

UNIVERSIDAD DON BOSCO
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES



TRABAJO DE GRADUACIÓN:
DESARROLLO PEDAGÓGICO DOCENTE POR MEDIO DE LA
METACOGNICIÓN

PARA OPTAR AL GRADO DE:
MAESTRA EN GESTIÓN DEL CURRÍCULUM, DIDÁCTICA Y
EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

AUTORA:
PAULA ESTELA CRUZ BUSTAMANTE

ASESORA:
M.A. LORENA BEATRIZ PÉREZ PENUP

ANTIGUO CUSCATLÁN, LA LIBERTAD, EL SALVADOR, C.A
AGOSTO, 2019

Rector Universidad Don Bosco

Dr. Mario Rafael Olmos

Secretaria General

Inga. Yesenia Xiomara Martínez Oviedo

Decano de Humanidades

Dr. Milton Ascencio Velásquez

Directora de la Maestría

M.A Sandra Carolina Durán Mendoza

Asesora del proyecto de graduación

M.A. Lorena Beatriz Pérez Penup

Nombre del Lector

Mgr. Eduardo Menjívar Valencia

Agradecimientos

A Dios Todopoderoso por iluminar mi camino y hacer de este sueño una realidad.

A mi familia motor y fuerza que impulsan mi vida.

A mi amada nieta Camila Valeria Barrera Dueñas, sol y alegría cada día de mi vida.

A mis mentores, amigos, compañeros de sueños, en la construcción de un mundo mejor.

A mis jefes y compañeros de trabajo por siempre estar ahí para mí y apoyarme de todas las maneras posibles.

A los maestros que supieron orientar mis decisiones en el rumbo correcto, con especial cariño a M.A. Lorena Beatriz Pérez Penup, por no perder la confianza en mí y mantener siempre viva la esperanza.

A mis estudiantes que son siempre inspiración, exigencia y compromiso.

A mis compañeros con los que compartí y aprendí el tiempo que duró este esfuerzo.

A mis amigos que me dieron ánimo, ¡gracias! por su paciencia y fidelidad.

Índice General

Agradecimientos.....	iii
Índice General	iv
Índice de Tablas	vi
Índice de Figuras	vii
Resumen	1
Abstract	2
Capítulo 1: Introducción.....	3
1.1 Antecedentes.....	4
1.2 Justificación.....	5
1.3. Pregunta de investigación.....	7
1.4 Objetivos.....	7
1.4.1 Objetivo general.....	7
1.4.2 Objetivos específicos	8
Capítulo 2: Marco Teórico	8
2.1 La Metacognición como práctica docente	8
2.2 La Formación profesional del docente y la Metacognición	11
2.3 Hacia el aprendizaje significativo a través de una didáctica metacognitiva.....	13
Capítulo 3: Metodología.....	17
3.1 Tipo de estudio	17
3.2 Participante	19
3.3 Instrumentos	19
3.3.1 Pretest y Postest	19
3.3.2 Guía para hacer metacognición.....	20
3.3.3 Guía de observación.....	20
3.3.4 Registro de estrategias didácticas planificadas	21
3.4 Procesamiento de datos	21

Capítulo 4: Resultados y Discusión	23
4.1 Concepto de metacognición.....	23
4.2 Ejercicio metacognitivo.....	25
4.2.1 Planificación: antes de dar la clase	26
4.2.2 Monitoreo: mientras doy mi clase.....	27
4.2.3 Evaluación: después de dar mi clase.....	28
4.2.4 Plan de acción.	30
4.3 Cambios realizados en la práctica docente	31
4.3.1 Administración efectiva del tiempo.	31
4.3.2 Búsqueda de recursos y cambios en estrategias pedagógicas para el desarrollo de la clase.....	32
4.3.3 Aplicación de estrategias para el seguimiento y monitoreo al aprendizaje de los estudiantes.....	33
4.3.4 Tiempo asignado al estudiante para monitorear sus aprendizajes.	33
Capítulo 5: Conclusiones y Recomendaciones	36
5.1 Limitantes del estudio.....	39
5.2 Investigaciones futuras	40
Lista de Referencias	42
Anexos.....	45
Anexo 1.....	45
Anexo 2.....	46
Anexo 3.....	49
Anexo 4.....	51
Anexo 5.....	52

Índice de Tablas

Tabla 1. Ejemplos de autocuestionamientos para promover la metacognición de los docentes sobre la enseñanza	16
Tabla 2. Categorización de los datos	22
Tabla 3. Respuestas correctas en Pre y Post test	23

Índice de Figuras

Figura 1. Resultados globales del Pre y Post test sobre la metacognición	24
--	----

Resumen

Diversos estudios han demostrado, en diferentes campos de acción, (ej., matemáticas, biología, medicina, etc.), el impacto positivo de la práctica de metacognición para mejorar los procesos de aprendizaje. Esta investigación sumó a estos esfuerzos al indagar el impacto que la metacognición ejerce en el desarrollo profesional, para este caso el campo docente. Como objetivo principal se planteó investigar la incidencia de la metacognición para comprobar mejoras en la competencia pedagógica del proceso de planificación de clases de una docente salvadoreña de cuarto grado en una escuela pública. Bajo un enfoque cualitativo, se diseñó un estudio de caso que recolectó datos de la docente participante por medio de una medición previa y posterior sobre el concepto de metacognición y sus implicaciones y de 10 observaciones in situ, acompañadas de sesiones de reflexión y los correspondientes registros de estrategias utilizadas en el desarrollo de las clases. Los resultados demostraron cambios positivos en el pensamiento, discurso y acciones de la docente encaminados a mejorar su mediación pedagógica. Estos resultados revelan que es posible lograr desarrollo profesional docente con mínimos recursos a través de la práctica de la metacognición de manera autónoma.

Palabras clave: Metacognición, competencia pedagógica, desarrollo profesional docente, estrategias didácticas, autonomía docente, mejora continua

Abstract

Studies have demonstrated in different fields of action (e.g., mathematics, biology, medicine, etc.) the positive impact of the practice of metacognition to improve learning processes. The present research added to these efforts by exploring the impacts that metacognition exerts on professional development, in this case the teaching field. This study described the incidence of metacognition to verify improvements in the pedagogical competence of the class planning process of a fourth-grade Salvadoran teacher in a public school. Under a qualitative approach, a case study was designed to collect data from a pretest and a post test on the concept of metacognition and its implications and 10 observations in situ, accompanied by reflection sessions and the corresponding records of the teaching strategies used to deliver the class. The results demonstrated positive changes in the thinking, discourse, and actions of the teacher aimed at improving their instructive mediation. These results reveal that it is possible to achieve teacher professional development with minimal resources through the practice of metacognition autonomously.

Keywords: Metacognition, teaching competence, professional development, teaching strategies, teaching autonomy, continuous improvement

Capítulo 1: Introducción

Sofía lleva casi doce años trabajando como docente en una escuela pública de San Salvador. Ella ha trabajado con diferentes niveles en primaria; sin embargo, sus actividades no varían; dictar, escribir en la pizarra para que sus estudiantes copien de la pizarra al cuaderno, transcribir del libro al cuaderno, poner planas en los cuadernos, recibir lecciones de lectura, etc. Cuando regresa de un proceso formativo, aplica las actividades que le parecen novedosas, por unos días, pero en poco tiempo vuelve a sus actividades habituales.

Ella, se sorprende de una maestra nueva que se ha incorporado al equipo docente, y de que ésta planifique cada día lo que hará en la jornada, aunque ya tiene 15 años de experiencia. Sofía, por esos días también recibe la visita de una asesora pedagógica, y ésta le pregunta si ya ha dado este grado antes y si ha cambiado algo de su pedagogía por las experiencias acumuladas en los años anteriores. Sofía reflexionó que nunca había pensado detenidamente sobre esto. Su respuesta espontánea fue que sí. Y la verdad es hay cosas que ha cambiado muy eventualmente, pero se queda meditando en la pregunta el resto del día.

La asesora también observa la práctica de Margarita, la maestra nueva, quien ha enseñado matemáticas en bachillerato por ya más de 10 años, y siempre ha meditado sobre su práctica; en lo que hizo, como lo hizo y que puede mejorar. Ella ha aprendido que meditar sobre su clase antes, durante y después de darla le ayuda a organizar mejor la siguiente clase, a evaluar si el procedimiento que aplicó fue el indicado o si debía hacer otras acciones. Toma notas en su cuaderno de las preguntas que hacen los estudiantes, y acotaciones como: “esta actividad ha llevado mucho tiempo” o “en este momento era mejor hacer un trabajo grupal”. Además, toma notas de los estudiantes a quienes les ha costado más comprender el contenido.

La asesora le pregunta a Margarita si planea hacer cambios en su próxima clase con relación a este contenido, Margarita responde que sí. Ella comenta que considera que no calculó bien el

tiempo y algunos estudiantes aún no han asimilado bien las ideas centrales. Además, planea apoyarse para la próxima clase en un grupo de estudiantes que logró desarrollar la actividad exitosamente, y de esa manera regular sus participaciones, favoreciendo a los que necesitan un poco más de tiempo. Asimismo, reconoce que el espacio que utilizó para una de las actividades fue inadecuado, debió sacarlos al corredor. Finalmente, reflexiona que las actividades fueron buenas en general, los estudiantes preguntaron y participaron de buena gana. La asesora la felicita y le dice que continúe practicando la metacognición porque eso hace que su práctica docente sea cada vez mejor.

Sofía que ha escuchado la conversación saca su cuaderno y escribe, voy a investigar ¿Qué es eso de metacognición? (Tanner, 2012).

1.1 Antecedentes

Al hablar de metacognición estamos hablando de procesos mentales. Metacognición es la capacidad de reflexionar sobre cómo cada individuo aprende, sobre cómo funciona su cerebro, y en cómo asimila conocimientos (Peronard, 2005). Al referirnos a la metacognición, inevitablemente, estamos hablando de reflexionar intencionadamente sobre los procesos que el cerebro despliega para hacer suya una información, o un procedimiento. Es decir, pensar sobre cómo funciona el pensamiento de cada uno, o sobre cómo se asimilan los conocimientos del entorno de una manera activa y efectiva. Es la forma de lograr ser consciente de cómo se aprende más fácilmente, o de cómo no se aprende. Este ser consciente permite auto regular los aprendizajes.

Por otro lado, la metacognición tiene la característica particular de ser aplicable a las distintas actividades de la vida cotidiana y profesional. Según Burón (1996) “La metacognición se destaca por cuatro características: conocer los objetivos, elegir las estrategias para conseguirlos, auto-observación del propio proceso y evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se lograron los objetivos” (p. 54). Burón establece así una secuencia definida de cómo lograr la

metacognición, y esta secuencia es a su vez aplicable en un proceso de planificación didáctica, a saber, tener claridad de los objetivos que se desea lograr, valorar si las estrategias son las adecuadas para lograr esos objetivos, observar el desempeño de uno mismo y luego evaluar los resultados y los procedimientos.

En la misma línea, la metacognición retoma los siguientes tres componentes: (1) la planificación, que implica seleccionar las estrategias y localizar los recursos disponibles; (2) la regulación, que es entendida como supervisar y auto evaluar las habilidades necesarias para controlar el aprendizaje; (3) la evaluación, que implica evaluar los productos y los procesos (Wuth y Muñoz, 2012). Así, estos expertos presentan la metacognición como un proceso totalmente aplicable al ejercicio docente. Con este razonamiento como base, se profundizó en esfuerzos en investigaciones relacionados con el aprendizaje de la aplicación de procesos metacognitivos y su impacto en el desarrollo académico. Específicamente se buscaron antecedentes que permitieran diseñar un modelo de entrenamiento en metacognición que impactara positivamente el desarrollo profesional docente.

1.2 Justificación

Por mucho tiempo se ha invertido grandes cuotas de tiempo y esfuerzos en formación profesional docente (Ministerio de Educación, 2018), pero los cambios en materia de resultados en los aprendizajes de los estudiantes no logran advertirse. Esta realidad obliga a pensar ¿qué aspectos del proceso de mediación de los aprendizajes quedan sin cubrir por parte de los programas de actualización docente impulsados por el MINEDUCYT o por las universidades responsables de la formación profesional de los docentes? Ciertamente, los docentes reciben formación técnica; por tanto, se asume que saben planificar y ejecutar su labor educativa. De acuerdo con el pedagogo alemán Gerhard Bunk, (1994) un docente debidamente capacitado “Posee competencia profesional ... dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede

resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (p. 8). En otras palabras, un docente se desempeña de manera integral en las distintas dimensiones que su labor demanda. Una de las competencias directamente relacionada a este hecho es la competencia pedagógica, que comprende definir los logros que se desea alcancen los estudiantes; es decir, precisar los objetivos, seleccionar los recursos, estrategias, técnicas, actividades, administrar el tiempo, organizar el espacio de acuerdo con la actividad y a la población participante, evaluar el proceso y, por su puesto, reflexionar sobre su desempeño en todo este proceso (Calderón, 2005; Cañizales, 2010, Martínez, 2005).

Sin embargo, nuevamente es necesario recordar que, a nivel nacional, los efectos en los aprendizajes de los estudiantes son difíciles de visualizar. Prueba parcial de este vacío son los resultados en la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES), en la que para el 2018 se obtuvo un promedio nacional de 5.66, el cual evidencia la necesidad de continuar repensando maneras de mejorar la calidad y resultados que se obtienen en el campo de la educación que se brinda a los jóvenes salvadoreños (Jurado, 2018). Así, es válido señalar la falta de seguimiento al desempeño docente en El Salvador. Hace falta un sistema de incentivos y regulaciones que compensen a aquellos docentes que están desempeñándose de manera integral y que reoriente a aquellos a quienes les hace falta mejorar. Mientras esta sistematización esté ausente, no habrá diferencia entre docentes con excelente desempeño y docentes con desempeño a medias, y se continuará fomentando implícitamente que muchos docentes omitan reflexionar con regularidad sobre su propio trabajo como recurso de auto control y mejora constante (González-Torres, 2003; Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, 2018).

Consecuentemente, se esperaba que esta investigación contribuyera desde la perspectiva práctica, a brindar una herramienta aplicable a la labor docente, que le permitiera mejorar su

desempeño de manera autónoma y responsable sin la intervención de un evaluador externo. Para ello se propuso aplicar un instrumento de reflexión basado en la metacognición. Este instrumento de auto aplicación logró registrar la incidencia positiva de los cambios que la docente participante fue realizando paulatinamente por efecto de practicar el ejercicio de la metacognición, enfocado en la reflexión sobre su competencia pedagógica reflejada en la planificación de sus clases y en su práctica docente. Desde la perspectiva metodológica para el desarrollo de esta investigación, se diseñó un modelo que combinaba varios instrumentos de recolección de datos de tipo cuantitativo, cualitativo y documental, a saber, una prueba objetiva, una guía de reflexión personal, observación y una bitácora de estrategias didácticas implementadas por la docente participante. Dichos datos serán tratados de manera triangular para encontrar una respuesta a la pregunta de investigación planteada. Esta contribución metodológica es innovadora no solo por lo poco que se ha investigado la metacognición en el contexto salvadoreño sino también por lo específico del caso al estudiar, a saber, la práctica metacognitiva de una docente y la contribución a su desarrollo profesional. Asimismo, la metodología propuesta brindó evidencias sólidas para sustentar la incorporación del entrenamiento para aplicar metacognición a la formación docente universitaria como parte necesaria de su profesionalización.

1.3. Pregunta de investigación

¿Incide la práctica de la metacognición en el desarrollo docente reflejado en la competencia pedagógica de la planificación docente?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Describir la incidencia de la metacognición para comprobar mejoras en la competencia pedagógica del proceso de planificación de clases de una docente salvadoreña de cuarto grado, por medio de

la observación de su práctica en el aula y de sus prácticas metacognitivas, sistematizando los cambios en sus planificaciones de la asignatura de lenguaje.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Determinar los aportes de la práctica de la metacognición al desarrollo profesional docente.
2. Evidenciar los cambios de una docente en su competencia pedagógica como consecuencia de desarrollo de la habilidad metacognitiva.
3. Describir de manera detallada los cambios observados en la competencia pedagógica, con fin de constatar la incidencia de la práctica de la metacognición.

Así el presente documento se estructuró de la siguiente manera: el capítulo dos presenta una consideración teórica sobre la metacognición y su enlace con la práctica y la formación profesional docente. Además, se examina cómo la metacognición puede ser una vía para lograr aprendizaje significativo al ser integrada a las habilidades pedagógicas de los docentes que la practican. A continuación, en el capítulo tres, se detalla la ruta metodológica elegida para responder a la pregunta planteada, puntualizando los procesos para la elección de la docente participante, el diseño de las herramientas de recolección de datos y el procesamiento de los mismos. El capítulo cuatro, por otro lado, presenta los resultados e interpretaciones de éstos, categorizados acorde a tres líneas temáticas, a saber, (1) Concepto de Metacognición, (2) Ejercicio Metacognitivo y (3) Cambios realizados en la práctica docente. Finalmente, el capítulo cinco examina consideraciones finales y sugiere posibles vías para investigaciones futuras.

Capítulo 2: Marco Teórico

2.1 La Metacognición como práctica docente

Uno de los aspectos que mejora significativamente el desempeño docente es la práctica de la metacognición. La metacognición es una facultad puramente humana, que se define como la capacidad de pensar sobre cómo se aprende, tener claridad sobre lo que se conoce o sabe, planificar

estrategias para aprender mejor y tener control para auto regular la asimilación del aprendizaje, por medio de la selección de estrategias propias a sus capacidades de aprendizaje (Alterio Ariola y Ruiz Bolívar, 2010; Amadeo y Santarelli, 2004; Fourés, 2011; Flores, 2015; Rondel, 2004; Tovar-Gálvez, 2008; Wuth & Muñoz, 2012). Así, la práctica de la metacognición permite que las personas se hagan conscientes de sus acciones, auto regulen sus cambios progresivamente y busquen estrategias que les permita superar por sí mismos sus dificultades.

La concientización de las acciones realizadas favorece de forma significativa el logro de la tarea ejecutada. (Rondel, 2004). Es decir, si se está concentrado, si se presta atención a la actividad que se está realizando, se da el proceso de asimilación y fijación del aprendizaje. De acuerdo con este autor, la metacognición se hace por medio de dos subprocesos. *La metaatención*, que es estar consciente de captar los estímulos, de reconocer las tácticas que utiliza para asimilar del entorno e identificar las dificultades que se le presentan. El segundo subproceso es la *meta-memoria*. Este es el conocimiento que el individuo tiene de sus procesos y contenidos de la memoria. La meta-memoria se evidencia cuando la persona es capaz de identificar lo que sabe y lo que no sabe.

A medida, las investigaciones sobre la metacognición se desarrollan, se ha logrado establecer una conexión mejor fundamentada con la docencia. Por ejemplo, Wuth y Muñoz (2012) cuestionaron por qué en Chile, no se había incluido aún hasta ese momento, en la formación de los futuros docentes la práctica de la metacognición, a pesar de que en muchos países ya ha sido incorporada a la formación profesional. Para estos autores, desarrollar habilidades cognitivas de orden superior como: analizar, sintetizar, evaluar, argumentar, requiere de la práctica de la metacognición, la cual sintetizan a tres momentos. Primero, la planificación de las actividades a realizar, que comprende el hecho de pensar anticipadamente lo que se desea realizar e implica seleccionar las estrategias y localizar los recursos disponibles. Segundo, el control o regulación, que es la verificación y revisión de las estrategias aplicadas. Y, finalmente, la evaluación que

implica reflexionar sobre las estrategias empleadas para medir los resultados obtenidos. Así, estos expertos reivindican la metacognición como un proceso totalmente aplicable al ejercicio docente e instan a que sería beneficioso incluir en la formación de los profesionales de la educación chilenos el desarrollo de la práctica de la metacognición y auto regulación, ya que potencia el progreso de estos, y les habilita a desempeñarse con mayor eficiencia y eficacia en su labor docente, lo que se vería reflejado en la calidad de la educación mostrada en los desempeños de los estudiantes.

Con un enfoque empírico, Alterio Ariola y Ruíz Bolívar (2010) reportaron los resultados de un programa de mediación metacognitiva de 48 horas académicas dirigido a 23 docentes universitarios. Se recopiló información sobre los procesos de pensamiento en su acción docente y las estrategias de enseñanza utilizadas mediante auto evaluaciones. De manera individual, por escrito y para cada sesión, los docentes respondieron cuatro preguntas: ¿qué aprendí?, ¿cómo lo aprendí?, ¿qué aporté? y ¿cómo me siento? Se evaluó el efecto de la intervención durante y al final de ella. Los investigadores describen el desarrollo de habilidades que observaron al final de la intervención en los participantes y los cambios observados en su labor docente como positivos, validando una vez más la práctica de la metacognición como medio para aprender a aprender.

Esfuerzos similares han abordado el ejercicio de la metacognición, partiendo de consideraciones a la planificación docente por qué la planificación es uno de los documentos que mejor refleja las competencias el profesionalismo del docente al evidenciar los dominios técnicos que se necesitan tener en esta profesión; en ella se reflejan los objetivos y la coherencia del proceso que se desean lograr con la mediación del docente. Por ejemplo, Fourés (2011) dio seguimiento a ocho docentes dispuestos a reflexionar su trabajo de aula a través de la metacognición. Se organizaron encuentros en modalidad de taller de carácter voluntario cada 15 días; esta modalidad favoreció el ritmo de aprendizaje de cada participante, pues, les permitió hablar y profundizar en colectivo con mayor confianza el tema que movía su interés, a saber, la planificación. La reflexión

evolucionó desde el carácter conceptual hacia las prácticas cotidianas de los docentes participantes; es decir, reflexionar la teoría conceptual a la luz del hecho real de la planificación. Con el fin de hacer un enlace entre la práctica y la teoría, para llevarlos a la reflexión se les pidió después de cada reunión escribir algo a lo que llamarón “Diario de ruta”, en el que debían escribir los procesos cognitivos que habían puesto en marcha en el encuentro. Así, la planificación y el diario de ruta fueron las herramientas clave para generar reflexión. Fourés concluyó que la metacognición es el medio para reflexionar de manera autónoma, pero en colectivo, es una forma aún más efectiva de enriquecer los procesos de pensamiento.

2.2 La Formación profesional del docente y la Metacognición

La docencia es una profesión que exige múltiples capacidades, tales como claridad en los enfoques o fundamentos teóricos, metodologías activas, conocimientos, procedimientos, actitudes, que precisan estar en constante actualización, porque las Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), en el mundo, avanzan aceleradamente. Por lo tanto, un profesional de la educación necesita actualizarse constantemente, de manera autónoma. En ese sentido, la práctica de la metacognición es un medio para lograr la actualización constante e independiente. La competencia profesional puede definirse desde dos frentes: estructural (cognitivo, motivacional y afectivo) y dinámico (perseverancia, reflexión, flexibilidad, autonomía, responsabilidad, actitud); los cuales se integran en la regulación de la actuación del sujeto. Estos dos frentes son los que permiten a los profesionales y, particularmente, a los docentes ser autónomos y tomar decisiones reflexionadas (Tovar-Gálvez, 2008). Fourés (2011) lo reafirma al explicar que “una práctica docente reflexiva implica reconocer ... un papel activo, con capacidad de pensar, de formular los propósitos y finalidades de su trabajo y así ser generador de propuestas en el ámbito académico y de la organización institucional” (p. 4). En otras palabras, esta práctica permitirá desarrollar la habilidad y capacidad de reconocer todos los elementos que interactúan en la acción pedagógica,

evaluarlos y plantear transformaciones profesionales, e incluso personales, pertinentes, para alcanzar los objetivos esperados.

En la actualidad, hay una discusión constante sobre cómo mejorar la calidad de la educación, entendida como la capacidad de hacer y hacer bien, resolver tareas académicas y resolver problemas de la vida cotidiana. Consecuentemente, hay una insatisfacción sobre las capacidades que los docentes adquieren en los continuos años de estudio. Un resultado que evidencia el bajo nivel de logro alcanzado es el de las pruebas estandarizadas en el país, tales como la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (por sus siglas PAES), que, si bien es cierto no es el único parámetro para medir la calidad de la educación, es un reflejo significativo de lo que los estudiantes alcanzan en materia de aprendizajes en las distintas disciplinas.

En este contexto practicar la metacognición por parte de los docentes, puede significar un variable que cambie los resultados en favor de promover con los estudiantes mejores aprendizajes. Pacheco-Cortés y Alatorre-Rojo (2018) investigaron la metacognición y el pensamiento crítico en la profesionalización docente. Los autores concluyeron que el pensamiento crítico se considera un hábito mental dentro del proceso de metacognición. Esto concuerda con lo planteado por Marzano et al. (1997), quienes ubicaron la metacognición como un conjunto de hábitos mentales productivos. El individuo demuestra de manera consistente la capacidad de utilizarlos para aprender en cualquier situación y entiende cuándo y por qué es necesario su uso.

De manera equivalente, Osses Bustingorry y Jaramillo (2008) realizaron otro estudio en el cual se aborda la práctica de la metacognición como una posibilidad factible para desarrollar autonomía, con base en procesos educativos que generan la eficacia y conocimiento de los métodos individuales de cada uno/a. Además, a través de la práctica metacognitiva se establecen las bases para aprender a aprender de manera independiente, auto dirigiendo el propio desempeño y transfiriéndolo a diferentes situaciones de la vida. Esta investigación concuerda con la realizada

por Pacheco-Cortés y Alatorre-Rojo (2018), pues, enfatiza que los docentes apliquen la metacognición. Además, el estudio de Osses Bustingorry y Jaramillo (2008) considera cómo se debe desarrollar la metacognición, detallando que debe ser un proceso consciente, en el que gradualmente el sujeto participante auto regula su desarrollo de manera intencionada.

2.3 Hacia el aprendizaje significativo a través de una didáctica metacognitiva

Existe una relación directa entre lo que el docente se propone que el estudiante aprenda a través de su intervención educativa y lo que el estudiante es capaz de aprender; en esa interrelación entran en juego varios factores, por parte del docente como por parte del estudiante. Amadeo y Santarelli (2004) lo explican como “una mediación cuidadosamente prevista para promover el aprendizaje significativo en los alumnos a través de procesos de construcción y reconstrucción de saberes” (p. 5). En otras palabras, cuando el docente se dispone a socializar un contenido, sus saberes inconscientes, sus construcciones culturales de origen, sus valores simbólicos, sus construcciones epistemológicas son elementos que contribuirán al proceso de enseñanza aprendizaje de manera integral. No obstante, por tratarse de una *mediación*, el estudiante también aporta lo que haya logrado construir sobre los mismos aspectos, a pesar de estar en desarrollo el estudiante utiliza inconscientemente sus conocimientos y experiencias, en cada actividad que el docente planea para su aprendizaje.

La enseñanza es lo que pretende el docente que el estudiante aprenda; esta acción debe ser planificada para provocar procesos en los que el estudiante tenga que exponer sus construcciones y modificarlas, desecharlas o reconstruirlas. No debería ser un acto improvisado, o simplificado, al grado de limitarse a dictar o copiar de un libro o de la pizarra un texto. La acción del docente es importante para lograr aprendizajes significativos, por esta razón las bases de los docentes deben ser sólidas y constantemente actualizadas. Amadeo y Santarelli (2004) señalan que “se trata de una relación triádica entre docentes, alumnos y conocimientos, donde el enseñar supone la intención

de provocar la vinculación personal y grupal del alumno con el conocimiento” (p. 5). En otras palabras, enfrentar los saberes construidos por el estudiante con los saberes del grupo de clase, poner en juego sus saberes, sus experiencias, tanto las vividas en la calle como las vividas en la escuela de manera individual y de manera conjunta, son formas para provocar que expresen libremente sus ideas, y que estas no sean aplastadas o invalidadas por el docente. Lograr que el docente reflexione sobre su labor contribuirá a comprender que se debe trascender de su trivial actividad de dictar o poner planas a generar discusiones y conflictos cognitivos con los estudiantes (Tanner, 2012).

Ausubel (Citado por Klimenko, & Alvares, 2009) define aprendizaje significativo como el que “se realiza cuando el estudiante relaciona nuevos datos con la información previa, integrándola a las redes conceptuales ya existentes, obteniendo de esta manera una comprensión frente a lo estudiado” (p. 15). En otras palabras, el saber del estudiante es enfrentado al nuevo saber y esta acción impacta cambiando el saber que tenía, o ampliándolo, por uno mejor constituido, si la acción es demasiado difícil o si no logra impactar los saberes del estudiante, bien podría deberse a que fue una acción no muy bien pensada o improvisada. El desafío para los docentes es crear situaciones problemáticas capaces de producir conflictos cognitivos y poner a prueba los saberes de los estudiantes, situaciones que se favorecen con la ayuda de otros, la confrontación de puntos de vista divergentes y el respeto por las hipótesis primarias. De ahí la importancia de reflexionar y poner en práctica la metacognición tanto en la práctica docente como en el rol del estudiante. De manera que, en la clase de aula el docente aplique estrategias que permitan a los estudiantes aprender del fallo y el acierto, por descubrimiento, experimentando, probando; para ello, se requiere que el docente se despoje de su investidura de ser poseedor de la verdad absoluta, y cuando todos hayan agotado sus aproximaciones, generar discusiones que los lleven a hacer conclusiones cada vez más acertadas y complejas. La meta es formar estudiantes críticos que elaboran y aplican criterios propios frente a

los contenidos de su proceso de aprendizaje. Solo este trabajo conjunto puede permitir que las prácticas de enseñanza se conviertan en un espacio que invite a pensar y crear el conocimiento en lugar de simplemente reproducirlo.

En esta línea, Tanner (2012) propone una integración de procesos metacognitivos que logren más que hacer cosas en el aula, hacer que se piense en lo que se está haciendo. Para tal fin, Tanner sugiere que la metacognición puede integrarse desde dos vías: (1) enseñando estrategias metacognitivas de manera explícita y (2) generando una cultura general de metacognición en el aula. Desde luego, tal integración requerirá que los docentes practiquen metacognición, lo cual no es algo que surja de manera automática. Sin embargo, desarrollar una visión metacognitiva de los propios métodos de enseñanza puede convertirse en un punto de inicio clave para cambiar la práctica profesional docente iterativamente. La Tabla 1 presenta algunas preguntas autorreflexivas que puede ayudar a que los docentes hagan metacognición de su mediación pedagógica.

Así, la revisión realizada hasta el momento arroja indicios firmes de que propiciar el desarrollo de la metacognición por los docentes, es una de las capacidades que mayor beneficio podrían aportar a su desarrollo profesional y, consecuentemente, a sus estudiantes.

Esta investigación tuvo como fin comprobar si la práctica de la metacognición; es decir, si la reflexión crítica sobre el desempeño en el aula, podía aportar mejoras a la competencia pedagógica, esta mejora se vio reflejada en los cambios que ella realizaba a la planificación y a su práctica en el aula, específicamente, esta investigación se basó en una maestra del sector público de cuarto grado, en la asignatura de lenguaje. Este informe narra los avances logrados por la docente y demostraron que este esfuerzo contribuyó a validar una estrategia que es aplicable, que no incrementa costos al estado, puesto que es una práctica que cada docente puede ejercer individualmente.

Tabla 1.

Ejemplos de autocuestionamientos para promover la metacognición de los docentes sobre la enseñanza.

Sesión de clase	Año escolar
Planificación	
<p>¿Cuáles son mis metas para esta sesión de clase? ¿Cómo llegué a estos objetivos? ¿Qué creo que los estudiantes ya saben sobre este tema? ¿Qué evidencia tengo? ¿Cómo podría hacer mi clase más interesante para los estudiantes? ¿Son los contenidos relevantes para mis estudiantes? ¿Por qué pienso esto? ¿Qué errores cometí la última vez que desarrollé este contenido y cómo puedo evitarlos?</p>	<p>¿Por qué creo que es importante para los estudiantes que aprendan como yo les enseño, con este enfoque y esta metodología? ¿Cuáles son mis suposiciones? ¿Cómo se relaciona el éxito en este grado con los grados siguientes? ¿Logro las metas planteadas para mis estudiantes al inicio de este grado? ¿Cómo puedo evidenciarlo? ¿Qué indicadores tengo en el desempeño de ellos? ¿Qué quiero que los estudiantes puedan hacer al finalizar el año? ¿Cómo puedo saber que tanto logré de lo que me propuse alcanzar al inicio del año?</p>
Monitoreo	
<p>¿Me doy cuenta de cómo los estudiantes se están comportando durante esta sesión de clase? ¿Por qué creo que esto está sucediendo? ¿Estoy usando estrategias que facilitan el aprendizaje o lo están obstaculizando? ¿Por qué pienso esto, que evidencias tengo? ¿Cómo va el ritmo de la clase? ¿Participa la mayoría de los estudiantes? ¿Qué podría hacer ahora mismo para mejorar la sesión de clase?</p>	<p>¿Estoy alcanzando efectivamente mis metas para los estudiantes a través de mi enseñanza? ¿Cómo podría ampliar estos éxitos? ¿Por qué pienso que las estrategias que uso son las adecuadas? ¿Cuál es mi enfoque de enseñanza en este grado? ¿Aprenden los estudiantes? ¿Cómo podría cambiar mis estrategias de enseñanza para abordar esto? ¿Cuál es mi enfoque a la enseñanza? ¿En qué baso esa afirmación? ¿Cuáles son mis evidencias?</p>
Evaluación	
<p>¿Cómo pienso que estuvo la clase de hoy? ¿La sesión fue, aburrida, alegre, interesante? ¿Por qué pienso eso? ¿Qué pruebas tengo? ¿Cómo surgieron las ideas de la clase de hoy? ¿Cómo está relacionada la sesión de hoy con la clase anterior? ¿Hasta qué punto pienso que los estudiantes vieron esas conexiones? ¿Lo que pienso sobre cómo desarrolle la sesión de hoy con los estudiantes puede influenciar mis preparativos para la próxima jornada?</p>	<p>¿Qué pruebas tengo de que los estudiantes aprendieron lo que creo que aprendieron? ¿Qué consejo daría a los estudiantes del próximo año sobre cómo aprender más en este grado? Si tuviera que enseñar este curso otra vez, ¿Cómo lo cambiaría? ¿Por qué? ¿Qué podría impedirme hacer estos cambios? ¿Cómo está cambiando mi pensamiento sobre la enseñanza?</p>

(Adaptado de Tanner, 2012, p. 119)

Además, aplicar la metacognición con constancia puede atenuar el estrés provocado al ser evaluado por un agente externo, lo cual suele resultar incómodo, y en muchos casos, no pasa de ser un mal momento. Los procesos de observación y evaluación docente tradicionales pueden evidenciar resultados poco fiables, porque las personas al ser evaluadas por agentes externos toman una actitud defensiva, y se tensan las relaciones sin que ese tipo de evaluación deje el resultado deseado, que es mejorar las competencias del docente. Así, evidenciar la efectividad de la aplicación de procesos metacognitivos podría motivar a las autoridades y a los docentes mismos a utilizar estos procesos como una vía alternativa y eficaz de mejoramiento continuo.

Así mismo, la revisión bibliográfica realizada hasta el momento evidencia la poca atención otorgada a la práctica de la metacognición como herramienta de promoción de desarrollo profesional, pues, no se ha encontrado estudios que busquen demostrar el efecto positivo que la aplicación de procesos metacognitivos pueda tener en el ejercicio docente en el contexto salvadoreño. Por lo que, el presente estudio representa un aporte a la mejor comprensión de los usos prácticos de los procesos metacognitivos por parte de los docentes de primaria de las escuelas públicas salvadoreñas.

Capítulo 3: Metodología

3.1 Tipo de estudio

El enfoque de investigación fue cualitativo. Este enfoque fue conveniente debido a que el objetivo era describir la incidencia de la metacognición en el desarrollo de competencias pedagógicas de una docente de primaria; así, el enfoque cualitativo fue la vía para proporcionar profundidad de datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente, detalles y acotaciones de experiencias únicas aportando así una visión integral del fenómeno estudiado (Cohen, Manion, & Morrison, 2002).

Específicamente, se diseñó un estudio de caso. Este diseño consiste en la elaboración de una descripción detallada de un solo individuo o unidad de análisis (Stake, 1998; Zechmeister, Shaughnessy & Zechmeister, 2001). Los estudios de caso describen cronológicamente experiencias específicas y relevantes de los actores en estudio para comprender su percepción de dicha experiencia (Cohen, Manion, & Morrison, 2002). Siguiendo la clasificación propuesta por Robson (2011), el presente estudio de caso se clasifica como caso único o extremo. Según Robson, este tipo de estudios consiste en elegir un conjunto de circunstancias ideales para probar nuevos enfoques o proyectos o para obtener información detallada de cómo funcionan antes de aplicarlos a poblaciones mayores. Esta clasificación reflejó convenientemente la intencionalidad de la presente investigación, pues se buscaba evidenciar la efectividad de la aplicación de procesos metacognitivos en el desarrollo de competencias pedagógicas de la docente participante, sustentando así, su potencialidad como herramienta de crecimiento profesional extensible a otros docentes en circunstancias similares.

La información obtenida para realizar dicha descripción y análisis provino de diversos instrumentos de recolección de datos, los cuales fueron obtenidos en dos etapas. En la primera etapa, se estableció contacto con la directora del centro escolar, quien a su vez recomendó algunos de sus docentes para colaborar en el estudio. Así, se visitó a la docente en su aula para exponerle el propósito de la investigación, quien accedió positivamente a brindar su colaboración. A continuación, se le administró una prueba previa con el objetivo de medir sus conocimientos sobre la metacognición. En la segunda etapa, se realizó una serie de 10 observaciones de clase de 110 minutos de la asignatura Lenguaje. En cada una de estas sesiones la participante respondió un instrumento de reflexión sobre su planificación antes de dar la clase, monitoreo de sus acciones mientras impartía la clase, evaluación después de haber dado la clase y propuesta de un plan de acción para la siguiente sesión. Además, la investigadora registró observaciones de las clases para

evidenciar el proceso de descubrimiento de los vacíos de la práctica de la docente participante y de las medidas que ella misma fue adoptando para mejorar. Asimismo, se realizó un registro de las estrategias didácticas utilizadas por la docente. Finalmente, se administró una vez más la prueba sobre conocimientos de metacognición después de las 10 observaciones realizadas.

3.2 Participante

La participante en esta investigación es una docente que cuenta con 26 años de experiencia profesional y ha participado en formaciones que el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. De acuerdo con la información brindada por la directora del centro escolar, es una maestra, dedicada, responsable, y comprometida con su labor profesional. Se le informó sobre el estudio para saber si estaría interesada en participar y respondió que sí. Para formalizar el proceso de selección de esta participante se elaboró una ficha de consentimiento informado que fue firmada por la docente protagonista de este estudio de caso al iniciar este proyecto investigativo (Ver Anexo 1).

3.3 Instrumentos

3.3.1 Pretest y Postest. Con este instrumento se buscó saber cuáles eran los saberes y prácticas de la docente participante en cuanto a metacognición, cuanto sabía al inicio de la investigación, cuanto aplicaba y comparar los resultados con la misma prueba al final de la investigación. La prueba, de elaboración propia, constó de 10 ítems de opción múltiple que indagaban cuestiones tales como la definición de metacognición, características de personas metacognitivas, maneras prácticas de hacer metacognición, sus etapas y beneficios (Ver Anexo 2). Se solicitó a dos docentes universitarias con experiencia en metacognición responder la prueba para validar la relevancia, suficiencia, coherencia y claridad de los ítems y se realizaron los cambios sugeridos para la posterior administración del instrumento a la docente participante.

3.3.2 Guía para hacer metacognición. El eje central de la metodología fue la conversación centrada en preguntas que llevaran a la docente a reflexionar sus planificaciones, sus acciones y su paradigma educativo. Durante estas conversaciones se procuró un intercambio de impresiones sobre los momentos de reflexión brindados a los estudiantes en la asignatura de lenguaje, con el fin de conocer las dificultades que se les estaban presentando, las estrategias que estaban poniendo en práctica y de la coherencia entre lo planificado y lo que se realizaba en la práctica de aula. En cada sesión se utilizó la “Guía para hacer metacognición de mi labor docente” (ver Anexo 3) creada a partir de las propuestas hechas en el sitio web ‘Getting started with Metacognition’ del Cambridge International Education Teaching and Learning Team (2019) y las hechas por Tanner (2012) quien específicamente aborda la metacognición del ejercicio docente. La guía se completó durante una serie de 10 observaciones de 110 minutos de duración entre el antes, durante y después de la clase. Nuevamente, se solicitó a dos docentes universitarias, expertas en metacognición, su apoyo para completar la guía luego de una de sus sesiones de clase. Ambas docentes corroboraron la pertinencia del instrumento y su claridad.

3.3.3 Guía de observación. La guía de observación tuvo por objetivo constatar los cambios en las estrategias didácticas utilizadas a lo largo del proceso de entrenamiento metacognitivo, contrastándolas con las propuestas en las planificaciones didácticas e identificando los cambios metodológicos realizados. Este instrumento, también de elaboración propia, se estructuró en diez conductas que se buscaba evidenciar tanto al iniciar la clase, durante el desarrollo de esta y al concluir la sesión. Algunas de estas conductas eran las siguientes:

- Alienta a sus estudiantes a monitorear su aprendizaje haciéndose preguntas como: *¿Entendí que voy a hacer? ¿Cómo lo estoy haciendo?*

- Si no logra captar la atención de los estudiantes decide cambiar de actividad y hacer algo diferente, aunque no esté planificado.
- Hace apuntes en la planificación para retomar en otras clases o para continuar profundizando en un tema aún no comprendido.

Dichas conductas fueron descritas e interpretadas en el instrumento a través de las categorías ‘Lo que veo’ y ‘Lo que estoy pensando’. Para visualizar la Guía de observación completa favor vea el Anexo 4.

3.3.4 Registro de estrategias didácticas planificadas. Se pensó inicialmente en solicitar a la docente acceso a las 10 planificaciones de las clases observadas. El objetivo de examinar las planificaciones era extraer de ellas las estrategias didácticas que la docente previera utilizar. Para tener un inventario sistemático de tales estrategias se diseñó una bitácora de registro que específicamente buscaría evidenciar aspectos como: tiempo invertido en la actividad, rol del docente, rol del estudiante, recursos utilizados y tiempo otorgado para reflexionar en el proceso de enseñanza aprendizaje a los estudiantes durante las sesiones planificadas. Estos datos permitirían documentar cambios longitudinales en la manera de planificar las clases por parte de la docente participante. El formato utilizado para organizar estos registros está disponible en el Anexo 5. No obstante, la docente participante no contaba con planificaciones didácticas per se, sino más bien utilizaba el libro de texto como su guion de clases. Por lo tanto, este instrumento se completó combinando lo planteado en el libro de texto con lo observado por la investigadora al presenciar las 10 sesiones de clase.

3.4 Procesamiento de datos

Con el fin de solventar el problema planteado: ¿Incide la práctica de la metacognición en el desarrollo docente reflejado en la competencia pedagógica de la planificación docente? los datos

obtenidos a través de los cuatro instrumentos propuestos fueron codificados de manera intencionada en base a los datos que se esperaba recolectar a través de los mismos, resultando así en tres categorías: (1) Concepto de metacognición, (2) Ejercicio metacognitivo, y (3) Cambios realizados en la práctica docente. Los resultados de la prueba objetiva previa y posterior fueron analizados utilizando Excel para ser incorporados a la categoría uno, Concepto de metacognición.

La Tabla 2 detalla la línea base para establecer definición operacional de estas categorías.

Tabla 2.

Categorización de los datos para la definición operacional.

Instrumento de recolección de datos	Categoría Definida
1. Pretest y Post Test	<u>Concepto de metacognición</u> : Definición de la docente participante sobre metacognición, sus características e implicaciones prácticas.
2. Guía para hacer metacognición	<u>Ejercicio metacognitivo</u> : Acción de realizar un proceso metacognitivo autónomo mediante la reflexión de los distintos momentos de la sesión de clase, promoviendo un proceso mental que favorezca el autocontrol y el avance en la toma de conciencia del rol docente.
3. Guía de observación de clases	<u>Cambios realizados en la práctica docente</u> : cambios que la maestra participante realizó de manera autónoma durante el proceso de esta investigación en cuatro áreas: (1) administración efectiva del tiempo, (2) búsqueda de recursos y cambios en estrategias pedagógicas para el desarrollo de la clase, (3) aplicación de estrategias para el seguimiento y monitoreo al aprendizaje de los estudiantes, y (4) el tiempo asignado al estudiante para monitorear sus aprendizajes.
4. Registro de estrategias planificadas	

Capítulo 4: Resultados y Discusión

4.1 Concepto de metacognición

Para conocer como la docente participante definía el concepto de metacognición se realizó una prueba previa y una posterior de 10 ítems de opción múltiple. La Tabla 3 presenta las respuestas correctas que la docente obtuvo por ítem.

Tabla 3.

Respuestas correctas en Pre y Post test.

Ítem	Pretest	Post test
1. Concepto de metacognición	0	1.0
2. Beneficio de aplicar metacognición	0	1.0
3. Característica de persona metacognitiva	1.0	1.0
4. Característica de un docente metacognitivo	1.0	1.0
5. Manera de desarrollar metacognición con estudiantes	0	0
6. Planificación con características metacognitivas	0	1.0
7. Característica de un estudiante metacognitivo	0	1.0
8. Indicador de aplicación metacognitiva docente	1.0	1.0
9. Tres momentos de la metacognición	0	1.0
10. Rol del docente metacognitivo en el aula	1.0	1.0
Total	4.0	9.0

Los resultados muestran una diferencia notable entre ambas mediciones. La docente obtuvo un puntaje total de 4.0 en el pretest y 9.0 en el post test. La figura 1 refleja estos resultados.

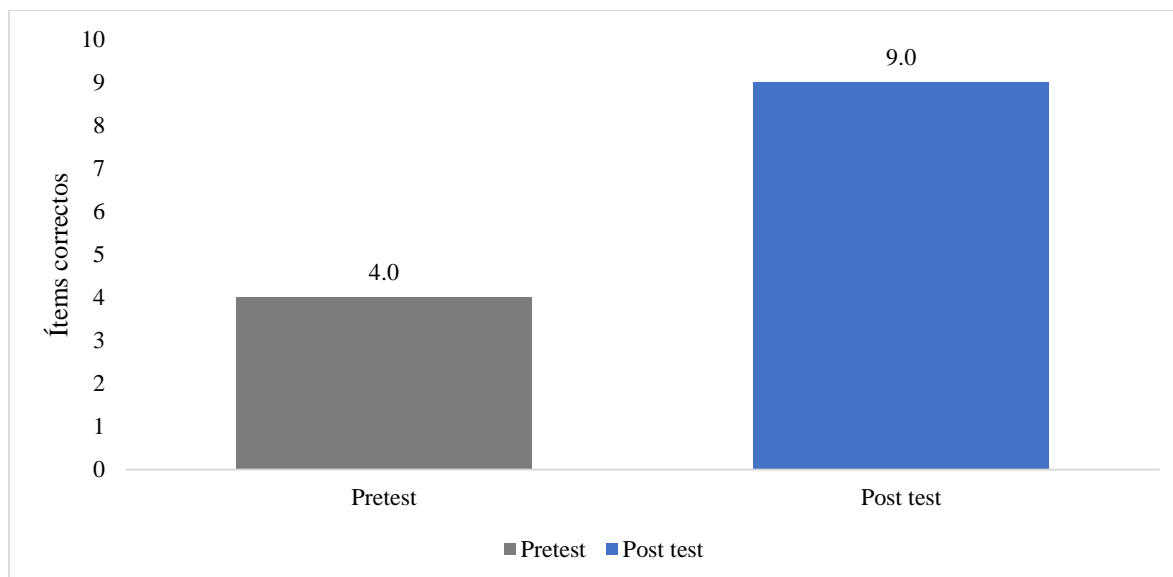


Figura 1. Resultados globales del Pre y Post test sobre la metacognición

Como es evidente (Vea la Tabla 3) las respuestas correctas reflejadas en el post test evidencian un mejor entendimiento sobre el concepto de metacognición y sus implicaciones. La misma docente quien reconoció haber contestado el pretest sin mayor conocimiento marcando respuestas al azar y, por el contrario, los resultados del post test dejan ver el conocimiento logrado por la docente participante después de las sesiones realizadas. Literalmente ella comenta:

“La verdad es que el primer test yo lo respondí al Tín Marín porque así a quema ropa me agarraron. En cambio, el segundo ya tenía yo conocimiento”.

Estos resultados fortalecen lo propuesto por otros investigadores quienes apoyan como vía para aprender metacognición la práctica a través de un instrumento de reflexión aplicado con constancia. Tal es el caso de Alterio Ariola y Ruíz Bolívar (2010). Estos investigadores consideraron positivo el desarrollo de habilidades observadas a partir de la intervención de 48 horas académicas en 23 docentes universitarios a final de las cuales pudo evidenciarse cambios en su labor docente. Fourés (2011) añade que la metacognición es el medio para hacer un enlace entre la práctica y la teoría y llegar a la reflexión. El presente resultado valida que la práctica de la

metacognición como medio para aprender a aprender es efectivo. Con base en estos resultados, es posible afirmar que la práctica de la metacognición de manera autónoma tiene potencial como herramienta de desarrollo docente. Por lo que sería interesante impulsar acciones encaminadas a replicar ejercicios similares que contribuyan a que los docentes autorregulen sus desempeños y entren en un ciclo de mejora continua.

4.2 Ejercicio metacognitivo

Esta categoría se refiere a la acción de realizar un proceso metacognitivo autónomo mediante la reflexión de los distintos momentos de la sesión de clase, promoviendo un proceso mental que favorezca el autocontrol y el avance en la toma de conciencia del rol docente. Los datos de la realización del ejercicio metacognitivo se recolectaron a través del instrumento Guía para hacer metacognición, el cual exigía reflexión sobre cada pregunta que representaba un proceso mental que promoviera el autocontrol y al avance en la toma de conciencia de su rol docente. Así, los datos fueron analizados siguiendo la estructura del instrumento mismo, el cual estaba dividido en cuatro secciones que son: (1) Planificación: antes de dar la clase, (2) Monitoreo: mientras doy mi clase, (3) Evaluación: después de haber dado mi clase y (4) Plan de acción. Un dato relevante que debe mencionarse es que se descubrió que la docente participante no planifica sus clases de manera sistemática mediante algún formato de secuencia didáctica en particular. Más bien, la docente utiliza como “guion de clase” el ya propuesto en los libros de texto del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT). Este hecho supuso ciertas implicaciones para el presente estudio. Se esperaba que a través del documento de planificación elaborado por la maestra se encontraría el reflejo de sus capacidades técnicas referidas a la labor docente, al integrar los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje; en los que la maestra sustenta su práctica, aspectos tales como, la coherencia entre objetivos, estrategias didácticas, recursos, tiempo, evaluación, etc. y su capacidad de argumentación al fundamentar las acciones planificadas. Sin

embargo, al no contar con dicho documento, la investigadora se adhirió a lo expresado por la docente en el instrumento de auto reflexión utilizado en esta investigación. Debido a esta limitante, se complementó la recopilación de la información a través de conversaciones casuales con la docente en las que se advierte algunos de sus planteamientos en relación con su desempeño.

4.2.1 Planificación: antes de dar la clase. Esta sección del instrumento indagaba aspectos relacionados a decisiones importantes que un docente debe prever antes de la mediación pedagógica. A pesar de no contar con una planificación escrita por la docente, las preguntas de la *Guía para hacer metacognición* fueron aplicables a su labor. De manera general, se pudo constatar un avance positivo en su manera de reflexionar sobre este conjunto de decisiones previsorias que orientan el aprendizaje de sus estudiantes. Por ejemplo, la pregunta número uno en donde se cuestionaba si se contaba con objetivos de aprendizaje claros para la sesión a impartir, es contestada inicialmente de manera superficial y avanza a una respuesta argumentada que justifica la necesidad de contar con objetivos claros.

Guía #1-Pregunta 1: *“Sí, se lo que quiero lograr”*

Guía #6-Pregunta 6: *“Sí, se planificó en base a objetivos”*

Guía #10-Pregunta 1: *“Sí, ya que los objetivos son la herramienta básica”*

De manera similar, la pregunta seis cuestionaba si la docente planeaba alentar a sus estudiantes para monitorear su aprendizaje. Nuevamente, se advierte una mejor respuesta en las Guías finales.

Guía #1-Pregunta 6: *“Sí”*

Guía #6-Pregunta 6: *“Sí, hay que motivarlos”*

Guía #10-Pregunta 6: *“Trataré de ayudarles para que ellos tengan un mejor aprendizaje”*

Un ejemplo más, son las respuestas registradas en la pregunta ocho en donde se indagaba si la docente preveía dar tiempo al estudiante para su autoevaluación. Las respuestas dejan ver un cambio positivo.

Guía #1-Pregunta 8: “No”

Guía #6-Pregunta 8: “Sí, unos cinco minutos para que piensen”

Guía #10-Pregunta 8: “Sí, es necesario para que ellos se autoevalúen”

La muestra presentada hasta aquí, es una evidencia de como la docente fue avanzando positivamente en la toma de conciencia de cada uno de los ítems del apartado Planificación: antes de dar la clase.

4.2.2 Monitoreo: mientras doy mi clase. En esta sección se buscaba ayudar a la docente a reflexionar sobre el proceso de asimilación de los contenidos impartidos mientras estaba desarrollando su mediación pedagógica. La sección constaba de cuatro ítems. A continuación, se analizan las respuestas a algunos de los cuatro ítems.

En el ítem nueve decía: Me doy cuenta de cómo los estudiantes se están comportando durante esta sesión de clase. Las respuestas han sido:

Guía #1-Pregunta 9: “Sí”.

Guía #5-Pregunta 9: “Sí, se ven entusiasmados”.

Guía #8-Pregunta 9: “Sí. Los monitoreo y observo”.

En el ítem 10, se invitaba a reflexionar sobre el uso de estrategias que facilitarían el aprendizaje.

Algunas de las respuestas fueron:

Guía #3-Pregunta 10: “Claro que sí, lo mejor”.

Guía #8 -Pregunta 10: “Creo o trato de utilizarlas”.

Guía #10-Pregunta 10: “Trato, en la medida de lo posible”.

De acuerdo con lo observado por la investigadora, la maestra participante dio muestras concretas de su avance en las repuestas a las cuatro preguntas que reflejaban su pensamiento en cuanto al monitoreo de su clase. Las respuestas al ítem 10 podrían percibirse como un retroceso; sin embargo,

es lo contrario ya que ella se ha cuestionado y ha pasado de la seguridad plena a la duda y búsqueda de nuevas estrategias.

4.2.3 Evaluación: después de dar mi clase. Este apartado contó 14 ítems. La intención era que la docente evaluara su clase después de ejecutada. Los ítems abordaban aspectos tales como las actitudes de los estudiantes durante la clase que van desde el aburrimiento hasta la participación activa, la responsabilidad compartida entre ella y sus estudiantes de los aprendizajes logrados, y la utilización eficiente de los recursos y el espacio del salón de clases. Una muestra de sus respuestas es la siguiente.

Las respuestas vertidas por la docente participante al ítem 17: ¿En la clase de hoy hubo alguna acción de mi parte que les ayudará a entender mejor lo que estábamos estudiando?

Guía # 1 -Pregunta 17: “Si”.

Guía #5 -Pregunta 17: “Les hacía preguntas para ver si entendían”.

Guía # 8-Pregunta 17: “Los motive para que ellos hagan preguntas”.

En el ítem 20: Al final de la clase pedí a mis alumnos que respondieran la pregunta ¿Qué aprendí hoy?

Guía # 1 -Pregunta 20: “No”.

Guía #5 -Pregunta 20: “Si, contestaron la pregunta”.

Guía # 8-Pregunta 20: “Si, ya que es necesario para el logro del objetivo”.

En el ítem 21: Al final de la clase ¿le pedí a mis alumnos que reflexionaran sobre el objetivo de aprendizaje y los motive a escribir y darme preguntas que aún quedan sin respuesta o preguntas que les gustaría agregar?

Guía # 1 -Pregunta 21: “No”.

Guía #5 -Pregunta 21: “Si, se les dejo como tarea y ellos copiaron el objetivo”.

Guía # 8-Pregunta 21: “Si, Realice una dinámica donde ellos realizaron preguntas”.

Guía #10- Pregunta 21: “Ya hacen preguntas, con miedo, pero lo están logrando”.

Se evidencia en las respuestas la transición de la docente, su avance significativo en cada uno de los ítems. También, es importante destacar que la docente fue incorporando a su discurso palabras como: *“Monitoreen cada uno lo que vaya aprendiendo”* *“Si no ha entendido, pregunte”* *“piense que cada clase que usted estuvo sentado en ese pupitre y no aprende nada, a perder el tiempo ha venido”* *“Si no pregunta yo pienso que ya entendió”*. Estas indicaciones reflejan que la maestra está interesada en que los estudiantes demuestren lo que han aprendido en la hora clase, lo que ella hace, también impacta en que los estudiantes hagan metacognición. Martínez (2005) señala que es de mucha importancia que los estudiantes desde los primeros años se ocupen de tener seguridad sobre lo que aprenden, sobre lo que saben, que identifiquen sus habilidades y tomen responsabilidad activa en el aprendizaje, de acuerdo a las tendencias constructivistas en las que los estudiantes pasan de ser puros receptores de información y a ser constructores o descubridores del saber.

Sin embargo, se requiere de un contexto favorable que les permita asumir el rol que les corresponde. Fomentar procesos de enseñanza y aprendizaje (dinámicos y creativos) puede brindar la motivación requerida para la construcción de nuevos aprendizajes. Parte de esa motivación la proporciona su participación responsable en la definición de objetivos, de contenidos y planificación de experiencias de aprendizaje significativo en relación con su propio contexto. Es decir, cierto es que el docente debe crear situaciones de aprendizaje interesantes, dinámicas, contextualizadas, que generen aprendizajes para la vida, pero el estudiante tiene un rol muy decisivo en los logros que alcance, que serán equivalentes al nivel de responsabilidad con que se involucre en la vida académica escolar.

4.2.4 Plan de acción. Esta sección comprende cuatro ítems para que la docente reflexionara sus acciones y decisiones sobre su siguiente clase con el fin de mejorar de manera independiente. A continuación, se presenta una muestra de sus pensamientos con relación a sus planes de acción. El ítem 27: Lo que pienso sobre cómo desarrollé la sesión hoy con los estudiantes ¿puede influenciar mis preparativos para la próxima jornada? fue respondido por la maestra participante de la siguiente manera.

Guía # 3 -Pregunta 27: “Sí, nos sirve de mucho”.

Guía #6 -Pregunta 27: “Sí, debo pensar que les voy a dar”.

Guía # 10-Pregunta 27: “Sí, sirve de diagnóstico para verificar y plantear nuevos objetivos”.

El Ítem 30: “¿Hay algo más que quiero y planeo hacer en mi siguiente clase que beneficie el proceso de aprendizaje de mis estudiantes?”.

Guía # 3-Pregunta 30: “Sí, más participación de parte de ellos”.

Guía # 6-Pregunta 30: “Sí, que se motiven a hacer poemas”.

Guía # 8-Pregunta 30: “Sí, motivarlos para que hagan preguntas”.

Guía # 10-Pregunta 30: “Sí, trabajo grupal”.

Las respuestas descritas permiten advertir que la maestra tomo más responsablemente sus reflexiones para mejorar su próximo encuentro con los estudiantes. Se refleja claramente una visión más amplia de posibles cambios que contribuirían a generar mejores aprendizajes, evidenciando así un proceso consciente de lo que *estaba pensando mientras estaba haciendo*, en lugar de hacer cosas prácticas y activas *sin el pensamiento* (Tanner, 2012). En el caso particular, de la docente participante puede verse un cambio en su manera de hacer su mediación pedagógica por efecto del ejercicio de pensar al ir respondiendo el instrumento durante las 10 sesiones. La categoría siguiente analiza estos cambios en sus acciones con mayor detalle.

4.3 Cambios realizados en la práctica docente

En esta categoría se examina a detalle los cambios que la maestra participante fue realizando de manera autónoma durante el proceso de esta investigación. Estos cambios se han subcategorizado en cuatro áreas: (1) administración efectiva del tiempo, (2) búsqueda de recursos y cambios en estrategias pedagógicas para el desarrollo de la clase, (3) aplicación de estrategias para el seguimiento y monitoreo al aprendizaje de los estudiantes, y (4) el tiempo asignado al estudiante para monitorear sus aprendizajes.

Para el análisis de estas categorías se ha tomado como base la guía de observación que llenó diariamente la observadora durante los 10 días de recolección de datos, la bitácora de las estrategias aplicadas en el desarrollo de la clase de lenguaje de cuarto grado, así como las conversaciones sostenidas con la docente después de cada intervención.

4.3.1 Administración efectiva del tiempo. De acuerdo con los apuntes de la investigadora los primeros dos días no hubo una gestión efectiva del tiempo. Aunque la *Guía para hacer metacognición* que la docente participante llenó cada día, no incluía referencias al uso efectivo del tiempo de manera explícita o directa, a medida las sesiones avanzaban fue interesante observar como la docente fue controlando los tiempos asignados a cada actividad. Por ejemplo, en los días uno y dos no importaba cuanto tiempo los estudiantes se tardaban en copiar un texto de la pizarra al cuaderno. Pero a partir del día tres, la docente comenzó a asignar minutos para cada actividad. Esta mejora en la administración del tiempo se tradujo en un mejor logro en el desarrollo de las actividades programadas para el logro de la asimilación del contenido, también permitió hacer tiempo para responder al final de la clase que habían aprendido y hacer una síntesis de las ideas fuerzas desarrolladas en el contenido, lo que se puede considerar una consolidación del contenido por parte de la docente.

4.3.2 Búsqueda de recursos y cambios en estrategias pedagógicas para el desarrollo de la clase. Se pudo observar que la maestra hizo un avance significativo, pues pasó de utilizar única y exclusivamente durante la semana uno, en los primeros cinco días, la guía de texto del MINEDUCYT a llevar periódico, páginas de color y poemas de otros libros. Consecuentemente, este cambio en la manera de incorporar recursos impactó de manera positiva las estrategias didácticas que implementaba en clases, pasando de copiar, dictar, transcribir a, por ejemplo, utilizar la estrategia de lectura coral, la cual favorecía a que aquellos estudiantes con problemas de titubeo en su lectura pudieran practicar con más confianza la lectura en voz alta.

Otro ejemplo de cambios en sus estrategias pedagógicas fue que, al traer poemas de otros libros, los preparó para ser desplegados en cartoncillo, y aún más relevante fue que pidió a los estudiantes elegir uno de los siete desplegados con el cual trabajar. Finalmente, otro cambio significativo observado en sus estrategias fue la producción de textos por parte de los estudiantes. Hubo una sesión en la que específicamente le dio instrucciones a la clase para que redactaran preguntas, las que debían pasar a leer al frente y decidir quién de sus compañeros contestaría la pregunta, esta manera de hacer recordatorios con ayuda de su cuaderno permitió fijar los saberes cognitivos, referidos a definiciones de términos tales como metáfora, personificación o escribir ejemplos que entre ellos debían identificar. En términos metacognitivos, estos cambios son relevantes ya que la metacognición conlleva la autonomía. Klimenko y Alvares (2009) señalan “la importancia de la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas con el fin de proporcionar a los estudiantes herramientas necesarias para convertirse en los aprendices autónomos y conscientes de su propio proceso de aprendizaje” (p. 17). Los dos ejemplos aquí expuestos dejan ver la implementación de estrategias didácticas en las que el estudiante debe tomar decisiones propias en relación a su proceso de aprendizaje. Ellos decidieron con que poema

trabajar, que pregunta hacer y con quien trabajar. Estas acciones fomentan el desarrollo de su autonomía en actividades propiamente académicas de su clase de lenguaje.

Las evidencias consideradas demuestran que el ejercicio metacognitivo influyó positivamente en el desarrollo pedagógico de la docente participante. Estos resultados expanden los reportados por Flores (2015) quien en su estudio concluyó que, en definitiva, es factible aseverar que la metacognición en el terreno educativo es la consciencia y comprensión neta del proceso enseñanza-aprendizaje que permite reflexionar sobre las debilidades y fortalezas en la adquisición por parte del estudiante y transferencia por parte del docente del conocimiento y las estrategias aplicadas por ambos.

4.3.3 Aplicación de estrategias para el seguimiento y monitoreo al aprendizaje de los estudiantes. Se pudo registrar varias acciones de la maestra que estaban encaminadas a lograr el monitoreo y seguimiento al aprendizaje por parte de los estudiantes. Algunas de estas acciones fueron: preguntar que recordaban de la clase anterior cada día antes de iniciar la jornada, escribir en la pizarra el objetivo de la hora clase, monitorear frecuentemente el avance de sus estudiantes mediante preguntas como “*¿están entendiendo?, ¿saben que tienen que hacer?*”, hacer preguntas sobre el contenido estudiado, explicar nuevamente cuando veía dudas o cuando la respuesta era el silencio, hacerles siempre el recordatorio de no perder de vista el objetivo en frases como “*recuerden lo que al terminar la clase tienen que haber aprendido, es el objetivo*”, y cerrar cada sesión motivando a sus estudiantes a responder a la pregunta “*¿Qué aprendí hoy?*”.

4.3.4 Tiempo asignado al estudiante para monitorear sus aprendizajes. La asignación de este tiempo a la reflexión y monitoreo fue aumentando paulatinamente, iniciando el día uno en cero, pasando a cinco minutos, al inicio exponiendo el objetivo de la clase. Luego pasó a diez minutos, cinco al inicio y cinco al final en los que la maestra realizaba una síntesis del contenido resumiendo las ideas principales y dando unos minutos para responder a la pregunta “*¿Qué aprendí*

hoy?” y concluyendo al final de los diez días con quince minutos distribuidos al inicio, recordando la clase anterior, y presentando el objetivo de la jornada, cinco minutos en el intermedio, preguntándoles a los estudiantes si habían entendido, si sabían que era lo que tenían que hacer y cinco minutos al final para hacer una síntesis y responder a la pregunta “¿*Qué aprendí hoy?*”. Estos cambios representan claramente los beneficios de hacer metacognición de la labor docente, pues la metacognición consiste en ser capaz de monitorear su propia comprensión, ser reflexivo, sobre lo que se entiende y no se entiende, y ser capaz de planear estrategias sobre cómo resolver las confusiones (Tanner, 2012). *La Guía para hacer metacognición* contemplaba cuestiones como, tiempo asignado para monitorear su propio progreso durante y al final de la clase. Indudablemente, la docente participante logró no solo hacer este ejercicio a nivel personal con respecto a su propia labor docente sino, además, logró empezar a aplicar este ejercicio reflexivo con sus estudiantes mediante estos cambios estratégicos en sus clases.

Es importante señalar que los cambios que la docente fue dando fueron en su gran mayoría avances que la docente hizo de manera independiente, por la sola acción de responder la *Guía para hacer metacognición*. Este hecho, nos lleva de nuevo a confirmar el desarrollo pedagógico de la docente participante a través del ejercicio metacognitivo. Tanner (2012) consideró dos maneras de incorporar metacognición en el aula (1) explícitamente enseñar a los alumnos estrategias metacognitivas y (2), de manera más general, construir una cultura de aula basada en estrategias metacognitivas mediante la modificación de lo que ya estamos haciendo. La evidencia recolectada permite concluir que en el caso de la docente participante con relación a la primera que se trata de enseñar a los estudiantes estrategias cognitivas mediante la modificación de lo que ya estamos haciendo, la docente incorporó la acción de que los estudiantes pensarán en el objetivo planteado para la hora clase, que respondieran a preguntas como que aprendí en la clase anterior, y que

aprendí en esta hora clase, les animo a pensar a mitad de la hora clase, si estaban entendiendo, si tenían claridad de lo que debían hacer y les animo a preguntar si no entendían. En cuanto a construir una cultura de aula, la maestra decidió presentar en cada hora clase el objetivo planteado, hizo esfuerzos para que los estudiantes tuvieran un espacio de recordar la clase anterior y un espacio para que preguntaran las dudas que tenían. En los espacios que pudimos conversar cuando se pudo la maestra expuso que podía constatar que esos cambios, aunque pequeños, estaban haciendo impacto positivo en los estudiantes y que se podían verificar fácilmente con el simple hecho de monitorear con preguntas y pedirles ‘explíquelo con sus palabras’ por ejemplo en una de las clases la maestra preguntó *¿Qué es el lenguaje poético?* Los niños respondieron dando lectura a la definición que ella les había dictado el día anterior. Ella respondió. *Sí Eso es lo que yo les dicte ayer, pero dígamelo con sus palabras.* A lo que una niña respondió, *‘lenguaje poético es **escribir bonito**’*¹. La maestra sonrió satisfecha. Así, es posible concluir que gracias al ejercicio de completar la Guía para hacer metacognición la docente participante tomó decisiones para entrenar a los niños en la práctica de metacognición y para crear una cultura de aula metacognitiva.

Finalmente, los cambios advertidos son, en palabras de la maestra:

“Por la práctica de la metacognición he tomado conciencia que mi compromiso como docente, no es solo dar la clase, es verificar que aprendió y como va aplicar eso que aprendió. Los estudiantes están haciendo preguntas, aunque les está costando, pero nunca antes han hecho preguntas. Decidí exponerles el objetivo, ir dando seguimiento a la comprensión del objetivo, y al final que respondan la pregunta ¿qué aprendí? Estoy haciendo un resumen al final de la clase, y les pregunto ¿qué aprendieron ayer? al iniciar

¹ Énfasis añadido

la clase de cada día, estoy tratando de aprovechar más el tiempo, y buscando otros recursos y estrategias”.

Capítulo 5: Conclusiones y Recomendaciones

La presente investigación tuvo como propósito describir la incidencia de la metacognición, es decir, la reflexión crítica sobre el propio desempeño docente en el aula, para comprobar mejoras en la competencia pedagógica reflejada en los cambios realizados a la planificación de una maestra del sector público de cuarto grado en la asignatura de lenguaje. El análisis de los datos recolectados permite responder de manera positiva a la pregunta de investigación planteada: ¿Incide la práctica de la metacognición en el desarrollo docente reflejado en la competencia pedagógica de la planificación docente? Efectivamente, realizar reflexiones críticas sobre el propio desempeño docente contribuyó a mejorar la competencia pedagógica de la docente participante, lo cual se vio claramente reflejado no solo en su planificación de clases, sino también en su práctica docente al realizar cambios significativos en la manera de impartir sus clases de lenguaje.

Estos resultados contribuyen a lo considerado en investigaciones previas que ya argumentaban los aportes de la práctica de la metacognición al desarrollo profesional docente (Alterio Ariola y Ruíz Bolívar, 2010; Fourés, 2011; Osses Bustingorry y Jaramillo, 2008; Tovar-Gálvez, 2008) tales como, cambios en el ejercicio docente, desarrollo de la autonomía, toma de decisiones, entre otros. Además, la presente investigación contribuyó a corroborar la efectividad de un diseño metodológico de estudio de caso que obtuvo los datos de una diversidad de fuentes tales como la aplicación de un pre test y el mismo instrumento como post test, una guía de observación de clases, y un registro de estrategias didácticas utilizadas para cuarto grado en la asignatura de lenguaje. Y más específicamente al crear, con base en la teoría encontrada (Cambridge International Education Teaching and Learning Team, 2019 y Tanner, 2012) una herramienta que guía el proceso metacognitivo de un docente que no está familiarizado con dicho

enfoque: *Guía para hacer Metacognición de mi labor docente*, un instrumento de 30 preguntas dividido en cuatro apartados: Planificación: Antes de dar la clase, Monitoreo: Mientras doy mi clase, Evaluación: Después de haber dado la clase, Plan de acción. La evidencia recolectada demuestra que la herramienta ha sido efectiva y ha contribuido a generar un cambio positivo en el desempeño profesional de la docente participante. Convirtiendo así esta herramienta en el aporte más significativo del presente esfuerzo. Sobre todo, porque es un instrumento de auto aplicación, la docente participante no ha tenido supervisión, ni vigilancia, ni observaciones, ni críticas, a lo sumo cuando fue posible se le hicieron más preguntas sobre sus respuestas que la llevaron reflexionar sobre sus primeras respuestas y hacer algunas modificaciones.

Además, este estudio complementa investigaciones previas (Calderón, 2005; Martínez, 2005; Fourés, 2011; Tovar-Gálvez, 2008; Wuth y Muños, 2012) al evidenciar en la práctica el impacto de realizar metacognición de desempeño docente, más que simplemente capacitar en metacognición a cierto grupo de profesionales. Así, se ha logrado validar una estrategia funcional que no incrementa más costos al Estado, puesto que se demostró lo viable de ejercerla individualmente con una mínima intervención.

La actualización docente en manos de los docentes, a su ritmo, bajo su responsabilidad puede ser una vía para mejorar sus competencias profesionales, contar con docentes formados técnica y académicamente es necesario si se quiere mejorar la calidad de los resultados de la educación en el país. Como bien afirma Martínez (2005)

Se requiere contar con un docente creativo, que posea un conocimiento amplio y profundo de lo qué, cómo y cuándo debe enseñar; con un manejo apropiado de estrategias de enseñanza y aprendizaje, de procedimientos e instrumentos de evaluación, y con una clara comprensión de lo que significa su trabajo de aula. (p. 2)

En otras palabras, un docente en constante actualización, porque de todas las áreas laborales no hay otra más cambiante que el área de la educación.

Finalmente, al evaluar desde fuera puede ser difícil evidenciar resultados relevantes, porque las personas al ser evaluadas por agentes externos toman una actitud defensiva, y se tensan las relaciones sin que ese tipo de evaluación deje los resultados deseados, que es mejorar las competencias del docente. Así, evidenciar la efectividad de la aplicación de procesos metacognitivos podría motivar a las autoridades y a los docentes mismos a utilizar estos procesos como una vía alternativa y eficaz de mejoramiento continuo. Así, la presente investigación logró comprobar la eficacia de dejar en las manos del docente, con solo un instrumento, la responsabilidad de mejorar su formación y desempeño, aunque para ella fue ella solo lo viera inicialmente como la posibilidad de colaborar en una investigación. La docente participante no se sintió amenazada, ni presionada, estaba más bien sorprendida de no recibir instrucciones. Tal y como lo revelan los múltiples diálogos con ella, en donde manifestó que, aunque se sintió presionada por responder el instrumento cada día, por la falta de tiempo debido a las múltiples actividades que debe atender, también se sintió cómoda, sin amenaza de estar siendo señalada con respecto a su labor docente, aunque la observadora se encontraba presente cada día en el aula. De esto se concluye, que cuando la responsabilidad de hacer reflexión sobre la práctica recae de manera independiente sobre el mismo docente, es fácil responsabilizarse con los cambios, que si lo hace un agente externo. Aunado a eso, lo que la docente participante expresa, tiene un gran valor para la investigadora, pues deja ver que la tarea de los docentes no empieza ni termina en la hora clase. La docente continua en otro tiempo, en su casa, calificando, planificando, preparando materiales; su jornada laboral se extiende hasta su casa. Por lo que, cabe sugerir que, dentro de su

horario laboral normal, tendría que contemplarse un espacio para planificar, calificar, preparar materiales y *hacer reflexión*.

5.1 Limitantes del estudio

El diseño metodológico propuesto incluía 30 minutos de conversación con la docente después de realizada la observación de la hora clase y que la docente hubiera respondido el instrumento. Durante las 10 jornadas realizadas, este acuerdo no se cumplió a cabalidad porque inmediatamente terminada la clase, la docente tenía que atender otro grado; por esta razón no se pudo ahondar en la reflexión. Si acaso se conversó con la maestra fue por escasos 5 minutos, en el transcurso de su desplazamiento de un grado al siguiente. Futuros diseños podrían establecer un acuerdo de observaciones de lunes a viernes y un encuentro de una hora en sábado o una hora en viernes al final de la jornada. Otra posibilidad sería buscar una hora en la que los estudiantes tengan educación física u otra asignatura, para reflexionar sobre las respuestas que ha escrito en el instrumento la maestra participante, porque se comprobó que reflexionar sobre sus respuestas en esos escasos minutos, la hicieron avanzar y regresar a sus respuestas, lo que le permitió profundizar más y redefinir sus respuestas.

Otra limitante importante fue el hecho que la docente no tuviera planificaciones didácticas. El diseño metodológico de esta investigación había contemplado recurrir a las planificaciones didácticas para documentar cambios en los planteamientos de actividades que la docente hubiera programado para cada una de sus clases. Sin embargo, al no contar con ninguna planificación, se recurrió a retomar como documento base el libro guía que ha recibido del MINEDUCYT. En este sentido, un futuro ejercicio de esta índole podría, retomar el documento que el docente este utilizando para el desarrollo de los aprendizajes en el aula, o establecer como criterio de participación que el docente elabore su planificación.

Una limitante más fue la cantidad de interrupciones que se han dado en cuanto a actividades que la docente ha tenido que atender o actividades en las que los estudiantes han tenido que participar. Reuniones, visitas de otros colegios a los estudiantes, semana de exámenes, participación en actos cívicos, etc. Situaciones en las que en esta oportunidad la docente mostró una excelente disposición al negociar con otros docentes cambios de hora, participación de sus estudiantes en actos cívicos, que fueran los primeros en pasar, mover los exámenes a otras horas; todo para que la investigadora no se atrasará en la recolección de la información. Con esto como base, se podría sugerir, como ha sido en este caso, que la participación en el proceso sea voluntaria y no impuesta por el director, que se pregunte al docente si está interesado en hacer una práctica de metacognición acompañada, en la que se respete su identidad con el compromiso de confiabilidad que salvaguarde su persona.

Finalmente, es importante destacar la actitud de la docente ante la experiencia y su disposición de ser observada. Siempre mostró responsabilidad y apertura para recibir críticas. Tal como ella misma lo expresó: *“yo estoy dispuesta a escuchar todas las críticas que me quiera hacer”*. Fue importante ayudarle a comprender que no se trataba de hacerle señalamientos, el propósito del proyecto era que, de manera independiente, respondiera el instrumento guía y que ella tomara decisiones importantes en cuanto a realizar cambios o no a medida que hiciera el ejercicio de llenar el instrumento *Guía para hacer metacognición*. El proyecto se ha convertido en una experiencia que permitió comprobar las bondades de la práctica metacognitiva en cada día de observación.

5.2 Investigaciones futuras

Con base en los resultados obtenidos, se sugiere a continuación tres posibles vías de investigación que podrían considerarse a seguir. Primero, incorporar prácticas de entrenamiento

para la aplicación de la metacognición en la formación profesional de los futuros docentes, como parte esencial de su formación y desempeño profesional. Sería interesante ofrecer este entrenamiento y dar un seguimiento a los docentes capacitados. Otra línea de investigación podría ser la práctica de la metacognición desde la educación inicial con los estudiantes hasta el bachillerato, puesto que diversas investigaciones han demostrado que su aplicación contribuye al desarrollo del ser humano, independientemente del campo disciplinar en el que desee incursionar. Como afirma Cañizales (2010)

El pensamiento del niño, se encuentra en un nivel, que permite a la maestra crear en torno a él, condiciones favorables para estimular su actividad intelectual. Los procesos cognitivos a través de los cuales conoce, aprende y piensa se encuentran en pleno desarrollo. (p. 2)

En otras palabras, es la etapa adecuada para desarrollar prácticas de asimilación de la metacognición con los estudiantes como una actividad más de su día. (Alterio Arriola y Ruiz Bolívar, 2010; Tanner, 2012; Tovar-Gálvez, 2008; Rondel, 2004; Wuth, 2012). Finalmente, sería relevante examinar con detenimiento la relación de la metacognición con el desarrollo de las competencias profesionales en cada campo laboral y con el desarrollo del pensamiento crítico.

Lista de Referencias

- Alterio Ariola, G. H., & Ruiz Bolívar, C. (2010). Mediación metacognitiva, estrategias de enseñanza y procesos de pensamiento del docente de Medicina. *Educación Médica Superior*, 24(1), 25-32.
- Amadeo, G. G., & Santarelli, N. (2004). Los procesos metacognitivos en la resolución de problemas y su implementación en la práctica docente. *Educación matemática*, 16(2), 127-141.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burón, J. (1997). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. España: Ediciones Mensajero.
- Calderón, D. I. (2005). Sobre la competencia pedagógica en el maestro de lengua materna. *Enunciación*, 10(1), 113-118.
- Cambridge International Education Teaching and Learning Team. (2019). *Getting started with Metacognition*. Disponible en <https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswmeta/index.html>
- Cañizales, J. Y. (2010). Un estilo didáctico para la estimulación del pensamiento en el niño de educación inicial. *Diálogos Educativos*, 19, 36-53.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Flores, C. M. A. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 77-86.
- Fourés, C. I. (2011). Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores. *Zona Próxima*, 14, 150-159.

- González-Torres, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre Educación*, 5, 61-83.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. (2018). Motivación e incentivos de los docentes. Recuperado de <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/improve-learning/docentes-y-pedagogia/motivacion-e-incentivos-de-los-docentes>
- Jurado, V. (2018, noviembre 15). Estos son los resultados de la PAES 2018. Recuperado de <https://www.elsalvador.com/noticias/nacional/539611/estos-son-los-resultados-de-la-paes-2018/>
- Klimenko, O., & Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), 11-28.
- Martínez, W. G. (2005). Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-23.
- Marzano, R. J., Pickering, D., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., & Moffett, C. A. (1997). *Dimensions of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministerio de Educación. (2018). Formación docente en números. Recuperado de <https://www.mined.gob.sv/img/boletinFormacionFull.jpg>
- Osses Bustingorry, S. & Jaramillo M. S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Oxford: Blackwell. Rondel, L. S. (2004). Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la teoría Vygotskiana. *Acción Pedagógica*, 13(2), 128-135.
- Pacheco-Cortés, A. & Alatorre-Rojo, E. (2018). La metacognición en la profesionalización docente: El pensamiento crítico en un entorno mixto. *Revista de Educación a Distancia*, 56(12), 1-23

- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, 38(57), 61-74.
- Robson, C. (2011). *Real world research*. Chichester: Wiley
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tanner, K. D. (2012). Promoting student metacognition. *CBE—Life Sciences Education*, 11(2), 113-120.
- Tovar-Gálvez, J. C. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Revista iberoamericana de educación*, 46(7), 1-9.
- Wuth, R. S. P., & Muñoz, M. P. T. (2012). Metacognición en la formación inicial de los educadores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1-6.
- Zechmeister, J. S., Shaughnessy, J. J., & Zechmeister, E. B. (2001). *Essentials of research methods in psychology*. New York: McGraw-Hill Higher Education.

Anexos

Anexo 1

PROTOCOLO PARA LA ELICITACIÓN DE DATOS DE INVESTIGACIÓN

Ficha de consentimiento informado:

Estimada profesora del Centro Escolar Jardines de la Sabana

Agradezco de antemano su disponibilidad para participar como informante en este estudio. Su participación conlleva los siguientes cuatro aspectos:

1. Otorgar 30 minutos de conversación al menos después de cada práctica observada como máximo.
2. Proporcionar su Curriculum Vitae actualizado en versión electrónica.
3. Permitir el acceso a sus planificaciones en la asignatura de lenguaje el tiempo que dure la investigación.

Toda la información que se extraiga se utilizará exclusivamente con fines de investigación, en el proyecto de graduación para acceder al grado de Maestría en Gestión y Evaluación del Currículo por competencias titulado “*Desarrollo profesional docente por medio de la metacognición: el caso de una docente salvadoreña y su planificación de la asignatura de lenguaje*”. La información obtenida se utilizará únicamente con el fin de registrar el impacto de la práctica de la metacognición en el desarrollo profesional docente, por lo que no se mostrarán los datos recolectados a personas ajenas a la investigación de ningún modo.

Beneficios que obtendrá la participante:

1. Acompañamiento en su proceso inicial de entrenamiento para la aplicación autónoma de la metacognición en su ejercicio docente sin ningún costo económico.
2. Materiales de apoyo al desarrollo de su jornada laboral sin ningún costo económico. Como libros de apoyo.
3. Garantía de confiabilidad sobre el manejo de la información de no dar a conocer su identidad con nombre y apellido sin su consentimiento expreso firmado.

Si está de acuerdo en formar parte de esta experiencia le agradecería que completara los siguientes datos:

Nombre: _____ DUI: _____

Dirección de correo electrónico: _____

Teléfono de contacto: _____

Fecha _____

Firma: _____

¡Muchísimas gracias por su colaboración!

Paula Estela Cruz Bustamante

Universidad Don Bosco



Anexo 2

Universidad Don Bosco
Centro de Estudios de Postgrados
Maestría en Gestión del Curriculum, Didáctica y Evaluación por Competencias
Pre y Post test sobre la Metacognición

Indicación: Lea las siguientes preguntas y subraye el literal que considere es la respuesta correcta.

1. ¿Qué es metacognición?
 - a) Tener seguridad y confianza en uno mismo.
 - b) Regular mis procesos y productos mentales.
 - c) Tener buena memoria y destreza corporal.
 - d) Tener control y dominio, sobre lo me rodea.

2. Es un beneficio de aprender a aplicar la metacognición:
 - a) Identificar la información clave de documentos o analizar datos acertadamente con bajo riesgo de error.
 - b) Vincular la información anterior con la información nueva lográndose una comprensión eficiente y útil.
 - c) Pasar del conocimiento empírico al conocimiento científico garantizando el éxito profesional como docente.
 - d) Analizar las propias estrategias de aprendizaje y utilizarlas efectivamente para resolver problemas.

3. Las personas que aplican estrategias metacognitivas se caracterizan por:
 - a) Aprenden y aprenden siempre de manera grupal liderando situaciones de aprendizaje en el aula o fuera de ella controlando el tiempo y los recursos con eficiencia y eficacia.
 - b) Reconocen con claridad lo que saben, para esforzarse en memorizar lo que no saben, con el fin de hacer uso efectivo del tiempo y lograr éxito profesional.
 - c) Saben construir esquemas mentales, transcribir un texto, memorizar formulas, comprende instrucciones, sabe redactar memorandos, noticias y resolver ecuaciones lineales de manera independiente.
 - d) Desarrollan sistemática y conscientemente acciones para el procesamiento de información como buscar y evaluar información, almacenarla y recuperarla para resolver problemas y autorregular su aprendizaje.

4. ¿Cuál de las siguientes características es de un del maestro que aplica procesos de metacognición?
 - a) Permanece abierto al aprendizaje continuo, aprende de las experiencias y admite lo que no sabe.
 - b) Dice si a todo y a todos, con el fin de conservar el clima laboral que le garantice el desarrollo de la clase.
 - c) Dialoga todo y a todos porque piensa que todo debe ser clarificado en el equipo docente.
 - d) Es independiente en su trabajo, logra sus objetivos y metas de manera individual.

5. ¿Cómo se puede desarrollar la metacognición con los estudiantes?

- a) Dando a los estudiantes la misma estrategia para que la practiquen una y otra vez hasta que la aprendan.
- b) Evaluando constantemente las actividades realizadas y poniendo en práctica aquellas que resultan exitosas.
- c) Escribiendo y resolviendo cuestionarios en trabajo de equipo, para fijar el conocimiento entre los integrantes.
- d) Desglosando después de la jornada los pasos que ha utilizado para llegar al objetivo y el resultado obtenido.

6. ¿Qué aspectos tomaría en cuenta a la hora de planificar su clase si quisiera incorporar metacognición?

- a) Establecer normas de disciplina para que los estudiantes guarden silencio y escuchen los conocimientos que voy a impartir.
- b) Hacer investigación previa para tener buen dominio de los contenidos para poder socializarlos con los estudiantes.
- c) Planificar momentos entre mis actividades que fomenten reflexiones sobre lo que fue fácil y/o difícil de aprender en la clase.
- d) Permitirles a mis estudiantes toda la libertad para que sean protagonistas de su aprendizaje.

7. ¿Cuál de las siguientes expresiones sería **pensada** por un estudiante haciendo metacognición?

- a) *Me perdí.*
- b) *¿Qué dijo?*
- c) *¿Qué debo hacer?*
- d) *Qué aburrido*

8. Un indicador de aplicación de metacognición docente es:

- a) Va a todas las capacitaciones que se le indica y se preocupa de tener todos los materiales de apoyo que se dan en la capacitación.
- b) Es puntual y constante, respeta el tiempo de clase y de recreo de manera exacta en el cumplimiento de su horario laboral.
- c) Sigue atentamente el programa, pero hace cambios a sus clases en base a como le fue la última vez que impartió los mismos contenidos.
- d) Está motivado, muestra buena actitud, practica los aprendizajes adquiridos y siempre se propone metas que alcanzar.

9. ¿Cuáles son los tres momentos de la metacognición?

- a) Planificación, Monitoreo y Evaluación
- b) Investigación, Planificación y Ejecución
- c) Observación, Planificación y Evaluación.
- d) Observación, Investigación y Planificación

10. ¿Cuál es el rol principal del docente metacognitivo en el aula?

- a) Formular buenas estrategias de aprendizaje para que los estudiantes aprendan en el aula.
- b) Propiciar situaciones de aprendizaje y monitorear su asimilación desde el acompañamiento al estudiante.
- a) Evaluar los aprendizajes adquiridos en las diversas disciplinas por los contenidos desarrollados.
- b) Evaluar e informar a los padres y madres de familia sobre los avances y dificultades de los estudiantes.

¡¡Muchas gracias!!

Anexo 3

Guía para hacer Metacognición de mi labor docente

Asignatura: Lenguaje

Ejercicio de entrenamiento # _____

Tema de la clase: _____

Fecha: _____

Preguntas metacognitivas para reflexionar sobre mi labor docente	Si	No	¿Por qué pienso así?
Planificación: Antes de dar la clase			
1. ¿Mi planificación para esta clase incluye objetivos de aprendizaje claros?			
2. ¿Tomé en consideración lo que yo creo que mis estudiantes ya saben sobre este tema?			
3. ¿Creo que esta clase será interesante para mis estudiantes?			
4. ¿Creo que los contenidos de esta clase son relevantes para mis estudiantes?			
5. ¿Tuve dificultades la última vez que desarrollé este contenido que hoy he tomado en cuenta para mejorarlo?			
6. ¿Voy a alentar a mis estudiantes a monitorear su aprendizaje?			
7. ¿Voy a crear oportunidades para que los estudiantes practiquen nuevas estrategias?			
8. ¿Voy a dar tiempo para la autorreflexión del alumno?			
Monitoreo: Mientras doy mi clase			
9. ¿Me doy cuenta de cómo los estudiantes se están comportando durante esta sesión de clase?			
10. ¿Estoy usando estrategias que facilitan el aprendizaje?			
11. ¿Estoy usando estrategias que están obstaculizando el aprendizaje?			
12. ¿Están participando la mayoría de los estudiantes?			
Evaluación: Después de haber dado la clase			
13. ¿La clase de hoy estuvo aburrida?			
14. ¿La clase de hoy estuvo alegre?			
15. ¿La clase de hoy estuvo interesante?			
16. ¿La sesión de hoy estaba relacionada con la clase anterior?			
17. En la clase de hoy, ¿hubo alguna acción de mi parte que les ayudará a mis estudiantes a entender mejor lo que estábamos estudiando?			
18. En la clase de hoy, ¿hubo alguna acción de mi parte que les obstaculizara su proceso de aprendizaje a mis estudiantes?			

19. Durante la clase, ¿animé a mis alumnos a monitorear su propio progreso y a ajustar las estrategias que estaban usando según fuera necesario mediante auto cuestionarse con preguntas como: " <i>¿Cómo me va?</i> ", " <i>¿Qué debo hacer a continuación?</i> ", " <i>¿Debo probar una estrategia diferente?</i> "			
20. Al final de la clase le pedí a mis alumnos que contestaran la pregunta " <i>¿Qué aprendí hoy?</i> "			
21. Al final de la clase ¿le pedí a mis alumnos que reflexionaran sobre el objetivo de aprendizaje y los motive a escribir y darme preguntas que aún quedan sin respuesta o preguntas que les gustaría agregar?			
22. ¿La manera en que el aula estuvo organizada promovió la autonomía de los estudiantes?			
23. ¿Los recursos que utilicé despertaron el interés de los estudiantes?			
Reflexiones finales después de haber dado la clase			
24. ¿Qué quería que los estudiantes pudieran hacer al finalizar la clase?			
25. ¿Qué tanto logré de lo que me propuse alcanzar en este contenido?			
26. ¿Por qué afirmo esto, en que lo he percibido?			
Plan de acción			
27. ¿Lo que pienso sobre cómo desarrolle la sesión de hoy con los estudiantes puede influenciar mis preparativos para la próxima jornada?			
28. ¿Tomé nota de las preguntas sin respuesta de mis estudiantes?			
29. ¿Puedo retomar alguna de las preguntas que mis estudiantes todavía tienen para planificar actividades futuras?			
30. ¿Hay algo más que quiero y planeo hacer en mi siguiente clase que beneficie el proceso de aprendizaje de mis estudiantes?			

Anexo 4

Contenido _____ observación # _____ Fecha _____

Responsable de la observación Paula Estela Cruz Bustamante

Guía de observación de clases

Aspecto por observar	Lo que observo	Lo que estoy pensando
1. Puede advertirse un inicio de la clase con indagación de saberes previos		
2. Alienta a sus estudiantes a monitorear su aprendizaje haciéndose preguntas como: <i>¿Entendí que voy a hacer? ¿Cómo lo estoy haciendo?</i>		
3. Crea oportunidades para que los estudiantes practiquen nuevas estrategias para aprender el tema de hoy		
4. Si no logra captar la atención de los estudiantes decide cambiar de actividad y hacer algo diferente, aunque no esté planificado		
5. Se observa empeño por lograr que todos los estudiantes participen		
6. Logra priorizar los intereses de los estudiantes canalizando sus preguntas sin perder el objetivo.		
9. La clase tiene una consolidación con una actividad de cierre en la que los estudiantes reflexionan y demuestran lo aprendido.		
10. Hace apuntes en la planificación para retomar en otras clases o para continuar profundizando en un tema aún no comprendido		

Anotaciones adicionales

Anexo 5**REGISTRO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS PARA CUARTO GRADO**

Asignatura Lenguaje.

Contenido _____ Fecha de aplicación _____

Nombre de la estrategia _____

Estrategias didácticas planificadas:

Tiempo asignado a cada estrategia:

Rol del docente

Rol del estudiante

Recursos utilizados

Actividades y Promedio de tiempo asignado para reflexionar:
