo; también es una oportunidad de detenerse a ver qué está pasando con los niños que no quisieron contestar nada y a ver qué pasa con las preguntas que obtuvieron pocas respuestas por parte del grupo.

Esta investigación se limitó a la observación de un solo grupo porque se buscó una muestra por conveniencia, en el grupo de fácil acceso para el investigador y donde se

encontrarían las respuestas a las interrogantes planteadas, porque es un grupo al que se conoce y se observa de manera constante.

Durante las entrevistas, la única limitante que existió es el hecho de que algunos niños no pudieron contestar las preguntas por problemas de lenguaje o porque no tienen la suficiente confianza de expresarse en forma oral. Otros casos que también se presentaron fueron, los niños que contestaron solo una parte de la entrevista y ya no quisieron contestar más, porque decían que ya no sabían.

Durante las evaluaciones individuales existieron un mínimo de limitaciones, como es el caso de un niño que no quiso contestar la entrevista porque es difícil entablar un diálogo con él, aunque si sabe hablar, pero muestra mucha rebeldía.

El tiempo como se había previsto, no fue limitante porque se fueron haciendo las entrevistas y evaluaciones, en días diferentes y hubo tiempo suficiente para hablar con cada uno de los niños.

En los días de observación y evaluación, no se tuvo ninguna interrupción por parte de autoridades, ni de visitas externas, ni de actividades extras dentro de la escuela porque el directivo estaba enterado del proceso que se estaba realizando en este grupo, por lo que se contó con su total apoyo.

En general se puede decir que no hubo muchas limitaciones y se pudieron aplicar los instrumentos sin dificultades especiales, aunque después de conocer varios aspectos de la metacognición en los niños, también se encuentran temas interesantes para continuar buscando información y respuesta a otras interrogantes, por esto se pueden sugerir otros temas a investigar que tienen relación con lo revisado en este estudio.

## **Sugerencias para estudios futuros**

Después de concluir con el trabajo, es interesante saber que existen muchos temas relacionados con este estudio para profundizar en el conocimiento que se va generando en relación al desarrollo de la metacognición en los niños, sus formas de motivación y el como se van formando actitudes y emociones al enfrentarse al proceso de evaluación.

Se recomienda para futuros estudios que se indague con mayor profundidad la motivación intrínseca, para observar como se va desarrollando este proceso en los niños de esta edad, así como la influencia de los padres en la motivación hacia los aprendizajes escolares.

Otra recomendación puede ser realizar estudios cuantitativos de correlación entre la motivación y otras variables como: estudios de los padres, motivación en la familia para aprender, nivel socioeconómico, etc.

También es recomendable hacer observaciones en diferentes grupos, para determinar las reacciones de los niños ante la evaluación en diferentes situaciones de aprendizaje y con diferentes profesores, para observar otro factor determinante en el desarrollo de procesos metacognoscitivos y de motivación durante la evaluación, que es el medio ambiente.

Otro tema para profundizar en este tema es la indagación de un campo formativo específico, como pueden ser los campos de: exploración del mundo natural y social, desarrollo físico y salud o el de expresión y apreciación artísticas; dado que en la literatura encontrada no existen muchos estudios al respecto, en su mayoría se encuentran en temas relacionados con el lenguaje escrito y matemáticas.

Y finalmente se puede rescatar el papel de la familia en la formación de temores ante la evaluación y su relación con la motivación ante los estudios, porque se han encontrado casos en la realidad en que las madres de familia infunden nerviosismo en sus niños cuando saben que van a ser evaluados, aún cuando en el caso de preescolar se observa el proceso en que se encuentra el niño y no sus conocimientos ya terminados.

A continuación se presentan las conclusiones a las que se llegó después de la investigación teórica y la aplicación de instrumentos a los niños del estudio.

## **Conclusiones**

Para finalizar, se presentan algunas reflexiones a manera de conclusiones, que apoyan el estudio.

- Los niños de 4 a 5 años aprenden a través de las interacciones con otras personas ya sean iguales o con adultos y también a través de la interacción con los objetos de conocimiento; están en una etapa de la vida en que están descubriendo el mundo, y teniendo muchas experiencias nuevas, por lo tanto día a día se forman hipótesis que van comprobando y desechando conforme hacen nuevas observaciones y experimentaciones; entonces para evaluarlos es indispensable que los profesionales de la educación preescolar estén concientes de que este nivel no se evalúan resultados de aprendizaje, sino los procesos en que los niños van construyendo esos aprendizajes.
- Los niños de esta edad desarrollan su lenguaje de forma rápida y espontánea porque están en constante búsqueda, son muy observadores e imitan la conducta de los demás (sobre todo la de los adultos), por lo que tienen mucha facilidad para

aprender muchas cosas, entonces se encuentran en un momento propicio para ir desarrollando procesos y estrategias metacognitivas, al practicar día con día hábitos de planeación y autoevaluación de lo que van aprendiendo.

- Los niños de 4 a 5 años tienen una forma de motivación mas extrínseca, en sus respuestas comúnmente dicen: me trajo mi mamá, me ayuda mi mamá, me dijo mi mamá, están todavía en un momento en que su pensamiento es dependiente de lo que dice el adulto, por lo tanto esperan aún mucho de que los adultos los motiven para aprender, para resolver problemas y en algunos casos para enfrentarse a la evaluación; pocos niños de los observados y entrevistados ya están independizándose del adulto para dar sus propias respuestas.
- Los niños de 4 a 5 años, están en un momento inicial de ir aprendiendo sobre como es su propio proceso de aprendizaje.
- Muy pocos niños son concientes de lo que han aprendido hasta ahora.
- Pocos niños tienen nociones sobre lo que les falta por aprender.
- Se observa que casi no son concientes de lo que se les dificulta y se les facilita aprender.
- Los niños de esta edad creen que no se olvida lo que han aprendido.
- Sus reacciones ante la evaluación, en la mayoría es de forma natural, no existe temor, solo en muy pocos casos sucedió que no quisieron contestar o estuvieron nerviosos, por lo que se concluye que a esta edad, los niños no se sienten evaluados porque se les pregunta lo que saben y cuando no saben algo se les ayuda, los niños que tuvieron temor a ser evaluados de acuerdo a lo observado, es

por el ambiente de casa que les infunde este sentimiento, porque las madres de familia esperan que su hijo sea el mejor o que no tenga ninguna dificultad para aprender.

- En cuanto a las acciones docentes para que los niños empleen estrategias metacognitivas se puede concluir que necesita tener altas expectativas de que los alumnos van a desarrollar este tipo de estrategias y experimentar las actividades de comentar con los niños qué se va a realizar en una mañana de trabajo, comentar antes de la actividad qué se espera de ella y al final de cada actividad evaluarla en conjunto para que ellos se vayan haciendo concientes de lo que aprenden.
- También los puede ayudar con cuestionamientos cotidianos acerca de si ya aprendieron lo que se les está enseñando, cómo han aprendido algo, por qué creen que su respuesta es correcta, si es fácil o difícil, si se les olvidará, etc.
- Se puede concluir también que se favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas en los niños de edad preescolar con el uso del portafolio durante la evaluación permanente.

En general se puede decir que dos de los aspectos necesarios en la construcción del conocimiento son los procesos metacognitivos y los de motivación; el primero porque permite un autoconocimiento y autorregulación de propio proceso de aprender y el segundo porque es un aspecto que tiene que ver con las emociones que influyen cuando se aprende y hacen que se ponga interés, empeño y perseverancia para continuar con las tareas aún cuando éstas presenten alguna dificultad.

Los objetivos de la investigación se cumplieron en gran medida, porque se aplicaron diferentes instrumentos que pudieron ver a los sujetos de estudio en diferentes perspectivas y se pudo conocer más acerca de ellos en su contexto, se aprendió mucho de los conceptos trabajados, conocimientos que pueden ser aplicados con diversos grupos de similares características.

Se puede concluir que los procesos cognitivos y metacognitivos, pueden ser trabajados y reforzados día con día y que se puede facilitar su desarrollo en los niños pequeños.

## Referencias

- Ahumada P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Distrito Federal, México: Paidós.
- Airasian, P. (2003). *La evaluación en el salón de clases*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1993). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Beau, J. (1995). *Estrategias para enseñar a aprender*. Argentina: Aique.
- Best, J. (1999). *Psicología cognoscitiva*. Distrito Federal, México: Thompson.
- Bodrova, E. y Leong (2004). *Herramientas de la mente*. Distrito Federal, México: Pearson Educación.
- Burón, J. (1994). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. España: Mensajero.
- Burón, J. (2000). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao, España: Mensajero.
- Chen, J. (2001). *El proyecto spectrum. Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil*. Madrid, España: Morata.
- De la Cruz, Montserrat; Huarte, María F.; Scheuer, Nora (2004, Enero-Junio). *Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura*. Consulta realizada el 26 de septiembre de 2009. <http://sala.clacso.org.ar/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00---0cinde--00-0-0-0prompt-10---4-----0-11--1-es-50---20-about---00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL2&d=HASH0abe30a6e63e6970a3bd93.3.1&x=1>
- Delors J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Distrito Federal, México: Librería Correo de la UNESCO.
- Díaz Barriga, F. Hernández, R. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

- Enciclopedia de los Municipios de México:  
[http://emexico.gob.mx/work/EMM\\_1/Puebla/Mpios/21163a.htm](http://emexico.gob.mx/work/EMM_1/Puebla/Mpios/21163a.htm)
- Ferreiro, E. (2000). *Vigencia de Jean Piaget*. Distrito Federal, México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (2001). *Proyecto Spectrum. Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil*. Madrid, España: Morata.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia, España: Tirant lo blanch.
- Giroux y Tremblay.(2004). *Metodología de las Ciencias Humanas*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- González, F. (s/f). *Acerca de la metacognición*. Consulta realizada el 30 de Septiembre de 2010. <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc5.htm>
- Harf, Pastorino, Sarlé, Spinelli, Violante y Windler (2002). *Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica*. Distrito Federal, México: SEP.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*, 4ª.edición, Distrito Federal, México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Jiménez, G. J. (1992). *Resumen de metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar*. Consulta realizada el 26 de septiembre de 2009. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48388>
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios*. Madrid, España: Narcea.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Síntesis.
- Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Distrito Federal, México: SEP.
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

- Navarro, E. (2000). Alfabetización emergente y metacognición. *Revista Signos*, 33, (47), 11-121. Consulta realizada el 23 de Noviembre de 2009.  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext)
- Novak, J y Gowin, D. (1997). *Aprendiendo a aprender*. Distrito Federal, México: Planeta.
- Ormrod, J. (2007). *Aprendizaje Humano*. España: Pearson Prentice Hall.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1996). *Desarrollo psicológico y educación*. Distrito Federal, México: Alianza.
- Pintrich, P. y Shunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Prot, B. (2004). *Pedagogía de la motivación*. Madrid, España: Narcea.
- Sandía, L. (2004). *Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la teoría vigotskiana*. En *Acción Pedagógica*, Vol. 13, No. 2. Venezuela, 128-135.
- Secretaría de Educación Pública. (2004a). *Programa de Educación Preescolar*. México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública. (2004b). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el personal Docente de Educación Preescolar, Tomo I*. Distrito Federal, México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública. (2004c). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el personal Docente de Educación Preescolar, Tomo II*. Distrito Federal, México: CONALITEG.
- Shonkoff, J. y Phillips D. (2004). *Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar*. Distrito Federal, México: SEP.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias (Segunda Edición)*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Tonucci, F (2002). *La reforma de la Escuela Infantil*. Distrito Federal, México: SEP
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, España: Trotta.

Woolfolk, A. y Craig, G. (1990). *Manual de psicología y desarrollo educativo*. Tomos 3 y 4. Distrito Federal, México: Prentice Hall.

## Apéndices

### Apéndice A: Formato de autorización de la investigación



Tepatlxaco de Hgo., Pue., a 4 de septiembre de 2009.

**ASUNTO:** Autorización para investigación de tesis.

A QUIEN CORRESPONDA:

La que suscribe C. Profa. Juana Tobón Sánchez, Directora Comisionada del Jardín de Niños Federal "Yunuen", clave 21DJN1091H, se dirige a usted de la manera mas atenta para AUTORIZAR que se realice en esta Institución Educativa la investigación para la tesis titulada:

**MOTIVACION Y METACOGNICION EN NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS**

Para proceso de titulación de la Profa. María Cristina Téllez Fernández, de la Maestría en Educación con acentuación en procesos de enseñanza y aprendizaje, en la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

A petición de la interesada y para los fines que tenga lugar se extiende la presente a los cuatro días del mes de Septiembre del años dos mil nueve.

Atentamente



*Juana Tobón Sánchez*  
Juana Tobón Sánchez

ESTADO LIBRE Y SOBERANO  
DE PUEBLA  
SECRETARÍA DE EDUCACION  
PÚBLICA  
DIRECCION DE EDUCACION  
ELEMENTAL  
JARDIN DE NIÑOS  
"YUNUEN"  
CLAVE: C.T. 21DJN1091H  
TEPATLAXCO DE HIDALGO, PUE.

## **Apéndice B: Fragmento Diario de la Educadora**

### **Octubre de 2009.**

“Al inicio de ciclo escolar había cinco niños que no hablaban, dos niñas y un niño presentaban problemas de desarrollo en el lenguaje y dos no lo hacían, por inseguridad y temor, pero a medida que avanzó el ciclo escolar, las dos últimas han ido superando esos temores y logran comunicarse mas con sus compañeros y con su educadora; de los niños que presentaban problemas de desarrollo en lenguaje, dos de ellos avanzaron a través de la interacción social con sus compañeros y su maestra y por la necesidad de pedir algo que le hace falta, o pedir permiso para salir al baño, etc. y la otra niña logra comunicarse con señas y articulando solo cuatro o cinco palabras”

## **APENDICE C**

### **FORMATO DE ENTREVISTA**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?
2. ¿Has aprendido algo?
3. ¿Qué has aprendido?
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?
5. ¿Te gusta aprender?
6. ¿Qué gustaría seguir aprendiendo?
7. ¿Qué se te dificulta aprender?
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?
9. ¿Por qué?

## **Apéndice D: Entrevistas a los niños**

### **Niño 1**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
Porque hago la tarea, porque juego con los juguetes.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
Mi nombre, muñequitos, palitos.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?
7. ¿Qué se te dificulta aprender?
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No .
9. ¿Por qué?  
Me enseña mi mamá.

### **Niño 2**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
A trabajar.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
Letras, jugar calaveras, changuitos.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
5. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
A leer.
6. ¿Qué se te dificulta aprender?  
Nada.
7. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
8. ¿Por qué?  
Porque lo guardé, mi mamá dice que se guarda en la cabeza.

### **Niño 3**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
Para hacer mi nombre, tarea.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.

3. ¿Qué has aprendido?  
Tarea, letras.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?
5. ¿Te gusta aprender?
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?
7. ¿Qué se te dificulta aprender?
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?
9. ¿Por qué?

#### **Niño 4**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
A trabajar.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
Hacer Trabajo, letras, bolitas.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
Me dijo mi mamá.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Te gustaría seguir aprendiendo?  
Tarea.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
Los números.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?  
Porque no.

#### **Niño 5**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
A hacer mi tarea.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
He aprendido círculos y cuadrados.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
Porque me acuerdo.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
Las letras.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
No sabo.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?

No.

9. ¿Por qué?

Porque mi mamá me enseña.

### **Niño 6**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?

A hacer la tarea.

2. ¿Has aprendido algo?

Si.

3. ¿Qué has aprendido?

Los números, a dibujar.

4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

Hago la tarea y cuando termino digo que ya acabé.

5. ¿Te gusta aprender?

Si.

6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?

No sé.

7. ¿Qué se te dificulta aprender?

No sé.

8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?

No.

9. ¿Por qué?

Porque hay muchas personas.

### **Niño 7**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?

Porque ya estoy grande, a estudiar

2. ¿Has aprendido algo?

Si.

3. ¿Qué has aprendido?

A jugar.

4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

Porque me enseñó mi papá.

5. ¿Te gusta aprender?

Si.

6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?

A leer.

7. ¿Qué se te dificulta aprender?

No sé.

8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?

No.

9. ¿Por qué?

Porque pienso.

### **Niño 8**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
A jugar, a hacer tarea.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
Los números, a jugar.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
Porque hago la tarea.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
Más números, las letras.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
No sé.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?  
Porque ya me sé los números de memoria.

### **Niño 9**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
A trabajar, a jugar.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
A jugar.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
(No contesta).
5. ¿Te gusta aprender?  
(Mueve la cabeza afirmativamente).
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
A jugar futbol.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
No sé.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?  
No sé.

### **Niño 10**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
A jugar.
2. ¿Has aprendido algo?

Si.

3. ¿Qué has aprendido?

Los triángulos, los círculos, los cuadrados.

4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

Porque ya sabo.

5. ¿Te gusta aprender?

Si.

6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?

Hacer más tarea.

7. ¿Qué se te dificulta aprender?

Los números.

8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?

No.

9. ¿Por qué?

(No sabe que decir).

### **Niño 11 Carlos**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?

A hacer tarea, a jugar, a trabajar.

2. ¿Has aprendido algo?

Si.

3. ¿Qué has aprendido?

Dibujar, sabo los números.

4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

Pues mi cabeza piensa.

5. ¿Te gusta aprender?

Si.

6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?

A leer.

7. ¿Qué se te dificulta aprender?

Las letras.

8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?

9. ¿Por qué?

### **Niño 12**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?

Porque quiero.

2. ¿Has aprendido algo?

Si.

3. ¿Qué has aprendido?

Mi nombre.

4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

Lo hice una vez y luego otra vez y vi que ya lo estaba aprendiendo, hice una bolita y una viborita y ya hago mi nombre.

5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
Los números.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
Nada.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?  
No sé.

### **Niño 13**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
Para estudiar, para hacer la tarea.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
Las tareas, los triángulos, los cuadrados.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
(No sabe que contestar).
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?
7. ¿Qué se te dificulta aprender?
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?  
Cuando esté grande me voy a acordar.

### **Niño 14**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
Me dijo mi mamá.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
La tarea, las letras.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
No sé.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
Los triángulos, los cuadrados... las letras.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
No sé.

8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?

No se olvida.

9. ¿Por qué?

### **Niño 15**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?

Me trajo mi mamá.

2. ¿Has aprendido algo?

Si.

3. ¿Qué has aprendido?

Mi tarea, mi nombre, estudiar, jugar.

4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

(No contesta).

5. ¿Te gusta aprender?

Si.

6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?

Jugar.

7. ¿Qué se te dificulta aprender?

(No contesta).

8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?

No.

9. ¿Por qué?

### **Niño 16**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?

Porque debo aprender mucho.

2. ¿Has aprendido algo?

Si.

3. ¿Qué has aprendido?

Tarea, letras, que no tire basura en el piso, jugar con mis amigos.

4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

Con un lápiz hago mi tarea.

5. ¿Te gusta aprender?

Si.

6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?

Quiero aprender a escribir.

7. ¿Qué se te dificulta aprender?

Nada.

8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?

No.

9. ¿Por qué?

No sé.

**Niño 17**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
Mi mamá me dijo, a trabajar, a estudiar.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
Subirme a los caballitos, a los columpios...
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
Mi mamá me enseña.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
A pintar, a dibujar.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
No sé.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?

**Niño 18**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
A jugar, a estudiar.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
A escribir, romper piñatas, trabajar en la libreta.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
Mi mamá me dijo.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
Mi nombre.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
No sé.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?  
Porque mi mamá me dice.

**Niño 19**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
Porque quiero estudiar.
2. ¿Has aprendido algo?

Si.

3. ¿Qué has aprendido?

Las letras, los números.

4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

Porque dicen los papás que debo aprender.

5. ¿Te gusta aprender?

Si.

6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?

No sé.

7. ¿Qué se te dificulta aprender?

Nada.

8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?

No.

9. ¿Por qué?

Mi papá me lo dijo.

### **Niño 20**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?

Porque me trajo mi mamá.

2. ¿Has aprendido algo?

Si.

3. ¿Qué has aprendido?

No sé.

4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

5. ¿Te gusta aprender?

6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?

7. ¿Qué se te dificulta aprender?

No sé.

8. ¿Se puede olvidar lo que se a

Si.

9. ¿Por qué?

No sé.

### **Niño 21**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?

Porque tengo trabajo.

2. ¿Has aprendido algo?

Si.

3. ¿Qué has aprendido?

A jugar, a hacer tareas, escribir los números.

4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

Porque mi mamá me dice.

5. ¿Te gusta aprender?

Si.

6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
A leer.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
Los números.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?  
Ya lo sabemos.

### **Niño 22**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
A jugar.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
Los números, a leer los cuentos, a dibujar.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
Me enseña mi mamá.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
Todo los que dejas de tarea.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
No sé.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?  
No sé.

### **Niño 23**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
A hacer la tarea.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
A escribir mí nombre.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
Mi papá lo escribió y luego yo.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
(Ya no quiso contestar).
7. ¿Qué se te dificulta aprender?
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?

9. ¿Por qué?

**Niño 24**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?

A hacer cosas, la tarea, a trabajar.

2. ¿Has aprendido algo?

Si.

3. ¿Qué has aprendido?

La tarea, varias cosas, los triángulos, rectángulos, círculos, cuadrados.

4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

Mi mamá me lo dijo.

5. ¿Te gusta aprender?

Si.

6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?

(Ya no quiso contestar).

7. ¿Qué se te dificulta aprender?

8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?

9. ¿Por qué?

**Niño 25**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?

Vengo a estudiar, a escribir.

2. ¿Has aprendido algo?

Si.

3. ¿Qué has aprendido?

Los números.

4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

Mi mamá me dice.

5. ¿Te gusta aprender?

Si.

6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?

Si.

7. ¿Qué se te dificulta aprender?

Las letras.

8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?

No.

9. ¿Por qué?

No sé.

**Niño 26**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?

A trabajar, a estudiar, a aprender.

2. ¿Has aprendido algo?

Si.

3. ¿Qué has aprendido?  
A leer, a no pegar, a jugar con amigos.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
Porque me enseñan.
5. ¿Te gusta aprender?
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
Quiero aprender...
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
Lavarse las manos.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
Si se olvida.
9. ¿Por qué?  
Quien sabe.

### **Niño 27**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
A jugar.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
(No supo contestar).
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
Bien.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
La libreta.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?  
Porque mi mamá me regaña.

### **Niño 28**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
No sé (éste niño no quiso contestar la entrevista a todo dijo que no sabía).
2. ¿Has aprendido algo?
3. ¿Qué has aprendido?
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?
5. ¿Te gusta aprender?
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?
7. ¿Qué se te dificulta aprender?
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?
9. ¿Por qué?

**Niño 29**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
Me trajo mi mamá.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
Dibujos.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
No sabo.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
Hacer tarea.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
Nada.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?  
(Ya no contestó).

**Niño 30**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
A estudiar, a aprender, a cantar.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
Escribir mi nombre, hacer la tarea.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
No sé como.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
No sé.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
Nada.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?

**Niño 31 (es la niña que no habla)**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?
2. ¿Has aprendido algo?
3. ¿Qué has aprendido?
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?

5. ¿Te gusta aprender?
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?
7. ¿Qué se te dificulta aprender?
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?
9. ¿Por qué?

**Niño 32**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
A estudiar.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
Los triángulos, los cuadrados, los rombos.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
Pues me lo aprendí.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
A escribir.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
Nada.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?  
No sé.

**Niño 33**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
A estudiar, a jugar.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
Tarea, círculo, trapecio, rombo.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
No sé.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
No sé.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
No sé
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?

**Niño 34**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
A estudiar.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
Dibujar.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
No sé.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
A pintar, a escribir.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
No sé.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?

**Niño 35**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
A jugar, a hacer ejercicio, a hacer tarea.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.
3. ¿Qué has aprendido?  
Números, tarea, hacer ejercicio, trabajar con amigos.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
Cuando conté las cosas.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
No sé.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
Si.
9. ¿Por qué?  
No sé.

**Niño 36**

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?  
Porque aprendo cosas.
2. ¿Has aprendido algo?  
Si.

3. ¿Qué has aprendido?  
Los triángulos, los cuadrados, los rombos.
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?  
No sé.
5. ¿Te gusta aprender?  
Si.
6. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?  
A leer.
7. ¿Qué se te dificulta aprender?  
No sé.
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?  
No.
9. ¿Por qué?  
Siempre nos acordamos.

### **Niño 37**

No quiso contestar ninguna pregunta.

1. ¿Por qué vienes a la Escuela?
2. ¿Has aprendido algo?
3. ¿Qué has aprendido?
4. ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido?
5. ¿Te gusta aprender?
6. ¿Te gustaría seguir aprendiendo?
7. ¿Qué se te dificulta aprender?
8. ¿Se puede olvidar lo que se aprende?
9. ¿Por qué?

## **APENDICE E: Formato de observación**

FECHA:

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD (CAMPO FORMATIVO):

ORGANIZACIÓN:

MATERIAL:

ACTIVIDAD:

EVALAUCION:

## **Apéndice F: Las observaciones de las clases**

**Lunes 11 de Enero de 2010 (10:00 a 10:40 A. M.)**

COMPARACION DE CONJUNTOS (PENSAMIENTO MATEMATICO)

**Organización:** Se pide a los niños que se sienten todos frente al pizarrón, para que todos alcancen a ver y oír, se les pide que pongan atención y se les explica que van a ver donde hay más o menos changuitos.

La segunda actividad es en equipos de cuatro niños y la última es de forma individual.

**Material:** Goma para pegar y changuitos de plástico.

**Actividad:** Se pegan y cuentan 8 changuitos en el pizarrón en la parte de arriba juntos y abajo se pegan 6, pero separados y se plantea a los niños la pregunta ¿Dónde hay mas?, comienzan a decir que ven mas en la parte de abajo porque ven mas. Entonces los contamos algunas veces y vuelven a dar la misma respuesta, se intenta hacerlo relacionando 1 a 1 los elementos de cada conjunto y ven donde hay mas, pero ponen cara de duda y finalmente contestan que hay mas donde ven mas.

Al regresar a sus mesas hacen trabajo en equipo comparando ellos mismos algunos conjuntos con palitos y finalmente en forma individual trabajan relación 1 a 1 en forma gráfica en las hojas.

**Evaluación:** Esta forma de sentarse ya la conocen, por lo tanto, es muy fácil que se acerquen al pizarrón y regresen a sus mesas cuando se les pide. A los niños les gusta que se usen materiales diversos (en este caso los changuitos), con esto se mantiene mas su atención. Se observa que están pensando encontrar la respuesta, aunque todavía todas las respuestas que se reciben son por percepción, aún no saben que a través del conteo se sabe la respuesta correcta. Al preguntarles qué aprendieron dicen que a contar o a jugar changuitos o palitos, etc.

**Miércoles 13 de Enero de 2010 (10:20 a 10:40 A.M.)**

CARDINALIDAD (PENSAMIENTO MATEMATICO)

**Organización:** Círculos en el patio.

**Material:** Juegos en círculos y filas.

**Actividad:** Desde el salón la maestra les explica que van a salir a jugar algunos juegos en círculos; ya en el patio la maestra les canta los ratones con determinado número para que hagan círculos con ese número de integrantes, a la mayoría se le dificulta contar el número de niños que pide el canto, pero con ayuda de su maestra logran hacer los conjuntos, después de cinco conjuntos se pasa a jugar a “la víbora de la mar”, y al término del juego comparan los niños donde hay mas: melones o sandías y ganan las sandías porque hubo mas niños en esa fila después de realizado el conteo y comparación 1 a 1.

**Evaluación:** Hubo mucha ayuda por parte de la maestra, los niños practicaron un poco de conteo y observaron sobre el contenido de un número dado, aunque falta mucho en el proceso de aprendizaje de la cardinalidad del número. Al preguntarles qué aprendieron, solo dicen que a jugar.

**Viernes 15 de Enero de 2010 (9:30 a 10:15 A.M.)**

**IDENTIFICAR PORTADORES DE TEXTOS (LENGUAJE Y COMUNICACIÓN)**

Es la hora de entrar, los niños al entrar no dicen nada, la maestra los saluda solo entonces contestan el saludo y a los niños que no colocan bien sus mochilas en el mueble indicado, los ayuda; casi todos toman una silla y la colocan junto a la mesa donde están los amiguitos con quienes quieren estar ese día, hay tres niñas que tienen dificultades para llevar su silla a una mesa a ellas también les presta la ayuda.

**Organización:** Todos ya están en sus mesas sentados en equipos de cuatro niños,

**Material:** Canto, música, pizarrón y portadores de textos.

**Actividades:** El saludo es con un canto tradicional, los niños eligen “Hola amiguito”, después ya saben que deben hacer ejercicio y les pone la música clásica para llevar el ritmo; la siguiente actividad ya también saben que es poner la fecha en el pizarrón entonces la maestra escribe y los niños van diciendo cada una de las palabras que contiene la fecha, aunque no saben bien qué día es y en el año dicen dos mil nueve, entonces les va recordando las palabras correctas; después procede a charlar sobre lo que aprenderán ese día que será sobre lenguaje y comunicación antes de recreo y sobre pensamiento matemático después de recreo.

La actividad de lenguaje escrito tiene como propósito que los niños identifiquen diversos portadores de texto: una receta de cocina, una carta y una receta médica, para lo cual se leen algunas de las cartas que han traído de su casa en días anteriores, se buscan algunos recetarios en la biblioteca y algunos niños trajeron recetas médicas, se conversa con todo el grupo por unos minutos sobre las diferencias de lo leído y los niños van comprendiendo algunas diferencias de estos textos y sus formas de uso.

**Evaluación:** los niños están familiarizados con las actividades del Jardín de Niños y ya participan un poco, también se están familiarizando con la planeación de actividades del día; en cuanto a su atención dura muy poco y mientras esté interesante la actividad porque en cuanto se comienza a repetir la información o ya no hay nada nuevo que leer comienzan a jugar con sus compañeritos de junto. Cuando se les preguntó qué aprendieron dicen que a leer, aunque casi no conocen nada sobre el sistema de escritura en forma convencional, hay varios niños que se ven interesados en este aprendizaje.

**Lunes 18 de Enero de 2010 (12:00 a 12:25 P.M.)**

**IDENTIFICAR PORTADORES DE TEXTO (LENGUAJE Y COMUNICACIÓN)**

**Organización:** Sentados en círculo.

**Material:** Algunos libros del rincón y otros que hay en la Biblioteca de Aula.

**Actividad:** La maestra les lee algunos cuentos de hadas y otros cuentos clásicos, para diferenciar cuales son cuentos de hadas y princesas y cuáles no tienen esa característica, los niños están muy interesados por ver los cuentos que se muestran, la maestra le pregunta a algunos niños sobre qué ven en cada cuento y ellos dicen: hadas, castillos, princesas, caballos, etc., también les pide que voluntariamente cuenten algún cuento que conocen y algunos niños levantan la mano y cuentan el cuento que recuerdan, después de pasar tres niños, los demás pierden el interés, para cambiar la actividad les vuelve a pedir la atención y les dice que ahora puede tomar un cuento por parejas para que lo

“lean” y con ayuda se distribuyen los cuentos y se acomodan por parejas para “leer” su cuento, después de algunos minutos se pierde la atención y ya les pide que guarden su cuento en el mueble.

**Evaluación:**

A los niños les gusta que les presenten cuentos, por lo tanto estuvieron atentos durante el tiempo necesario y van practicando un poco de expresión oral a través de los cuentos que ellos narran, aunque casi no se entiende esa narración o la hacen muy corta e incompleta. Al final cuando se les pregunta qué aprendieron dicen que a “leer”, el propósito fue que diferenciaron las características de estos textos, pero son muy pocos los que logran hacer esta distinción o son pocos los que lo expresan con palabras.

**Jueves 21 de Enero de 2010 (11:30 A. M. a 12:00 P.M.)**

**VISITA A LA BIBLIOTECA (LENGUAJE Y COMUNICACIÓN)**

**Organización:** individual.

**Material:** Libros de Biblioteca.

**Actividad:** Individualmente toman un libro y se sientan en la sala o la alfombra y van cambiando el libro después de haberlo hojeado en forma individual y algunos lo hacen con sus amiguitos, comentan un rato y algunos comienzan a pedir que les lean el cuento que tienen en sus manos, la maestra les lee a esos niños el cuento de manera individual, después de ello, les pide que guarden todos los libros y se acomodan juntos para poderles leer de manera grupal algunos de los cuentos, lee tres de ellos y se comienza a perder la atención, entonces guardan todo y regresan al salón de clases.

**Evaluación:** A esta hora se regresa de recreo, por lo que se toman de 3 a 5 minutos para relajación, como ya saben desde la mañana que van a ir a la Biblioteca y les gusta mucho, se apresuran a poner atención a las indicaciones y salen en orden a la Biblioteca y ya en el salón cuando les preguntan qué aprendieron algunos niños dicen que a leer.

## **Apéndice G: Formato de evaluación individual a los niños**

1. Contar juguetes: observando su relación 1 a 1 entre el número y el objeto, y observando también la cardinalidad.
2. Para los que no tienen estos conocimientos se les pregunta sobre la serie numérica de memoria.
3. Para los niños que ya tienen los anteriores conocimientos, se continuó explorando si conocen algunos de los numerales o símbolos de los números.
4. En los casos de niños más avanzados, se les plantearon algunos problemas de agregar y quitar elementos en un conjunto.
5. En cuanto a geometría se les preguntaron los nombres de las figuras geométricas: triángulo, círculo, cuadrado, rectángulo, rombo y trapecio.
6. También se les preguntó sobre conocimientos de lectura y escritura, preguntando ¿Dónde se lee? (imágenes o texto).
7. Se les pide que lleven su dedo para ver hacia donde se lee.
8. ¿Qué dice ahí?
9. Se les pide también que escriban su nombre.
10. Y finalmente para los que han contestado todo se les pide que cuenten un cuento.