

ÁREA DE POSGRADO

**“La Metacognición como Estrategia
Dinamizadora del Aprendizaje”**

PRESENTA:

GUADALUPE RAMOS LEÓN

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA VALENTINA TÉLLEZ MONTES

San Pablo Apetatitlán, Tlax., a 8 de diciembre del 2020

ÁREA DE POSGRADO

**“La Metacognición como Estrategia
Dinamizadora del Aprendizaje”**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

GUADALUPE RAMOS LEÓN

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA VALENTINA TÉLLEZ MONTES

San Pablo Apetatitlán, Tlax., a 8 de diciembre del 2020

DEDICATORIA

A Dios, por ser la inspiración y el autor de mi vida, por su eterno amor; porque me dio lucidez con su espíritu para la realización de este estudio; también, por darme salud y gracia para alcanzar mis metas, tanto a nivel personal como profesional. De igual manera, por concederme sabiduría y fuerza, guiándome siempre en el peregrinar de mi vida.

A mis padres, el Sr. Gonzalo Ramos Díaz y la Sra. Araceli León Saavedra, quienes siempre creyeron en mis potencialidades, por ser pilares fundamentales en mi vida, porque me acompañan en toda circunstancia, por sus apacibles palabras en los momentos de desesperación, por sus consejos, sus valores, así como la motivación constante que han ido forjando mi carácter y me han permitido ser una persona íntegra.

A mi hermano, Iván Ramos León, quien siempre esperaba buenas noticias y celebraba junto a mí cada triunfo, el que expresaba su amor y preocupación de diferentes formas. Mi más sensible afecto por los ánimos y por los ejemplos de perseverancia que lo caracterizan y que me enriquecen, porque me impulsa a seguir obteniendo mis propósitos.

A mis amigas, María del Pilar Romo de Vivar Pasqualli y Soledad Pérez Vázquez, que, a pesar de la distancia, siempre estuvieron en comunicación conmigo para saber cómo avanzaba en mi proceso de titulación, por su orgullo reflejado en cada conversación, por tener mensajes alentadores para conmigo, porque con gran aprecio me confortaron con su oración y cariño sincero.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional 291, por acogernos en sus aulas para alcanzar nuestras metas humanas y profesionales.

A la Escuela Primaria “Emiliano Zapata” por ser el centro de trabajo donde cada día, sigo descubriendo la importancia de tener el privilegio y el gran cometido de ser docente.

A la Dra. María Valentina Téllez Montes, Directora de esta Investigación, gracias a sus inestimables críticas, tiempo destinado y aportes oportunos en el acompañamiento de este proceso de cambio, que han hecho que concluya con éxito esta Investigación.

Al Dr. Jerson Chuquilin Cubas, principal colaborador durante todo este ciclo de Investigación-Acción, quien, con su dirección, conocimiento, profesionalismo, compromiso y ética, permitió el desarrollo de este trabajo y me orientó a reflexionar sobre mi práctica docente. Le reitero mi agradecimiento.

A cada uno de los docentes que me impartieron clases durante estos dos años de Maestría, gracias por instruir con excelencia, humanismo y disposición; por compartir sus conocimientos con sencillez, por creer en la transformación de la educación y el avance de la sociedad por medio de ésta.

A mis compañeros maestrantes, por el trato amable y el vínculo respetuoso, cálido y sincero que establecimos, por los comentarios realizados, así como las alegrías y sinsabores compartidos.

A los alumnos del 5° “A” de la Escuela Primaria Federal “Emiliano Zapata” que durante el ciclo escolar 2018-2019, participaron activamente en las diferentes etapas que esta Investigación implicó, porque con espontaneidad y su buen sentido del humor me alentaron y expresaron la estima que me tienen.

Agradezco también, a mis demás familiares y personas, que, de algún modo, contribuyeron en el buen término de esta Maestría que, me trajo un sinfín de aprendizajes, desafíos y, sobre todo, una prestigiosa formación que enalteceré con vehemencia.

COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlaxcala., a 14 de diciembre 2020.

C. GUADALUPE RAMOS LEÓN
P R E S E N T E:

Por este medio se le comunica que la Propuesta de Intervención Intitulada: **"La Metacognición como Estrategia Dinamizadora del Aprendizaje"** Que presenta como egresada de la **Maestría en Educación Básica** y dirigida por la Dra. María Valentina Téllez Montes. Ha sido dictaminado favorablemente, en virtud de cubrir los requisitos académicos y reglamentación al respecto.

A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA MEB UPN 291

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. OBJETO DE INTERVENCIÓN	13
Política Educativa.....	13
Política Educativa Internacional	14
Política Educativa Nacional.....	16
1.1 Diagnóstico.....	17
1.2 Situación Problemática.....	21
1.3 Descripción y Explicación del Problema.....	22
1.4 Justificación.....	27
1.5 Propósito de la Investigación.....	31
1.6 Antecedentes de la Investigación (Estado del Arte).....	31
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	47
2.1 Definición de Metacognición	47
2.1.1 Metacognición y Cognición	48
2.1.2 Conjunto de Conocimientos que forman la Metacognición	49
2.1.3 Procesos de la Metacognición	51
2.1.4 Habilidades Metacognitivas.....	52
2.1.5 Tareas que Implica para el Alumno.....	54
2.1.6 Aplicación de la Metacognición	55
2.1.7 ¿Cómo se Desarrolla la Capacidad Metacognitiva en los Estudiantes? ..	59
2.1.8 Componentes de las Estrategias Metacognitivas.....	61
2.1.9 Evaluación de la Metacognición.....	64
CAPÍTULO III: PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	73
3.1 La Investigación-Acción como Estrategia de Investigación.....	73
3.1.1 Preguntas de Investigación	75
3.1.2 Hipótesis de Acción.....	76
3.1.3 Grupo de Acción	76
3.1.4 Planificación de la Investigación-Acción	77
3.1.5 Plan de Intervención	78
Objetivo General	78
Objetivos Específicos.....	78
Actividades.....	79
Cronograma de Actividades.....	80
CAPÍTULO IV: ACTUACIÓN, OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN	82
4.1 Planeación de las Sesiones de Aprendizaje	82
4.1.1 Planificación de las Secuencias Didácticas de Intervención	84
4.1.2 Descripción de las Estrategias	96
4.1.3 ¿Qué Proceso Identifica el Alumno y en qué momento se da cuenta de Cómo lo hace, para de esta forma poder Regularlo?	108

4.1.4 Reflexión después de la Acción	113
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	118
Conclusiones.....	118
Recomendaciones	123
REFERENCIAS	127
ANEXOS.....	137

INTRODUCCIÓN

Las habilidades del pensamiento se favorecen mediante el desarrollo de estrategias que, suponen un rediseño mental que se proyecte al cambio con decisión. Así, al analizar los diversos enfoques como: el conductista, basado en la relación estímulo-respuesta, el enfoque constructivista, caracterizado por la influencia de variables mediadoras y por la elaboración activa de significados por parte del propio estudiante, para alimentar su curiosidad e impulsarlo a que utilice su creatividad para encontrar respuestas a diversos planteamientos; se identifica que, pesar de estos esfuerzos pedagógicos, sigue habiendo ausencia del enfoque metacognitivo, mismo que, pretende convertir al alumno en gestor ejecutivo de su crecimiento cognitivo y académico, capacitándolo para seleccionar los insumos que sean relevantes en su aprendizaje.

En el desempeño docente que se ejerce diariamente, se puede percibir lo difícil que resulta para los alumnos, dirigirse hacia el aprendizaje autorregulado, porque esta acción que se caracteriza por la integración de: conocimiento, regulación de la cognición y motivación, conduce a complejos procesos interactivos que involucran los componentes referidos, al tiempo que se ven profundamente afectados por variables sociocontextuales; por lo que, el alumno debe enfrentar ambigüedades y superposiciones ante las formas de resolver los conflictos cognitivos que se le presentan (Zimmerman, 1995).

En este sentido, como una problemática relevante para esta investigación, vale la pena mencionar, la que está centrada en el logro de competencias para comprender y utilizar diferentes tipos de textos, en los que no se aplica algún tipo de habilidades del pensamiento ni mucho menos, la capacidad metacognitiva. Así, la enseñanza y aprendizaje de la escritura en el ámbito académico, se ha manifestado en acciones de copiado, transcripción deficiente, toma de dictados, explicaciones sin fundamento, carentes respuestas a cuestionamientos, etc.; tareas que representan un obstáculo en el desarrollo del proceso metacognitivo de los estudiantes.

Estas formas de concebirla, han conducido a un activismo escolar que no le permite al docente, tomar conciencia de los elementos implicados en el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumnado, lo que demuestra que, aún no existe claridad con respecto a cómo lograrlo, ni tampoco es prioridad averiguarlo.

Por ello, se debe tener presente que, como lo asegura Camps & Colomer (2003), no se logra aprender a escribir sólo con hacerlo y, en eso la escuela ha sido especialista. En todas las asignaturas los estudiantes deben sistematizar información, comparar, abstraer, argumentar, entre otras habilidades. Sin embargo, no se dan orientaciones de cómo hacerlo. Un paso para lograr mejoras en este aprendizaje, es modificar concepciones y prácticas, tanto de los docentes como de los estudiantes, de forma que se generen espacios desde los cuales la producción oral y escrita se desarrolle en contextos auténticos de comunicación, con propósitos y auditorio reales.

Entre ellas, la necesidad de desarrollar habilidades del pensamiento enfocadas hacia la modalidad oral y escrita del lenguaje, al ser una forma privilegiada de comunicación humana dirigida a alcanzar objetivos concretos (Cassany, 2003). Desde tal marco, el trabajo de investigación que aquí se describe, se instaura en la necesidad de ahondar sobre la práctica pedagógica de la docente, con relación a la forma de emplear los diferentes tipos de textos en la escuela y, especialmente, la búsqueda de alternativas de solución que conlleven a la implementación de estrategias metacognitivas para cualificar las producciones de los alumnos. Con esto, se busca un dominio efectivo y autónomo de la misma, tomando como punto de partida la problemática concreta que afecta el desarrollo de esas prácticas en el grupo de estudiantes de quinto grado de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”.

El presente documento está organizado alrededor de cuatro capítulos. En el primer capítulo de esta investigación se describe el contexto en el cual surgió el interés por transformar la práctica docente a través de la implementación de estrategias metacognitivas para adquirir, extender y refinar el aprendizaje de los textos

expositivos y argumentativos; así como se plantea en el problema de investigación, diagnóstico, propósitos, justificación y estado del arte.

En el segundo capítulo se presentan los antecedentes y se desarrolla el marco teórico y conceptual, que da sustento a las reflexiones de los resultados obtenidos.

El tercer capítulo refiere a la investigación-acción como estrategia de investigación, la planificación de la investigación, el plan de intervención, el cronograma de actividades y los objetivos.

El capítulo cuarto, muestra los resultados obtenidos a través de la actuación, observación y reflexión de la planeación de las sesiones de aprendizaje, la planificación de las secuencias didácticas de intervención, los procesos que identifica el alumno para poder regular su aprendizaje y la reflexión después de la acción. Luego, se desarrolla la discusión de resultados, arribando a la formulación de conclusiones y recomendaciones. Finalmente, se presentan las referencias y los anexos correspondientes.

En síntesis, la presente investigación se hace relevante en el campo del desarrollo de habilidades del pensamiento que favorezcan la estimulación de la capacidad metacognitiva de los estudiantes, porque les beneficiará en cualquier grado de escolaridad; concretamente, por el ejercicio que se implementa durante la fase de la acción. Gracias a esa etapa de investigación, es posible acceder a experiencias pedagógicas, a través de estrategias como las que fueron diseñadas en la presente planeación didáctica; mediante la cual, se llevó a cabo un proceso sistemático y progresivo en la capacidad metacognitiva de los alumnos de quinto grado en la asignatura de español. Por ello, las estrategias seleccionadas, resultan ser una propuesta pertinente y coherente con respecto a la necesidad de llevar al aula, alternativas que favorezcan la participación dinámica de los estudiantes, la mediación continua del docente y la ejercitación de los procesos propios del trabajo

con textos expositivos y argumentativos que contribuyan a la transformación del pensamiento y consecuentemente a su aprendizaje.

Por tanto, “transformar el conocimiento” será un desafío permanente que incluya, la manera de generar el contenido de un texto, demandando un grado mayor de complejidad cognitiva, pues cuando el escritor realmente se plantea la necesidad de acercarse a su lector y de tratar de resolver la tensión entre lo que se va a decir y cómo se va a decir, por medio del escrito, por fuerza, como dice Monereo (1999), tendrá que escribir, llevando a cabo un conjunto de operaciones mentales más complejas que las que supone sólo “decir lo que se sabe” y sobre todo, siguiendo un proceso de composición más reflexivo”.

Cada uno de ellos, de acuerdo con Hernández et al. (2008), involucra el desarrollo de múltiples subprocesos, dentro de los cuales, activan operaciones mentales que comprometen la aplicación de estrategias metacognitivas. Las mismas que, inciden directamente en la calidad de los productos verbales y escriturales de los estudiantes; al igual que, la forma en cómo se llevan a cabo y se evalúan.

Por tanto, “transformar el conocimiento” será un desafío permanente que incluya, la manera de generar el contenido de un texto, demandando un grado mayor de complejidad cognitiva, pues cuando el escritor realmente se plantea la necesidad de acercarse a su lector y de tratar de resolver la tensión entre lo que se va a decir y cómo se va a decir, por medio del escrito, por fuerza, como dice Monereo (1999), tendrá que escribir, llevando a cabo un conjunto de operaciones mentales más complejas que las que supone sólo “decir lo que se sabe” y sobre todo, siguiendo un proceso de composición más reflexivo”.

Cada uno de ellos, de acuerdo con Hernández et al. (2008), involucra el desarrollo de múltiples subprocesos, dentro de los cuales, activan operaciones mentales que comprometen la aplicación de estrategias metacognitivas. Las mismas que, inciden directamente en la calidad de los productos verbales y escriturales de los estudiantes; al igual que, la forma en cómo se llevan a cabo y se evalúan.

CAPÍTULO I. OBJETO DE INTERVENCIÓN

CAPÍTULO I. OBJETO DE INTERVENCIÓN

Política Educativa

En este apartado, explico las características de la localidad donde se inserta la institución en que laboro, así como las normas que la rigen, en el marco de la Constitución, de las reformas educativas y los planes de estudio vigentes. A continuación, realizo tal descripción.

Según Osses (2007), en los últimos años, ha incrementado notablemente la preocupación de educadores y psicólogos por abordar el problema del aprendizaje y del conocimiento, desde la perspectiva de una participación activa de los sujetos, cuyo eje básico lo constituyen: la reflexión, la autoconciencia y el autocontrol.

En este contexto, se hace cada vez más necesario que niños, adolescentes y jóvenes mejoren sus potencialidades a través del sistema educativo formal "aprendiendo a aprender" y "aprendiendo a pensar", de manera tal que, junto con construir un aprendizaje de mejor calidad, éste trascienda más allá de las aulas y les permita resolver situaciones reales; en otras palabras, se trata de lograr que los estudiantes sean capaces de autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida.

Para lograr los objetivos de "aprender a aprender" y "aprender a pensar", en los estudios se ha revelado como especialmente eficaz la formación de los educandos en la adquisición y utilización oportuna de estrategias de aprendizaje cognitivas, entre las cuales se destacan las orientadas al autoaprendizaje y al desarrollo de las habilidades metacognitivas.

Política Educativa Internacional

En un contexto de carácter mundial; la realidad social, económica, política y cultural, así como el sistema educativo, están influenciados por el “determinante del ser, del poder y del saber”, por lo que, enfrentar, resistir o liberarse de esta determinación, sea a nivel individual o colectivo, requiere de una renovación en el propio sistema educativo, la cual, puede lograrse, a través del ejercicio de pensar y pensarnos, puesto que, es realmente una acción de reflexión, crítica y resistencia, porque busca la emancipación de nuestra propia subjetividad (condición de sujetos), que se ha tornado en una concepción reduccionista para definirnos como “objetos”, cumpliendo con determinados roles en un sistema de dominio social: mano de obra barata, productores de materias primas, consumidores de productos elaborados, entre otros; en el que, por conveniencia e intereses personales de las grandes élites, se siga oprimiendo a los desaharrapados del mundo.

Desde esta perspectiva, en algunos países de América Latina y de la Unión Europea, sí se han impulsados estudios e investigaciones en el ámbito de las habilidades del pensamiento y la capacidad metacognitiva. Por ejemplo:

“El proceso educativo en América Latina deberá tender a la concientización de la necesidad de autorreflexión para lograr una verdadera transformación de los sujetos, considerando el pliegue del saber en dónde el pedagogo y el estudiante son sujetos con capacidad para aprender y desaprender, para identificar problemas, pensar y repensar, regular, redireccionar y modificar procesos, buscar alternativas de solución y modificar las formas de analizar, sentir, actuar y de estar en el mundo”. (Aguilar, 2020, p. 180)

Por otra parte, en el documento Objetivos Educativos Europeos y Españoles (Ministerio de Educación, 2011) se enfatiza que, en 2009 se iniciaron un conjunto de acciones orientadas a la consecución de un pacto por la educación, que no llegó a culminarse. Quedó, no obstante, de manifiesto, el interés compartido por aumentar el número de jóvenes que continúan su formación en la educación postobligatoria, especialmente en Formación Profesional de Grado Medio (debe tenerse en cuenta que las tasas de alumnado escolarizado en bachillerato son en España similares a las del resto de países de la UE) y en lograr una mayor

flexibilidad del sistema educativo como vía para el reconocimiento de nuevas formas de enseñar y de aprender a aprender.

En pocas palabras, con esas implementaciones, pretenden que el sistema garantice la igualdad de oportunidades, reconozca la autonomía de los centros, la labor del profesorado y cuyo objetivo global sea combatir el abandono escolar temprano, buscando alcanzar una formación a lo largo de la vida, abriendo nuevas vías de acceso y tránsito horizontal y vertical hacia los estudios, en un proceso de adición y agregación de conocimientos y competencias, entre las que destaca la que refiere a aprender a aprender.

Por lo mencionado anteriormente, se puede entender que, tanto en países de América Latina como en países de la Unión Europea, es donde se ha buscado contribuir a la consecución de los objetivos que incluyen el desarrollo de competencias que darán lugar a una educación integral y de calidad a los estudiantes, puesto que, que se han venido ampliando y ratificando el fomento de las competencias disciplinares que conducirán a la obtención de las competencias profesionales, adquiridas a través de la experiencia escolar, laboral o de vías no formales de formación. Todo ello, con el fin de facilitar la empleabilidad de los futuros ciudadanos, la movilidad, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y favorecer la cohesión social, especialmente de aquellos colectivos que siguen siendo desfavorecidos en este aspecto educativo y que, aún de manera implícita, serán beneficiados al recibir estímulos que potencien indirectamente, su capacidad metacognitiva.

Al respecto, el desarrollo de este pensamiento que apunta a fortalecer la metacognición, vinculada preferentemente al aprender a aprender, tiene el propósito de que los estudiantes sean capaces de orientarse de forma autónoma en la resolución de problemas, la comunicación, la lectura crítica y reflexiva, la producción de ideas, el análisis y las situaciones en torno a las consecuencias de

los propios actos, en los que deban tomar decisiones de las que se hagan responsables y conscientes (Magendzo 2003).

Política Educativa Nacional

En el contexto Mexicano, en diciembre de 2018 fue anunciado el Acuerdo Educativo Nacional que daría lugar a la denominada, Nueva Escuela Mexicana. Este Acuerdo indica que los principios básicos de la educación pública son la integridad, la equidad y la excelencia. El Acuerdo entiende por educación integral la obligatoriedad de incluir en los planes de estudio la promoción de valores y de actividades deportivas y artísticas. El objetivo de la educación integral es el fomento de la armonía social, la solidaridad, el trabajo en equipo y la empatía.

En relación con la equidad, reconoce en México un país de amplia diversidad cultural y étnica, con necesidades regionales y nacionales que deben armonizarse a través del sistema educativo nacional. Adicionalmente, la equidad hace referencia a la responsabilidad del Estado al momento de atenuar las desigualdades sociales, de género y regionales en el ámbito de la educación.

Al plantearse como una reforma constitucional, el plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana busca promover, entre otros temas: la Perspectiva de género, Conocimiento de matemáticas, la lectura y la escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, los estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente.

A pesar de pretender contribuir a formar personas técnicamente competentes y socialmente comprometidas o a fortalecer la formación de los niños en las convicciones a favor de la justicia, la libertad, la dignidad y otros valores fundamentales, no se identifica que esta implementación, considere el desarrollo

de las habilidades del pensamiento y de la metacognición, como un elemento relevante en esta supuesta innovación, puesto que, al menos en la institución donde laboro, los resultados cuantitativos, son más efectivos que los procesos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Comprendamos entonces que, el uso de habilidades metacognitivas nos permite sistematizar y discriminar la información que recibimos, ser conscientes de nuestros pasos durante el proceso de solución de problemas y evaluar la productividad de nuestro propio pensamiento (Acedo, 2003).

1.1 Diagnóstico

La Escuela Primaria Federal “Emiliano Zapata”, se encuentra ubicada en una zona semiurbana, en Calle Tacuba e Hidalgo No. 5, en la Localidad de San Marcos Guaquilpan del municipio de Calpulalpan, Tlaxcala.

El municipio está ubicado al poniente del estado de Tlaxcala. Colinda al norte con el estado de Hidalgo; al sur y al oriente con el municipio de Nanacamilpa de Mariano Arista; al oriente con Lázaro Cárdenas y al poniente con el estado de México. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) en el territorio del municipio de Calpulalpan hay un total de 264 localidades. Una de ellas es San Marcos Guaquilpan, que cuenta con calles pavimentadas, servicio de agua potable, drenaje, luz eléctrica, teléfono, alumbrado, y transporte público. También hay una Presidencia de Comunidad, un Centro de Salud, un Templo Católico y pequeñas tiendas.

Las principales actividades económicas del municipio son la agricultura, ganadería, comercio e industria. De acuerdo con el INEGI (2010), existe una población ocupada de 18,766 trabajadores que se encuentran inmersos en el mercado laboral; la población está dividida en los siguientes sectores de actividad económica: el sector Primario del 12.20%, el sector Secundario del 38.12%, el sector Comercio

del 18.90% y Servicios con el 30.27%. No obstante, hay una población económicamente no activa de 15,144 personas que no se encuentra trabajando en algún sector mencionado anteriormente, por consiguiente, esta área no remunerada se centra en amas de casa con 8,132 mujeres y el segundo grupo de población no remunerada es de 5,847 que son estudiantes.

En lo que respecta a la localidad, la actividad a la que se dedica la mayor parte de la población es a la costura, este dato es uno de los factores principales que generan el fenómeno de migración hacia Estados Unidos de América. El 67% de los hombres buscan mejorar la calidad de vida de sus familias al ir a trabajar a ese país, porque la situación económica de su lugar de origen no favorece las condiciones para satisfacer sus requerimientos elementales.

Con base en los datos que proporciona INEGI en su encuesta Intercensal 2015; la educación en el municipio, muestra que, el rango predominante es la secundaria completa donde el 90.27% es correspondiente a hombres y el 93.98% mujeres sobre un total de población a nivel estatal, es decir, que el nivel de escolaridad promedio se encuentra en este rubro, seguido por la primaria con un 36.61% y un 37.70% respectivamente, educación media superior con el 20.98% y el 22.37%, y por último, educación superior con el 11.81% y el 11.86% de cada uno. Lo que significa que, a nivel estatal, los resultados ubican al municipio en un lugar por debajo del 50% en el aspecto de educación primaria, media superior y superior, puesto que, las actividades económicas a las que se dedica la mayor parte de la población, no les favorece totalmente, para ocuparse en alcanzar una carrera profesional, sino más bien, se concentran en buscar ingresos estables para sus familias.

Por otro lado, en la localidad de San Marcos, hay 1788 habitantes, 875 hombres y 913 mujeres, el 2.85% de la población es analfabeta (el 2.40% de los hombres y el 3.29% de las mujeres). El grado de escolaridad es del 7.69% (7.52% en hombres y 7.85% en mujeres). Tales resultados, son concretos; es decir, refieren a un grado

superior de oportunidades en la población masculina para tener acceso al ámbito educativo, mientras que, en las mujeres, se siguen priorizando las labores domésticas, atribuyendo esta práctica, a ideologías de una sociedad que demerita la capacidad que tienen para involucrarse en otros ámbitos y obtener mejores oportunidades personales y laborales.

El 39.04% de la población mayor de 12 años está ocupada laboralmente (el 56.11% de los hombres y el 22.67% de las mujeres). Estas cifras muestran que, debido a sus limitados recursos económicos el aspecto en que deben concentrarse es el ámbito laboral, puesto que, pocas familias pueden apoyar la escolarización de sus hijos en niveles educativos posteriores. De ahí que, por los bajos niveles de instrucción de los padres, éstos tienen dificultades para involucrarse de manera efectiva en el cumplimiento de las tareas de sus hijos en la educación básica.

Aun cuando esa situación ocurre en la localidad, en el municipio hay 40 planteles educativos, el CBTIS 154, el COBAT 03, la Escuela especializada de Enfermería, la Universidad Autónoma de Tlaxcala campus Calpulalpan, una Secundaria General, 2 Secundarias Técnicas, 6 Telesecundarias, 27 Primarias y 28 Preescolares. Aunque que en San Marcos sólo hay un Preescolar “Guadalupe Bernal Cuellar”, una primaria y una secundaria de CONAFE, las opciones que tienen en el municipio de Calpulalpan y sus alrededores son amplias. Así, a pesar de que gran parte de los padres tienen escasos recursos económicos y educativos, quieren que sus hijos sigan estudiando y puedan lograr tener una profesión, porque ellos consideran que, al asistir a la escuela, las generaciones jóvenes, tendrán mayores oportunidades con respecto a individuos que vivieron en tiempos anteriores y no pudieron ejercer ese derecho; incluso, hasta en comparación con integrantes de sus propias familias.

La Escuela Primaria “Emiliano Zapata” administrativamente pertenece al sector 06, zona escolar 38. Es de organización completa, y está adscrita en el programa de Tiempo Completo y en el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), su

jornada laboral es de 8:00 am a 3:00 pm. Asimismo, cuenta con el servicio de desayunador que es atendido por una persona de una comunidad cercana a la institución, el costo de los alimentos que les ofrece a los alumnos es de \$12.00, mismos que se distribuye durante el receso de 10:30 am.

En esta escuela estudian 194 alumnos. El personal lo integra la directora, 8 docentes frente a grupo, de los cuales, siete tienen el perfil de Licenciatura en Educación Básica y un profesor el perfil de Licenciatura en Telesecundaria, un profesor de Educación física; también hay una profesora de Educación especial, una profesora de Lenguaje y una psicóloga que corresponden al área de USAER. Igual hay una persona de intendencia. La infraestructura es amplia, tiene 8 salones distribuidos en dos pisos, un salón para USAER, una biblioteca, salón de cómputo, bodega, desayunador, cooperativa, sanitarios, una plaza cívica con techumbre y la dirección.

Los instrumentos de gestión que funcionan como ejes rectores de la escuela son: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación (LGE), los acuerdos 592, 716, 717, 10/05/18, 11/05/18 y 12/05/18.

Con base en información que los padres de familia ofrecen al inicio del ciclo escolar y que se concentra en un formato de identificación, el nivel de escolaridad de los padres de familia es como sigue: el 26% terminó la primaria, el 31% la secundaria, el 19% la preparatoria, el 12% concluyó una carrera técnica y el 12% no finalizó la primaria. De acuerdo con estos resultados, las ocupaciones laborales que destacan son: en su mayor porcentaje, amas de casa, conductores de transporte de carga pesada y costureros. Los tipos de familia son en su mayoría nucleares (23), dos son extensas y 4 son madres solteras.

El grupo de 5º "A" está conformado por 29 alumnos, de los cuales 21 son niñas y 8 niños, que oscilan entre 9 y 10 años de edad. Los niños de esta edad de acuerdo a la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget (1982) se encuentran en la etapa de

operaciones concretas, tienen facilidad de ubicarse en el espacio-tiempo. Ello les permite el reconocimiento y reproducción correctos de figuras complejas. Sin embargo, no son capaces aún de distinguir diferentes puntos de vista, es decir, no pueden representar mentalmente el espacio desde diferentes posiciones o perspectivas.

Los estudiantes con los que trabajo actualmente, son amigables, ingeniosos, respetuosos, inteligentes y bondadosos y les agradan los juegos didácticos. Uno de sus intereses es divertirse y sonreír cada día, así como, encontrarle utilidad a lo que aprenden en la escuela; asimismo, se involucran en el trabajo en equipo de manera entusiasta y activa. Les agrada ser los primeros en participar en clase y recibir puntos por eso, exponer algún trabajo, ser líderes, aunque 6 de ellos son un tanto impacientes cuando el tiempo establecido está por agotarse y el avance en el desarrollo de sus tareas es mínimo.

También, pueden usar algunas operaciones lógicas para la resolución de problemas. En este estadio, son capaces de emplear los símbolos de un modo lógico y, a través de la capacidad de conservar, llegar a generalizaciones atinadas. La capacidad de seriar eficientemente también la van desarrollando.

A pesar de esto, presentan dificultades en reconocer y emplear aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos en algunos textos literarios para diferenciarlos, localizar información específica en un tema, resolver problemas que impliquen el uso de dos o más operaciones matemáticas.

1.2 Situación Problemática

Las prácticas pedagógicas en México se caracterizan por el uso de métodos de enseñanza que enfatizan el memorismo e incentivan la repetición de contenidos. La mayoría de los docentes mantienen el uso de una metodología dogmática y represiva, es justamente la enseñanza represiva la que conduce a la censura de

habilidades creativas e innovadoras. Esta forma de enseñar, limita la apertura de espacios que permitan a los alumnos el desarrollo de la metacognición para analizar críticamente la realidad social y, a partir de su comprensión, atribuirle nuevos significados.

Esas formas de enseñanza ponen en relieve las deficiencias de nuestro sistema educativo. Pero también los maestros buscan formas de dinamizar la enseñanza en el ámbito escolar, plantean múltiples y renovadas estrategias para lograr que los estudiantes se apropien del conocimiento en las distintas asignaturas y comprendan no sólo sus relaciones con el mundo externo sino las dificultades en su proceso de aprendizaje y, a la vez, identifiquen y apliquen las estrategias más adecuadas para facilitar el mismo.

Cabe señalar que los aspectos destacados en el párrafo precedente, según Sgreccia & Massa (2011, p.152), son el común denominador de la mayoría de los modelos educativos. En éstas, la comprensión de las diversas temáticas ha tomado auge durante las últimas décadas como una de las competencias fundamentales que los educandos deben desarrollar, para poder relacionar los contenidos académicos con la realidad social y reconstruir desde su propia perspectiva los diversos fenómenos que en ella se dinamizan.

1.3 Descripción y Explicación del Problema

En el marco de este contexto, trabajo con alumnos del quinto grado de educación primaria. Aquí enfrento algunas situaciones problemáticas que describo y explico a continuación, y defino un problema específico sobre el cual intervengo mediante la Investigación-Acción:

En cuanto a la planeación, como maestra del quinto grado de primaria, diseño la dosificación de espacios curriculares de todas las asignaturas del grado; la fuente principal para realizarla es el Plan y programas de estudio y el libro de texto. Me

focalizo en el aprendizaje esperado, en las competencias disciplinares y en el contenido. Sin embargo, las actividades orientadas a la enseñanza de estrategias metacognitivas no las considero y menos promuevo el desarrollo de las habilidades del pensamiento en los niños.

Al respecto, Brown (1980) afirma que, la metacognición es el control efectuado de una forma deliberada y consciente de la propia actividad cognitiva, supone mecanismos de autorregulación y de control que le sirven al sujeto cuando se muestra activo en la resolución de problemas.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje siempre explico los temas. Inicio preguntando a los estudiantes para movilizar sus saberes previos, además, les asigno diversas actividades que deben realizar. Con frecuencia estoy observando y supervisando los trabajos que hacen y me concentro en que construyan el significado de los contenidos planeados.

Cuando les pido a los estudiantes que expresen con sus propias palabras lo que aprendieron, identifico en ellos dificultades, se esfuerzan por repetir literalmente los temas tratados en clase. Esto se refleja en sus trabajos escritos y en la verbalización de las respuestas que elaboran ante los cuestionamientos que formulo sobre los temas estudiados. Tal situación me lleva a reconocer que mi atención está en los aprendizajes esperados y desvalorizo la realización de actividades metacognitivas, que induzcan a los estudiantes a cuestionar su proceso de aprendizaje.

Debido a estas dificultades, se producen una serie de significados incorrectos y la inadecuada forma de desarrollar las actividades que les propongo, sus respuestas carecen de fundamentos coherentes y profundos hasta en su misma interpretación o expresión de sus ideologías. En consecuencia, el no encauzarlos a potenciar su metacognición, limita que puedan integrarla de manera consciente en su proceso de aprendizaje y este conocimiento sea controlado, planificado, ejecutado y

evaluado. Para Rigney (1978), citado por Herrera (2003, p. 1). Las habilidades cognitivas son entendidas como operaciones y procedimientos que puede usar el estudiante para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos y ejecución, suponen del estudiante capacidades de representación (lectura, imágenes, habla, escritura y dibujo), capacidades de selección (atención e intención) y capacidades de autodirección (autoprogramación y autocontrol).

De acuerdo con lo anterior, las habilidades cognitivas le posibilitan al sujeto a ampliar sus concepciones del mundo a partir de sus operaciones mentales, la experiencia y las vivencias que le provea el contexto en donde se desenvuelve, para ello, el individuo debe reconocerlas con el fin de hacer un buen uso de sus capacidades, de manera que se apropie del conocimiento para resolver situaciones complejas y transformar el entorno.

Si bien, la forma en que planeo me permite secuenciar y segmentar los contenidos en función de los aprendizajes esperados, los métodos que uso para promover su conocimiento, aún demuestran que los aprendizajes de los estudiantes son mínimos.

He observado que, en la elaboración de cuadros sinópticos o mapas conceptuales, los alumnos tienen dificultades en la selección de la información relevante de un tema para poder construir esos esquemas.

De igual manera, en las conversaciones que he tenido con ellos con relación a la siguiente pregunta: ¿por qué sus participaciones en los temas de clase son muy pequeñas y no dan mayor explicación? Sus respuestas son, que a veces no entienden el tema, no ponen atención, piensan que es difícil o porque tienen flojera.

A partir de las pláticas con los alumnos y de la información registrada en mis notas de campo observacionales, puedo comentar que, durante algunas sesiones de la

clase de español, solicité a los estudiantes que realizaran los productos que menciono a continuación:

Hacer un esquema de las características de los artículos de divulgación científica, un cuadro comparativo de las diferencias entre argumentación y opinión y presentar una exposición del tema que utilizarían para elaborar el artículo de divulgación científica.

En cada clase les di las indicaciones correspondientes de la manera en que tendrían que organizarlo, una vez que se integraron en equipos y buscaron información respecto a su tema, tuvieron dudas y confusiones para discriminar las ideas relevantes de las que no lo son, así como de la selección de los recursos que tenían como apoyo para presentar su exposición ante el grupo sin necesidad de únicamente leer sino de explicar el tema a sus compañeros.

Al notar lo que estaba ocurriendo, nuevamente les recordé los criterios e indicadores de evaluación que les calificaría, después de ello, entendieron de mejor manera lo que tenían que hacer y se esforzaron en preguntar a los demás equipos la forma en que harían su exposición. Sin embargo, hubo 2 equipos que no mostraron interés por corregir su trabajo y otorgarles a sus compañeros una explicación entendible y sencilla de su tema, aunque conforme transcurrió la sesión, presentaron lo que alcanzaron a estructurar y socializaron brevemente su tema.

Del mismo modo, al solicitar a los estudiantes que hicieran un mapa conceptual sobre las características del artículo de divulgación científica, me percaté de que, aunque recibieron la información con la que realizarían la actividad, dos de ellos no se involucraron en el trabajo, no sabían qué hacer con esa información, uno de los dos pidió apoyo con una compañera, la otra alumna minutos después empezó a trabajar individualmente. Gran parte del grupo se concentró en leer y copiar las ideas dentro de pequeños cuadros, no usaron conectores ni distribuyeron el contenido, se les dificultó identificar las palabras clave. Posteriormente, cuatro de

ellos expusieron su trabajo, intentaron ayudarse con su material previo, pero no supieron explicarlo secuencialmente.

A su vez, en un ejercicio para enseñarles los recursos visuales que se utilizan en los artículos de divulgación científica, en el que debían relacionar la información que aparecía debajo de un organizador gráfico para pegarla al reverso de cada apartado, mismos que se referían a los conceptos de tablas, gráficas, ilustraciones y recuadros, eran ocho características las que tenían que acomodar para explicar en qué consistían. Cada definición incluía palabras semejantes a los conceptos, hubo quienes descubrieron esas pistas y lograron completarlo correctamente, sin embargo, 13 de ellos tuvieron al menos dos errores, justamente en aquellas definiciones donde había palabras clave.

Las dificultades que muestran los niños, se deben a que no planifico ni enseñé explícitamente estrategias metacognitivas; este es el problema principal que debo afrontar. En tal sentido, es propicio establecer un conjunto de metas y objetivos vinculados con la metacognición que pretendo favorecer, otorgar a los niños determinado tiempo para que realicen las actividades y ser flexible en el tiempo que ha transcurrido, sin darles la solución al conflicto cognitivo que enfrentan.

Esto me permitirá predecir de alguna forma los resultados del proceso al momento de asignar toda una serie de recursos y tiempos para cada una de las etapas de la sesión; el control que supone la evaluación, implicando, incluso, los oportunos cambios en la planificación; y finalmente la evaluación, fruto del comparar el resultado entre el contenido y el proceso determinados, orienten a los alumnos a “monitorizar activa y reguladamente el proceso cognitivo para alcanzar la metacognición” (Flavell, 1976). La instrucción que imparta debe ser simple no simplista, conseguir que estudiantes aprovechen sus capacidades para buscar alternativas y no esperar a que todo les solucione, es decir, que descubran los motivos de su aprendizaje.

La falta de estimulación de la metacognición genera que los alumnos tengan una comprensión, redacción, argumentación y explicación bastante limitadas. Como se señaló en los párrafos anteriores, son diversas las situaciones donde los alumnos copian al pie de la letra las tareas sin ningún aporte crítico o analítico. Esta situación me genera gran preocupación, pues es importante que los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje y no lo están haciendo. Es necesario entonces, innovar en mi metodología de enseñanza para que los estudiantes puedan avanzar en su aprendizaje y su pensamiento se consciente mientras leen, escriben, explican y solucionan problemas.

En resumen, considero preocupante que los estudiantes no elaboren explicaciones ante un tema, que sólo lean la información en sus exposiciones, que no identifiquen ni seleccionen la información que les es útil para realizar esquemas, que copien de manera literal lo que hay en el libro de texto y que no comuniquen con claridad sus ideas. Estas habilidades son importantes para la metacognición, pero en las pocas oportunidades que les ofrezco para que reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, los alumnos no suelen detectar sus errores y fortalezas. Este es el problema que me afecta y que decido afrontar, lograr que los niños empleen sus habilidades básicas del pensamiento para que potencien su aprendizaje, y progresivamente desarrollen la capacidad de la metacognición.

1.4 Justificación

La educación se ha caracterizado por convertir al estudiante en un ente receptor, repetidor de lo que escucha del profesor, en muchas ocasiones, sin iniciativa de participación en las diferentes actividades o en lo que le demande un esfuerzo mental de más alto grado. Uno de los aspectos que más se enfatiza en esta dimensión, tanto de la Educación Básica y Superior, es que los alumnos terminan sin saber trabajar con autonomía, eficacia y sin conocer estrategias que los ayuden a realizar un aprendizaje reflexivo. De ahí que, la importancia de esta investigación, radica en favorecer el desarrollo progresivo de las habilidades básicas del

pensamiento hasta llegar a la metacognición, diseñando las estrategias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de quinto grado de primaria.

De esta manera, el lenguaje verbal y escrito, por ejemplo; constituyen los principales instrumentos para acceder al conocimiento de las materias escolares y a toda la información que se presenta en el entorno, lo cual, lo convierte en un medio predilecto de comunicación. Mendoza (2003), Cassany et al. (1997) y Santiago et al. (2006), concuerdan en que, el código lingüístico a nivel de recepción o comprensión de la información, fundan un elemento primordial para desenvolverse y participar de manera competente en la sociedad.

Sin embargo, aun conociendo la importancia de este código, en su procesamiento con relación a los textos expositivos y argumentativos, uno de los problemas que más afecta actualmente a los estudiantes de todos los niveles educativos, tal y como lo demuestran las estadísticas nacionales e internacionales, es el bajo nivel de rendimiento escolar en la asignatura de Español, dentro de la cual, las competencias comunicativas que establece el Programa de Estudios de quinto grado (2011), que los alumnos debieran lograr, son:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Ante esta dificultad que tienen los alumnos para explicar y argumentar, es necesario que desarrollen la metacognición a través de estrategias que consideren que el pensamiento humano es selectivo, que muestra inclinación especial a lo que es común en la información, que tiende a agrupar aquellos rasgos invariantes y procura trascender la información recibida haciendo extrapolaciones. Eso significa

que, los aprendices tendrán la posibilidad de reflexionar acerca de la complejidad de su conocimiento.

En este sentido, los beneficios que los alumnos obtendrán al reconocer el funcionamiento de las estrategias metacognitivas en los distintos tipos de textos, que devengan de la elaboración de una estructura textual lógica de nivel de complejidad sencillo que, les permitirá comunicarse de manera efectiva, sobre todo en el mundo académico que demanda cierto conocimiento de la lengua y se asume que, dentro de éste, está implícito el uso de algunas estrategias. Así, podrán regular sus capacidades para procesar la información de los textos a través de la metacognición, lo que traerá como consecuencia, una mayor consciencia y autonomía, para dar respuesta a las circunstancias que deban superar en el ámbito escolar y después, paulatinamente, en áreas de su desarrollo personal y social.

Así, desde el punto de vista semántico-pragmático propuesto por Kintsch (1998), la metacognición no sólo orienta acciones que tengan aplicabilidad en el área lingüística, sino que también funciona como guía en la interpretación de diversos temas, porque no limita los contextos en que ésta aparece y facilita la búsqueda de los supuestos principales para la comprensión de un texto y, en consecuencia, disminuye el esfuerzo del procesamiento de la información.

Como se ha reiterado, la actividad de explicación y argumentación requiere de un proceso metacognitivo complejo que consiste en traducir las ideas, los conocimientos, los pensamientos, los sentimientos, las impresiones, etc. que posee un sujeto, en un pequeño discurso verbal o escrito que comunique opiniones y aportes acerca de variados temas. Incluye también la ejecución de diferentes fases a saber: planificación, redacción, revisión y edición, dentro de las cuales se llevan a cabo acciones concretas como generación de ideas, consulta de otras fuentes de información, selección y decisión, dependiendo de las circunstancias de la producción, los propósitos y la audiencia a quien va dirigido el texto (Tolchinsky & Simo, 2001).

A continuación, describo los aportes principales que la metacognición, ha tenido en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en el área lingüística.

El método expositivo y argumentativo, tiene en cuenta la generación de ideas, la organización de las mismas y su transcripción en la explicación de pequeños textos (Cassany, 1999; Álvarez & Ramírez, 2006), lo que corresponde a los tres procesos básicos de los procesos metacognitivos: planificación (el alumno establece los objetivos que pretende alcanzar, genera ideas, recupera y organiza los datos almacenados en su memoria), traducción (el niño elabora una posible forma verbal para expresar el contenido recuperado en la etapa anterior y lo materializa teniendo en cuenta normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas) y revisión (identifica los problemas y logros del escrito que armó).

El proceso descrito anteriormente, permite tomar conciencia de los diferentes factores que desencadenan las operaciones mentales que orientan esta actividad: planificar, recuperar ideas de la memoria, establecer inferencias, crear conceptos y abstracciones, entre otras.

Cuando los aprendices elaboran textos, está implícito su proceso metacognitivo, porque el que explica o redacta, va pensando no solo en qué palabras utilizará, sino cómo unirá ese léxico para construir progresivamente un párrafo, un esquema o un texto. Las estrategias metacognitivas que se presentan en cada género textual (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo) no sólo ayudan a comprender el texto, sino a producir su estructura formal, porque la mayoría de textos privilegian la categorización de ideas. De acuerdo con los señalamientos expresados por Díaz & Hernández (2010), la enseñanza de la metacognición en el ámbito lingüístico, involucra proveer a los estudiantes con herramientas de selección, para que puedan acceder a los diferentes tipos de estrategias que les permitirán la

explicación de los textos que circulan no solamente en el ámbito académico sino aquellos producidos en el interior de la cultura en que crecen y se comunican.

Por su parte, Atorresi (2010), describe que la transformación del conocimiento que hacen los alumnos con respecto a esas habilidades, es el resultado del trabajo consciente, intencional y controlado que el estudiante desarrolla durante el proceso metacognitivo de sus mecanismos de aprendizaje. Por consiguiente, indica la misma autora, el proceso comunicativo se describe como una actividad compleja dentro de la que se van desarrollando los subprocesos descritos por Hayes y Flower: planificación, traducción y revisión de forma reflexiva y autorregulada, situación que, a diferencia de lo que sucede con los novatos, los procesos de planificar ideas y ponerlas en texto interactúan y lo hacen de modo intencional, de acuerdo con un plan previamente establecido, un objetivo claro y un destinatario concreto, mismos que son componentes de la capacidad metacognitiva de los alumnos.

1.5 Propósito de la Investigación

- Valorar la relevancia de incluir estrategias metacognitivas en las secuencias didácticas, como un medio eficaz para optimizar el aprendizaje de los alumnos.

1.6 Antecedentes de la Investigación (Estado del Arte)

En esta sesión, se presenta una revisión de algunas investigaciones realizadas en distintos países de Latinoamérica como región y el orden de análisis es por áreas curriculares, y que, además, tiene el propósito de abonar a una contextualización de la relevancia del estudio.

Pozo (2014), señala que en la mente humana hay al menos dos sistemas de aprendizajes diferenciados que dialogan continuamente para optimizar el ajuste de

las representaciones de los cambios ambientales. Una de éstas, es el aprendizaje implícito que precede al aprendizaje explícito. Esto significa que, los estudiantes hábiles en la metacognición, comprenden con claridad los objetivos de la tarea y de ese modo controlan sus progresos hacia la meta y ajustan sus estrategias. Asimismo, reflexionan mejor acerca de cómo han funcionado sus estrategias y hasta qué punto se han aproximado a la meta u objetivo, con la finalidad de tomar las medidas que sean necesarias para potenciar o reconducir sus acciones de aprendizaje.

Se puede decir entonces que, la metacognición se desarrolla gradualmente y depende tanto del conocimiento como de la experiencia. Es difícil el desarrollo de la autorregulación y la reflexión en áreas que no son conocidas. Sin embargo, "en áreas conocidas por los niños, las formas primitivas de la autorregulación y la reflexión aparecen temprano" (Bransford, Brown y Cocking, 2007, pp. 135-136).

Por eso, González (1996), aclara que: Metacognición es un término que se usa para designar a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual.

En otras palabras, saber qué se sabe, facilita la evaluación en el aprendizaje. Junto con ello, tener conocimiento sobre qué son y cómo operan los procesos cognoscitivos como la atención, la memoria, el lenguaje y la solución de problemas, permiten hacer un mejor uso de tales recursos. A medida que el niño se hace más consciente, es decir, tiene más claros los contenidos respecto a lo que conoce y a cómo conoce, puede establecer parámetros comunes de resolución de una situación problema, e incluso llegar a evaluarlos sobre los resultados de sus compañeros y es esta comparación la que le sirve como elemento de validación de su propia actividad metacognitiva.

De ahí que, el mecanismo de control y regulación de la actividad o, en otros términos, las estrategias metacognitivas de aprendizaje, exijan la observación del comportamiento propio, para analizar sus propiedades, eficiencia, validez y adecuación, en función de la tarea, de las características y habilidades del sujeto, así como del contexto de la tarea, las relaciones entre el aprendizaje, el conocimiento y las operaciones del pensamiento, vistas en; a) el tipo o modalidad del conocimiento (desde el conocimiento procedimental hasta el declarativo), b) el nivel funcional y de exigencia cognoscitiva de las tareas (que fluctúa entre los procesos automáticos y los conscientes) y c) en los niveles de conciencia (del conocimiento implícito al explícito), muestran una relación dialéctica con la metacognición, en tanto que son a la vez, causa y consecuencia del desarrollo cognoscitivo.

De esta manera, reflexionar sobre los beneficios que la metacognición ofrece, no nada más en el ámbito educativo, sino en cualquier área donde se priorice el crecimiento de habilidades cognitivas y socioafectivas, ocasionará que la población donde se estimule esta capacidad, sea proactiva y crítica, al tomar decisiones que coadyuven el desarrollo laboral y hasta económico de las naciones. Al respecto, Miranda (2015), en la amplia investigación que realizó en el campo de la enseñanza de lenguas, enfatizando en que el pilar del éxito es la metacognición, demostró que el trabajo de un profesor sobre la afectividad del alumno (motivación, autoconcepto y atribuciones) es de gran relevancia en este enfoque; y que el docente ha de transmitir esos tres factores en positivo para que la metacognición "funcione".

A continuación, se citan determinadas investigaciones, categorizadas de acuerdo con el área curricular de estudio:

Área curricular: Ciencias Naturales

En países como Chile, por ejemplo; se han implementado estudios que analizan la relevancia de incorporar la dimensión metacognitiva en el proceso educativo del

alumnado, puesto que, aún son incipientes esas consideraciones curriculares. Uno de los más recientes esfuerzos en investigación de esta índole, fue la aplicación de este recurso, en el ámbito de las Ciencias Naturales, pero, poco a poco, se han ido extendiendo a otras áreas curriculares, obteniendo resultados favorables, tanto para los estudiantes como para los investigadores.

En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la doctora Corina González recientemente realizó su Tesis de Doctorado en la Universidad de München sobre “*Metacognición en Enseñanza de las Ciencias con alumnos de Primer Ciclo de Enseñanza Media*” citado por; Osses (2008), lo cual le ha permitido generar una línea de trabajo en este ámbito.

Área curricular: Biología

Por otra parte, en la Universidad de La Frontera, Temuco, Región de La Araucanía en Chile, también se buscó incluir la dimensión metacognitiva en el proceso educativo en la asignatura de Biología en alumnos de Segundo Ciclo de Enseñanza Media en Comunas de alta vulnerabilidad, a través del desarrollo del *Proyecto Fondecyt para la Enseñanza en Ciencias*, Osses (2007). Los resultados obtenidos, fueron un detonante que confirma los avances que se suscitan en los sujetos de aprendizaje, al aplicar su capacidad metacognitiva en distintas áreas del conocimiento.

Por lo anterior descrito, se puede afirmar que, el desarrollo de las estrategias metacognitivas, no sólo va a depender del sujeto, sino, también del proceso y la naturaleza de la tarea, porque requiere comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices, con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas de aprendizaje (Muria, 1994).

Área curricular: Habilidades del Pensamiento

Otro trabajo realizado bajo esta temática es el denominado “*Capacidades metacognitivas en el sistema educativo en instituciones educativas de educación media*” Muñoz et al. (2019), el cual consistió en analizar las habilidades metacognitivas en 119 estudiantes de 5to medio en Santiago de Chile. El estudio se enmarcó como descriptivo, con un diseño de campo, no experimental y transeccional. Los resultados mostraron que los estudiantes consideraron altamente adecuado el uso de las habilidades de evaluación, así como la orientación a la acción frente a la volatilidad como habilidad metacognitiva. Se concluyó que las habilidades metacognitivas, son sumamente adecuadas en opinión de los estudiantes, por lo que, se recomendó fortalecer la capacidad metacognitiva de los sujetos, mediante el incentivo al uso de dispositivos en el proceso enseñanza y aprendizaje.

De ahí que, se debe considerar que detrás de las acciones y/o estrategias que realiza un estudiante, existe un cuerpo teórico que se configura a partir de un conjunto de supuestos y que puede ser concebido como un cúmulo de ideas coherentes entre sí. Es decir, existen estrategias, lo que hace el estudiante, viene precedido por un nivel de carácter teórico y epistemológico (carácter implícito) que filtra las creencias del sujeto acerca del aprendizaje, lo que se dice del aprendizaje y lo que se dice que se hace (Martínez, 2004).

Área curricular: Idioma Inglés

Sin embargo, no solamente se han hecho investigaciones en esas áreas del conocimiento, sino también en lo que refiere al dominio de otro idioma. Por ejemplo, el estudio denominado; “*La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación*” Bonilla et al. (2018).

En la Universidad de Concepción, Chile, el aprendizaje de una segunda lengua (L2), como es el caso del inglés, se ha convertido en una necesidad de primer orden en el mundo actual. La metacognición y el uso de estrategias metacognitivas constituyen, en este sentido, mecanismos relevantes para el aprendizaje de una L2. En ese trabajo, se discute el concepto de metacognición, por una parte, desde los modelos y estrategias existentes, y, por otra, desde los instrumentos y herramientas de entrenamiento que se utilizan para el monitoreo de los procesos cognitivos de los sujetos que han alcanzado éxito en el aprendizaje del idioma inglés, gracias a la metacognición como estrategia ideal.

Área curricular: Psicopedagogía

Otro de los países Latinoamericanos que también ha analizado las prácticas de enseñanza como un tema de relevancia socio-educativa que despierta debates entre profesores, directivos, investigadores y gestores de políticas institucionales, es Argentina. Tal es el caso del siguiente estudio *Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes?* (Melgar y Elisondo, 2016), en el que se presentan las valoraciones construidas por estudiantes, como propuestas de enseñanza realizadas en tres asignaturas de las licenciaturas en Psicopedagogía y Profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Esta investigación, tuvo como objetivo, identificar, a partir de reflexiones metacognitivas, buenas prácticas de enseñanza en la universidad. La investigación se desarrolló durante el año académico 2016 y participaron 95 estudiantes de grado. Los resultados indicaron que, gran parte de los participantes, valora positivamente las prácticas educativas en contextos fuera del aula, reconocen los aportes que de ellas se obtienen en el proceso de aprendizaje de los alumnos, así como, en el desarrollo de propuestas innovadoras para la presentación de los contenidos curriculares y las clases con especialistas invitados. Así, se propusieron

nuevas líneas de investigación e innovación educativa a través de las reflexiones metacognitivas logradas.

Así, por ejemplo, se practica la metacognición cuando se tiene conciencia de la mayor complejidad de un ejercicio con respecto a otro, cuando nos paramos a seleccionar cada una de las alternativas antes de decidir cuál es la mejor, cuando somos conscientes de la necesidad de tomar nota de algo porque puede olvidarse, etc.

Desde esta mirada, los docentes consideran que el rendimiento académico depende del nivel de autorregulación que posee el estudiante al enfrentar tareas académicas, las cuales, exigen mayor atención y reflexividad al momento de autoevaluar su propio proceso de aprendizaje (Valencia, et.al, 2013). Como lo plantea Chaverra (2011, p. 106) “Las habilidades metacognitivas son un principio clave para el diseño de propuestas metodológicas que favorezcan la autonomía cognitiva del sujeto, beneficiando así su plano interpersonal”.

Área curricular: Ingeniería Eléctrica

En la Universidad Nacional de Colombia, igual se han buscado propuestas para integrar el desarrollo de las habilidades metacognitivas que favorezcan el aprendizaje en los estudiantes. Tal es el caso de la investigación *¿Cómo desarrollar la metacognición en la educación superior mediante la resolución de problemas?* Paz Penagos, (2011).

Por ello, cuando se trata de resolver problemas del área de comunicaciones digitales en ingeniería electrónica, las actividades académicas realizadas por los estudiantes y orientadas por el profesor enfatizan en las estrategias cognitivas y en los procedimientos necesarios para su correcta resolución. Debido a las limitaciones que se tienen al manifestar el grado de consciencia sobre su capacidad de autoconocimiento y autocontrol para establecer valoraciones propias, se optó por generar un acercamiento a estas habilidades, para que los

estudiantes mostraran algunos rasgos metacognitivos al aplicar estrategias sobre la resolución de problemas (RP) en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la ingeniería.

Área curricular: Psicología

En junio de 2019, en la Universidad Nacional Autónoma de México, también se llevó a cabo un estudio referente al tema expuesto “*La metacognición en la educación universitaria. Un caso de estudio*” (Piña et al; 2019).

Este trabajo se basa en los resultados de una investigación de campo fundamentada, la aplicación de un cuestionario a estudiantes de dos universidades venezolanas (Universidad de Carabobo y Universidad Bicentenaria de Aragua) y la participación en una entrevista en línea de tres docentes universitarios: uno de México, uno de Ecuador y uno de Venezuela. Los datos finales, mostraron que, en este nivel educativo, todavía existen carencias para promover el desarrollo de la capacidad metacognitiva en los estudiantes universitarios. Por tanto, deben favorecerse entornos en los que; educadores, prácticas pedagógicas problematizadoras y creativas, sean el elemento fundamental para que los alumnos regulen su aprendizaje.

Como ya se hizo notar, algunos países latinoamericanos se han asociado con el objetivo común de alcanzar un desarrollo integral más equilibrado y autónomo, en el cual juega un papel fundamental una educación de mayor calidad. Por eso, es necesaria una modificación sustantiva del enfoque educativo actual hacia uno que genere cambios en el modo de aprender, que conlleve a autodirigir el aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de la vida.

En este aspecto, una estrategia factible para disipar esta dificultad, es la de autointerrogación metacognitiva (Johnson y Johnson, 1992), que consiste en llevar al estudiante a formular una serie de interrogantes antes, durante y después de la

realización de una tarea. Esta autointerrogación realizada con frecuencia y durante un tiempo prolongado, permite establecer un hábito de autorregulación del proceso. Así, esta comprensión, a su vez, permite desarrollar las estrategias metacognitivas que posibilitan regular y dirigir el proceso cognitivo. En este orden de ideas, el fomento de un aprendizaje autorregulado, como una orientación metodológica, debe involucrar tanto el desarrollo de las estrategias cognitivas como el de las habilidades metacognitivas.

Aunque existen algunos estudiantes que desarrollan la capacidad de automonitoreo mediante la búsqueda y utilización intuitiva de las mejores estrategias en su aprendizaje, la mayoría de ellos, precisa de una instrucción sistemática que incluye no sólo demostración y presentación de estrategias, sino también la toma de conciencia sobre qué clase de estrategias son más funcionales en cada uno de los alumnos a nivel personal y el paso a la fase activa de creación de propias estrategias (Joseph, 2006).

Por esta razón, es importante tener en cuenta que, la creación de una cultura estratégica en el salón de clase, requiere de las siguientes propuestas metodológicas: instrucción explícita y modelamiento de estrategias. Revisar en las tareas los formatos de estrategias utilizadas por los estudiantes. Organizar las discusiones en el salón de clases, con el fin de compartir las experiencias de estudio en casa: cómo y dónde se estudia; cómo se organizan el tiempo y el lugar; qué estrategias se aplican para leer, escribir y procesar la información; qué actitud se sigue cuando no se entienden fácilmente algunos datos, palabras, indicadores, etc.

Área curricular: Matemáticas

Cabe mencionar que, en ciertos países europeos, igual se ha comenzado a investigar sobre esta temática. Por ejemplo, el estudio titulado: *Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas* (Mato et al; 2016).

En la Universidad de La Coruña, campus de Elviña (España), se implementó un trabajo en el que se analizaron las implicaciones que tiene la incorporación de estrategias metacognitivas en el aprendizaje matemático con estudiantes de sexto curso de educación primaria. El estudio se desarrolló a partir de contenidos matemáticos en una investigación cuasiexperimental en la que se analizó el nivel de comprensión del alumnado a partir de la instrucción explícita del docente, su participación en una práctica guiada, trabajo cooperativo y una práctica individual para analizar su nivel de aprendizaje.

Los resultados mostraron, tras una prueba de diagnóstico (pretest) y otra de referencia (postest), mejoras en atención, comprensión, trabajo cooperativo, resolución de problemas, procesos de aprendizaje, confianza y motivación. Con base en los resultados, se puede argumentar que, la utilización de estrategias metacognitivas juega un papel importante en la formación matemática, ya que permite que el estudiante controle la comprensión, detecte errores, examine los saberes previos y explore sus propios procesos de pensamiento. (p.91)

Al respecto, conviene destacar que, Brandsford, Brown y Cocking (2007) afirman que "las estrategias que utilizan los niños para memorizar, conceptualizar, razonar y resolver problemas se vuelven cada vez más eficientes, flexibles, y se aplican más ampliamente con la edad y la experiencia" (p.136). Esta posición sugiere que la conciencia de la tarea a realizar se incrementa con el desarrollo y el aprendizaje, lo que implica un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante. Por ende, para favorecer el proceso de metacognición, hay que aprovechar las posibilidades que nos ofrece el medio para optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto: Si el niño no puede pensar en nuevas posibilidades, el entorno donde opera debería alentar a elegir las nuevas herramientas. Claxton (2005) afirma que:

Muchas de nuestras herramientas de aprendizaje se encuentran principalmente en un contexto social, y nuestra experiencia de estos recursos y lo que aprendemos de ellos y de ellas es guiada y mediada por otras personas, especialmente los que tienen más experiencia que nosotros en estas herramientas. (p.167)

Con esto se quiere decir que, es importante recordar que no hay contenido educativo, sin una visión transversal ontológica, histórica, epistemológica, metodológica y axiológica fundada en una concepción del mundo, del tiempo y del espacio, todo esto sustentado por una visión psicopedagógica y didáctica que le otorga amplia significación.

En consecuencia, en América Latina y en Europa, se podría diseñar una teoría del cambio exclusiva de y para nuestro contexto, con miras a desarrollar una lógica de transformación que permita re-ordenar nuestro pensamiento y configurar nuestro propio 'corpus cognitivo y experiencial' que explique el sentido de nuestra

existencia, una teoría del cambio basada en el análisis real y objetivo del contexto, sustentado en la autovaloración de nuestras propias capacidades (Retolaza, 2009).

En otras palabras, valdría la pena resignificar diferentes categorías conceptuales propias del quehacer pedagógico con miras a legitimar la educación y lograr una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje, fundamentados en las teorías emergentes que establecen la necesidad de considerar como eje fundamental al educando, sus intereses y su contexto, en contraposición de la educación tradicional caracterizada por la sencilla transmisión lineal y homogénea del conocimiento (visto como absoluto, concluido y certero) en la que el rol pasivo, de escucha y de ejercitación del estudiante, mecanizan los saberes e impiden el involucramiento de procesos de transformación en la práctica docente.

En seguida, se citan los estudios que hasta este momento se han realizado con relación a la temática analizada en esta investigación, en el contexto educativo mexicano:

Área curricular: Ciencias de la Educación

En mayo de 2011, se llevó a cabo el estudio titulado *“Estrategias metacognitivas para favorecer el desarrollo de competencias. Caso: Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”* (Cuahonte et al; 2011).

La razón principal para promover un trabajo de esta naturaleza, fue la preocupación por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) para propiciar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes, siendo éste, el vehículo ideal para generar los cambios que provocaran la transición de una práctica tradicional del conocimiento, a una, en la que el estudiante construya su propia visión de lo aprendido. Este cambio, suscitó la necesidad de implementar novedosas estrategias metacognitivas para impartir el conocimiento, otorgar

alternativas para adoptar nuevas formas de vida, de producción y de trabajo para mayor bienestar del país.

Entonces, la función mediadora del alumno en su propio aprendizaje, nace del procesamiento de la información. Pero sin olvidar que, éste es producto de la influencia del trabajo del docente al inicio del día de clases, en la planificación de la tarea desafiante que enfrenta cada alumno. En este constante almacenamiento, procesamiento, recuperación y uso de la información, el educando se apoya con las estrategias establecidas en el plan de trabajo de cada día. Esto es posible, gracias al progreso de madurez y consciencia cognitiva que le capacita al sujeto, para responsabilizarse de su propio trabajo, favoreciendo así, las habilidades de “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir” y “aprender a ser”.

El maestro, por tanto, puede actuar con algún tipo de intervención específica en la planificación de cada niño, a partir del lenguaje en forma de preguntas, sugerencias o comentarios. Tal influencia puede ser más significativa durante los momentos interactivos (reunión en pequeños grupos o en el círculo al iniciar o cerrar el día de trabajo). A partir de las dudas o comentarios de los niños, se puede generar conflictos sociocognitivos entre él y sus estudiantes (Rego, 1998). Más específicamente, se pueden utilizar interrogantes, tales como: ¿Con quién quieres trabajar? ¿Qué quieres hacer y por qué? ¿Qué parte de la actividad fue más fácil o te costó más trabajo lograr? ¿Qué planes puedes hacer para mejorar la tarea? ¿Cómo crees que resultó tu trabajo el día de hoy? entre otras.

Los aspectos de la metacognición ya mencionados, son importantes para el aprendizaje y, además, “están estrechamente relacionados entre sí, de modo que, el aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación que ejerce sobre el propio aprendizaje, puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea, con las estrategias para afrontarla y con sus propios recursos como aprendiz” (Pozo, 2006, p. 60).

Área curricular: Habilidades del Pensamiento

En la Universidad Juárez del Estado de Durango en 2014, se efectuó un trabajo de esta índole, que tuvo como objetivo, saber qué tanto utilizan la metacognición los estudiantes a nivel Licenciatura para resolver las dificultades que enfrentan cotidianamente en su vida escolar, denominado *“Metacognición en estudiantes de educación superior en la ciudad de Durango, Dgo., México”* (Cisneros et al; 2014).

Para llevar a cabo esta investigación, se aplicó el Cuestionario de Metacognición construido por Labatut (2004) con base en el modelo de Mayor y otros (1993) a una muestra de 392 estudiantes a nivel licenciatura de diferentes instituciones de educación superior. Lo que se pudo observar fue que, mientras mayor sea el grado de consciencia en los alumnos, mayor es la frecuencia con la que utilizan las estrategias metacognitivas, mejoran considerablemente su desempeño académico y tienen facilidad para resolver las dificultades que en su aprendizaje se les presenten.

Por ende, cuando se habla sobre metacognición, se refiere al plano de conceptualización, de abstracción. Sólo desde este plano es posible la reflexión sobre el conocimiento que se tiene, sobre cómo se está realizando una actividad determinada o cómo se ha hecho, llevando a cabo una autorregulación consciente. Esto implica, obtener una tendencia general o predisposición para analizar, tanto las tareas como las respuestas y reflexionar sobre las consecuencias de las respuestas (Taylor, 1983).

Para el manejo metacognitivo del propio aprendizaje, es necesario favorecer un saber de nivel superior: un saber sobre el hacer. Esto permite al sujeto, aprender a planificar, administrar y regular su propio aprendizaje y los procesos de solución de problemas, mediante la elección, utilización, modificación y evaluación de las estrategias metacognitivas apropiadas. Desarrollar este saber sobre el propio proceso cognitivo y/o conocimiento disponible, significa un proceso de

comprensión sobre cómo, por qué y cuándo se utilizan distintas estrategias metacognitivas.

Área curricular: Matemáticas

Finalmente, en la Universidad de la Salle, México; se hizo un análisis y algunas proyecciones que tuvieron un enfoque metacognitivo en un estudio denominado *“Educación en matemática y procesos metacognitivos en el aprendizaje”* Silva (2006); colocando énfasis en los procesos internos del sujeto que aprende, destacando el papel activo-participativo y responsable del mismo en su propio proceso de aprendizaje.

En este trabajo, se hizo una interrelación entre la metacognición y la enseñanza en las matemáticas con estudiantes de distintas edades. El marco metodológico estuvo dividido en 3 partes; desde los referentes conceptuales, hasta lo que se ha realizado en los campos de lectura comprensiva y en el desarrollo de las competencias en la resolución de problemas matemáticos y el vínculo que tienen con la metacognición. Así, se demostró que, los sujetos pueden controlar, monitorear, regular y evaluar su aprendizaje, tomando decisiones efectivas y conscientes.

Por esa razón, hay que reflexionar sobre de que el uso de estrategias eficaces en la actividad escolar es el resultado del desarrollo metacognitivo, que exige un estilo de instruir y de preguntar que tiene que prolongarse a lo largo de todo el curso para que las estrategias proporcionadas lleguen a utilizarse de manera autónoma y se conviertan en una habilidad concreta. Hay que destacar la importancia de enseñar en las escuelas estrategias de aprendizaje, ya que, si se consigue optimizar el rendimiento intelectual estimulando la capacidad metacognitiva, también mejorarán otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Tesouro, 1992 y 1995).

Es necesario que el trabajo de estas habilidades se haga durante el tiempo suficiente y en situaciones lo más variadas posibles para asegurar la transferencia y la aplicabilidad de los aprendizajes y, en consecuencia, su rentabilidad. Los conocimientos específicos no tienen ningún sentido, sino llevan hacia un «saber pensar», pero difícilmente los alumnos aprenderán a pensar sí, en la primera actividad en la cual tienen que aplicar su conocimiento; la tarea escolar, no es significativa.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Definición de Metacognición

El término de metacognición fue introducido en el campo de la psicología por John H. Flavell en la década de los 70. Especialista en psicología cognitiva que centró su investigación en el funcionamiento de la memoria infantil. Sin embargo, las investigaciones de Flavell no tuvieron una repercusión inmediata en el campo de la educación, y no fue hasta la década de 1980, con la entrada de los enfoques constructivistas en la enseñanza y el aprendizaje, que algunos investigadores comenzaron a hablar de metacognición en ese ámbito (Monereo, 1995). Para Flavell, la metacognición es el conocimiento del individuo sobre de sus propios procesos cognitivos:

La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir el aprendizaje de las propiedades relevantes que se relacionen con la información y los datos. Por ejemplo, yo estoy implicado en la metacognición si advierto que me resulta más fácil aprender A (situación de aprendizaje) que B (situación de aprendizaje). (Flavell, 1976, p. 232)

Según Monereo (2000). Es la capacidad de conocer, analizar y controlar los propios mecanismos de aprendizaje, incluiría también, conocimiento y control de los actos personales entre los que destacaríamos, el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia.

Domenech (2004 citado por Chirinos, 2013, p. 54) define la metacognición como: “La capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar, reflexionar, sobre cómo reaccionaremos o hemos reaccionado ante un problema o tarea”. En suma, puedo decir que la metacognición es la capacidad consciente que tiene el estudiante de conocer, reflexionar y monitorear sobre su propio conocimiento y el logro de su aprendizaje.

2.1.1 Metacognición y Cognición

Es difícil decidir qué es propio de la cognición y qué compete a la metacognición. Una distinción que puede aclarar el panorama obedece a los objetos sobre los que actúa cada uno de estos dos constructos. En general se habla de cognición haciendo alusión a los diferentes elementos que participan en la realización de una tarea: estrategias, procesos, operaciones, etc. Mientras que se hace referencia a la metacognición, cuando participan elementos orientados hacia la comprensión de la forma en que se realiza la tarea, hacia el control mismo de la actividad cognoscitiva (Organista, 2005).

El tipo de conocimiento, los niveles de conciencia y el grado de automatización son elementos que en su relación determinan el grado de desarrollo metacognitivo. A mayor explicitación del conocimiento, mayor abstracción y mayor conciencia de los procesos se encuentran mayores niveles de dominio metacognitivo.

Correa, Castro y Lira (2004) señalan que: Las estrategias cognoscitivas son modalidades de trabajo intelectual que permiten adquirir, codificar y recuperar la información; las estrategias metacognitivas son mediaciones del proceso cognitivo que permiten hacer consciente y autorregular dicho procesamiento, tomando decisiones más efectivas y logrando un aprendizaje en profundidad.

- a) De adquisición
- b) De codificación
- c) De recuperación o evocación

A los que deben agregarse, para el pleno rendimiento del sistema cognitivo, la colaboración de otros procesos de naturaleza metacognitiva, social, etc que Dansereau (citado en Correa, Castro y Lira, 2004) denomina:

d) De apoyo

A partir de los conocimientos disponibles sobre los procesos cognitivos, se pueden deducir estrategias de procesamiento o estrategias cognitivas para su manipulación (control y dirección). El proceso cognitivo es aquella actividad cerebral encargada de transformar, transportar, reducir, coordinar, recuperar o utilizar una representación mental del mundo Neisser (1976, citado en Correa, Castro y Lira, 2004).

A su vez, las estrategias cognitivas contienen procedimientos que permiten optimizar, enseñar, prevenir y/o corregir su adecuado funcionamiento. Estos procedimientos mentales o estrategias de manejo a las que se denominan microestrategias, tácticas de aprendizaje o estrategias de estudio, suelen ser pública o privadamente observables por contraposición a los procesos que son constructos inferidos (Castro y Lira, 2004).

2.1.2 Conjunto de Conocimientos que forman la Metacognición

Noel (1997 citado en Alvarado, 2003) propone distinciones según el objeto sobre el cual va a recaer los procesos mentales con miras a aclarar los diferentes caminos de investigación. Estos objetos son la memoria, la comprensión y la resolución de problemas. Igualmente presenta tres modalidades cognitivas, la primera al respecto de los propios procesos mentales y sus productos, la segunda en relación con las propiedades pertinentes de la información y la última recayendo sobre la regulación.

Por otra parte, Wellman (1997) identifica cinco grupos de conocimientos diferentes pero superpuestos que hacen parte de la metacognición de un sujeto, a saber:

1. La existencia. El sujeto conoce la existencia de los pensamientos y de los estados mentales internos, tales como la mentira y la imaginación. En estas nociones, existe la diferencia entre estados mentales y comportamiento

externo. El sujeto sabe que algo es verdadero pero el sujeto dice o hace como si fuera falso. Así, los estados mentales existen independientemente del comportamiento externo de los eventos del mundo físico.

2. La distinción de los procesos. Los sujetos se comprometen en diferentes procesos cognitivos o actos de pensamiento; por ejemplo, imaginar, razonar, soñar, concentrarse. Una teoría de la mente debe hacer la distinción en tanto que procesos de pensamiento.
3. La integración. A pesar de las diferencias entre los actos de pensamiento, todos los procesos de pensamiento no son sólo similares, sino que se encuentran también en interacción. Según el autor, estos aspectos deben ser considerados en una teoría de la mente:
 - ✓ Las variables. El desempeño de todo acto de pensamiento está influenciado por un número diverso de factores o variables. Por ejemplo, lo que el sujeto pueda recordar dependerá de la dificultad de la tarea, de la naturaleza del ítem y de las estrategias de memorización utilizadas. Una teoría de la mente debe integrar el conocimiento de las variables y de sus efectos específicos sobre los actos de cognición.
 - ✓ El control cognitivo. Este aspecto considera las habilidades utilizadas por el sujeto a fin de evaluar el estado de la información con su propio sistema cognitivo. El conocimiento de los contenidos de la mente hace parte de los procesos de comprensión del sujeto sobre su cognición y sobre su concepción de la cognición misma.

Con referencia a lo anterior, Wellman (1985, citado en Alvarado, 2003) maneja el conocimiento metacognitivo como una adquisición compleja que considera la comprensión sobre la cognición como proceso metacognitivo y en razón de esta complejidad, él la llama teoría de la mente.

2.1.3 Procesos de la Metacognición

El aprendizaje se puede mejorar estimulando la reflexión en los estudiantes, por lo que, debo fomentar el desarrollo de la metacognición a través de la implementación de estrategias que les permitan elegir y aplicar la más adecuada en el momento y circunstancia requerida.

En la década de los 80 continúan los estudios sobre la metacognición, centrado en dos procesos: a) el conocimiento sobre los procesos cognitivos (saber qué), relativo a personas, estrategias o tareas y b) la regulación de los procesos cognitivos (saber cómo), relacionada con la planificación, el control y la evaluación de los procesos cognitivos (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983).

- a) El conocimiento metacognitivo, autovaloración o conciencia metacognitiva: se refiere al conocimiento del individuo acerca de sus propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad. Es el componente declarativo, relativo al “saber qué”, “el conocimiento metacognitivo permite reconocer el funcionamiento de las actividades cognitivas en la persona” (Arguelles y Nagles, 2010, p.118).
- b) El control ejecutivo, regulación de la cognición o administración: se trata de la habilidad para manipular, regular o controlar los recursos o estrategias cognitivas con la finalidad de asegurar la terminación exitosa de una tarea de aprendizaje o solución de problemas. Incluye, entre otras, las actividades de planeación, monitoreo y evaluación. Es el componente procedimental referido al “saber cómo”.

Según Arguelles, y Nagles (2010, p.118) “El control metacognitivo permite generar procesos de autorregulación de la actividad cognitiva, es decir del proceso de aprendizaje que realiza el estudiante”.

Esto significa que, los estudiantes también pueden seleccionar los recursos y la estrategia que van a utilizar o dar prioridad a un objetivo determinado según las necesidades de aprendizaje. Tras haberles planteado el objetivo, los aprendices evalúan su planificación mediante la revisión de la elección de los objetivos, recursos y estrategias.

2.1.4 Habilidades Metacognitivas

Es por esto que, Flavell, (1979, 1981) intentó clasificar parte del dominio de la metacognición. Los conceptos clave en la taxonomía son: a) el conocimiento metacognoscitivo y b) la experiencia metacognoscitiva. El conocimiento metacognoscitivo se refiere a la parte de conocimiento global adquirido por uno mismo que tiene que ver con temas cognoscitivos (o, mejor aún, psicológicos). Según crece la gente, una parte importante de lo que aprenden o llegan a creer afecta a la mente y otras cuestiones psicológicas.

Los procesos de la metacognición son los “dirigidos a la adquisición de información sobre el proceso de pensamiento de una persona” (Kluwe, 1982). Engloban las decisiones de los estudiantes que ayudan a: identificar la labor en que están trabajando en el momento, comprobar el progreso actual de ese trabajo, evaluar ese progreso, y predecir cuál será el resultado de ese progreso. Implican la toma de decisiones que ayudan a señalar los recursos con los que cuentan para la labor presente, determinar el orden de pasos a tomar para completar la tarea, y para establecer la intensidad o la rapidez con que uno debe entregarla.

El conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento del mundo almacenado “que trata sobre las personas como criaturas cognitivas y sobre sus diversas metas, acciones, labores y experiencias”. Consiste en el conocimiento y creencias de uno sobre tres factores generales: su naturaleza propia o la naturaleza de otros como procesadores cognitivos; una tarea que refiere a aquellas actividades sobre el conocimiento adquirido y creencias que conciernen a lo que las personas

humanas como organismos cognoscitivos ejecutan (implicando aspectos afectivos, motivaciones, perceptivos, etc.), están divididos en tres categorías: (a) El conocimiento de las variables de la persona; (b) de las variables de tarea; y (c) de las variables de la estrategia.

a) Variables de la persona

El conocimiento de las variables de la persona se refiere a aquellas sobre el conocimiento adquirido y creencias que conciernen a lo que las personas humanas son como organismos cognoscitivos (implicando aspectos afectivos, motivaciones, perceptivos, etc.)

b) Variables de la tarea:

El individuo aprende algo sobre cómo la naturaleza de la información encontrada afecta y condiciona cómo debe uno tratar con ella. Para comprender y tratar de una manera efectiva con dicha información es necesario proceder lentamente y con cuidado, y proceder profundamente y con autocrítica (p. e., con actividades controladas de alta comprensión).

c) Variables de la estrategia:

También llamados procesos cognoscitivos; siempre que se tenga la sensación de que algo es difícil de percibir, entender, recordar, o solucionar; si existe la sensación de que uno está lejos del objetivo cognoscitivo; si existe la sensación de que uno está, de hecho, a punto de conseguir el objetivo cognoscitivo; o si uno tiene la sensación de que la materia se está poniendo más fácil o más difícil de lo que era hacía un momento.

Castro y otros (2006), señalan los siguientes cinco aspectos con respecto a las habilidades metacognitivas:

1. Familiarizarse con el problema: Hay que empezar analizando el enunciado en que se expresa el problema tratar de ver el problema en su totalidad, sin fijarte en los detalles.
2. Trabajar para lograr una mejor comprensión del problema: otra vez revisar el enunciado del problema.
3. Buscando una idea útil: de nuevo considerar las partes principales del problema.
4. Ejecución de un plan: con una idea en mente, empezar a ejecutar un plan de solución, siempre que con esta idea se dé respuesta a los detalles menores.
5. Viendo hacia atrás: pensar en cómo se llegó a la solución del problema, tratar de hacer un proceso con menos pasos en la solución o con otros pasos para ella.

2.1.5 Tareas que Implica para el Alumno

En el fascículo 7 de la serie de Pedagogía que el Ministerio de Educación del Perú publicó sobre “La comunicación, la cognición y la metacognición”, en el cual establece que, los estudiantes más eficientes suelen ser aquellos que son conscientes de lo que saben y de lo aún no domina; asimismo son aquellos que, frente a una situación nueva de aprendizaje o una dificultad, recurren a una serie de estrategias.

Según Flavell (1987), la metacognición es intencional, consciente, previsor y está dirigida a lograr un objetivo. La metacognición puede conducir a la selección, evaluación, revisión o eliminación de tareas cognitivas, objetivos y estrategias.

Cuando se desea aprender, es importante que los alumnos conozcan de manera consciente su procedimiento de aprendizaje y este conocimiento pueda ser controlado, es decir planificado, puesto en uso y evaluado para regularlo. Cuando el niño planifica, establece toda una serie de metas para la tarea que tiene que

resolver, por ello, debe ser capaz también de predecir los resultados que obtendrá con lo que conoce estratégicamente.

Por ese motivo, Flavell (1976) explica que los niños consiguen tres logros metacognitivos mediante un proceso de recuperación y almacenamiento de información: a) el niño aprende a identificar situaciones en las que el almacenamiento consciente e intencionado de cierta información puede ser útil en el futuro; b) el niño aprende a mantener actualizada la información que se puede relacionar con su aprendizaje; y c) el niño aprende a buscar información que puede ser útil para resolver un problema.

Además, la metacognición permitirá que los estudiantes reconozcan cuál es la meta, objetivo o finalidad de la actividad que, deben realizar, en el caso de esta investigación, un práctico ejemplo será que amplíen sus explicaciones y argumentos al hacer esquemas en un texto determinado. Luego de efectuar la elección, la metacognición les permitirá realizar la autoevaluación de lo que han hecho, revisar y decidir si es correcta su elección o deben corregirla. Todo aprendizaje se vuelve, gracias a la metacognición un proceso reflexivo más que conceptual. El resultado de esta reflexión, debería ser la adopción de estrategias eficaces ante un problema que se basa en la comprensión para generar, a partir de la toma de conciencia sobre la propia actividad de aprendizaje, la orientación, búsqueda, organización y análisis de la información, partiendo de la concepción del conocimiento

2.1.6 Aplicación de la Metacognición

Organista (2005) declara que, en sus últimas décadas se ha reconocido la influencia que tienen en el aprendizaje aspectos relacionados con el conocimiento que se posee sobre los conceptos y sobre los procedimientos, resaltando entre otros:

El reconocimiento de las estrategias que pueden utilizarse de acuerdo con las dificultades, condiciones y la familiaridad con la tarea.

- El conocimiento de las capacidades cognoscitivas ostentadas para resolver problemas.
- La identificación del conocimiento que tengan los sujetos a su disposición y que, esté relacionado con la tarea que se espera resolver.

El objetivo último del énfasis en la metacognición, es lograr que las personas desarrollen procedimientos autocontrolados para la solución de problemas; que pasan del conocimiento técnico y automático al conocimiento estratégico.

Silva (2006) señala que, es posible identificar dos dominios desde los que opera lo metacognitivo: el conocimiento metacognitivo y la experiencia metacognitiva. El primer dominio, el del conocimiento metacognitivo, se refiere al conocimiento que los sujetos tienen sobre la cognición, materializado en tres dimensiones.

1. Conocimientos relativos a las personas, es decir, tener conciencia de la habilidad que uno, como individuo, tiene sobre el dominio de procesos para abordar tareas particulares es un tipo de conocimiento metacognitivo intraindividual. Desde la perspectiva social, ser consciente de las habilidades de una persona, en relación con las habilidades de otra, en la resolución de ciertas tareas, se constituye en un tipo de conocimiento metacognitivo interindividual.
2. Conocimientos relativos a la exigencia de las tareas, las cuales suministran información sobre los aspectos que interesan o que más fácilmente se aprenden cuando se asume una tarea cualquiera.
3. Conocimientos relativos a estrategias empleadas para resolver tareas determinadas. Aquí, el individuo desarrolla estrategias que le permitan ser más productivo y eficaz frente a una determinada situación de aprendizaje.

Estos tipos de conocimiento metacognitivos involucran acciones referidas a las características de las personas, las tareas y las estrategias no se ubican en un simple plano cognitivo sino más bien en un plano reflexivo sobre lo cognitivo.

El segundo dominio, el de las experiencias metacognitivas, hace referencia a las sensaciones de conocimiento que experimenta conscientemente un sujeto que está llevando a cada proceso cognitivo; conocer sobre la complejidad del problema que se aborda; distinguir una ruta y sus diferencias con otras saber que tan cerca o tal lejos se está de tener éxito.

Brown (1987 citado en Silva, 2009) identifica cuatro áreas de investigación metacognitivas, las cuales hacen énfasis en:

1.- *Análisis de los Protocolos*

Se fundamenta en el criterio extendido de que, para ver si un sujeto ha comprendido o ha accedido a un aprendizaje, una forma contundente de evidenciarlo, es examinar su capacidad de acceso consciente y reflexivo a sus propios conocimientos y estrategias de aprendizaje, lo cual, en la mayoría de los casos, se realiza de forma verbal.

2.- *Estudio de Control Ejecutivo*

Está ligado a la descripción de la cognición a partir de los modelos del procesamiento de la información. El principio básico de estos modelos es postular la existencia de un procesador central que supervisa y controla el desarrollo de cualquier actividad cognitiva.

3.- *Estudio de la Regulación Interindividual*

Son importantes las aportaciones de Vygotsky sobre la transferencia de control que le hace un adulto a un niño en múltiples situaciones interactivas de la vida

cotidiana y en la mayoría de situaciones de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior es la principal razón que permite afirmar que la metacognición tiene una base social.

4.- Estudio de la Autorregulación (Intraindividual)

Tiene relación con los procesos que indican que buena parte del aprendizaje tiene lugar y se organiza en ausencia de agentes externos susceptibles a ser evaluados. Silva (2006) señala: En la perspectiva de establecer un modelo metacognitivo es decisivo definir los roles, permitiendo con esto que los procesos de aprendizaje sean cada vez más asumidos por los estudiantes, el rol de los docentes radicaría en favorecer este tipo de aprendizaje. En este sentido, los estudiantes tendrían los siguientes objetivos dentro del modelo de instrucción metacognitivo:

- Incrementar la conciencia de la naturaleza y propósitos de las tareas.
- Aumentar el control sobre el aprendizaje a través de una toma de decisiones más efectiva y consciente.
- Desarrollar estándares más altos de confianza para entender y actuar junto con una mejor autoevaluación de sus logros.
- Preocuparse por acrecentar sus conocimientos sobre los elementos de la metacognición (planificación, monitoreo, control y evaluación).
- Aumentar la conciencia de sus propios estilos de aprendizaje.
- Favorecer cada vez más, un aprendizaje independiente, no sujeto a la normalidad de los tiempos y espacios escolares, que se constituye en una actividad permanente.

En cuanto al profesor, según Silva (2006), los principales objetivos que deben animar su trabajo como educador son:

- ❖ Asumir la responsabilidad que le corresponden en el proceso educativo, principalmente cuando ha decidido respecto a los objetivos esperados.
- ❖ Preocuparse por desarrollar la toma de conciencia y entendimiento de los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

- ❖ Asumir una actitud favorable hacia el proceso metacognitivo y buscar permanentemente que el alumno sea responsable por el desarrollo del control de su propio aprendizaje.
- ❖ Adoptar mecanismos que permitan la toma del control del aprendizaje por parte del alumno en el aula de clase.

Para alcanzar estos objetivos a través de aprender a aprender. Hay que desempeñar un papel reflexivo y crítico más allá de las estructuras conceptuales en cuestión, sobre los procesos mentales que él mismo activa durante su aprendizaje. En relación directa con este objetivo de la enseñanza, se ha reconocido la necesidad de un aprendizaje cuya duración no se limite a una edad determinada sino que se prolongue durante toda la vida. De este modo, el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender permitirá afrontar las constantes transformaciones del mundo actual. En las propuestas de aprender a aprender han influido también las teorías de L. S. Vygotsky, psicólogo ruso del primer tercio del siglo XX, y de R. Feuerstein, psicólogo y educador israelí cuyos estudios se inician en los años 60 del siglo XX (en coincidencia con la publicación tardía en Occidente de las obras de L. S. Vygotsky). Ambos autores destacan la mediación del profesor como uno de los principales factores de aprendizaje, la importancia del contexto social en el que se produce el aprendizaje y la conveniencia del aprendizaje en cooperación como complemento del aprendizaje individual.

2.1.7 ¿Cómo se Desarrolla la Capacidad Metacognitiva en los Estudiantes?

En consecuencia, intentar establecer una clasificación consensuada y exhaustiva de las estrategias de aprendizaje es una tarea difícil, dado que diferentes autores los han abordado desde una gran variedad de enfoques (Díaz Barriga, y Hernández, 2010).

Sin embargo, han establecido tres grandes clases de estrategias que se aceptan como las más precisas: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, y las estrategias de manejo de recursos:

Con relación a las estrategias metacognitivas, éstas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos, con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. Haciendo una diferenciación por lo expresado: “Mientras las estrategias cognitivas ejecutan, las estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas. Las estrategias metacognitivas tienden la doble función; conocimiento y control” (Beltran, 1998, p.410).

La enseñanza de las estrategias mencionadas, implican mantenerse consciente de lo que se está tratando de lograr, son las que actúan como un sistema supervisor de la acción y el pensamiento de los alumnos, constituyen un alto nivel de conciencia y control voluntario. A la metacognición corresponde el proceso de planificación, regulación (control) y evaluación (seguimiento).

Las estrategias de planificación son aquellas que dirigen y controlan la conducta de los estudiantes a través del establecimiento de un objetivo o meta de aprendizaje, son las que ayudan a seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevar a cabo la meta, son las que permiten descomponer la tarea en pasos sucesivos y permiten programar un calendario de ejecución. También permiten prever el tiempo que implica la realización de una tarea y los recursos y esfuerzos que se necesitarán. Finalmente ayudan a seleccionar la estrategia a seguir.

Conviene subrayar que para Santrock (2006, p.287), “La metacognición implica manipular y transformar información en la memoria. Con frecuencia esto se hace

para formar conceptos, razonar, pensar de manera crítica, creativa, tomar decisiones y resolver problemas”. Es por esto que el niño elabora y reorganiza su saber al interactuar con su entorno, por eso, las experiencias adquiridas le facilitarán incorporar nuevos conocimientos a su esquema mental, y esta información modificará las estructuras intelectuales por la influencia del entorno.

Sin duda que, los estudiantes están inmersos en un proceso de enseñanza y aprendizaje y poseen ya su capacidad metacognitiva natural, pero es tarea del docente aprovecharla y volverla óptima. Es fundamental volverlas explícitas siempre, para que los alumnos puedan controlar lo que hacen, debe ser capaces de darse cuenta si aprende o no, buscar solución a los problemas que se les pueda presentar, es decir regular lo que vienen ejecutando. Por tanto, las estrategias metacognitivas que deba usar y fomentar dentro de las sesiones de clase, tendrán que ser las más adecuadas para que los niños aprendan con éxito.

2.1.8 Componentes de las Estrategias Metacognitivas

Según Puente (2003, p.281) las estrategias metacognitivas tienen dos componentes:

- 1) Consciencia de habilidades estrategias y recursos para ejecutar la tarea;
- 2) Capacidad de autorregular con éxito la tarea. Saber cómo y cuándo hacer.

Las estrategias del primer componente, sobre “qué hacer”, incluyen: la identificación de la idea principal, el repaso de la información, formar asociaciones e imágenes, usar técnicas de memoria, organizar el material nuevo para que sea más fácil recordarlo, aplicar técnicas para examinar, resumir y tomar notas.

El segundo componente de las estrategias metacognitivas son los mecanismos autorreguladores: “cómo y cuándo” confirma si se entendió; predecir resultados, evaluar la efectividad al intentar hacer una tarea, planear la siguiente acción,

probar estrategias, decidir cómo distribuir el tiempo y modificar los modos de proceder ante las dificultades, no sólo para hacer correcciones, sino más bien, encaminar al alumno a implementar una acción proactiva y anticipadora.

De acuerdo a Mateos (2001, p.22) con el modelo desarrollado por Flavell (1981), el control que una persona puede ejercer sobre su propia actividad cognitiva depende de las acciones e interacciones entre los cuatro componentes: conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva, tipo de tareas y estrategias.

El conocimiento del conocimiento metacognitivo, de acuerdo con Flavell (1987 y Wellman, 1977, citado por Mateos 2001, p.23) las personas podemos desarrollar un conocimiento sobre tres aspectos de la actividad cognitiva: la persona, la tarea y las estrategias.

El conocimiento del primer aspecto comprende el conocimiento y creencias sobre las características de las personas-intraindividuales, interindividuales y universales que son relevantes para las tareas que demandan algún tipo de actividad cognitiva. Las variables intraindividuales hacen referencia a nuestras propias habilidades, recursos y experiencia en la realización de diversas tareas cognitivas, nuestros intereses y motivaciones, y otros atributos y estados personales que pueden afectar al rendimiento. Por ejemplo, saber que uno recuerda mejor las palabras que los números.

En el caso de las variables interindividuales, la comparación se establece entre personas. Un ejemplo de ello sería saber que a uno le resulta más difícil que a los compañeros de clase aprender matemáticas. Las variables universales son características de las personas como seres cognitivos. Por ejemplo, saber que nuestra memoria no es un registro preciso de la experiencia.

El segundo tipo de conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento sobre cómo la naturaleza y demandas de la tarea influyen sobre su ejecución y sobre

su relativa dificultad. Por ejemplo, saber que es más fácil reconocer algo que recordarlo o saber que el recuerdo de un material depende, en parte, de las características de dicho material, como puede ser su longitud o su estructura.

El último tipo de conocimiento metacognitivo es el conocimiento de la efectividad relativa de los procedimientos alternativos para abordar una tarea.

Las experiencias metacognitivas constituyen el segundo aspecto de la metacognición que Flavell (1981, 1987 citado por Mateos, 2001, p.23). “Son experiencias (ideas, pensamientos, sensaciones o sentimientos) que acompañan a la actividad cognitiva, relacionadas con el progreso hacia las metas, que pueden llegar a ser interpretadas conscientemente”. Las mismas situaciones que nos llevan a usar el conocimiento que poseemos sobre la actividad cognitiva; por ejemplo, la lectura de un texto de contenido familiar, es una muestra de experiencia metacognitiva “tener en la punta de la lengua la respuesta”, cuando falla una información, pero uno sabe que lo sabe.

En relación con el componente de las estrategias, Flavell (1981, citado por Mateos, p.24) diferencia dos tipos de estrategias, cognitivas y metacognitivas. Las estrategias son cognitivas cuando se emplean para hacer progresar la actividad cognitiva hacia la meta y son metacognitivas cuando su función es supervisar ese progreso, el auto cuestionamiento sería una estrategia metacognitiva dirigida a comprobar si la meta ha sido alcanzada.

Según Mateos (2001, p.25). Para Flavell, en definitiva; “Los distintos componentes metacognitivos y cognitivos que intervienen en la acción cognitiva interactúan entre sí, de tal modo que cualquiera de ellos puede relacionarse con cualquiera de los restantes”.

2.1.9 Evaluación de la Metacognición

Las teorías de metacognición plantean una distinción básica entre conocimiento metacognitivo y procesos de control metacognitivo. El primer aspecto se refiere a que los individuos saben acerca de su propia cognición o la cognición en general. Normalmente se incluye tres tipos diferentes de conocimiento: declarativo, procedimental y condicional. Los psicólogos cognitivos se refieren al conocimiento declarativo como lo que sabemos “acerca” de las cosas, incluyendo el conocimiento de nosotros mismos y cuáles son los factores que influyen en nuestra actuación (Puentes, 1997).

Los aprendices más hábiles poseen conocimiento declarativo, procedimental y condicional acerca de la cognición, lo que normalmente, mejora la ejecución. La regulación de la cognición implica la utilización de mecanismos autorregulados que garanticen el éxito de la tarea.

Según Jacobs y Paris (citados en Puentes, 1997), la metacognición incluye tres habilidades esenciales: planificación, supervisión y evaluación.

La planificación implica la selección de las estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la ejecución. Bereiter y Scardamalia (citados en Puentes, 1997) señalan que esta habilidad se desarrolla a través de la infancia y la adolescencia, progresando drásticamente entre los 10 y 14 años. Planificar implica anticipar las consecuencias de las propias acciones.

La supervisión se refiere a la conciencia en tiempo real que uno tiene sobre su comprensión y realización de la tarea, esta habilidad se desarrolla lentamente y es bastante pobre en niños e incluso en adultos.

La evaluación es la valoración de los productos y procesos regulatorios de lo que uno está aprendiendo. Durante la retención, la principal actividad metacognitiva es

la del mantenimiento de la información. La conciencia metacognitiva podría llevar a ejercer el control e iniciar un reaprendizaje de los aspectos no recordados. La recuperación de la información se inicia con la decisión metacognitiva de comenzar la búsqueda y el diseño de la estrategia pertinente, la cual, a su vez, podría basarse en las estimaciones anteriores de sensación de saber.

La importancia de la metacognición se observa en actividades académicas. A mayor desarrollo metacognitivo mayor rendimiento académico. Paris y Winograd (citados en Puente, 1999) sostienen que el desarrollo metacognitivo promueve el aprendizaje académico y la motivación.

La idea es que los estudiantes pueden incrementar su aprendizaje a medida que aumenta el nivel de conciencia de su pensamiento con respecto a la lectura, la escritura y la resolución de problemas. Una manera de aumentar dicha conciencia es sugerir a los maestros y profesores que informen a los alumnos de la eficacia de las estrategias usadas cuando resuelven problemas y discutan con ellos las características cognitivas y motivacionales de su pensamiento.

Según Puente (1999). La medición de la metacognición con inventarios y escalas se puede considerar como un esfuerzo bien intencionado, pero bastante insatisfactorio, al menos desde la perspectiva psicometría. Los pocos instrumentos disponibles han servido principalmente para describir las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes de la escuela elemental. Sin embargo, estos inventarios son mucho más limitados cuando se pretende describir la actividad metacognitiva.

Las críticas principales se han centrado en algunos aspectos de la medida:

- a) Escalas con un reducido número de ítems,
- b) Propiedades psicométricas limitadas,
- c) Criterios de fiabilidad y validez cuestionables,

d) Incierta caracterización de la metacognición como constructo.

Pereira-Lair y Deane (1998) construyeron una medida auto-informada denominada Reading Strategy Use (RSU) para conocer la percepción de los adolescentes en cuanto al uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas mientras leen un texto narrativo y expositivo. El índice de fiabilidad y validez hallado por ellos es de .97 cuando se mide las estrategias de los adolescentes. El índice es inusualmente alto en esta clase de inventarios. No obstante, cuando Mokhtari y Richard (1996) revisaron con cuidado el instrumento encontraron algunas fallas que reducen la validez de una manera considerable (Puente, 1999).

Schmitt (1972 citado en Puente, 1999) elaboró una escala de elección múltiple con 12 ítems con el propósito de conocer la conciencia estratégica en escuelas elementales. Aunque la fiabilidad parece buena, tiene problemas a la hora de utilizarse como instrumento de investigación. Los estudiantes son obligados a elegir entre varias alternativas y aunque en las instrucciones específicas que no hay respuestas correctas, algunas de las alternativas no tienen mucho sentido, por lo que es una forma de inducir a la respuesta correcta o deseada.

Miholic (1994 citado en Puente, 1999) fabricó un inventario de 10 ítems de elección múltiple con el propósito de estimular las estrategias metacognitivas. Esta escala fue destinada a estudiantes de High School y College. Un inconveniente muy serio es que los diseñadores de la escala no presentan ningún dato acerca de la validez y fiabilidad. En este sentido, tanto la de Miholic como la de Schmitt no son instrumentos adecuados para la investigación porque carecen del elemento que da cierta seguridad de ser empleado.

Con lo anterior se puede vislumbrar que no es tarea sencilla evaluar la capacidad metacognitiva, cuántas dificultades e incertidumbres puede traer evaluar el conocimiento del propio conocimiento, conocimiento que el alumno posee pero que debe hacerlo consciente; conocimiento que el estudiante declara tener pero,

que en ocasiones no puede utilizarlo; procedimientos que usa en tareas de aprendizaje apropiadas pero que desconoce cómo se denominan.

Una evaluación de la metacognición debe encuadrarse en un enfoque cualitativo y debería reunir las características de una evaluación continua, integral y auténtica. Mediante la evaluación continua, el alumno puede reflexionar a lo largo de toda la instrucción, como puede suceder en las interacciones con el docente o con sus pares, en donde puede autoevaluarse, revisar y confrontar sus aprendizajes. La evaluación integral se orienta a que específicamente se atienda no sólo a los aspectos cognitivos sino también a los metacognitivos, sociales y motivacionales involucrados en el aprendizaje. Por último, la evaluación auténtica, propone que se tenga en cuenta la relación del estudiante en el contexto de uso del conocimiento Perkins (1997 citado en Cerioni, 1999).

Evaluar la capacidad metacognitiva, no es específicamente medir cuánto dice o hace un alumno, sino conducirlo hacia tomar conciencia de sus procedimientos estratégicos a lo largo del proceso enseñanza y aprendizaje, relacionado con los conocimientos específicos que se está apropiando. Esto le permitirá decidir acerca de su comportamiento reflexivo según las alternativas que se le vaya presentando, así, mejorará sus habilidades de acercamiento a las tareas, la utilización adecuada de estrategias metacognitivas que le permitan una resolución autónoma, con el fin de que el alumno, se habitúe a aprender desde un enfoque metacognitivo y no meramente conductista.

En ese aspecto, se mencionan los siguientes instrumentos de evaluación de la metacognición más utilizados, que pueden distinguir dos grupos de técnicas diferenciadas al respecto:

Aquellas en las que los sujetos abordan de forma consciente sus propios estados mentales haciendo alusión a la descripción de los procesos que verbalizan, entrevistas y cuestionarios.

- 1) Aquellas en las que los sujetos consideran las respuestas verbales como resultado o producto de un proceso mental dado, actuando como indicadores de determinados procesos que se activan por parte del sujeto.

Referente al concepto de aprender a pensar, podríamos entenderla como conjunto de habilidades intelectuales relacionadas entre sí, que cambian o evolucionan con la edad, cuya operatividad debe partir del conocimiento de su potencialidad y capitalización y de las propias debilidades, para compensar habilidades y debilidades.

Según Monereo (2001), la importancia concedida a la enseñanza-aprendizaje junto con el impulso recibido por el creciente interés en relación a la metacognición, ha dado origen a una serie de propuestas e instrumentos, formales e informales, para evaluar la conducta estratégica del estudiante. Al respecto; se han seleccionado cuatro grandes tipologías que, permiten mostrar una panorámica de las distintas formas de enfrentar, rodear o ignorar los problemas de validez y fiabilidad. Tanto la validez como la confiabilidad se conjugan para coadyuvar al evaluador a ser objetivo en el proceso de describir la realidad derivada de un aprendizaje específico, el cual está inmerso en un discurso privado y que pretende ser público a través de la comunicación.

La validez y la confiabilidad se abordan desde diferentes perspectivas, dependiendo de la aproximación epistemológica considerada. Para esta clasificación, se abordaron los enfoques cuantitativo y cualitativo, aunque también está el enfoque hermenéutico; siendo éste, el que mejor explica y fortalece la concepción de una evaluación centrada en el aprendiz (American Educational Research Association et al., 2018).

La concepción de validez está referida a la firmeza o seguridad de algún acto y las condiciones necesarias para su permanencia, vigencia y autenticidad. En el caso

de la evaluación del aprendizaje, ella se asocia a cuán seguro está el evaluador al calificar o cualificar el aprendizaje que se alcanza sobre determinado conocimiento y si se corresponde con la realidad en la cual se desarrolló ese aprendizaje (American Educational Research Association et al., 2018).

Mientras que, la confiabilidad consiste en la esperanza firme que se tiene sobre algún acto, así como su presunción en eventos futuros. En el caso de la evaluación del aprendizaje, esta confiabilidad refiere al esfuerzo del evaluador para asegurar la pertinencia y permanencia tanto del procedimiento como de las estrategias y métodos utilizados para evaluar el aprendizaje (American Educational Research Association et al., 2018). Por tanto, la clasificación que propone Monereo es la siguiente:

- a) Evaluación de las estrategias de aprendizaje a través de cuestionarios: preguntas sistemáticas a través de las cuales se intenta conocer el perfil individual de cada alumno como estrategia, cuando se enfrente a tareas de estudio (mayores de 11 años).
- b) Evaluación de las estrategias de aprendizaje mediante entrevistas; es un interrogatorio individual para obtener información sobre las estrategias utilizadas en una situación concreta de enseñanza-aprendizaje. Las preguntas pueden estar previamente estructuradas o en parte semiestructuradas o totalmente abiertas. Se pueden aplicar desde los 6 años, teniendo en cuenta los aspectos contextuales en las que se producen, especialmente cuando la entrevista se realiza sobre la base de una tarea que acaba de concluirse.
- c) Evaluación de las estrategias de aprendizaje a través de autoinformes: se basa en descripciones verbales o escritas que pueden efectuar el alumno sobre la toma de decisiones mentales que realiza ante una tarea de

aprendizaje específica. Es una modalidad poco indicada para alumnos menores de 12 años.

- d) Evaluación de las estrategias de aprendizaje mediante pruebas, tareas o ejercicios específicos: esta modalidad evaluativa recoge la tradición de la psicología evolutiva y de los trabajos pioneros de Jean Piaget, que estudiaba las competencias cognitivas de los niños a través de la presentación de problemas que requieran la aplicación de esquemas específicos del conocimiento.

La metacognición se refiere al proceso de pensar acerca del pensamiento. Incluye dos elementos: La autovaloración (que es un diagnóstico personal sobre las habilidades de pensamiento y que se realiza después de la experiencia de aprendizaje y el autocontrol; que permite planear, pronosticar, monitorear y evaluar el proceso de pensamiento).

La metacognición ha probado ser útil en el aula al potenciar la productividad y eficiencia de los procesos de pensamiento. Utilizarla implica que el maestro dedique tiempo de la clase para permitir su modelamiento por parte de los estudiantes que utilizan óptimamente habilidades metacognitivas, su desarrollo a través de protocolos que permitan al alumno la focalización en su proceso interno, y su evaluación a través de ejercicios que puedan identificar las estrategias más efectivas para cada estudiante.

Por lo tanto, resulta necesario favorecer la regulación consciente en los estudiantes, a través del empleo de estrategias metacognitivas, desaprendiendo viejos hábitos de estudio que sólo son la reiteración de pautas de conducta, sin el mínimo análisis y reflexión. Un alumno llega a ser autónomo en el momento en que aprende que, ante una tarea específica de aprendizaje, actúa de forma independiente y sin ningún tipo de ayuda adicional, para ello, anteriormente ha recorrido un itinerario de progresiva automonitorización en la resolución de esa

tarea. Por tanto, el término metacognición, es un constructo que acepta dos significados (Borkoesky, Wong y Blekinsop, citados en Bausela, 1998) autoconocimiento y autorregulación, siendo el núcleo de la metacognición, precisamente, la autorregulación.

Sin embargo, uno de los grandes problemas con que se enfrenta la investigación y la práctica profesional al tratar la metacognición; es cómo detectarla y manipularla. Puesto que, el problema surge de la dificultad intrínseca que existe para operacionalizar la actividad metacognitiva, dado que no se traduce directamente en una respuesta observable. Para resolverlo, parcialmente se ha recurrido a diferentes procedimientos y sistema de evaluación.

Aunque, no existe una entrevista prototipo, ni una prueba estandarizada para evaluar la metacognición. La mayoría de los investigadores diseñan sus propios instrumentos de evaluación, de acuerdo con el marco de referencia teórico del que parten. Gran parte de los sistemas de evaluación de la metacognición, utilizan la técnica del autoinforme, en algunas ocasiones graduado a través de la escala tipo Likert (Bausela, 2000).

CAPÍTULO III: PROCESO DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

CAPÍTULO III: PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

3.1 La Investigación-Acción como Estrategia de Investigación

Elliott (1994), establece que la Investigación Acción (IA), es un proceso que tiene una dinámica en espiral: movimiento de reflexión–acción. Cada etapa espiral implica clarificación y diagnóstico, formulación y aplicación de estrategias para definir nuevas áreas de intervención para su mejoramiento.

Así, la Investigación-Acción parte de la realidad escolar que tiene características que la definen como única; porque lo que se analiza son las acciones humanas; las que están mediadas por la historia individual y colectiva de la población como objeto de estudio. En esencia, las descripciones de las acciones contienen un elemento interpretativo.

En contraste con lo anterior, McKernan (1986), afirma que la Investigación Acción es: «La Investigación de los profesionales en ejercicio para resolver sus propios problemas y mejorar su práctica» (p.226).

Desde esta lógica metodológica, describir al enseñante, no puede reducirse a un comportamiento observable, sino que requiere también, y, sobre todo, de *los "significados subjetivos"* particulares por los que la acción se hace comprensible. El significado de las acciones, por consiguiente, va más allá de las transitorias intenciones del individuo, porque se requiere ingresar al contexto social, dentro del cual, estas intenciones adquieren un sentido consciente. El aula deja de ser una *"caja negra"*, para constituirse en un microcontexto definido socioculturalmente.

Más aún, Carr y Kemmis (1989), determinaron que: «La Investigación-Acción es una gran forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia, la comprensión y las

situaciones en que llevan a cabo sus propias prácticas». Cómo puede verse, se combina la acción del investigador que dirige el proceso, involucrando al alumnado de acuerdo con un modelo planificado, pero a la vez flexible, en el que la metacognición concretará este ejercicio investigativo.

En la explicación de los aportes de estos pioneros y las tendencias presentados, se encuentran numerosos principios que ayudan a comprender los propósitos y momentos de la Investigación-acción: Enseñar e investigar en la práctica profesional, no constituyen dos actividades distintas, sino una sola que está estrechamente vinculada. El último propósito de la Investigación-Acción es reflexionar y ésta es la base de la acción para la mejora. La Investigación-Acción, busca hacer comprensible el mundo social y, además, mejorar la calidad de vida de los sujetos en esos ambientes. La validez de los conceptos, los modelos y los resultados que genera, dependen no tanto de las pruebas científicas, como de su utilidad al ayudar a los profesionales a actuar de manera más efectiva, capaz e inteligente.

De esta manera, se pretende ahondar en la comprensión del problema que enfrentan los alumnos de quinto grado, al no dar explicaciones, aportes y no realizar esquemas por no saber discriminar la información relevante en un texto. Por ello, se requiere de una etapa de inmersión, en la que los actores implicados, reconozcan la presencia de la situación problema y aprendan a observarla desde otra perspectiva: la del investigador.

El investigador evoluciona en sus propuestas didácticas para contrastarlas con la realidad de sus alumnos, acompañando este proceso investigativo de la reflexión, que le lleva a cuestionar sus modelos didácticos mentales y prácticos para autorregular sus alternativas, ajustándolas más a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de sus alumnos. Finalmente, una vez concluida la investigación y creando las condiciones para la intervención, es de esperarse que los alumnos se motiven

a proyectar sus cambios en las aulas, haciendo sostenible este esfuerzo investigativo sobre su propio aprendizaje, ya sin ayuda del investigador (docente). Esto significa que, en las sesiones de aprendizaje se va facilitando en forma compartida que, el investigador (docente) y los alumnos contrasten sus ideas y prácticas, apoyados por el ejercicio de la metacognición, provocando la autorregulación gradual en su pensamiento. Este ir y venir de la teoría, así como, el debate en el aprendizaje del aula, contribuyen a que, tanto el investigador y los alumnos avancen en forma compartida y reflexiva, identificando qué va cambiando en ellos, reconociendo errores, vacíos, obstáculos, resistencias y diseñando los nuevos caminos para el cambio.

3.1.1 Preguntas de Investigación

Este estudio pretende responder las siguientes preguntas fundamentales sobre la propuesta de Investigación-Acción:

- ¿Cuáles son las concepciones que tiene la docente acerca de la metacognición y de qué manera evoluciona a partir del desarrollo de las estrategias metacognitivas?
- ¿Qué representaciones mentales tiene sobre la resolución de problemas en el uso de textos explicativos y argumentativos, qué medios anticipa al resolverlos con sus alumnos y cómo avanza al aplicar la reflexión con propósitos metacognitivos?
- ¿Cuáles son las causas o facilitadores de los cambios que se dan en los alumnos de quinto grado mientras presentan sus cambios a partir de la reflexión compartida que realizan?
- ¿Hasta qué punto el contexto que rodea a la docente afecta sus procesos de cambio, cuáles son los obstáculos y resistencias más comunes que se

le presentan y hasta donde logra superarlos para desarrollar la capacidad metacognitiva de los estudiantes?

- ¿De qué manera los alumnos hacen uso de la metacognición para comunicar los cambios en su proceso de aprendizaje?
- ¿Qué influencia tienen los cambios de la docente en sus alumnos y cómo éstos valoran la experiencia innovadora?
- ¿Qué estrategias de la propuesta se muestran más exitosas, cuáles no, y en qué medida el plan de acción que se propone puede ser útil y posible en otro nivel educativo?

3.1.2 Hipótesis de Acción

El desarrollo de estrategias metacognitivas durante el tercer periodo lectivo del ciclo escolar 2018-2019, optimizará el proceso de aprendizaje de los estudiantes de quinto grado de primaria.

3.1.3 Grupo de Acción

El grupo de acción lo constituyen todos los estudiantes matriculados en el Quinto grado grupo “A”, que hacen un total de 29 alumnos. En este grupo, se aplicó un módulo con estrategias metacognitivas para el aprendizaje de los textos expositivos y argumentativos en la asignatura de español. Dicha clase, forma un grupo natural, que desde el proceso de inscripción a la Institución fue distribuido de esta manera.

3.1.4 Planificación de la Investigación-Acción

En este apartado, se describen los recursos que sirvieron para definir la situación problemática que se pretende mejorar mediante procesos de investigación-acción; asimismo se presenta el plan de intervención.

Antes de referir a los aspectos ya mencionados, se explican brevemente los métodos empleados para recolectar y analizar la información relacionada con la situación problemática. Para ello, se utilizaron los métodos de observación participante, las conversaciones y la revisión de documentos (secuencias didácticas, trabajos de estudiantes, Programa de estudios de Quinto grado y el Programa Escolar de Mejora Continua).

La observación participante tuvo como propósito, aprender acerca de las actividades de los alumnos involucrados en el escenario natural, interviniendo en esas mismas acciones de manera particular.

La técnica de notas de campo observacionales, permitió describir el desarrollo de las actividades de la investigación y la interacción social con el entorno estudiado, registrar los múltiples detalles que se observan, tanto en los alumnos cómo en el desempeño de mi práctica docente.

Las conversaciones fueron útiles para conseguir información acerca de perspectivas, experiencias, clases, dificultades en el aprendizaje y estrategias; en un principio, a través de preguntas concretas para que, finalmente los sujetos proporcionaran esa información sin realizarles una sola pregunta, pero; con la debida inclusión de declaraciones que provocaran reacciones en ellos para que ampliaran sus comentarios.

La revisión de documentos (secuencias didácticas, trabajos de estudiantes, Programa de estudios de Quinto grado y el Programa Escolar de Mejora

Continua), condujeron hacia la reflexión crítica, acerca del desarrollo y las características del proceso de aprendizaje de los alumnos y también, a disponer de la información para confirmar o divergir de lo que mediante apreciaciones personales o del grupo fueron obtenidas.

En términos generales, el método de observación participante, permitió identificar y reconocer las características de la problemática que se suscita en el aula de quinto grado. Asimismo, las entrevistas y conversaciones con los alumnos, las técnicas del diario memoria y las notas de campo observacionales se convirtieron en medios que harán posible que implemente acciones para abordar la situación problemática.

3.1.5 Plan de Intervención

Objetivo General

Desarrollar progresivamente la capacidad metacognitiva de los alumnos de quinto grado de primaria, mediante el aprendizaje de habilidades básicas del pensamiento.

Objetivos Específicos

- Diversificar las secuencias didácticas de la asignatura de español, incluyendo estrategias relacionadas con las habilidades básicas del pensamiento que ayuden al desarrollo de la metacognición de los estudiantes.
- Dinamizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a través del transcurso de sesiones didácticas basadas en las habilidades básicas del pensamiento que estimulen su capacidad metacognitiva.

Actividades

- 1.- Incorporación de la enseñanza de Habilidades Básicas del Pensamiento en las sesiones de aprendizaje.
- 2.- Búsqueda, selección y organización de estrategias para estimular la metacognición en los estudiantes de quinto grado, durante el tercer periodo lectivo del ciclo escolar 2018-2019.
- 3.- Mediación en el aprendizaje de la capacidad metacognitiva del alumnado en la asignatura de español. La planeación de las sesiones se hará de forma previa y las adecuaciones curriculares serán progresivas conforme al avance que los alumnos muestren en su proceso de aprendizaje.
- 4.- Reflexión, reporte de resultados. Evaluación.

Cronograma de Actividades

Actividad (mes/semana)	Abril		Mayo					Junio			
	1-5	8-12	1-3	6-7	14-17	20-24	27-31	3-7	10-14	17-21	24-28
1.- Incorporación de la enseñanza de Habilidades Básicas del Pensamiento en las sesiones de aprendizaje. 2.- Búsqueda, selección y organización de estrategias para estimular la metacognición en los estudiantes de quinto grado, durante el tercer periodo lectivo del ciclo escolar 2018-2019.											
3.- Mediación en el aprendizaje de la capacidad metacognitiva del alumnado en la asignatura de español.											
4.- Reflexión, reporte de resultados. Evaluación.											

CAPÍTULO IV: ACTUACIÓN, OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN

CAPÍTULO IV: ACTUACIÓN, OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN

Este capítulo se organiza con base en las actividades planificadas. Cada una de ellas se estructura conforme a los siguientes aspectos: explico cómo dirigí el proceso de observación del transcurso de las actividades, los describo y analizo tratando de identificar las dificultades y las posibles claves del cambio que inciden en el desarrollo progresivo de la metacognición en el proceso de aprendizaje de los alumnos de quinto grado de primaria.

4.1 Planeación de las Sesiones de Aprendizaje

Una de las características de esta propuesta es que parte de la realidad, expectativas e ideas que he detectado en mi práctica docente, reflexionando conjuntamente sobre la influencia que ésta ha tenido en el proceso de aprendizaje del alumnado. Así como los logros y dificultades que, experimentados en ella, en relación con los elementos considerados mediante las distintas fuentes de información, otorgan aspectos valiosos para ser criticados bajo los principios propios de la Investigación-acción. Los principales pasos dados al respecto fueron:

Para realizar la planificación de las sesiones, se adoptó como estrategia poner de relieve las *dificultades más evidentes* en los alumnos de quinto grado, creando condiciones para que *también el docente reflexionara sobre su vida profesional* con sus experiencias más relevantes, de manera que se motivara a emprender un proceso articulado y sistemático de *reflexión metacognitiva* y sintiera necesidad de cambiar, para potenciar esa misma capacidad en los estudiantes a mi cargo.

Registrar la observación de clase. Lo que facilitó conocer de cerca las características de la propia práctica y poder cotejarla con el rendimiento académico de los niños, particularmente en la asignatura de español, que es donde mayor complejidad tenían para ahondar sobre contenidos de textos expositivos y argumentativos.

El análisis del Programa de estudios de quinto grado 2011, fue interesante por estas razones: como *punto de partida para la reflexión y crítica*, como referente permanente del trabajo que realiza el docente en el aula y para comparar su enfoque con las concepciones y prácticas didácticas habituales, que fueron adecuadas conforme a las habilidades del pensamiento que encaminarían a los alumnos a desarrollar su capacidad metacognitiva.

A partir de esos elementos recabados, se desarrollaron procesos de búsqueda de materiales referentes a las formas de emplear estrategias metacognitivas en el aula, todo esto, acompañado de la reflexión en la práctica. A la par del análisis del modelo teórico y práctico “Enseñar a pensar para aprender mejor” presentado por Beas (2008). Cada sesión de aprendizaje la contrastaba con las características de mi práctica y con los nuevos referentes identificados, reflexionando acerca de la secuencia de actividades, tiempos y recursos apropiados para favorecer la estimulación de la metacognición en los alumnos.

A la vez que seleccionaba las temáticas a desarrollar durante las 10 sesiones de aprendizaje, trataba de provocar cuestionamientos ajustados a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de los estudiantes, debía rescatar información precisa, es decir; anotar los procesos mentales que seguían en el transcurso de las actividades planteadas, elaborar mapas conceptuales, resumir por escrito los temas abordados, y de manera particular, escribir en el diario anecdótico las reflexiones obtenidas, con el propósito de sistematizar sus aportes y crecimiento gradual en su capacidad metacognitiva.

Además, debía tener flexibilidad de pensamiento para modificar los temas programados en función de los requerimientos de los alumnos y tomar las decisiones convenientes para enriquecer su proceso de aprendizaje.

4.1.1 Planificación de las Secuencias Didácticas de Intervención

Escuela Primaria Federal “Emiliano Zapata”	
Práctica social del lenguaje: ❖ Elaborar y publicar anuncios publicitarios de productos o servicios que se ofrecen en su comunidad. ❖ Escribir artículos de divulgación científica para su publicación.	Materia: Español
	Quinto grado grupo “A”
Tiempo: 10 semanas (abril-junio)	Número de sesiones: 10
Total de alumnos: 29	Profa. Guadalupe Ramos León

MOMENTO	ESTRATEGIA	ACTIVIDAD	PRODUCTO Y EVALUACIÓN
Sesión 1 Aprendizaje esperado: Identifica la relación entre los datos y los argumentos de un texto expositivo.	Metacognitiva: Confiable de las fuentes de información. Es necesario que sepamos procesar la información que recibimos para poder utilizarla con propiedad y autonomía.	Entregar el artículo de divulgación científica “Entre las ramas” para que consideren los factores con los que averiguarán la confiabilidad de la información: 1.- Identificar si existe una fuente o no. Pueden utilizarse las siguientes preguntas: ¿Aparece el nombre del autor de la información o la institución de la cual proceden los datos?	Uso de mapas verbales mediante las preguntas que se plantean a continuación: ¿En qué momento reportó el hecho? ¿La reportera estaba atenta o distraída? ¿La reportera es experta en el tema? ¿Los sentimientos de la reportera pueden influir en el relato?

		¿De qué fuente se obtuvo esta información? 2.- Identificar si la fuente de información es primaria o secundaria. ¿"El autor observó directamente el evento que está reportando"? ¿"Es autor de la experiencia que está comunicando"? 3.- Si hay razones para alterar o cambiar la información, corroborar la información. ¿"Le conviene a esta persona dar esta información"? ¿"Tiene algún beneficio para ella"? 4.- Corroboración de la información. ¿"Existe otra fuente para conseguir esta misma información"? ¿"Hay otras fuentes disponibles"? 5.- Grado de expertizaje del que proporciona la información. ¿"Tiene estudios o experiencia en el área"? ¿"Es una reportera con conocimientos en los diferentes paisajes naturales"?	
--	--	--	--

Sesión 2 Aprendizaje esperado: Identifica las características y la función de las frases publicitarias.	Metacognitiva: Confiabilidad de las fuentes de información. Es necesario que sepamos procesar la información que recibimos para poder utilizarla con propiedad y autonomía.	Ver el video del anuncio publicitario “Estrellas de fútbol” y registrar en una tabla estas características: ➤ Encabezado. ➤ Logotipo. ➤ Eslogan. ➤ Balazo. ➤ Imagen. Escribir cuál es la función del eslogan y del estereotipo en este anuncio publicitario.	Utilización de un organizador gráfico. ¿Es esta fuente experta en alimentos? ¿Se podría corroborar esta información en otra fuente? ¿Proporciona información sobre usuarios del producto? ¿Hay información sobre efectos secundarios o daños a la salud? Este producto, ¿es recomendable para todas las edades?
Sesión 3 Aprendizaje esperado: Identifica las características del debate, y sus semejanzas y diferencias con la mesa redonda.	Metacognitiva: Proceso mental de comparación. Ser capaz de comparar es una condición para establecer relaciones que conducen al pensamiento abstracto. A medida que la persona encuentra una nueva información, la organiza, la relaciona con las unidades de pensamiento ya existentes y las integra, generando así la relación entre ellas	Precisar el concepto de comparación. ¿Qué entienden por comparación? Identificar los elementos que se van a comparar: concepto, modalidad, duración, temática y público. Establecer el propósito. Entregar a cada alumno un organizador gráfico para comparar las semejanzas y diferencias conforme a los criterios.	Los alumnos escriben de acuerdo al propósito establecido (profundizar en el debate y la mesa redonda) identificarán cuáles son los elementos nuevos que adquirieron a través de este ejercicio y, a partir de esa información elaboren una conclusión.

Sesión 4 Aprendizaje esperado: Emplear tablas de datos y gráficas de frecuencia simple de una encuesta a partir de un tema.	Metacognitiva: Proceso mental de comparación. Ser capaz de comparar es una condición para establecer relaciones que conducen al pensamiento abstracto. A medida que la persona encuentra una nueva información, la organiza, la relaciona con las unidades de pensamiento ya existentes y las integra, generando así la relación entre ellas.	Discusión para seleccionar un tema de interés sobre su comunidad escolar. Diseño de una encuesta sobre el tema elegido: Selección de la población a la que se aplicará la encuesta (características y número de personas). Lista de preguntas. Elaboración del cuestionario. Aplicación de la encuesta y sistematización de resultados. Gráficas, tablas y cuadros para explicar o complementar la información de la encuesta.	Redacción de conclusiones a partir de los datos estadísticos que obtuvieron.
--	---	--	---

Sesión 5 Aprendizaje esperado: Identifica la relevancia de la información para la toma de decisiones.	Metacognitiva: Proceso mental de abstracción Permite un conocimiento más profundo y abierto a diferentes conexiones con la realidad, por eso es importante enseñarlo explícitamente.	Realizar una lluvia de ideas para que los alumnos planteen los conceptos, conocimientos o experiencias previas asociados a la abstracción. Presentar al grupo el concepto de abstracción. Orientar a los alumnos a reconocer las semejanzas y diferencias entre la definición dada y sus conocimientos, experiencias previas y conduzca una construcción colectiva del concepto que va a adquirir. Proporcionales una lectura “La televisión tiene poder de decirnos en qué pensar” para ello, deberán hacer un listado con las palabras que son indispensables para la comprensión del texto. Establecer un patrón general a partir de la información relevante.	Pedirles a los estudiantes que extraigan el patrón general de avisos publicitarios y que expliquen si sus efectos son limitados o ilimitados y fundamenten sus respuestas.
---	--	--	---

		Luego, a través de una puesta en común, incentivar la toma de conciencia sobre la utilidad e importancia de monitorear su propio pensamiento.	
--	--	--	--

Sesión 6 Aprendizaje esperado: Identifica la relevancia de la información para la toma de decisiones.	Metacognitiva: Proceso mental de abstracción. Permite un conocimiento más profundo y abierto a diferentes conexiones con la realidad, por eso es importante enseñarlo explícitamente.	Construyendo conceptos Material: Ilustraciones o dibujos relacionados con los cítricos. Cuestione a los alumnos sobre lo que conocen acerca de los cítricos. Organicé los equipos de 5 integrantes a través de la dinámica “Jirafas y elefantes”. Invítelos a observar las frutas que se muestran en las ilustraciones previamente solicitadas. Pida que anoten las características que observan en los cítricos del siguiente recuadro: Sugiera que identifiquen las características que están presentes en los tres grupos de cítricos, y los registren en el lugar correspondiente.	Exposición acerca del concepto que elaboraron.
--	---	---	---

		A partir de las características comunes indúzcalos a construir el concepto de cítricos. Ejemplo: Los cítricos... Invite a un miembro de cada equipo para que exponga el concepto que elaboraron. Aproveche las aportaciones de cada equipo para reafirmar el concepto de cítricos. Detecte si los alumnos ponen en práctica la observación y la comparación para discriminar los aspectos esenciales o comunes que los lleven a construir el concepto.	
--	--	---	--

Sesión 7 Aprendizaje esperado: Describe personajes recuperando aspectos físicos y de personalidad.	Metacognitiva: Proceso mental de Análisis de perspectivas. Consiste en tomar conciencia de las opiniones y creencias que tenemos sobre la información que damos o recibimos, contrastándola con las opiniones y creencias que puedan tener otras personas.	Relatarles una experiencia personal en que la primera opinión esté basada en prejuicios y la otra en valores. ¿Cuál es mi postura frente al tema? ¿Por qué creo eso? ¿Qué factores subyacen (Conocimientos, evidencias, prejuicios, valores, etc.) a las razones dadas? ¿Cuál es la opinión contraria? ¿Por qué alguien cree lo contrario? ¿Qué valores subyacen (Conocimientos, evidencias, prejuicios, valores, etc.) a la opinión contraria? ¿Qué conclusiones se pueden sacar de este análisis?	Determinar el razonamiento y el valor que está detrás de nuestras propias opiniones y compararlo de manera objetiva con el razonamiento y el valor que está detrás de la opinión opuesta o de una perspectiva.
---	--	--	---

Sesión 8 Aprendizaje esperado: Describe personajes recuperando aspectos físicos y de personalidad.	Metacognitiva: Proceso mental de Análisis de perspectivas.	Matriz para analizar perspectivas. Tema: Interpretaciones teóricas sobre el proceso de aprendizaje. Completar la primera fila para modelar su uso. Las demás columnas las contestará el alumno.	Evaluación para el alumno. Responder las siguientes preguntas y hacer una puesta en común: -Lo que aprendí sobre el proceso de aprendizaje, realizando esta matriz, fue: -Si yo tuviera que enseñarle a alguien a realizar un análisis de perspectivas, le recomendaría realizar los siguientes pasos: La principal ventaja de realizar un análisis de perspectivas es: -La mayor dificultad de realizar un análisis de perspectiva es: -Aplicación de una lista de cotejo.
---	---	---	---

Sesión 9 Aprendizaje esperado: Integra información de diversas fuentes para elaborar un texto	Metacognitiva: Proceso mental de Elaboración de fundamentos.	Piensen en una persona que los haya convencido de algo... Clasificar los diferentes tipos de argumentos que se utilizan para fundamentar. Con el material proporcionado, tratarán de explicar con sus propias palabras lo que entienden por elaborar un fundamento. Presentar una afirmación que se relacione con el tema que se está trabajando. Preguntarles: ¿Cuáles son las evidencias o pruebas que ustedes les presentarían a otros compañeros para que acepten la afirmación planteada? Destacar las limitaciones o restricciones que se pueden tener los fundamentos presentados.	Puesta en común del trabajo grupal, discusión y síntesis final. Autoevaluación del alumno. Evaluación del docente.
--	---	--	---

Sesión 10 Aprendizaje esperado: Integra información de diversas fuentes para elaborar un texto.	Metacognitiva: Proceso mental de elaboración de fundamentos.	Discusión sobre situaciones de violencia entre alumnos. --Cuadro con los tipos de violencia que se presentan en la escuela (tipo de violencia y circunstancia). -Lista que jerarquiza los tipos de violencia (por ejemplo, apodos, amenazas, golpes). Recopilación y análisis de información acerca del acoso escolar/bullying, y medidas de prevención. Discusión, considerando el contexto de la escuela, sobre medidas para disminuir y prevenir el bullying. -Esquema de planificación del tríptico. -Borradores del tríptico que contengan: ▪ Definición del tema. ▪ Tipos de bullying. ▪ Medidas de prevención. ▪ A quién y dónde recurrir.	Tríptico sobre la prevención del bullying, para su difusión en la comunidad escolar.
--	---	--	---

4.1.2 Descripción de las Estrategias

Las actividades planificadas se implementaron durante el tercer periodo lectivo del ciclo escolar 2018-2019 conforme al cronograma mostrado anteriormente. Las estrategias aplicadas fueron recuperadas y adaptadas de la propuesta realizada por Beas (2008). A continuación, describo el desarrollo de cada una de ellas:

La primera sesión estuvo relacionada con la estrategia de “La confiabilidad de las fuentes de información”. La actividad comenzó con una lluvia de ideas acerca del concepto *fuentes de información*, sin embargo, los alumnos mostraron dudas para poder describirlo, así que opté por separarlo, primero pedí que aportaran ideas referentes a la palabra *fuentes*, sus participaciones tuvieron relación con los conocimientos previos que poseen; mencionaron que el agua que cae en una fuente es como la información que encuentran cuando buscan algún tema, que esa agua que fluye son las ideas y que de eso pueden utilizar lo más importante, lo que es más colorido en su forma de presentación, lo atractivo visualmente, porque les llama la atención, el título, la extensión del texto, las imágenes que contienen la información que buscan.

En seguida, nos reunimos en la biblioteca escolar, recibieron diferentes artículos de divulgación científica adecuados a su edad, los cuales fueron extraídos de libros infantiles. En estos, los alumnos tomaron en cuenta los factores con los que averiguarían la confiabilidad de las fuentes de información. Como los temas fueron de su interés, se concentraron en relacionar las preguntas con los datos que de manera explícita y literal identificaron, por ejemplo: El nombre del autor del texto o la institución de la cual procedía la información, la fuente de la que se obtuvo, inferir si el autor observó directamente la situación o evento que estaba reportando, pensar en que si habría razones para alterar o cambiar la información y reconocer si hay otra fuente para conseguir esta misma información.

Al cabo de unos minutos, compartieron sus respuestas con los demás alumnos y notaron que fue un tanto complejo encontrar las características de la confiabilidad de la fuente de información. Así que, expliqué con otro ejemplo a qué se refería el aspecto de fuente primaria o secundaria, razones para cambiar la información, corroboración de la información y grado de experiencia del que proporciona la información, los términos que utilicé fueron sencillos, además de que a los estudiantes les pedí que respondieran estos aspectos, pero con las preguntas antes mencionadas.

Posteriormente, les di la indicación de corregir el ejercicio para que finalmente, pudieran hacer un mapa verbal para tratar de procesar la credibilidad de la fuente de información que, en este caso estaba reportando un acontecimiento bajo las siguientes variables:

- Proximidad espacial: ¿A qué distancia estaba la persona del hecho del relato?
- Grado de experiencia: ¿Es experto en el tema?
- Grado de atención: ¿La persona estaba atenta o distraída al acontecimiento ocurrido?
- Sentimientos involucrados: ¿Los sentimientos de la persona pueden influir en la descripción del relato?

Cuando expusieron su mapa ante sus compañeros, expresaron su curiosidad e interés por conocer los sitios convenientes que les pueden proporcionar información útil, así como la manera para valorar la confiabilidad de esas fuentes de información, a semejanza de la actividad que trabajamos en esa sesión.

Continuando con el relato. El inicio de la segunda sesión didáctica consistió en proyectar dos videos de anuncios publicitarios “Estrellas de fútbol”, donde actúan los futbolistas Ronaldinho y Leonel Messi promocionando el consumo de un flan sabor vainilla, el otro video fue “Arte en tus libretas”, éste mostraba la publicidad de libretas decoradas con diversos estilos, figuras y colores. Luego de observarlos, registraron en una tabla que trazaron en una hoja blanca, las características que a continuación se muestran:

- Encabezado.
- Logotipo.
- Eslogan.
- Balazo.
- Imagen.

Para eso, les presenté un anuncio publicitario en el que pasaron a señalar cada elemento de los que contenía la tabla que enseguida completarían. Asimismo, pegaron en ella, las partes correspondientes de los 3 anuncios publicitarios que les pedí anticipadamente. Observar videos es de su agrado, estuvieron concentrados y rescataron con facilidad los criterios propuestos.

Posteriormente, introduje estos cuestionamientos: ¿Qué haces para comprar un producto? ¿Cómo te das cuenta de que la información que te proporcionan es certera o engañosa? ¿Qué imágenes o estereotipos emplean para captar la atención del cliente? ¿Qué opinas de esta publicidad? con estas respuestas identificaron la importancia de la confiabilidad de las fuentes de información aludiendo al video y a otros anuncios publicitarios que ven, escuchan o leen en los distintos medios de comunicación.

Sus respuestas giraron en torno a estos aspectos: investigar para saber más acerca del producto, leer las instrucciones, reconocer la marca del producto, ver las imágenes, revisar el precio, la calidad, detectar la función del eslogan y el estereotipo para darse cuenta qué tan confiable es la fuente de información que les proporcionan estos datos.

Como actividad de cierre, elaboraron en su libreta un organizador gráfico para determinar la confiabilidad de una fuente de información, empleando estas preguntas: ¿Es esta fuente experta en alimentos y en diseño de libretas? (-) ¿Se podría corroborar esta información en otra fuente? (+) ¿Proporciona información sobre usuarios del producto?() ¿Hay información sobre efectos secundarios o dañinos a la salud?(+) Este producto, ¿es recomendable para todas las edades?(+)

Finalmente, para evaluar esta estrategia, se asignaron los siguientes signos a cada pregunta, por ejemplo, si la fuente presentaba información que avalara la confiabilidad, un signo (+); si no mostraba información que respaldara esa confiabilidad, se señalaba el signo (-) y cuando la información fue imprecisa, se colocó un signo de interrogación (?). De esta manera, fue posible designar a las variables un valor para determinar la confiabilidad de la información que se estaba procesando; en total, de las 5 preguntas antes mencionadas, hubo 3 indicadores con valor (+), lo cual significa que, en esta ocasión, la información fue confiable. El organizador fue tomado de Swartz, R. y Parks, S.: "Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Elementary Instruction". Midwets Publication, 1994.

La tercera sesión inició con una dinámica en la que solicité que me entregaran objetos de tipo escolar, prendas de vestir, sombreros, al término de la actividad les hice los siguientes cuestionamientos: ¿Qué tipo de objetos les pedí? ¿Qué características tienen? ¿En algo son parecidos o diferentes? ¿Alguna vez los han comparado? ¿Qué es comparar?

Esa es la dificultad, han escuchado el término, recuerdan experiencias que han tenido con respecto a esta palabra, pero no podían definirla sin emplear la misma palabra. Respondían: comparar es compara una cosa con otra. Como no estaban comprendiendo, decidí aplicar la técnica "El rey pide", para agrupar objetos de un mismo ámbito y luego compararlos con base en criterios que ellos mismos sugirieron, la dinámica fue divertida y favoreció para identificar las semejanzas entre esos objetos que les pedí, de igual manera, establecer las diferencias que también poseían.

Después de varios ejemplos que les propuse de comparación, lograron entender a qué se refiere y pudieron armar un concepto sencillo. Les expliqué que trabajaríamos con el tema de debate y mesa redonda para que concluyéramos haciendo una mesa redonda, porque el tema del debate ya lo habíamos abordado. Les mencioné que los elementos que se iban a comparar eran: concepto, modalidad, duración, temática y tipo de público de los dos temas. Tuvieron dudas en cuanto a la palabra concepto, les aclaré a qué se refería y les propuse una pregunta relacionada con ello.

Luego, establecimos el propósito que queríamos lograr con este ejercicio. Fui incitando a que aportaran sus comentarios para diseñarlo. Algunos pasaron al pizarrón a escribir sus ideas, mientras cada alumno trazaba un organizador gráfico con pedazos de hojas de color para comparar las semejanzas entre debate y mesa redonda. Al cabo de esto, tratamos las diferencias entre los dos temas. Para lo cual, les motivé a ir más allá de las características obvias y les leí un texto relacionado con el tema para que logran descubrir la mayor cantidad posible de semejanzas, pretendiendo que los niños comenzaran a profundizar y extender su conocimiento.

Por último, para cerrar el proceso de comparación, realizaron una conclusión de acuerdo con el propósito establecido. También les di un ejemplo para hacerlo, afortunadamente, gran parte del grupo se va adentrando en el desarrollo de esta habilidad de comparar, sus conclusiones e intervenciones son más nutridas, ya no son tan superficiales, tratan de vincular este aprendizaje con lo anterior, se preocupan por cuidar la escritura, redacción y ortografía, si se equivocan lo vuelven a intentar, identifican uno que otro error que cometen, piden asesoría entre compañeros y comparten sus respuestas con el resto del grupo, claro, cierto número, aún busca la aprobación y corrección mía.

La cuarta sesión de aprendizaje, también implicó actividades relacionadas con la habilidad de comparación y se llevó a cabo de la siguiente manera:

En grupo discutimos sobre los temas de su interés para realizar una encuesta con algunos grados de la comunidad escolar. Una vez que eligieron el tema, seleccionaron la población a la que aplicarían la encuesta. Enseguida, elaboraron el cuestionario con 5 preguntas de tipo cerrado con 3 opciones cada una y luego distribuidos en pequeños equipos, salieron en diferentes horarios a aplicar la encuesta a los 3 grupos determinados.

Al regresar al salón y comenzar con la sistematización de resultados, observé que elaboraron las tablas de frecuencia sin dificultades, pero al momento de graficar y ubicar la información correspondiente en el eje vertical y horizontal, estaban confundidos, tampoco

supieron cómo acomodar los datos que recopilaron, las opciones que escribieron en sus preguntas no fueron útiles para graficar correctamente. Esa situación causó controversias en la mayoría, así que modifiqué las últimas actividades de la sesión.

En el pizarrón tracé una tabla de frecuencia con respecto al cuestionario que ya habían elaborado y aplicado, desde que coloqué los criterios les hice preguntas acerca del por qué y para qué de esos elementos; les pedí que desarrollaran la situación problema que ocasionó este trabajo de encuesta, volví a insistir en las preguntas eje: ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Para qué?

Una alumna comenzó a escribir la situación, pero estaba separando cada pregunta, le costó integrar sus respuestas en un sólo texto. Así transcurrieron unos minutos e intervine nuevamente para ayudarles a modificar sus redacciones. Por otra parte, uno de los alumnos que a veces se distrae y no se concentra en el trabajo, me solicitó que le diera otro ejemplo, lo asesoré con las indicaciones pertinentes y fue realizando el ejercicio, mientras yo monitoreaba el trabajo de los demás.

Aproximadamente el 70% de los alumnos pudieron leer su trabajo en voz alta, el resto sólo lo leyó para que yo escuchara y le orientara a hacer las debidas correcciones.

Cuando llegaron a la etapa de graficar, decidieron qué escala ocuparían para ubicar el mayor puntaje en cada grupo, esta vez, ya no mostraron confusiones al comparar los resultados de los tres grupos. Finalmente, redactaron sus conclusiones, algunos únicamente integraron los factores evidentes, mientras que más de la mitad de los alumnos sumaron las cantidades para saber cuál es el género musical que prefieren y cuál es el que no les agrada, al mismo tiempo, cómo es la diversidad de intereses y gustos en los grupos. De igual modo, van considerando que la habilidad de comparación va más allá de las cifras o características que a simple vista pueden identificar.

Como consecuencia de la implementación de estas estrategias, puedo hablar de un monitoreo o valoración, donde los estudiantes paulatinamente van logrando mayor grado de consciencia en la eficacia de las herramientas utilizadas para su aprendizaje.

Dentro de este juicio, perciben que las estrategias metacognitivas son de tipo magistral, pero, al principio también les demandaron gran esfuerzo y constancia, además, deben superar el carácter y creencia unilateral, pues no es suficiente con que el profesor comunique los temas y ellos sean solamente receptores pasivos. En este proceso metacognitivo, el estudiante se va dando cuenta de cómo se le está enseñando y cuáles son las fallas que él comete en su aprendizaje, más aun, de los recursos que utilizará para tener control ejecutivo sobre las situaciones que enfrenta y detectar por qué a veces no alcanza los resultados que él quisiera.

La quinta sesión, tuvo como propósito, enseñar la habilidad de abstracción, para esto realicé lo siguiente:

Leí un fragmento del texto: “La televisión tiene poder de decirnos en qué pensar”, luego les presenté el concepto de abstracción, palabra desconocida para ellos, que durante el transcurso de las actividades fue teniendo familiaridad. Para aprovechar los aportes de la lectura, les solicité que hicieran un listado con las ideas que más captaron su atención para la comprensión del texto, cabe destacar que la pregunta que les hice, “si quito esta información, ¿cambia el significado del contenido del artículo?” estaba refiriéndome a una de las ideas que ya habían escrito en el pizarrón, lo cual les ayudó a ampliar un poco sus respuestas.

A continuación, y sin mencionar de manera literal que estableceríamos un patrón general a partir de la información relevante, les planteé a los alumnos esta pregunta: ¿Qué es lo más importante que se afirma en el texto anterior?, sus respuestas se concentraron en reconocer que *la televisión nos permite enterarnos de noticias y conocer mucha información, pero que también, perjudica a quién no la ocupa con responsabilidad*. En ese

sentido, de manera general dijeron: *hay consecuencias que tenemos por utilizar la televisión que están causando distracción en algunas personas que se pierden en ella.*

Después, les platicué acerca de las influencias causales en el marco de la amistad, porque es un tema de su interés actual, lo conocen y lo viven en su convivencia cotidiana con sus compañeros, más aún, porque esta actividad constaba de transferir el patrón general a otras situaciones. Al escuchar que esas influencias pueden ser limitadas o ilimitadas, según la persona esté convencida y segura de quién y cómo es, hará cambios si libremente lo decide, de lo contrario, nadie podrá obligarle por mucho que aprecie o tenga intereses en común con su amigo (a).

En esos instantes, las opiniones fueron abundantes para citar ejemplos de lo que han vivido con sus amistades, hasta pudieron hacer una representación breve de una de esas situaciones. Mientras tanto, escogieron una circunstancia y la dibujaron en su libreta. Volví a intervenir, explicándoles que lo mismo ocurre en otro tipo de convivencia social: relación padre-hijo, abuelo-nieto, profesor-alumno, etc.

Así es que, hicieron un segundo dibujo, transfiriendo el patrón general al campo familiar o escolar de acuerdo a lo que decidieran, escribieron dos efectos limitados y dos ilimitados, para los que tuvieron dudas, les di más ejemplos y pudieron escribir lo que les correspondía. Finalmente, en plenario mostraron sus dibujos y comentaron esta interrogante: ¿En qué medida mi conclusión sobre la aplicación de la idea general a otras realidades ha cambiado mi postura frente a los efectos de la televisión?

Ahora sí, explicaron algunos efectos limitados e ilimitados del impacto que genera el uso de la televisión, incluso unos alumnos pudieron relacionarlo con las dos habilidades anteriores, confiabilidad de la información y comparación. A través de esta puesta en común, puedo incentivar la toma de conciencia sobre la utilidad e importancia de monitorear su propio pensamiento.

Esta sesión es la sexta que implementé y también tiene relación con la habilidad de abstracción. Es importante que vincularan las dos habilidades con las que habíamos trabajado en sesiones pasadas para ir favoreciendo el desarrollo gradual de la metacognición.

Por tanto, cuestioné a los estudiantes sobre lo que han escuchado acerca de los cítricos, tema que en la asignatura de Ciencias Naturales ya explicamos. Organizados en equipos de 7 y 8 integrantes, observaron los dibujos de las frutas previamente solicitados y los colocaron.

Les entregué un papel bond para que trazaran una tabla como la que les puse de ejemplo y les pregunté acerca de las propiedades que conocen de los cítricos, además, los orienté a que propusieran los criterios de comparación, noté que se estaban confundiendo porque se limitaban a mencionar únicamente aspectos conceptuales, sin embargo, hubo una alumna que comentó: los tipos de colores, sabores y formas. De esta manera, fue más sencillo completar el cuadro bajo los siguientes criterios: forma, tamaño, color, sabor, textura y estructura.

Habiendo comprendido los elementos que observan, comenzaron a trabajar, sólo tuvieron dudas en la cuestión de la textura y estructura, les puse más ejemplos para que compararan acertadamente, al terminar socializaron sus resultados. Luego les presenté dos imágenes donde se observaba una niña en medio de un bosque. Como los equipos eran de más de 6 integrantes, se distribuyeron para que unos dibujaran y los otros hicieran la tabla siguiendo el modelo del pizarrón. Los criterios los eligieron en grupo, a través de preguntas que les hice en relación a los colores, forma, estructura y sentimientos o emociones en los que pudieron inferir.

Cuatro alumnos mostraron desinterés al conocer el contenido que se abordaría. Poco después, al ver la concentración y entusiasmo de sus compañeros y tras el monitoreo constante que efectué, les preguntaron a sus equipos si podían encargarse de elaborar los

dibujos y ellos aceptaron. De ahí que, colaboraran con el trabajo y todos obtuvieran el logro establecido.

Por otra parte, dos equipos utilizaron palabras clave para describir las razones o motivos que originaron la situación plasmada en las imágenes. Los otros dos narraron a través de ideas breves o en un pequeño texto la transferencia del patrón general con otra área, sobre todo escolar y familiar en lo que refiere al factor socioemocional.

En las exposiciones finales, corroboré que los alumnos pusieron en práctica las habilidades de confiabilidad de la información, la observación, la comparación y la abstracción para discriminar los aspectos esenciales o comunes que los condujeron a construir otras realidades.

La actividad de apertura de la sesión fue, solicitarles a los alumnos que comentaran su tarea acerca de las definiciones que encontraron de la palabra perspectiva, luego, mediante la técnica “Caricaturas, presenta” iban diciendo palabras relacionadas con la definición que encontraron en su diccionario, me percaté de que ese concepto se limitaba a la posición de objetos, por eso sus participaciones mencionaban nada más ese aspecto. Detuve la actividad para ejemplificar con recursos que tenemos en el aula de clases, qué es una perspectiva según la tarea que llevaron, hasta ese momento no hubo dudas del tema.

Después, hice el relato de una experiencia en la que tomé el rol principal, la historia tiene que ver con la organización de un equipo de trabajo para realizar un proyecto para el que necesito de un integrante capacitado que reúna todos los requisitos establecidos, pero del que su sólo nombre me causa rechazo, igual descubrí que ese rechazo es la edad del candidato. Por otra parte, traté de analizar la perspectiva de quien estaba proponiendo al candidato. En suma, mi opinión estaba basada en prejuicios y la otra en valores.

Cuando terminé de comentar el relato, hice los siguientes planteamientos: ¿Cuál es mi postura frente al tema? ¿Qué hubieran hecho en el lugar de la persona que rechazó al candidato? ¿Cuál es la opinión contraria? ¿Qué factores influyen para que las personas

actúen de determinada manera? ¿Qué conclusiones se pueden obtener de este análisis? Gran parte del grupo se inclinó por destacar aspectos morales como discriminación, exclusión, juzgar a las personas sin conocerlas, fijarse solamente en las apariencias, es ahí, cuando enfatice que justamente esas son perspectivas.

Para seguir con las actividades, había planeado que mediante dibujos hicieran un breve relato colocando dos perspectivas del tema que eligieran, sin embargo, hice una modificación, decidí que diseñaran unas manorietas con hojas de colores y otros materiales para que cada uno caracterizara al personaje que representaría. Algunos decidieron hacer una mesa redonda, otros abordar el tema de anuncios publicitarios, otros el de comparación y el resto de la habilidad de abstracción. Con gran contento y agrado elaboraron sus materiales con los que expondrían y practicaron las ideas que comentarían con respecto a su relato y desde la perspectiva que interpretarían.

Para cerrar la sesión, dieron a conocer su conclusión y coincidimos en que las opiniones en la vida cotidiana están relacionadas con creencias y que esa influencia también ocurre con la información y las fuentes que la producen, los niños mencionaron que es importante comparar las diversas posturas para poder hacer un análisis de perspectivas más amplio.

Comencé la novena sesión con la dinámica “La tormenta”, el alumno que se quedara sin lugar, debía comentar alguna idea relacionada con los temas anteriores y las habilidades ya trabajadas en otras clases.

Integrados en equipos de cuatro alumnos, hicieron en un papel bond una matriz de perspectiva como la que les presenté en el pizarrón. Para esto, utilizaron el libro de texto de Español, en el que leyeron individualmente el fragmento “Lo que uno sólo escucha” en un segundo momento leyeron en equipo, noté que no estaban comprendiendo el texto, les propuse que efectuáramos la lectura grupal, cada alumno leyó un renglón hasta que abordáramos el texto completo.

Luego, participaron respondiendo a las preguntas que les hice para poder completar el cuadro con los criterios de: Tema, ¿Cómo se aprende? ¿Qué se aprende? Rol del alumno, rol del profesor, conclusiones, punto de vista del autor, ¿Qué razón o valores tiene para creer eso? Mi punto de vista, mis razones y valores. Todo estaba vinculado con las diferentes perspectivas que en la lectura el autor describía y narraba en cuanto al espacio, sentimientos, sentidos, emociones, creencias y valores por los que se dejaba dirigir al disfrutar de escuchar varios sonidos.

Al exponer sus productos finales, comentaron cuestiones desde diferentes enfoques y posturas, sus opiniones estaban centradas en la cuestión emocional y de valores, aunque hubo quien mencionó que es necesario conocer varias fuentes de información para comparar las versiones y optar por la propia, incluso relacionarlas para diseñar una nueva.

Esta es la décima sesión, aunque en las clases anteriores fui cambiando a los alumnos de lugar y de equipos de trabajo, esta vez les pedí que se acomodaran en dos columnas porque las actividades las realizarían en binas. Después, colorearon los dibujos referentes a perspectivas y pensamiento abstracto que les pedí que buscaran de tarea. Para adentrarnos en el tema, comencé por platicarles una situación en la que me sentí influenciada por alguien para tomar determinada decisión, después les dije: piensen en una persona que los haya convencido de algo... querían comentar más de una situación, pero al trabajar en parejas, se pusieron de acuerdo para elegir una o armar una sola con las ideas de los dos.

Entregué a cada bina una hoja de color con la que les enseñé a hacer una figura de origami y con cada parte, los niños formaron su propio diseño, dentro de éste contestaron algunas preguntas. En seguida, les expliqué que hay una clasificación de los diferentes tipos de argumentos que se utilizan para fundamentar, porque eso, debían entregar como actividad de cierre. Con el material proporcionado, trataron de explicar con sus propias palabras lo que entendían por fundamento.

Durante el desarrollo de la actividad tuvieron dudas para escribir esos fundamentos, anotamos algunos ejemplos en el pizarrón, ellos pasaron a colocar sus opiniones para que con los diversos aportes pudieran profundizar en su aprendizaje y fueran conscientes de este proceso.

Presenté una afirmación que se relacionaba con el tema que estábamos abordando y les cuestioné nuevamente: ¿Cuáles son las evidencias o pruebas que ustedes les presentarían a otros compañeros para que acepten la afirmación planteada? Sus respuestas fueron: fotos, escritos, algún testigo, información de distintas fuentes, entre otras. De igual manera, destacué las limitaciones o restricciones que pueden tener los fundamentos presentados.

Como se ha dicho ya, la metacognición juega un papel central en la toma de consciencia de los procesos del pensamiento y se orienta a desencadenar cambios autorregulados dirigidos a mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

La toma de consciencia sobre cómo las mismas se operativizan explícita e implícitamente en el aula de clase, y la manera cómo, tras la reflexión durante la acción y después de la acción, pueden ser superadas por modelos explicativos más cercanos a este enfoque, por lo que, considero que es posible lograrlo propiciando en los docentes el ejercicio de la actividad metacognitiva para poder así, estimular esta capacidad en los estudiantes.

4.1.3 ¿Qué Proceso Identifica el Alumno y en qué momento se da cuenta de Cómo lo hace, para de esta forma poder Regularlo?

La credibilidad de la información es sumamente importante, ya que, a menudo nos vemos obligados a emplearla para tomar decisiones y emitir juicios. Tomar una decisión basándonos en una información falsa, puede ser algo lamentable y perjudicial. Por ello, es necesario que sepamos procesar la información que recibimos para poder utilizarla con propiedad y autonomía.

En el ámbito académico, la identificación de estas fuentes es indispensable para otorgarle mayor significatividad y validez a la información. En la estrategia implementada para desarrollar esta habilidad en los alumnos, detecté que, a pesar de la dificultad que inicialmente tuvieron para definir el concepto clave, durante el proceso, un factor relevante que les dio pistas para hacer el procesamiento de la información fue, utilizar las evidencias como un recurso que favoreció la regulación de su aprendizaje, porque de una manera sencilla, en las participaciones, tanto propias, como de sus otros compañeros hicieron gradualmente el empleo de fuentes primarias.

Por ejemplo, al dar detalles y mencionar personas, documentos u objetos de donde surgía la información de sus artículos de divulgación científica o el contenido de los anuncios publicitarios con los que trabajaron, les permitió para expresar que las pruebas que reunieron y buscaron, incluso a través de varios intentos, se convirtió en el medio que avaló la información que localizaron y con la que estructuraron su mapa verbal. En consecuencia, sí es posible que los educandos, logren ir desarrollando sus habilidades de pensamiento hasta alcanzar que su capacidad metacognitiva se potencie y constantemente se esté favoreciendo.

En este primer momento, la habilidad de credibilidad de las fuentes de información, les permitió plantear sus propias preguntas y caer en la cuenta de que, aunque estén viviendo en un mundo donde el consumismo es altamente difundido y los acontecimientos y efectos de la globalización son evidentes, dependerá de las reflexiones que hagan para procesar y validar la información que diariamente reciben.

Por otra parte, utilizar la comparación para identificar las semejanzas y diferencias entre los dos objetos principales, permitió que los alumnos pudieran organizar y relacionar el nuevo concepto con sus conocimientos previos; fue un desafío que hallaran ciertos criterios para comprender tal término y evitar confusiones entre los conceptos que parecían similares.

El procesamiento de esta información a través de las palabras que consideraron de importancia, les dio apertura para generar relaciones entre ellas e integrarlas progresivamente, puesto que, quien no posee la disposición habitual de comparar, percibe las entidades o conocimientos en forma separada, es decir, superficialmente; circunstancia que vivieron en la primera etapa del proceso.

Al dar a conocer el propósito de las actividades, flexibilidad en las participaciones y alternativas para solucionarlas, los alumnos utilizaron su inventiva personal para ir construyendo este conocimiento, luego, se dieron cuenta de que, es complejo encontrar semejanzas y después diferencias más allá de lo evidente, pero al conseguirlo, expresaron satisfacción por completar las categorías entre mesa redonda y debate, de tal manera, iban ampliando su conocimiento y algunos de ellos, sugiriendo otras categorías sencillas de comparación.

Las habilidades de pensamiento, están presentes en nuestra vida y al trasladarlas a escenarios escolares, enriquecen el proceso de aprendizaje del alumnado. Por lo que, al favorecerlas en ellos, surgió de sus experiencias la manera de potenciarlas para tratar de encontrar razonamientos de lo general a lo particular y obtener conclusiones, a partir de premisas certeras.

A su vez, constatar que los estudiantes presentaban una serie de dificultades en los procesos aplicados, era notorio tanto para mí como para ellos. En esta sesión, se apoyaron de estas habilidades del pensamiento: observación, atención, memoria, confiabilidad de las fuentes de información y comparación, para llegar al proceso de abstracción. Con base en lo que comentaron, los estímulos visuales fueron muy útiles para ellos, relacionaron e interpretaron partes del texto escrito que les proporcioné, claro, al principio con muchas complicaciones para identificar la información esencial, les costó establecer la discriminación entre lo relevante y lo irrelevante, ellos mismos lo manifestaron.

Por este motivo, al partir de la afirmación de que la abstracción permite un conocimiento más profundo y abierto a diferentes conexiones con la realidad, se considera fundamental que se promuevan escenarios en los que emplee esta operación mental. Tal es el caso del primer momento, donde tuvieron que separar lo central de lo secundario para ampliar la exploración de los datos que buscaban y poder sistematizarlos.

También, utilizaron sus habilidades de pensamiento como la observación, inducción y razonamiento deductivo para explicar la situación contextualizada; tendían a subrayar las palabras claves en el texto presentado, proponían estrategias de solución, establecían sus aseveraciones, las cuales eran verificadas por medio de representaciones esquematizadas. Luego, dieron a conocer el patrón general de información a sus compañeros para identificar las diversas estrategias empleadas.

Además, descubrieron otras situaciones donde se pueden implementar esos patrones generales. Alguno de ellos, también se familiarizaron con el concepto de flexibilidad y lo relacionaron con la manera de incentivar la toma de consciencia sobre la utilidad e importancia de monitorear el propio aprendizaje. Refiriendo a los efectos que provocan ciertas causas que pueden ser limitados e ilimitados, como en la situación planteada.

Cabe señalar que, estas manifestaciones en el proceso metacognitivo, también amplían el marco de las interacciones sociales de los educandos, puesto que van capacitándolo para aprender a analizar sus propias perspectivas, es una forma de conocerse más profundamente. Dicho, en otros términos, también permite que un individuo corrija algunos de sus errores y evite posturas egoístas.

Tal es el caso de, la estrategia implementada para que los estudiantes fueran conscientes de lo desafiante que es respetar las ideas ajenas y comprender que tanto la propia perspectiva como la del otro pueden contener cierta veracidad.

Al estar integrados en equipo y tener que llegar a acuerdos en los que todos resultaran beneficiados, fueron descubriendo cuál era la importancia de las aportaciones de cada uno para que el trabajo funcionara de la mejor manera. En determinados momentos, experimentaron confusiones, dudas, descontrol al sistematizar la información; pero, paulatinamente, el monitor del equipo les recordó que el orden y “moderación” en sus expresiones verbales y emocionales, serían fundamentales para que, asimilaran cuál era la posición que estaba sustentando a los diversos personajes que la lectura citaba y ellos, hicieran el contraste con su propio punto de vista para descubrir los valores o intenciones que subyacen de la información identificada.

Con este ejercicio, reconocieron que, no sólo tenían lo que se podría llamar “letra muerta”, sino algo mayor, con lo que lograrían involucrarse para adquirir mayor significación en su vida, formación y cultura.

Esta habilidad del pensamiento, al igual que la confiabilidad de las fuentes de información, comparación, abstracción y elaboración de fundamentos, les fue preparando para establecer esos vínculos sencillos que daban consistencia a sus aprendizajes adquiridos y poder hacer pequeñas reflexiones de lo complejo que puede resultar autorregular y controlar la información de la que disponen, pero, al mismo tiempo, experimentar agrado por saberse capaces de obtenerlo.

En la fase de elaboración de fundamentos, identificaron que sus opiniones requerían de ideas más amplias, así como lo expresaron en varias ocasiones; porque, algunas veces, no se daban entender o porque querían convencer a alguien de que sus intervenciones eran valiosas, pero no sabían cómo hacerlo.

Sin embargo, relacionar esta habilidad con la de confiabilidad de las fuentes de información que anteriormente abordamos, les dio varios elementos para hallar las evidencias necesarias que fortalecerían sus planteamientos. Después, detallaron cómo era la audiencia a la que estaban dirigiendo sus textos expositivos y argumentativos, cuestión

que les fue sencilla hacer, porque su contexto escolar comprendía su lenguaje y captarían de manera compenetrada su mensaje.

En síntesis, las conexiones mentales que se activan en los alumnos son multifactoriales, pero, una forma de lograr potenciarlas es a través de los procesos que intervienen en la estimulación de sus habilidades del pensamiento. A causa de, las estrategias didácticas procuraron el desarrollo integral de los alumnos, puesto que, las experiencias de aprendizaje iban favoreciendo las competencias comunicativas para elaborar y reorganizar la información en los texto expositivos y argumentativos, a partir de la observación, deducción, reflexión, comparación, e interpretación para la toma de decisiones inteligentes que los condujeron a utilizar su capacidad metacognitiva en las distintas situaciones planteadas.

4.1.4 Reflexión después de la Acción

La lógica cualitativa interpretativa de esta investigación que representa a su vez la implementación de, una propuesta de estrategias metacognitivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, busca inducirlos a ser conscientes de estos procesos mentales que se ponen en juego para lograr una autorregulación. En lo que a mí respecta, este trabajo me permitió reflexionar sobre mi práctica docente bajo las directrices de la investigación-acción. Cuando el profesor en el aula no sólo expresa diálogos, sino que aprende a reflexionar sobre cómo se comunica, puede entonces autorregular su actuación.

De ahí que, la metacognición, como proceso mental individual, se sostiene y alimenta así de los procesos metacognitivos compartidos con los demás, produciéndose lo que podríamos denominar “un clima metacognitivo social compartido” que posiblemente proveerá “cadenas intersubjetivas de autorregulación y correulación sociales compartidas”, en tanto compromete a más profesores a cambiar concepciones, hábitos y actuaciones didácticas en pro de la innovación para optimizar el aprendizaje del alumnado.

La intervención oportuna para ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de sus debilidades e insuficiencias *como una oportunidad* para desarrollar su metacognición, permite que aprendan a apreciar y estimar sus realizaciones con lo positivo que cada una de ellas tiene y las dificultades que él no emplearla, les ha causado en su aprendizaje.

Parece lógico pensar que la visión que los profesores tengan sobre la mediación y su metodología de enseñanza, posiblemente influya en sus estilos de presentar el conocimiento a sus alumnos y en sus modelos de interacción.

Las representaciones que los actores tengan sobre la metacognición determinan en gran parte el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje, al definir las interacciones que establecen los sujetos, en tanto la representación que se hace del otro constituye la base para construir y mantener la relación didáctica.

Desde un enfoque sistémico de la comunicación pedagógica las partes se influncian entre sí, pues como expresa Freire (1997), *“No hay docencia sin discencia”*. Es esta comunicación estratégica que logra el profesor con el alumnado, la que provee oportunidades para que todos los aprendices tengan éxito autorregulando su aprendizaje ayudados por estrategias metacognitivas; el profesorado también desarrolla estrategias metacognitivas que le proporcionan la retroalimentación necesaria para regular su enseñanza. De esta *forma, el que enseña aprende, y el que aprende también enseña* (Freire, 1997).

En este sentido, puedo decir que, *al reconocer la enseñanza que imparto como mecánica y no reflexiva*, se abrió la puerta a una representación de la enseñanza con mayor sentido y significado a la anticipación del diseño didáctico pertinente. Por ello, al aceptar la importancia de los cambios que esto tiene, puedo afirmar: *“Es bueno hablar sobre lo que estoy haciendo”*, ya que sola, no habría podido advertir estas deficiencias en mi práctica docente.

Por tanto, al *adquirir conciencia de la autorreflexión* como estrategia sistemática para cambiar concepciones y prácticas, hago una sencilla traducción con estas palabras: *“Creo que la falta de práctica para reflexionar acerca del trabajo que como docente realizo, me dificulta un poco el poderlos organizar y escribir (ideas), pero a medida que lo hago siento que puedo expresar mis experiencias”*.

En consecuencia, esta reflexión la concibo con estas características: *No tenía práctica en hacerla*, por lo que debía tener entrenamiento al respecto, *me resultó difícil organizarla y concretarla en ideas*, *al realizarlo, logré redactar experiencias* y reseñar algo de mi memoria histórica para ayudarme a detectar las debilidades concretas que tengo en el quehacer docente, luego *reconocer que lo estaba experimentando* y apoyarme de ello para modificar mi práctica. Estas claves que describo, parecen seguir un *“proceso en espiral de cambios de ida y vuelta”*, apreciándose también una *interacción sinérgica*: mediante la reflexión busqué incorporar la dimensión social del aprendizaje, la que me condujo a descubrir las ideas de los alumnos; también, desde éstas últimas, a realizar un recorrido más extenso de su proceso metacognitivo enriquecido a través de varias perspectivas.

Con todo eso, las causas que movilizaron mis ideas a cambiar, posiblemente estén relacionadas con estos factores: reflexionar, compartir, estudiar, participar en la estimulación de la metacognición propia y de los alumnos que tengo a mi cargo, se constituyen en las causas que me motivan a detectar errores, tomar conciencia de lo que hago, comprender mejor lo que he de enseñar, responsabilizarme en ser agente operante en la formación y generar ambientes cálidos para optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a eso, en las diferentes sesiones implementadas, la retroalimentación del plan de formación surgió de algunas expectativas sobre temáticas relativas a métodos para el desarrollo de estrategias metacognitivas. Esto facilitó examinar y adecuar mejor las actividades, metodologías y temáticas para los diálogos. El conocimiento inicial permitió flexibilizar las estrategias, adecuándolas a las particularidades del grupo.

Por ello, una nueva concepción de la enseñanza, el diseño inicial de un plan de intervención, la vinculación constante de los principios teóricos con los prácticos, la identificación de las estrategias favorecedoras y de las que no resultaron, el proceso metacognitivo permanente, la revisión del sentido físico de los actividades y de las estrategias adaptadas, generaron cambios en los procesos comunicacionales, el trabajo cooperativo benefició los conflictos cognitivos los que se enfrentaron los niños entre otras formas coadyuvantes, puesto que, se fueron aprovechando los recursos y capacidades de los alumnos expertos para motivar y desarrollar capacidades en los novato.

En síntesis, se confirma, una vez más, lo que otros autores ya han reconocido respecto al lenguaje (Vigostky, 1998) y la importancia que tienen la explicitación verbal o escrita de las reflexiones del profesorado y alumnado para promover procesos más complejos de tipo metacognitivo y autorregulador.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La Investigación tuvo como objetivo general, desarrollar progresivamente la capacidad metacognitiva de los alumnos de quinto grado de primaria, mediante el aprendizaje de las habilidades básicas del pensamiento. Al mencionar esto, hago referencia al aseguramiento de un aprendizaje óptimo, sobre todo para trabajar correctamente un texto, puesto que, hay que confirmar la coherencia del mismo a través de los mecanismos de cohesión. Son estos mecanismos ejercidos por las habilidades del pensamiento. Por lo tanto, si para redactar se necesita la planificación del texto, donde las ideas elegidas necesitan un orden; se requerirá entonces que un estudiante conozca primero los recursos que usará, luego que los organice para poder codificarlos y finalmente, evaluará si sus recursos de cohesión fueron los adecuados para el texto o sí tendrá que cambiarlos.

Tal objetivo, se evaluó después de aplicar el Plan de Acción. Luego de esto, se revisaron las reflexiones correspondientes, y por las evidencias obtenidas, se confirmó que los supuestos de la investigación fueron certeros porque se lograron los resultados esperados. Se mostró que las estrategias metacognitivas, son eficaces para optimizar el aprendizaje de los alumnos

Esta situación hace constatar que, las estrategias metacognitivas son idóneas para que los estudiantes mejoren en su capacidad para redactar textos expositivos y argumentativos a nivel básico Primaria, utilizando así, sus habilidades del pensamiento. Por los resultados se asume que las estrategias metacognitivas son apropiadas para controlar el proceso de aprendizaje significativo; hecho que también se puede apreciar en los antecedentes de estudios que han involucrado ciertos tipos de estrategias en sus investigaciones.

Los objetivos específicos fueron dos. El primer objetivo fue diversificar las secuencias didácticas de la asignatura de español, incluyendo estrategias relacionadas con las habilidades básicas del pensamiento que ayuden al desarrollo de la metacognición de los estudiantes.

El segundo objetivo específico fue dinamizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través del transcurso de sesiones didácticas basadas en las habilidades básicas del pensamiento que estimulen su capacidad metacognitiva. Este trabajo se concretó en el Plan de Acción que se organizó en 10 sesiones agrupadas en torno a 5 habilidades del pensamiento. La primera sesión se destinó a la introducción de las estrategias metacognitivas, la motivación y a la planificación; las restantes a temas metacognitivos relacionados con la confiabilidad de las fuentes de información, la comparación, la abstracción, el análisis de perspectiva y la elaboración de fundamentos.

Cada una de las sesiones didácticas a las que se hace referencia, se estructuraron de acuerdo con los componentes de la metacognición, es decir, al conocimiento y la autorregulación (Flavell, 1987; Brown, 1987; Allal y Saada – Robert, 1992; Iran – Nejad, 1990). Cuando se apela a la metacognición, se asume que, es el mismo estudiante el responsable de la adquisición, extensión y regulación de su aprendizaje; por lo tanto, se confirma que ya posee estrategias internas ideales para favorecer el entorno de aprendizaje dentro de una actividad pedagógica, a diferencia de otras estrategias que son externas y que dependen sólo de la voluntad o destreza del docente.

Antes de continuar con otros aspectos, es pertinente realizar una precisión respecto a las preguntas de intervención propuestas para esta investigación:

Las concepciones que tiene la docente acerca de la metacognición y la manera en que evoluciona a partir del desarrollo de las estrategias metacognitivas, están dirigidas en torno a esta explicación. Es interesante comprender que, para actuar ante una realidad pedagógica de manera eficaz en este contexto, el marco conceptual, referencial y

metodológico debe ser extenso. Hay que ahondar el tema en varias fuentes de información, comprender cuáles son las acepciones e investigaciones más recientes al respecto, así como las maneras de poder incorporarla en el proceso de aprendizaje del alumnado y valorar cuan fructífera es, tanto para ellos cómo para mí. Sé que su nivel de consciencia, fue creciendo de manera gradual, conforme planteaba las preguntas de investigación, la situación problemática y los objetivos, puesto que, en un principio, era muy reduccionista.

Las representaciones mentales que tiene sobre la resolución de problemas en el uso de textos explicativos y argumentativos, los medios que anticipa al resolverlos con sus alumnos y cómo avanza al aplicar la reflexión con propósitos metacognitivos, se amplía a través de esta explicación. Es evidente que, a los estudiantes, en un inicio les costó asimilar, discriminar, comparar, jerarquizar y abstraer la información de los diferentes textos, porque, en sus esquemas mentales, no había cabida para apoyarse de mapas verbales, esquemas, preguntas, matrices de registro. En pocas palabras, nadie utiliza lo que no conoce, además, tampoco se favorecía ambientes de aprendizaje para suscitar en los educandos, el desarrollo de habilidades cognitivas que los dirigieran hacia la autorreflexión, consciencia, toma de decisiones y control sobre su propio aprendizaje.

En la medida en que, fueron conociendo esos recursos, seleccionaron y aplicaron progresivamente, los que, consideran más apropiados para resolver las problemáticas que enfrentaban. Hoy en día, la representación mental que poseo, es de reconocimiento de la relevancia de esta capacidad que nos posibilita para autorregular nuestro propio aprendizaje, es decir; de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación(de aprendizaje), aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia, transferir todo ello a una nueva acción o situación de aprendizaje, lo cual, amplía los ámbitos de desarrollo humano, educativo y profesional en los que continuamos avanzando para conseguir los objetivos que esperamos.

Por eso, las claves, causas o facilitadores de los cambios que se dieron en los alumnos de quinto grado mientras presentaban sus progresos a partir de la reflexión compartida que realizaron, se demostró de esta manera. El dominio que paulatinamente fueron adquiriendo acerca de los mapas verbales, organizadores gráficos y matrices de análisis, no tanto, escritas en un papel, o a través de modelos establecidos, sino, los que, de acuerdo con su edad, características cognitivas, emocionales y contextuales, pudieron diseñar en sus esquemas mentales, a través de las instrucciones que leyeron y otras que verbalmente les di a conocer para emplearlos con mayor frecuencia, modificarlos o substituirlos por otros, que de sus propias reflexiones surgieron, les hicieron recapitular las habilidades de pensamiento que ya habían trabajado en sesiones previas y aunque no fue sencillo, pensaron en los beneficios que les otorga la metacognición en su aprendizaje y en su vida diaria.

Sin duda alguna que, definir hasta qué punto, el contexto que rodea a la docente afecta sus procesos de cambio, identificar cuáles son los obstáculos y resistencias más comunes que se le presentan y hasta dónde logra superarlos para desarrollar la capacidad metacognitiva de los estudiantes, es una actividad compleja que incluye varios factores, puesto que, este ejercicio promueve la actividad crítica constante, porque el proceso de reflexión continua, no es nada simple.

Por tanto, el trabajar en un contexto en el que lo primordial son los resultados, más que los procesos, esos comentarios ejercieron cierta presión en mis criterios, al llegar a pensar que esos esfuerzos serían en vano y no tendrían ningún impacto en los estudiantes, sino que, sólo causarían cansancio y detrimento en mi práctica docente, pues a ningún otro docente, le interesa estimular esta capacidad metacognitiva o alguna habilidad del pensamiento en los educandos. Es más, ni siquiera saben a qué refieren, sólo han oído hablar de ellas muy escuetamente. Por otra parte, tuve la convicción para aceptar que realmente, mi práctica docente, debe estar en una transformación gradual y constante, esto requiere decisiones firmes, exclusión laboral, dedicar tiempo de calidad, apertura, flexibilidad, entre otros elementos. Así que, el contexto en el que laboro influyó y seguirá

influyendo en la transformación de mi práctica docente, en la medida en la que permita que coaccione mi ejercicio de libertad y ética. Por tanto, estimular la capacidad metacognitiva en los alumnos, trae grandes ventajas cómo para ser descartada del currículo.

Además, puede observar, la manera en que los alumnos hacían uso de la metacognición para comunicar los cambios en su proceso de aprendizaje, es decir; cuando identificaron el saber qué, saber cómo, saber con qué y saber para qué, realizaban la tarea desafiante. Es ahí cuando, fueron autorregulando la actividad mental en la que evaluación el proceso y los resultados de su aprendizaje. Por supuesto, esta actividad implicó ejercitación constante y flexible, que infringió ideologías radicales que pudieron llegar a concebirla como una acción acabada. Por el contrario, es un proceso que requiere reflexión, antes, durante y después de la acción, que involucra el interés de ambos sujetos, docente y aprendiz. En ese aspecto, los alumnos y mi persona, participamos activamente en el diálogo constante para comunicar lo que descubríamos en las sesiones de aprendizaje y que no conocíamos. Además, hubo quienes mencionaron que en sus hogares, comentaron este tema y tenían el interés por seguir conociendo más de él.

También detecté que, la influencia que tienen los cambios en mi práctica docente, permite que los alumnos valoren la experiencia como innovadora, por lo que, se puede expresar de la siguiente forma. A pesar de que, al principio de las sesiones de aprendizaje, consideraron imprescindible mi intervención para solucionar las dudas, dificultades o errores que tenían, fueron descubriendo que su capacidad metacognitiva les faculta para autoevaluar su trabajo, controlarlo, monitorearlo y hacer las autorreflexiones convenientes en cada caso. La manera de explicar, qué son las habilidades del pensamiento que ocuparían, la autocorrección y la valoración de sus esfuerzos para llegar al resultado esperado, así como la confianza que les manifesté para motivarles a arriesgarse, fue un detonador que propició la participación activa y la cooperación en el aula. De igual manera, les hizo ser conscientes de que el grado de autonomía que van adquiriendo, es una herramienta ideal para aprender a aprender. Puesto que, son competentes para

autorregular la eficacia de su aprendizaje, evaluarlo, controlarlo, monitorearlo y tomar decisiones acertadas.

Finalmente, pude determinar qué estrategias de la propuesta se mostraron más exitosas, cuáles no, y en qué medida el plan de acción que propuse puede ser útil y posible en otro nivel educativo. Cada una tuvo sus aportes significativos, sin embargo; de las cinco habilidades que se desarrollaron, las habilidades de abstracción y elaboración de argumentos, fueron las que más complicaciones les causaron, porque mentalmente, les exigen un alto grado de atención, control, sistematización y categorización de la información. Así que, se pueden hacer los ajustes pertinentes para que, al incluir más actividades que también sean motivantes y creativas o al incrementar el número de sesiones de aprendizaje, se favorezca el componente declarativo y el de carácter procedimental. De modo que, el sujeto sea competente para autorregular eficazmente su aprendizaje y a su vez, pueda adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz.

Partiendo de las reflexiones obtenidas y la interpretación de las evidencias, es válido proceder a efectuar alguna propuesta para abordar estas enseñanzas en el aula y en este aspecto no hay que pasar por alto que, los instrumentos de recogida de información pueden condicionar hasta cierto punto, las conclusiones del estudio. Por este motivo, cabe manifestar, la obligación de plantear fórmulas alternativas en estudios posteriores, como pueden ser el análisis de tareas o el examinar las producciones del alumno de forma independiente o utilizar estas fuentes de forma combinada junto a los cuestionarios sobre estrategias.

Recomendaciones

1. Ha quedado plasmado el bucle de reflexión de los resultados logrados con este trabajo, por lo tanto, se recomienda que se elaboren sesiones o módulos de aprendizaje conformados por materiales que incluyan las preguntas reguladoras de

la metacognición y no sólo el ejercicio o actividad. Además, se necesita que el material tenga un soporte lingüístico suficiente para que el estudiante cuente con todas las herramientas gramaticales necesarias para que realice la actividad con autonomía.

2. Es necesario que el docente que aplique estas estrategias metacognitivas en su práctica cotidiana, adquiera el conocimiento teórico, metodológico y didáctico acerca de la metacognición y logre integrarla en las materias habituales del alumnado y sea igualmente objeto de evaluación, y no se imparta de forma independiente de las áreas. Por otra parte, esas estrategias no deben realizarse en un lapso de tiempo de una breve duración, tiene que prolongarse a lo largo de la escolarización, incidiendo en cada momento en los aspectos considerados más funcionales para un adecuado rendimiento académico del estudiante.
3. Antes de comenzar la aplicación de las estrategias metacognitivas, se debe concientizar al estudiante acerca de su rol protagónico cuando se usan estas estrategias autoregulatoras, porque no corresponde a la enseñanza que imparte el docente, sino que, son inherentes al proceso de aprendizaje que genera el propio individuo. Más aún, al inicio del programa, el docente debe explicar al estudiante cómo empleará la ficha de trabajo y acompañarle en el proceso de lectura de las preguntas reguladoras cognitivas incluidas en esa ficha, para que el aprendiz pueda hacerlas explícitas hasta que se genere el hábito.
4. Es necesaria una planificación pedagógica que evalúe los requerimientos para la aplicación de las estrategias metacognitivas, que implica contar con todos los recursos necesarios para su ejecución, considerando que el factor tiempo que se dedica a la elaboración de medios y materiales deberá ser incrementado en busca de la calidad educativa. Una vez obtenidos todos los recursos, es pertinente llevar a cabo un entrenamiento del profesorado como aprendices y mediadores estratégicos para que puedan realizar propiamente el ejercicio con los estudiantes.

5. Se debe introducir esta propuesta, si así se desea, como sugiere Beas, J. (2008) y Elliot (1994), a través de la Investigación-Acción guiada por especialistas y de una acción contextualizada, puesto que, no es lo mismo aplicar estas estrategias metacognitivas en Educación Básica que en Educación Superior.
6. Los docentes tienen que ser entrenados en cómo usar las preguntas reguladoras de la metacognición en forma oral. Se necesita que se elaboren los materiales adecuados para introducir de manera transversal esas preguntas. Lo que involucra disponer de mayor tiempo en la elaboración de materiales para cada sesión de aprendizaje y redefinir los que se establecen en los planes de estudio de los distintos grados escolares.
7. El enfoque de la investigación puede modificarse, por ejemplo; al realizarse de manera cuantitativa, se podrá establecer la correlación significativa entre dos o más variables y se confirmará también que, el aprendizaje de los alumnos se optimiza mediante el desarrollo de su capacidad metacognitiva. Incluso, al aplicarse este trabajo en otros contextos, se pueden comparar los resultados obtenidos de dos o más instituciones educativas o grupos de una misma escuela.
8. Finalmente, los métodos empleados para recolectar y analizar la información relacionada con la situación problemática que se construyeron para esta investigación, pueden ser mejorados, dependiendo de la población en la cual se aplique. De igual forma, los contenidos que se incluyen en las fichas o materiales experimentales tienen que ser adaptados a la edad de los estudiantes y sus características.

Por todo lo expuesto, es provechoso el empleo de un tiempo adicional en el trabajo docente y en el desempeño del estudiante dentro de la práctica educativa para aplicar estas estrategias. El único problema que se presentaría como reto está en conseguir que el profesorado llegue a descubrir, a tomar conciencia de la necesidad del cambio e incluir esta propuesta de Investigación-Acción para mejorar o transformar su práctica docente.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

Libros

Alañon Flox, T. y otros (1992). *Mejora del rendimiento escolar, a través de utilizar en el aula estrategias de tipo metacognitivo*. Madrid: CIDE (Ayudas a la Investigación Educativa).

Ángeles C. (1992). *Evaluación del Rendimiento Escolar*. Lima-Perú: Universo.

Atorresi, A. (2010). *Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Productora Gráfica Andros Ltda.

Ausubel, Novack y Ahnesian (1995). *Psicología Educativa*, México D.F. Trillas

Beas, J. et al. (2008). *“Enseñar a pensar para aprender mejor”* (4ta. ed). Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.

Beltrán J. (1998). *Procesos Estratégicas y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid, España: Síntesis.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Beltrán, J. A. (1995): *Estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Marcombo.

Denzin, N. K. (1997). *El campo de la investigación cualitativa*. Thousan Oask (California), Sage

Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Interamericana.

Hernández, R. et al. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed). México: Mac Graw Hill

Martí, E (1999). *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. En J.I. Pozo y C. Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana

Martí, E (1999). *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. En J.I. Pozo y C. Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana

Martínez, J. R. (2007). *Concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología*. *Anales de psicología* 23(1), junio, 7-16.

Marzano, R y Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje*. Manual para el maestro. México: Iteso

Mayor, J., Suengas, A., y González-Marqués, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Ed. Síntesis Psicología.

Ministerio de Educación del Perú (2007). *La metacognición y la comunicación*. En Pedagogía Fascículo 7. Serie 1 Perú: Autor

Monereo, C y Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal.

Monereo, C. (coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó

Monereo, C. y Solé, I. (coord.) (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.

Muñoz, J. (2004). *Enseñanza – Aprendizaje en estrategias metacognitivas en niños de educación infantil*. España: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos

Muñoz, J. (2004). *Enseñanza – Aprendizaje en estrategias metacognitivas en niños de educación infantil*. España: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos.

Otero, J. et. al. (2004). *Procesos de control de la comprensión en el aprendizaje de las ciencias experimentales, estrategias cognitivas y metacognitivas*. Madrid: CIDE (no publicada).

Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura* (2ª ed.). Perú: Fondo Editorial de la PUCP

Rivas, O. M. (2012). *Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios*. Honduras: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa.

Solé, I. (1994). *Aprender a usar lengua. Implicaciones para la enseñanza*. Aula de innovación educativa. Madrid: Alianza editorial.

Valle, et al. (1998). *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. En Revista de Psicodidáctica Nº 6. (pp.53-68). Coruña: Departamento de Psicología Evolutiva

Tesis

Afonso, M.G. (2000). *Estilos de aprendizaje y metacognición en educación infantil. I* Disertación de maestría. Curso de posgrado en Educación. Pontificia Universidad Católica de Paraná. Curitiba, PR.

Batista L. M.; y Rodríguez M. J. (1995). *Interacción, planificación y metacognición entre iguales en la resolución de una tarea de disociación de variables*. La Laguna: Facultad de Filosofía y CC. de la Educación de la Universidad de La Laguna (Tesis Doctoral del Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología)

García, G. P. (2003). *El papel de la metacognición en la orientación educativa*. Tesis de licenciatura, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala.

Marín, F. (2010). *Influencia de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la capacidad para solucionar problemas matemáticos*. (Tesis de Maestría) USMP, Lima.

Martínez, V. (1996). *Relación de los procesos conscientes e inconscientes de la actividad creadora*. (Tesis doctoral). Facultad de Bellas Artes Departamento de Dibujo, Granada

Maurtua, L. (2011). *Los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios*. (Tesis de Maestría) USMP, Lima.

Prado, M. (2013). *Estrategias de aprendizaje y desarrollo de capacidades cognitivas en los estudiantes del bachillerato internacional del Colegio San Ignacio de Recalde*. (Tesis de Maestría) USMP, Lima.

Romero, A. (2008). *Estrategias metacognitivas y desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en los niños de 5 años*. (Tesis de Maestría) USMP, Lima.

Referencias electrónicas

Aguilar, F. (2010). *Percepción y metacognición en la educación: una mirada desde América Latina*. Revista Colección de Filosofía en la Educación. Universidad Politécnica Salesiana. No. 8, enero-junio 2010. Recuperado el 15 de marzo del 2020 desde: <https://doi.org/10.17163/soph.n8.2010.06>

Álvarez, T. & Álvarez, J. (2013). *Características lingüísticas de los textos de ciencias sociales en la formación del profesor*. Recuperado el 8 de diciembre de 2018 desde: <http://www.didactext.net>

Álvarez, T. & Ramírez, R. (2010). *El texto expositivo y su escritura*. Folios Segunda Época: 32. 73-88. Recuperado el 29 de diciembre del 2018 desde: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123

Álvarez, T. (2011). *Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado*. Revista Complutense de Educación: vol. 22 Núm. 2. 269294. Recuperado el 3 de enero de 2018 desde: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/38493/37231>

Bonilla, M. (2018). *La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación*. Revista educación. Universidad de Costa Rica, vol. 42. Núm. 2. Recuperado el 4 de mayo del 2020 desde: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44055139018/index.html>

Caldera, R. (2003). *El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela*. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. En Educare, artículos. Año 6, no. 20, enero-marzo 2003. Recuperado el 2 de enero del 2019 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>

Chacón Contreras, Y. (2005). *Cómo diseñar situaciones de aprendizaje para la construcción y evaluación de textos expositivos en el aula*. Universidad de los Andes- Escuela de Educación Mérida. Venezuela. Recuperado el 12 de febrero del 2019 desde: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102005000400019&script>

Cisnero, Mario Alberto (2014). *“Metacognición en estudiantes de educación superior en la ciudad de Durango, Dgo., México”*. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa. ISSN 2007 – 8412

Chrobak, Ricardo (2008). *La metacognición y las herramientas didácticas*. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ingeniería, Departamento de Física. Recuperado el 25 de marzo del 2018 desde: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm>

Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. & Romero, V. (2010). *La escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos*. *Literatura y lingüística no. 21*. 75-92. Santiago. Recuperado el 16 de julio del 2019 desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716

Cuahonte, Luis Carlos (2011). "Estrategias metacognitivas para favorecer el desarrollo de competencias. Caso: Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco". *Revista de Filosofía*. Universidad de Tabasco, Colección Temas Selectos No. 1. México. Recuperado el 2 de mayo del 2018 desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349213>

Cisnero, Mario Alberto (2014). "Metacognición en estudiantes de educación superior en la ciudad de Durango, Dgo., México". *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. ISSN 2007 – 8412. Recuperado el 3 de junio del 2020 desde: [file:///C:/Users/TOSHIBA/Downloads/109-495-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/TOSHIBA/Downloads/109-495-1-PB%20(3).pdf)

Flórez Romero, R, Torrado Pacheco, M. C., Arévalo Rodríguez, I., Mesa Güencha, C., Mondragón Bohorquez, S. & Pérez Vanegas, C. (2005). *Habilidades Metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado el 21 de noviembre del 2019 desde: <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n18/n18a01>

Garrido, Glendys (2008). *La metacognición como proceso reflexivo de la práctica pedagógica*. Recuperado el 18 de septiembre del 2018 desde: <http://djav2008.mejorforo.net/t79-la-metacognicion>

González Monteagudo, J (2000). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes*. Recuperado el 13 de noviembre del 2018, de [http:// google.com.co/ institucional](http://google.com.co/institucional).

Krause, M. (1995). *La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos*. Revista Temas en educación: 7.19-39. Recuperado el 9 de septiembre del 2018, de <http://investiga-aprende-2.wikispaces.com/file/view/Inv-cualitat-Krause.pdf>

Lacón de Lucia, N. & De Hocevar Ortega, S. (2008). *Cognición, metacognición y escritura*. Universidad Nacional de Cuyo Argentina en Revista signos versión online Rev. Signos v.41 n.67 213-265. Recuperado el 15 de septiembre del 2018, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S07109342008000200009&script=sci_arttext

Mato, D. (2017). "Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas". Perfiles educativos. Universidad Nacional Autónoma de México, vol. XXXIX. Núm. 158. Recuperado el 11 de abril del 2020 de, <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00091.pdf>

Maturano, Carla Inés, Soliveres, María y Macías Ascensión (2002)

Maturano, Carla Inés, Soliveres, María y Macías Ascensión (2002) *Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales*. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes Universidad Nacional de San Juan San Juan. Argentina. Enseñanza de las ciencias. Recuperado el 4 de octubre del 2018 <http://ensciencias.uab.es/revistes/20-3/415-425.pdf>

Matus, B. (2013). *El gozo y el asombro de aprender: Los procesos metacognitivos como vivencias que acercan la utopía*. Polis, 2. Recuperado el 8 de mayo de 2019, de <http://redalyc.uaemex.mx>

Melgar, M. (2017). *Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes?* Revista Innovación educativa. Universidad Nacional de Río, Argentina, vol. 17. Núm. 74. Recuperado el 26 de julio del 2019 de, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200017

Montoya Riveros, Myriam Felicitas (2011). *La metacognición y su importancia en la educación*. Recuperado el 7 de octubre del 2028 desde: <http://maestrosendocenciauniversitaria5.webnode.es/news/la-metacognicion-y-su-importancia-en-la-educacion/>

Muñoz, N. (2019). “*Capacidades metacognitivas en el sistema educativo en instituciones educativas de educación media*”. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, Universidad Miguel de Cervantes, Chile, vol. IV. Núm. 7

Nelsi Lacon de Lucia, Susana Ortega de Hoces (2008). Revista Signos. *Artículo Cognición, metacognición y escritura*. Universidad Nacional de Cuyo Argentina. Recuperado el 15 de octubre del 2018 desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342008000200009&script=sci_arttext#ack

Peronard, M. (2005). *La metacognición como herramienta didáctica*. Revista Signos, 38 (57), 61-74. Barcelona. Recuperado el 24 de octubre del 2018, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342005000100005&script=sci_arttextus.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf

Piña, Rodolfo (2019). “*La metacognición en la educación universitaria. Un caso de estudio*”. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 22. No. 2. Recuperado el 8 de septiembre del 2019 de, <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=88183>

Silva, Carlos (2006). “Educación en matemática y procesos metacognitivos en el aprendizaje”. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, vol. 7, núm. 26, julio-diciembre. Distrito Federal, México. Recuperado el 8 de julio de 2020 de, <https://www.redalyc.org/pdf/342/34202606.pdf>

Osses, S. (2008). “*Metacognición: un camino para aprender a aprender*”. Revista Estudios pedagógicos. Universidad de La Frontera, Chile, vol. XXXIV. Núm. 1. Recuperado el 7 de

junio del 2020 de,
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07180705200800010001

Paz, Hernán (2011). *¿Cómo desarrollar la metacognición en la educación superior mediante la resolución de problemas?* Revista Ingeniería e Investigación. Universidad Nacional de Colombia Bogotá, vol. 31. Núm. 1. Recuperado el 12 de diciembre del 2019 de, <https://www.redalyc.org/pdf/643/64321170023.pdf>

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1. Cuadro de investigación

TÍTULO: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA OPTIMIZACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PRIMARIA “EMILIANO ZAPATA” AÑO 2019

Situación Problemática	Objetivos/propósitos	Actividades
En mi tarea docente la metacognición no es una práctica intencional ni sistemática. En mis secuencias didácticas no planeo actividades para desarrollar la metacognición, mi práctica está centrada en la enseñanza de los contenidos. Según la teoría, la metacognición es fundamental para que los estudiantes mejoren sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, mis conocimientos relacionados con la metacognición (teóricos y didácticos) son incipientes, porque no he dimensionando la trascendencia de su enseñanza.	Desarrollar progresivamente la capacidad metacognitiva de los alumnos de quinto grado de primaria mediante el aprendizaje de las habilidades básicas de pensamiento. Objetivos Específicos: Diversificar las secuencias didácticas de la asignatura de Español, incluyendo estrategias relacionadas con las habilidades básicas del pensamiento que ayuden al desarrollo de la metacognición de los estudiantes. Dinamizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través del transcurso de sesiones didácticas basadas en las habilidades básicas del pensamiento que estimulen su capacidad metacognitiva.	1.- Incorporación en las sesiones de aprendizaje, de la enseñanza de habilidades básicas de pensamiento. Búsqueda, selección y organización de estrategias para enseñar las HBP en estudiantes de quinto grado durante el tercer trimestre. 2.- Enseñanza y aprendizaje de habilidades de pensamiento en la asignatura de español. 3.- Reflexión, reporte de resultados. Evaluación. Hipótesis de Acción Las estrategias metacognitivas optimizan el proceso de aprendizaje en los estudiantes de quinto grado de primaria, año 2019.

Anexo 2: Instrumentos para la recolección de datos

FORMATO PARA NOTAS DE CAMPO OBSERVACIONALES UTILIZADO ANTES Y DURANTE LA REFLEXIÓN-ACCIÓN

Fecha: _____

Lugar: _____

Intención	Acontecimiento	Interpretaciones

ENTREVISTA RESTROSPECTIVA Y ELABORADA

Estudiante: _____

Fecha: _____

Lugar: _____

1.- ¿Sabes por qué las habilidades del pensamiento ayudan a construir trabajos con distintos tipos de textos? ¿Cómo es que logran ese trabajo? _____

2.- ¿Por qué no amplías tus explicaciones cuando realizas un trabajo oral o escrito?

3.- ¿Has aprendido a usar alguna estrategia cuando armas textos expositivos o argumentativos? _____

4.- ¿Consideras que usar alguna estrategia te ayudaría para elaborar correctamente un texto empleando tus habilidades de pensamiento?

5.- ¿Qué recomendaciones darías a un estudiante que no sabe qué, ¿cómo ni cuándo emplear una estrategia? _____

Anexo 3: Fichas de aplicación de estrategias

HABILIDAD DEL PENSAMIENTO: CONFIABILIDAD DE LAS FUENTES DE INFORMACIÓN

USO DE MAPAS VERBALES

Si se trata de procesar la credibilidad de una fuente que está reportando un acontecimiento, resulta útil un mapa que contenga ciertas variables a las cuales prestar atención, como el que se muestra a continuación:

1. Proximidad espacial	¿A qué distancia estaba la persona del hecho del relato?
2. Proximidad temporal	¿Cuánto tiempo después fue reportado el hecho?
3. Grado de expertizaje	¿Es experto en el tema?
4. Grado de atención	¿La persona estaba atenta o distraída?
5. Sentimientos involucrados	¿Los sentimientos de la persona pueden influir en el relato?

ORGANIZADOR PARA DETERMINAR LA CONFIABILIDAD DE UNA FUENTE DE INFORMACIÓN

Interrogantes		Respuestas	
Fuente	¿Es esta fuente experta en productos de alimentación?		
	¿Se podría corroborar esta información en otra fuente?		Confiable No confiable Incierto
	La fuente, ¿presenta algún sesgo?		
	¿Proporciona la fuente evidencias que avalen sus afirmaciones?		
	¿Proporciona información obre usuarios del producto?		
	¿Hay información sobre efectos secundarios o contraindicaciones?		
	Este producto es, ¿recomendable para todo tipo de público?		

HABILIDAD DE COMPARACIÓN ORGANIZADOR

Esta es una herramienta que representa gráficamente la estructura mental de una destreza intelectual. Ayudan a ordenar la información de una manera que permite destacar lo más importante, identificando las relaciones existentes.

LA COMPARACIÓN: ORGANIZADOR GRÁFICO

Propósito _____

EN QUÉ SE PARECEN

EN QUÉ SE DIFERENCIAN

EN RELACIÓN A:

Conclusión _____

Proyecto Fondecyt 1950805
 Josefina Beas y Equipo

MATRIZ DE ANÁLISIS DE PERSPECTIVA

	Punto de vista del autor	¿Qué razón o valores tiene para creer eso?	Mi punto de vista Mis razones y valores
Concepto ¿Qué es aprender?	Es una asociación mecánica entre un estímulo y una respuesta. (Watson)	Cree que el aprendizaje sólo abarca manifestaciones observables, sin intervención de procesos internos.	Creo que el aprendizaje es un proceso de cambio de conductas y de estructuras internas. El sujeto procesa y determina el cambio interactuando con los estímulos.
¿Cómo se aprendizaje?			
Resultado: ¿Qué se aprende?			
Rol del alumno			
Rol del profesor			
Concepción de hombre			
Conclusiones			

AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO

Para hacer conciencia de los avances logrados en este aprendizaje, completa las siguientes frases:

1.- Lo que aprendí sobre las Habilidades del Pensamiento y la Metacognición, aplicando estas estrategias fue:

2.- Si yo tuviera que enseñarle a alguien a aplicar sus habilidades del pensamiento, le recomendaría seguir estos pasos:

3.- La principal ventaja de saber cómo desarrollar la Metacognición es:

4.- La mayor dificultad para emplear la Metacognición en mi aprendizaje es:

Anexo 4. Evidencias de los productos finales de trabajos de los alumnos

Análisis perspectiva del tema “Lo que uno escucha” del autor José Revueltas Sánchez, con el cual se favoreció el trabajo de los textos expositivos.

ANÁLISIS del TEMA			
Tema "Lo que solo uno escucha"	Punto de vista del autor	¿Que razón o valores tiene para creer eso?	Mi punto de vista. Mis razones y valores.
¿Cómo se aprende?	Que era agradable e interesante	Que estaba en un lugar natural	Su historia de vida
¿Que es a Prender?	Oyendo las notas musicales	Escuchaba el viento como una (parábola)	Calido y suave
Rol del alumno	Pequeñas vocesitas	El aprendio a escuchar voces y el viento	Expresar sin vergüenza y sentimientos calidos
Rol del Profesor	Los alumnos nos dan razones para enseñarnos más	Amar por la música por estudiar.	Leer, poner atención y preguntando, respeto
Conclusiones	Los maestros nos dan razones para estudiar	El valor de la paz	Decirnos las palabras que no entendimos y organizándonos.
	Estaba en un lugar calido	El valor de la honestidad	Nos enfoca a escuchar y no por que este bien. No puede ser algo
		Que tiene un sentido del amor	

Elaboración de fundamentos que redactaron en una figura de kirigami, para después compartirlos con el resto del grupo.

