

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Planificación de la meta cognición en las sesiones de aprendizaje

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE
BACHILLER EN EDUCACIÓN**

AUTOR:

VÍCTOR JESÚS ROJAS COTRINA

ASESOR:

LITA GIANNINA BUSTAMANTE OLIVA

Lima, 2018

Resumen

Actualmente, la sociedad está inmersa dentro de una abundante masa de información tornadiza donde es necesaria su adecuada gestión para lograr una formación integral. Por ello, con el fin de trabajar eficazmente el enfoque por competencias, la metacognición se muestra como tema clave para desarrollar un aprendizaje autónomo y responsable en la sociedad de la información. La presente investigación expone una revisión histórica sobre la definición de metacognición para comprender su papel en el aprendizaje de los estudiantes dentro del sistema educativo, a través de las sesiones de aprendizaje, desarrollada por los docentes. La metacognición refiere a la capacidad de identificar el propio procesamiento de información, así como gestionar y mejorar dicho proceso. En las sesiones de aprendizaje, que son una secuencia didáctica de actividades planificadas para el logro de competencias, la metacognición está inmersa tanto en el diálogo, a evaluación y estrategias, donde el docente se muestra como guía y mediador. Se concluye que la metacognición es un proceso permanente en el aprendizaje que requiere ser aprehendido para un desarrollo pleno autónomo mediado por el docente a través de su inclusión pertinente en la planificación de sesiones, para su posterior ejecución en el aula de clases.

Palabras claves: aprendizaje regulado, enseñanza, estrategias de enseñanza, plan de la sesión, proceso de aprendizaje, metacognición

Índice

Introducción	IV
CAPÍTULO 1: LA METACOGNICIÓN	1
1.1. Definición de metacognición	1
1.1.1. Concepto de metacognición a través del siglo XX	1
1.1.2. <i>Nociones actuales sobre metacognición</i>	5
1.2. Metacognición en el sistema educativo	8
1.2.1. <i>Metacognición como proceso pedagógico</i>	9
1.2.2. <i>Las estrategias de aprendizaje</i>	10
CAPÍTULO 2: LA METACOGNICIÓN EN LAS SESIONES DE APRENDIZAJE	14
2.1. La sesión de aprendizaje	14
2.1.1. <i>Importancia de la planificación de una sesión de aprendizaje</i>	15
2.1.2. <i>Estructura de una sesión de aprendizaje</i>	18
2.1.3. <i>Importancia de la metacognición en la planificación de las sesiones de aprendizaje</i>	20
2.2. Metacognición en el proceso de enseñanza – aprendizaje	24
2.2.1. <i>El diálogo en la relación horizontal docente-estudiante</i>	25
2.2.2. <i>Estrategias de aprendizaje metacognitivas</i>	27
2.2.3. <i>Evaluación para el aprendizaje</i>	29
Conclusiones	32
Referencias bibliográficas	34

Introducción

El sistema educativo peruano expone un nuevo Currículo Nacional, el cual se desarrolla con el enfoque de competencias, un conjunto de capacidades complementarias entre sí para dar solución a conflictos cognitivos. Ello implica que el estudiante asuma, con mayor prioridad, el protagonismo en el proceso de aprendizaje. Por su parte, los docentes recurren tanto a nuevas fuentes como capacitaciones para comprender el nuevo enfoque y responder, de manera pertinente, a las nuevas demandas de la sociedad de la información, donde en medio de abundante información tornadiza, es necesaria su adecuada gestión para lograr un desarrollo pleno.

Con ello, la metacognición, un tema conocido por décadas por los cognitivistas como el conocimiento y autorregulación de los procesos cognitivos se muestra como punto clave para fomentar el aprendizaje autónomo y responsable en el marco de la formación por competencias, en medio de una sociedad abrumada por la información; sin embargo, no se menciona lo suficiente como para dar a entender que no está ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por todo lo anterior expresado, se realiza el presente trabajo de investigación, el cual además, surge de observaciones en la práctica pedagógica de docentes, en especial durante sus sesiones de aprendizaje, donde no existe relevancia a la fase de retroalimentación o metacognitiva de los estudiantes, limitándose a realizar preguntas formales, pero no a afirmar el aprendizaje de estos; siendo concebida como un mero trámite formal dentro de la sesión de aprendizaje en detrimento de los estudiantes. Esto indica que por más que se haya puesto énfasis en la planificación de la sesión, esta se invalida al no reforzar el aspecto metacognitivo, pues no se apela a la experiencia cognitiva de los estudiantes, que representan diversidad en el contexto del aula para profundizar en lo explicado y reforzar de manera significativa los aprendizajes con interrogantes pertinentes que inviten a seguir abordando los tópicos desarrollados. Por ello, la presente investigación toma como referencia a la siguiente pregunta: ¿Cómo desarrollar la metacognición en las sesiones de aprendizaje en el nivel primario de la EBR?

Ante lo expuesto, la manera más oportuna de abordar el tema es recurrir al marco de referencia respecto a lo que significa metacognición en el proceso de enseñanzaaprendizaje; de igual modo, acudir a las fuentes primarias que permitan una mayor comprensión del tema. En ese sentido, el presente trabajo se desarrolla en el marco de una metodología de tipo documental, es decir, partirá de la selección de material bibliográfico formal para generar una sustentación teórica de un tema predefinido y sea un insumo para una futura investigación.

El objetivo general de la investigación a tratar es el siguiente: *explicar cómo trabajar la metacognición en las sesiones de aprendizaje en primaria*. Posterior a ello, este se desagrega en dos sub objetivos, los cuales son *precisar el concepto de la metacognición en el contexto de la educación primaria, y describir el proceso a seguir por parte del docente para desarrollar la metacognición en los distintos momentos de la sesión de aprendizaje*.

Finalmente, la estructura del presente documento inicia con el *capítulo 1: la metacognición*, como una revisión histórica del concepto de metacognición hasta su inmersión en el sistema educativo, para dar respuesta al primer objetivo específico; y seguido, se presenta el *capítulo 2: la metacognición en las sesiones de aprendizaje*, donde, en respuesta al segundo objetivo específico, se expone el papel de la metacognición en las sesiones de aprendizaje al revisar la estructuración de esta última. Concluido ambos capítulos, se exponen las conclusiones obtenidas tras la realización de esta investigación.

Capítulo 1: La metacognición

El proceso metacognitivo es un tema de interés actual para el aprendizaje, y cada vez se abarca más. En el primer capítulo, se trabajan las diversas concepciones sobre la metacognición para luego concretarlas en el ámbito educativo. Por ello, primero se mencionan algunos conceptos que han sido planteados, en un principio, por los cognitivistas, junto a otros conceptos actuales, seguido de una mirada sobre la metacognición en el sistema educativo; más específico, en el aula de clases como proceso pedagógico.

1.1. Definición de metacognición

Actualmente, se trabaja con conceptos cada vez más concisos y definidos sobre la metacognición. En términos generales, Soto (2003) nos dice que la metacognición refiere a la toma de decisiones consientes por parte de las personas respecto a sus propios pensamientos y conocimientos, y sobre las distintas maneras de marcar límites y cualificarlos. Dicho, en otros términos, la metacognición se entiende como la capacidad de tener un conocimiento responsable sobre nuestro proceso de aprendizaje. También se puede decir que ello implica el uso de ciertos mecanismos o estrategias que permitan a la persona conocer, aprehender y autorregular su propio funcionamiento intelectual.

Hay que hacer notar que este concepto se desenvuelve correlativamente con los fines de un sistema educativo. Sin embargo, este tema no siempre ha estado relacionado con fines educativos como tal. Han existido estudios diversos que han dado forma a dichos conceptos, los cuales serán utilizados para fines de este trabajo y desarrollo del siguiente capítulo. En ese sentido, es necesario revisar la evolución de este concepto desde sus orígenes.

1.1.1. Concepto de metacognición a través del siglo XX

En términos de Palomino, el desarrollo de lo que hoy conocemos como metacognición ha sido un “lento proceso histórico de evolución conceptual” (Palomino, 2015, p.6). Teniendo en cuenta que etimológicamente, *metacognición* refiere al pensamiento sobre lo referido a lo cognitivo, haremos

una revisión de los inicios del estudio sobre este tema para comprenderla y conceptualizarlo.

La psicología tiene como objeto de estudio a la mente y los procesos dentro de esta, la cual ha tenido diferentes escuelas que han dado énfasis a distintos aspectos de este tema de estudio. Durante los años cincuenta, la psicología cognitiva se muestra como una corriente con el interés de estudiar los procesos del pensamiento y los relacionados con la cognición, los cuales, en contraparte a los conductistas quienes entienden el actuar humano como respuestas a estímulos (Schunk, 2012), regulan la conducta a través de una planificación significativamente organizado en el procesamiento de la información (Gomez y Olguín, 2016).

En esta perspectiva del actuar humano, se hace mención a una planificación de dichos procesos. Para ello, es necesario la toma de decisiones entre qué mecanismos son más efectivos sobre otros, lo que se denomina como control ejecutivo. Palomino (2015) menciona que este permite manipular programar y regular estrategias y recursos cognitivos para el logro de un aprendizaje o solucionar un problema a través del reconocimiento de limitantes, identificación de estrategias, supervisar las aplicaciones de estas y una evaluación de resultados. Asimismo, afirma que este lineamiento planteado por los cognitivistas es una aproximación de lo que se refiere, actualmente, la metacognición, aunque no se presente con este nombre.

Luego de Piaget y Vygotsky en los cognitivistas, en los años setenta y ochenta se continuó con otros trabajos relacionados a este campo. Palomino (2015) hace mención a una serie de autores que dieron variados enfoques al concepto de metacognición. Por ejemplo, autores como Borkowski (1985), Yussen (1985), Brown (1987), así como Garner y Alexander (1989) apuntaron a definir de manera operativa el término *metacognición*. A su vez, otros aportaron a la metacognición conceptos como la autoeficacia, autocontrol y autoestima, con la finalidad que el estudiante participe activamente en su aprendizaje (lo cual no está muy alejado a lo que actualmente se busca).

Díaz Barriga y Hernández (2010), así como Palomino (2015) mencionan autores que resaltan en el estudio de la metacognición. En primer lugar, Vygotsky aporta a la investigación sobre la metacognición con su teoría sociocultural. En ella, se mencionan factores relevantes en el aprendizaje que la investigación piagetiana dejó de lado. Vielma y Salas (2000) mencionan lo siguiente respecto a lo que plantea Vygotsky:

El desarrollo es producto de las interacciones que se establecen entre la persona que aprende y los otros individuos mediadores de la cultura. De tal manera, la educación constituye una de las fuentes más importantes para el desarrollo de los miembros de la especie humana, al privilegiar los vínculos entre los factores sociales, culturales e históricos, y su incidencia sobre el desarrollo intrapsíquico (Vielma y Salas, 2000, p.32).

En ese sentido, la persona no solo se queda con lo que conoce sobre sus propios procesos cognitivos. Por el contrario, al ser parte de una sociedad, interactúa y comparte información con otros quienes también tienen sus propios procesos intelectuales. Es a través de este intercambio de información que uno puede identificar y cuestionarse sobre las diferentes maneras de procesar la información en los demás.

En ese sentido, lo que en un principio llega a ser una reflexión interpsicológica se puede convertir en una intrapsicológica con el fin de que en un futuro, dicha interiorización permita al sujeto conocer de manera autónoma nuevas estrategias para un autoaprendizaje. Hay que destacar la siguiente frase: “el desarrollo debe ser entendido en términos de la interpretación de los factores sociales y su interrelación con el desarrollo individual” (Vielma y Salas, 2000, p.37).

En segundo lugar, Brown (1987, citado en Díaz y Hernández, 2010) sintetiza que luego de los cognitivistas, el concepto de metacognición estaba ligado o conjuntado en dos lineamientos, siendo uno de ellos asociado a la idea del “conocimiento acerca de la cognición” (p.187) y la otra se relaciona con la “regulación consciente de las actividades y procesos cognitivos (p.187).

A su vez, otro pionero del tema, próximo a la época de Brown, Flavell (1987), se refiere a la metacognición como la relación entre dos factores. Primero, el

conocimiento metacognitivo, que no es más que “aquella parte del conocimiento del mundo que uno posee y que tiene que ver con cuestiones cognitivas” (p.187). En esta cita, se entiende que se engloba las distintas áreas del conocimiento, en general, que se relaciona con el análisis de los procesos cognitivos en función a cuatro aspectos: *el sujeto* que posee los conocimientos, *la tarea* a realizar, *las estrategias* involucradas en el actuar del sujeto sobre la tarea, y *el contexto del aprendizaje*. Segundo, las experiencias metacognitivas, la cual puede resumirse a los momentos en donde se han adquirido los conocimientos metacognitivos y son elementos fundamentales para iniciar una actividad cognitiva estratégica.

Por último, Carvallo (2016), así como Díaz y Hernández (2010) resaltan otra dimensión de la metacognición ya mencionada previamente: *la autorregulación*. Mientras por un lado se reflexionó en torno a la planificación, selección de estrategias y recursos, y definición de objetivos, esta dimensión apunta una evaluación de lo realizado de inicio a fin. Por su parte, Díaz y Hernández mencionan lo siguiente:

Si la metacognición es un conocimiento esencialmente declarativo [...], la autorregulación es esencialmente un saber procedimental que muchas veces no requiere de ser declarado sino sólo de ser ejecutado. Por tanto, la autorregulación se refiere a todas aquellas estrategias relacionadas con el “control ejecutivo” cuando se realiza una actividad cognitiva como son la de planificación, monitoreo o supervisión y revisión (2010, p.191).

Por otra parte, Carvallo (2016) menciona una tercera dimensión mencionada por Flavell (1985) y Brown (1978), no mencionada en los otros autores: el proceso de autoevaluación. Como su mismo nombre indica, implica una reflexión pero ya no del proceso, sino del producto, del resultado, del logro obtenido gracias al proceso realizado. Este aspecto se profundizará en el siguiente apartado, *las estrategias de aprendizaje*, donde se añadirán ejemplos a detalle.

1.1.2. Nociones actuales sobre metacognición

Podemos apreciar que el concepto de metacognición ha tomado forma desde el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos hacia la “toma de conciencia reflexiva, procesamiento de la información, autorregulación, el desarrollo cognitivo y la gestión eficaz de los aprendizajes” (Palomino, 2015).

La metacognición se puede apreciar, hoy en día, de dos maneras: como proceso cognitivo complejo y como estrategias de aprendizaje. En primer lugar, Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y de la Cruz (citados en Carvallo, 2016) mencionan que la metacognición, tanto como conciencia de los propios procesos mentales y autorregulación, permiten lo siguiente:

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 (p.4).

En esta cita se aprecia cómo la metacognición deja de ser solo un proceso de reconocimiento de los propios procesos internos. Por el contrario, y como ya daba a entender Vygotsky, es un vaivén de reflexiones en torno al reconocimiento del proceso realizado, del resultado obtenido, y a la evaluación del proceso como del resultado para un futuro desempeño más eficaz. La persona, entonces, no solo se limita a identificar los procesos y entenderlos, sino que lo que aprende de esta identificación puede volver a usarse en futuras situaciones problemáticas (Pozo, 2001).

Lo anterior expuesto se vuelve a resaltar por Añez (2016), quien realiza una investigación donde recoge distintas clasificaciones de estrategias que impulsan el aprendizaje. En ella, la metacognición se presenta como herramienta necesaria para la interiorización y evocación de nueva información, pues:

Para la consecución de aprendizajes significativos desde la escuela es necesario despertar y mejorar el conocimiento que el estudiante tiene almacenado en su memoria a largo plazo y que constituye el banco de

información, no solamente es seleccionar un estímulo o información proveniente de un canal sensorial, es necesario que se cree un código o recuerdo que posibilite un significado más amplio que se pueda dinamizar a través de procesos cognitivos de recuerdo o recuperación (Añez, 2016, p. 98-99).

Asimismo, existen resultados en investigaciones que resaltan la importancia de la consideración del proceso de metacognición en la práctica pedagógica de docentes.

En primer lugar, Báez (2016) expone la importancia de una adecuada gestión de los docentes sobre los procesos pedagógicos (bajo una supervisión pedagógica por parte de la directiva) en las sesiones de aprendizaje, para alcanzar la significatividad necesaria en el aprendizaje del estudiante.

En segundo lugar, Palomino (2015), quien ya ha sido presentada previamente, indaga sobre las concepciones que manejan los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición, donde sus resultados indican que si bien se manejan conceptos, así como su relevancia, la confusión entre ciertos términos dificulta la autorreflexión y la autonomía del aprendizaje. Por último, Morales (2012) comparte en los resultados de su investigación sobre la comprensión lectora en niños de cuarto y quinto de primaria una asociación entre la conciencia del propio desempeño (metacognición) y el rendimiento real de forma positiva, pero débil debido a la falta de hincapié en esta correlación.

Actualmente, la metacognición ya no está tan alejada de los nuevos conceptos manejados en la sociedad de la información. Es más, Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012) mencionan a la metacognición en temas de estrategias dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje al exponer lo siguiente:

Las estrategias cognitivas y metacognitivas son herramientas facilitadoras de los procesos de comprensión lectora y por tanto, deben ser enseñadas a los escolares desde sus primeros contactos con tareas que requieran comprensión de textos y por

tanto implementadas en los currículos educativos (Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012; p.197).

Con esta última definición que se comparte en este apartado, se observa cómo las investigaciones empiezan a relacionar un tema que aparenta ser netamente psicológico con el área educativa. En efecto, Klimenko y Alvares (2009) declaran que la metacognición “implica la participación de la conciencia como un mecanismo regulador” (p. 18). En relación con las posturas anteriores, se concreta más la idea de que la metacognición invita al aprendiz a reconocer las acciones realizadas en la comprensión de situaciones problemáticas y de los saberes que intervienen, para comprender también dicho proceso con fines de mejorarlo a un camino más estratégico.

Cada vez regresamos al concepto mencionado al inicio del presente informe. Cabe resaltar que todo proceso de aprendizaje es influenciado por el docente, así como por el medio y los recursos presentes. Sin embargo, para un óptimo desarrollo y productividad de estos procesos es necesario que el aprendiz sea quien gestione su proceso a partir de sus conocimientos y necesidades. Como botón de muestra, en la comprensión lectora, donde los procesos constructivos de experiencias y conocimientos son una dependencia recíproca entre el texto, contexto y el lector, es relevante que este último tome un papel activo para aprehender la información, de modo que sea significativo y útil para él (Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012). Hay que hacer notar que si bien el aprendizaje autónomo es esencial en la vida, es necesario que, en edades tempranas, exista la mediación de un agente educativo externo.

Hemos desarrollado una aproximación histórica sobre la definición que se maneja respecto a qué es la metacognición; a su vez, se ha sintetizado las diferentes perspectivas mencionadas en un concepto de metacognición más concreto en relación al área educativa. Así pues, en el siguiente subtítulo se desarrolla cómo se ha sumergido la metacognición en el sistema educativo, así como su uso como proceso pedagógico y como estrategias de aprendizaje y evaluación.

1.2. Metacognición en el sistema educativo

La metacognición es un proceso cognitivo entendido como la capacidad de conocer y autorregular el propio procesamiento interno de información para su futuro uso en la resolución de problemas. En ese sentido, su desarrollo en edades tempranas asegura un adecuado desempeño en el aprendizaje autónomo y permanente del niño como persona. Nisbet y Shucksmith (1986) enfatizan la relevancia de este proceso mencionado dentro del aprendizaje del niño en la escuela:

El factor que distingue un buen aprendizaje de otro malo o inadecuado es la capacidad de examinar las situaciones, las tareas y los problemas, y responder en consecuencia, y esta capacidad raras veces es enseñada o alentada en la escuela (Nisbet y Shucksmith, 1986; citados por Monereo, 2000, p. 12).

Esta cita nos invita a reflexionar la siguiente pregunta: ¿Cuál es el perfil del estudiante egresado que maneja el sistema educativo? La escuela surgió como respuesta del ideal de ciudadano que se plantearon las sociedades (Luengo Navas, 2004). En ese sentido, los objetivos que se plantean los sistemas educativos van de la mano con el ideal de ciudadano que la sociedad busca para su nación, y, por consiguiente, para toda la humanidad. En relación a ello, podemos decir que para propósitos de dichos objetivos, la educación busca la constante mejora en todas sus dimensiones, sea de su infraestructura, organización o de los mismo agentes educativos.

Ahora bien, nuestro contexto educativo apunta a una educación de calidad pues, como expone la UNESCO (2005), el insumo principal de nuestro contexto histórico actual, la sociedad del conocimiento, es la generación de conocimientos para la Nueva Economía Mundial, basada en la competencia y la innovación permanente en todos los campos del quehacer humano. Sin embargo, mientras el Perú se encamina a un sistema educativo optimizado, al mismo tiempo se enfrenta a la educación tradicional y a docentes que desconocen los procesos cognitivos de los estudiantes durante su formación, como lo es el proceso de metacognición a seguir en las sesiones de aprendizaje. Por ello, el presente apartado se desarrolla en torno a la

metacognición en el sistema educativo y se tendrá de referencia a la siguiente pregunta: ¿Cómo trabajar la metacognición en las sesiones de aprendizaje en el IV ciclo de EBR?

1.2.1. Metacognición como proceso pedagógico

La educación se ha desarrollado a lo largo del siglo XX a través de distintos paradigmas en los cuales se ha dado énfasis a distintos factores que influyen en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Actualmente, junto con las nuevas tecnologías, la sociedad de la información (UNESCO, 2005) y las nuevas teorías del aprendizaje, es necesario que la manera de cómo uno aprende en la escuela implique la toma de conciencia y un cambio en la forma de enseñar teniendo en cuenta todo lo mencionado anteriormente, respecto a la metacognición en el aprendizaje de la persona, ya que cada vez hay más temas que requieren de la enseñanza de un agente externo (Pozo, 2001).

El Ministerio de Educación (2016) plantea un nuevo currículo en respuesta a la evaluación de las Rutas de Aprendizaje, una serie de guías sobre cómo deben realizarse las sesiones de aprendizaje divididas en tres grandes momentos: inicio, desarrollo y cierre. En este nuevo documento, el MINEDU propone trabajar con procesos pedagógicos, que, en términos generales, no son más que los momentos previamente mencionados pero desglosados, con sus respectivos puntos resaltantes. En otros términos, el blog Las Rutas del Aprendizaje (s.f.) expone a los procesos pedagógicos como “actividades que desarrolla el docente de manera intencional con el objeto de mediar en el aprendizaje significativo del estudiante” (p.1).

Estos procesos pedagógicos son siete, y abarcan momentos desde motivación, recojo de saberes previos, conflicto cognitivo, procesamiento de la información, aplicación, reflexión y evaluación. Para propósitos del trabajo, nos centramos en la evaluación, la cual es definida de la siguiente manera:

Es el proceso mediante el cual el estudiante reconoce sobre lo aprendido, los pasos que realizó y cómo puede mejorar su aprendizaje. Permite al alumno realizar procesos cognitivos que se regulan y controlan aquello que han aprendido, haciendo una

reflexión desde el inicio, durante y al final de su aprendizaje (“Las Rutas del Aprendizaje”, s.f).

Por un lado, el blog expone lo anterior mencionado a partir de lineamientos y capacitaciones realizadas en base al diseño curricular anteriores al que se trabaja actualmente. Por otro lado, el MINEDU desvela un documento titulado *Orientaciones generales para la planificación curricular* (2014), donde presentan a los procesos pedagógicos como momentos específicos de una sesión que favorecen el desarrollo de las competencias con la intervención horizontal del docente como mediador de oportunidades de aprendizaje en el aula, junto con el estudiante. Ahí, se presentan seis momentos: problematización, propósito y organización, motivación, saberes previos, gestión y acompañamiento del desarrollo de competencias, y evaluación. A modo de resumen, cada momento abarca una secuencia estratégica para enganchar el interés del estudiante con los saberes a tratar, en función a un objetivo y saberes previos, mediante la intervención del docente. Dentro de estos seis procesos, los espacios de reflexión y retroalimentación son mencionados en la evaluación, la cual se menciona se plantea que se realiza al culminar la sesión.

Se puede apreciar una continuidad de una postura a otra respecto a qué es un *proceso pedagógico*, la cual se justifica con el cambio de demandas de la sociedad y del currículo de referencia. En ambos casos, considerando que la metacognición es una reflexión sobre cómo uno aprende y cómo puede mejorar su proceso de adquisición de nuevos saberes, podemos inferir que la metacognición puede estar presente al cierre de las sesiones de aprendizaje.

Pero, ¿acaso este proceso se limita a un momento de toda una sesión de aprendizaje a través de preguntas reflexivas?

1.2.2 Las estrategias de aprendizaje

La respuesta a la pregunta previamente planteada es *no* y baste, como punto de muestra, regresar al primer apartado del capítulo y recordar que la metacognición no es lo que es sí, si es que no es estratégica (Flavell, 1987; citado en Díaz y Hernández, 2010). Las preguntas reflexivas, en efecto, son

una estrategia para dar cuenta si el estudiante reconoce el proceso vivenciado en la sesión que le permitió adquirir el aprendizaje, en caso lo haya adquirido. Sin embargo, no es la única y no se debe limitar a ello.

El Centro de Capacitación en Educación a Distancia (CECED, 2013) expone la importancia del fomento de estrategias de aprendizaje en los procesos didácticos al definir las como “una guía flexible y consciente para alcanzar el logro de objetivos, propuestos para el proceso de aprendizaje” (p.3), donde el docente es el mediador con mira a que el estudiante logre un aprendizaje autónomo al autoevaluarse y autorregularse en la aprehensión del conocimiento adquirido. Claramente, se evidencia la relevancia de las estrategias ya no solo como recurso eficiente y relevante para la resolución de un problema, sino como *guía* para el proceso de aprendizaje, que se presta a que uno mismo pueda ejecutarlo y evaluar los resultados, tanto del logro como del proceso.

Las estrategias de aprendizaje cumplen un papel importante en la adquisición de aprendizajes significativos, por lo que conocer dichas estrategias es necesario para que aprehendan y manipulen la información en su etapa escolar, de modo que su adecuada aplicación en futuras situaciones de vida más complejas sea óptima. En ese sentido, es necesario que los docentes enseñen qué son las estrategias de aprendizaje y cómo aplicarlas para agilizar o consolidar un mejor proceso de aprendizaje (Añez, 2016).

Gutierrez-Braojos y Salmerón (2012) exponen que las acciones de reconocimiento y comprensión, interpretación, regulación y compartir llegan a ser estratégicos cuando es gestionado intencionalmente por el lector. Dicho de otro modo, debe existir una toma de decisiones sobre la selección y uso de técnicas, como la activación de los saberes previos, planificación o autoevaluación, de modo que sea el lector quien dirija su proceso de comprensión lectora. Así, como afirma Flavell (1993), ellos desarrollan la capacidad de autoanalizar y valorar sus propios procesos de aprendizaje y de resolución de problemas (citado en Palomino, 2015).

La metacognición, entonces, se ve expuesta a través de la selección de estrategias que permitan la mejora del reconocimiento de cómo uno aprende y cómo se desarrolla este proceso de aprendizaje. Las estrategias, en ese sentido, dentro del sistema educativo son recursos que uno puede utilizar en diferentes situaciones según los criterios que el usuario considere. Esto se a que, en primer lugar, cada sesión de aprendizaje responde a un objetivo diferente y competencias particular, donde el procedimiento a seguir, motivación y otros momentos varían según el contexto, contenidos y metas planteadas (MINEDU, 2014). En segundo, Pozo, Monereo y Castelló (2001) exponen que el actuar estratégico para responder a una situación problema es importante en el proceso de aprendizaje, especialmente cuando se desarrolla en la escuela, a partir de la siguiente cita:

Además deestructurar los procedimientos propios de cada área en torno a estos ejes, u otros similares, también se podría establecer a partir de esos ejes relaciones entre las distintasáreas o materias, de forma que los procedimientos, y con ellos la instrucción estratégica,pudieran recibir un tratamiento, si no integrador, al menos trans-disciplinar(p. 33).

En definitiva, poner énfasis en este ámbito tendrá un impacto positivo en los estudiantes, porque su formación estará orientada a ser conscientes de sus debilidades y fortalezas en el aprendizaje de cualquier área curricular y, sobre todo, a definir estrategias metacognitivas que coadyuven a su aprendizaje y conduzca a “aprender a aprender” (Osses, S.; y Jaramillo, S.; 2008).

En este primer capítulo, se revisaron distintas perspectivas y conceptos respecto a la metacognición, por lo cual se toma como referencia que la metacognición implica el desarrollo de la capacidad de identificación de los saberes que uno maneja, así como el propio procesamiento de información. Además,este requiere de la capacidad de regular y potenciar dicho proceso, pues el reconocimiento es el primer paso para identificar dificultades y oportunidades de mejora a través del control, supervisión y evaluación de las acciones tomadas en el aprendizaje. Con lo anterior dicho, se desvela el rol que este proceso presenta en la educación: aporta un beneficio en la

promoción de una actitud reflexiva, responsable y autónoma sobre la gestión de su proceso de aprendizaje.



Capítulo 2: La metacognición en las sesiones de aprendizaje

El proceso metacognitivo genera un alto impacto en el aprendizaje de las personas, y por ello, existe un mayor interés de que esta sea considerada dentro del trabajo realizado en las aulas de los centros educativos. En este segundo capítulo, se trabajará cuál es la importancia de la implementación de la metacognición dentro de la planificación de sesiones de aprendizaje para luego mencionar cómo la metacognición se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1 La sesión de aprendizaje

El diseño curricular se estructura en tres niveles para diversificar los procesos y aprendizajes planteados en él. En el nivel local, la planificación se concreta en una programación curricular. La sesión de aprendizaje es la programación de mayor nivel de concreción que se llega a realizar. Esta se define como una “organización secuencial y temporal de las actividades [...] que realizarán para el logro de los aprendizajes esperados” (MINEDU, 2014, p. 15).

Con relación a la definición, Basurto (2013) desarrolla una revisión de distintos conceptos sobre la sesión de aprendizaje. Por un lado, esta autora cita a Ausubel, Novak y Hanesian (2009), quienes, desde un punto de vista cognoscitivo, definen a la sesión como una sistematización activa e intencionada de acomodación y reestructuración de las estructuras cognitivas. Por otro lado, YampuféRequejo (como se citó en Basurto, 2013), expone que la sesión de aprendizaje es un conjunto de situaciones donde se genera aprendizajes diseñados por el docente con el fin de desarrollar desempeños determinados que han sido planteados en una unidad didáctica.

Teniendo en cuenta ambas propuestas, observamos que la sesión presenta la característica de ser intencionada con mira a desarrollar aprendizajes manifestados en desempeños; es decir, acomodación y reestructuración de las estructuras. A su vez, el Pacheco y Porras (2014) refieren que dicha organización de la sesión se expresa en una secuencia de momentos.

Además, en el Currículo Nacional (2016) se expone que cada área curricular tiene un número determinado de horas distribuidas. Con ello, las sesiones de aprendizaje se prestan a ser desarrolladas de distintas maneras no solo por el enfoque del docente, sino por el tiempo a considerar.

En suma, a partir de lo revisado, podemos definir a la sesión de aprendizaje como una planificación sistematizada y diversificada de los aprendizajes que se intenciona los estudiantes desarrollen en un determinado número de horas pedagógicas. Esta planificación será ejecutada en la misma práctica docente donde se verificará el logro de aprendizaje a través de un sistema de evaluación. Con este concepto, antes de revisar cómo interviene la metacognición en la enseñanza-aprendizaje, es necesario responder ¿por qué es importante que se planifiquen las sesiones de aprendizaje?

Esta será una pregunta que orientará los siguientes párrafos.

2.1.1 Importancia de la planificación de una sesión de aprendizaje

Existen distintas actividades que apuntan a desarrollarse de manera óptima y eficiente, además de cumplir su objetivo. Por ello, se planifican todos los momentos y variables antes de su ejecución, para su consideración, con la finalidad de que se lleve a cabo adecuadamente. En el sistema educativo es indiscutible que este proceso esté presente, pues si se desea lograr que la educación aporte a la realización personal de los peruanos, así como el desarrollo de la convivencia en la sociedad y del país (MINEDU, 2016), es necesario que las acciones que se lleven a cabo estén adecuadamente diseñadas para enfrentarse a todos los obstáculos que se presenten hasta alcanzar las metas que se proponen en bien de los educandos.

Efectivamente, Pacheco y Porras (2014) mencionan que el dominio de la planificación de sesiones de aprendizaje es sustancial para el ejercicio profesional de la docencia. Por ello, entidades como la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión aporta con orientaciones para la adecuada implementación de los nuevos modelos educativos en las aulas. Así, buscan que los egresados del pre-grado de la Facultad de Ciencias de la Educación

de su casa de estudios atiendan al reto de comprender las nuevas tendencias curriculares.

Al respecto, el MINEDU (2014) también publica un documento llamado *Orientaciones generales para la planificación curricular*, presentado en el capítulo primero, en la cual se brinda orientaciones para facilitar al docente el diseño y gestión de los procesos de aprendizaje, y estos sean de calidad. Con la finalidad de guiar a la plana docente, el documento explica el enfoque por competencias y su impacto en el aprendizaje a través de los procesos pedagógicos, y consideraciones sobre qué es la planificación y qué considerar en ella, tanto para la programación anual, de la unidad y de sesiones.

Sobre lo anteriormente planteado, el MINEDU define a la planificación en el documento anterior mencionado, de la siguiente manera:

Es el acto de anticipar, organizar y decidir cursos variados y flexibles de acción que propicien determinados aprendizajes en nuestros estudiantes, teniendo en cuenta sus aptitudes, sus contextos y sus diferencias, la naturaleza de los aprendizajes fundamentales y sus competencias y capacidades a lograr, así como las múltiples exigencias y posibilidades que propone la pedagogía - estrategias didácticas y enfoques- en cada caso (2014, p. 9).

De la cita anterior, resaltamos que la planificación invita al docente a realizar una selección previa de los contenidos y estrategias a utilizar para el desarrollo de una capacidad, considerando los saberes previos que traen consigo los educandos. El documento también hace mención que toda planificación de sesión es como una *hipótesis*; es decir, no siempre lo considerado en la programación se llevará a cabo tal cual se ha planeado. Con ello salta a la luz la importancia de la planificación como recurso para anticipar futuros medios y oportunidades de aprendizaje.

Por un lado, tomando en cuenta que la sesión de aprendizaje es una secuencia de actividades y estrategias, cuya planificación implica la organización de estas y prever futuros cambios o añadidos a lo preestablecido, el tiempo se muestra también como un factor clave en la planificación. Galindo (2018) realiza una investigación sobre el uso adecuado

del tiempo pedagógico de las sesiones de aprendizaje para potenciar el desarrollo de competencias. De su investigación, se rescata que la planificación ayuda a la organización secuencial de las actividades a desarrollar, y la realización de estas. Cabe resaltar que no todas las áreas curriculares, así como talleres o los mismos contenidos presentan o requieren el mismo número de horas pedagógicas.

Por otro lado, si bien se puede desglosar las características de la planificación y su importancia para potenciar la enseñanza en las aulas de los centros educativo, es necesario revisar el impacto que recae en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con ello, Gálvez y Moreno (2009), en una investigación sobre el impacto de las características docentes sobre el rendimiento académico en estudiantes de nivel primaria en Guatemala, exponen en sus recomendaciones que se debe considerar como característica principal de un docente la planificación diaria de sus clases, pues los resultados de la investigación indican que se de cierta ventaja en los estudiantes cuyos profesores sí planifican sobre quienes tienen profesores que no planifican sus clases. Dicho de otra manera, cuando un docente planifica sus sesiones de aprendizaje abre mayores oportunidades de aprendizaje en sus estudiantes.

Así mismo, Meléndez y Gómez (2008) resaltan cuán necesaria es la existencia de una planificación curricular. En su investigación, con fines a diseñar y validar un modelo guía de planificación curricular en un aula, exponen que existen docentes que desconocen lo relevante que significa presentar los contenidos con orden y jerarquía. Este desconocimiento conlleva que los procesos pedagógicos no se desarrollen de manera efectiva y los aprendizajes no se logren en calidad.

Con lo anteriormente planteado, las investigaciones presentadas indican que la programación de la sesión de clase es un proceso muy importante dentro del desarrollo de competencias en los estudiantes. En primer lugar, realizar una organización sistemática y secuencial de las acciones a ser aplicadas en determinadas horas pedagógicas potenciará la intervención del docente en su

labor como guía y facilitador en la logro de nuevos aprendizajes. En segundo lugar, una adecuada planificación admite que la ejecución de esta genera mayores oportunidades de aprendizaje en los estudiantes. En ese sentido, tanto el docente como el estudiante se ven beneficiados al contar con una herramienta que organiza estratégicamente las actividades de una clase que repercute de manera positiva en su ejecución, así como en la comprensión del contenido y fluidez de los procesos cognitivos.

En suma, en el sistema educativo no solo basta con establecer los aprendizajes, enfoques transversales, conceptos y orientaciones que se llevarán a cabo durante la escolaridad (MINEDU, 2016), sino que se necesita concretar cada uno de estos datos en los distintos contextos, realidades y necesidades para que la implementación del Currículo Nacional sea coherente (Malagón, 2004) y el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolle de forma eficiente. Por ello, se lleva a cabo una programación curricular para que lo establecido por el Currículo Nacional de Educación Básica se diversifique dentro del contexto de la institución educativa y, más en específico, en el aula.

Se ha revisado, en primera instancia, que la sesión de aprendizaje constituye una *planificación sistematizada y diversificada*. En este sentido, este concepto nos exige a revisar lo que se entiende por diseño de sesión. Este proceso de diseño implica anticipar, seleccionar y organizar una serie de acciones que fomenten el logro de objetivos propuestos, tomando en cuenta los distintos contextos presentes en el aula. En efecto, todo lo mencionado será reflejado en su ejecución, y en vista de la relevancia que tiene, trataremos acerca de su estructura.

2.1.2 Estructura de una sesión de aprendizaje

Según hemos expresado, las sesiones de clase requieren de una planificación para que las actividades consideradas y orientadas al desarrollo de aprendizajes sean efectivas, flexibles y pertinentes en los distintos contextos de nuestra realidad nacional. Por ello, el Ministerio de Educación invita a la creatividad y capacidad de los docentes a realizar sus planificaciones con las adaptaciones que ellos consideren adecuadas para el

aula que atienden. Sin embargo, las sesiones deben tener en cuenta los procesos pedagógicos que se requiere estén presentes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que se potencie el desarrollo de competencias y habilidades.

Con lo anterior mencionado es necesario recordar qué se entiende por proceso pedagógico. Para el presente trabajo, como se ha revisado en el capítulo anterior, se concretó que los procesos pedagógicos son una serie de toma de acciones que dirigen el modo de adquirir aprendizajes. Se trata de un conjunto de situaciones o actividades compuestas seis momentos recurrentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que apuntan al desarrollo de una competencia (MINEDU, 2014). Con ello, las sesiones de aprendizaje se desarrollan con un estilo variado no solo por la prevención de situaciones imprevistas que cada docente considerará a partir de la realidad de los estudiantes de cada aula, sino también por estos procesos pedagógicos que se permutan de acuerdo a las competencias y capacidades que se van a trabajar.

Ahora bien, teniendo en cuenta que las sesiones varían según la realidad del aula, la cual es determinada por los estudiantes y el contexto, estas también varían de acuerdo a la capacidad y metodología que aplica el docente. YampuféRequejo (2009) indica que las sesiones de clase son variadas gracias a la diversidad de estilos de enseñanza existentes y a que no existen fórmulas al respecto; no obstante, y como se mencionó en el subapartado anterior, debe existir una secuencia sistematizada de las actividades a realizar.

En efecto, se espera que toda sesión de aprendizaje tenga una *secuencia didáctica*. En términos generales, esta secuencia está compuesta por una fase de inicio, de desarrollo y de cierre; sin embargo, no es tan simple como parece. La secuencia didáctica implica “tomar muchas decisiones tanto en relación con los conocimientos disponibles [...], como sobre el modo de presentar las actividades de enseñanza y de aprendizaje” (Leal y Zayas, 2015, p.75). De la cita anterior, resaltamos el uso de *conocimientos disponibles* que servirán para definir el *modo* de desarrollo de una sesión, pues se entiende que hay

mayor incisión en el contenido a trabajar, la cual modifica la naturaleza de la sesión a un contexto más específico; por ejemplo, un área curricular. En ese sentido, se infiere que una secuencia didáctica es un aterrizado, si no es una concretización, de los procesos pedagógicos presentes en toda sesión de aprendizaje en sus distintos componentes.

Brevemente, la secuencia didáctica es la organización de distintos momentos que orientan al logro de competencias y estructuran cómo se desarrolla las actividades de una sesión de aprendizaje. Si bien a primera vista la estructura se resume en inicio, desarrollo y cierre de las actividades consideradas para fomentar la adquisición de aprendizajes, son en realidad seis componentes los que se dan durante las horas pedagógicas que contempla esta planificación de actividades denominada sesión de aprendizaje. Esta consideración es relevante, pues los docentes deben reconocer el rol sistematizador y orientador de la secuencia didáctica en las sesiones.

Teniendo en cuenta lo trabajado, en el siguiente subapartado se busca exponer cuál es el rol que presenta la metacognición dentro de la estructuración de las secuencias de un sesión de aprendizaje.

2.1.3 Importancia de la metacognición en la planificación de las sesiones de aprendizaje

Para un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una programación de las sesiones de clase como una herramienta, producto de la acción creativa, crítica y reflexiva del docente, para brindar un soporte sólido al proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se ha revisado en los subapartados anteriores, esta programación debe tener una secuencia donde se trabajen los procesos pedagógicos con el fin de posibilitar el logro de nuevos saberes y el desarrollo de competencias. Por ello, a continuación se realiza un repaso breve sobre qué es la metacognición, tema visto en el capítulo uno, para exponer cómo esta llega a estar presente en una planificación de sesión y el impacto que genera.

Por un lado, como producto de la revisión histórica sobre la concepción de la metacognición llevada a cabo en el capítulo anterior, se concluyó que es un proceso cognitivo que refiere a la capacidad de conocer y gestionar el propio procesamiento interno de información para su uso la resolución de problemas futuros, así como para el mejoramiento de la interiorización de nuevos conocimientos. Por otro lado, los procesos pedagógicos presentes en la secuencia didáctica de las sesiones suponen que el estudiante perseverare en la atención del conflicto cognitivo presentado, participe activamente de forma autónoma y colaborativa en la gestión de sus aprendizajes y reflexione sobre su toma de decisiones, acciones y considere cómo mejorar su proceso (MINEDU, 2014).

Se entiende que la metacognición es una toma de conciencia responsable de los conocimientos que uno posee, lo que implica que el sujeto puede tanto cualificar como delimitar su desempeño (Soto, 2003). Esta idea tiene relación con lo mencionado sobre los procesos pedagógicos, pues cuando el alumno reacciona a una situación y se genera un conflicto cognitivo, implica que él encuentra una obstáculo en su aprendizaje debido a que el conocimiento que maneja no le basta para dar solución al problema. En ese sentido, es necesaria una introspección cognitiva para que lleve a cabo de la mejor manera este hecho impulsor del proceso de aprendizaje. A su vez, existe una correlación cuando se menciona que en la secuencia didáctica se busca la reflexión del alumno sobre el proceso de aprendizaje que realizó durante la sesión, con la idea de reconocimiento y administración del propio proceso de pensamiento que implica la metacognición.

Por ello, la metacognición se muestra como un proceso inmerso en las secuencias didácticas de toda sesión de aprendizaje. Si cuando al planificar las sesiones el docente considera actividades donde el estudiante identifique el conocimiento que posee, así como nuevas oportunidades de aprendizaje, es necesario que el docente tenga en cuenta que el alumno puede también por sí mismo maximizar su proceso de comprensión y desarrollo de competencias que le permitan llevar a cabo un aprendizaje autónomo y eficiente. En consecuencia, la metacognición se presente como un medio

reforzador de la calidad de enseñanza: trabajar en las clases de aula momentos de metacognición donde el estudiante incremente la significancia de su introspección cognitiva para agilizar y potenciar las oportunidades de aprendizaje.

En esta misma línea de reflexión, Flores (2000) incide en torno a la propuesta de incluir la metacognición en los procesos de aprendizaje. Al considerar que la metacognición es un acto reflexivo sobre los conocimientos de uno mismo, Flores hace mención a lo siguiente:

La escuela tradicional tendría que dejar de ser un lugar donde se aprenden cosas para transformarse en un lugar en donde se piensan las cosas y las raíces explicativas de los fenómenos de la vida que rodea a los alumnos. El maestro debería dedicarse no a transmitir conocimientos, sino a crear ambientes cognitivos de aprendizaje a sus alumnos (Flórez, 2000, p. 7).

En la cita anterior, se resalta la idea de que las escuelas deben ser centros de reflexión sobre el porqué suceden los fenómenos que los estudiantes observan en su entorno, en lugar de la reflexión de qué es lo que se observa. Así pues, si bien el Currículo Nacional menciona en el perfil de egreso que se forman estudiantes capaces de identificar, apreciar, indagar y comprender la realidad en sus distintas manifestaciones, entonces los desempeños que se trabajen en el aula deben llevarse a cabo a través de actividades que estimule en el estudiante procesos variados de pensamientos para conocer e interpretar su entorno, en lugar de actividades donde se limite al estudiante a asimilar sin analizar la situación ni el objeto de estudio.

Los nuevos cambios que trae consigo esta sociedad del conocimiento a nuestra cultura nos exclama que el aprendizaje implica aprender a aprender. Por su parte, Klimenko y Alvares (2009) exponen en una indagación sobre la metacognición que la reciente moda de este tema en educación es consecuencia de los grandes cambios presentes en la sociedad de la información:

Este hecho remite también a la necesidad de aprender a aprender, permitiendo que cada individuo organice y administre su propio proceso de aprendizaje. En consecuencia, el sistema

educativo debe dirigir esfuerzos a la formación de los estudiantes dotados de un pensamiento flexible, con capacidad de cambio continuo y manejo de las estrategias adecuadas para la regulación y ordenación del propio aprendizaje (2009, p. 14).

Dicho de otro modo, el docente es un agente educativo que debe monitorear las reacciones del estudiante frente a los temas y problemas presentados a fin de favorecer las oportunidades de aprendizaje del estudiante con una adecuada intervención. Bajo esta premisa, Flórez (2000) resalta la relevancia de generar conflictos cognitivos en los estudiantes, pues se les presenta el reto de darle solución al problema a partir de una evaluación de la situación, una reorganización de los saberes internos y así, una serie de procesos mentales en donde un experto, el docente, aproveche en fomentar el control y la regulación de dichos procesos.

En otras palabras, la metacognición es un proceso presente de forma constante en el desarrollo de la sesión y en el desarrollo del procesamiento de información de los estudiantes, por lo que su aprovechamiento no solo puede ser dada por el docente para llegar a los estudiantes de forma más efectiva, sino también debe ser dada por los protagonistas del proceso de aprendizaje para mejorar cómo se lleva a cabo el logro de capacidades. En ese sentido, el estudiante tiende más a ser capaz de reestructurar su proceso de aprendizaje de forma autónoma y responsable.

A modo de síntesis, en este primer apartado hemos conceptualizado a la sesión de aprendizaje sistematización secuencial y diversificada de los saberes que se intenciona los estudiantes logren. Así mismo, se determinó que su estructura se desarrolla en una secuencia didáctica compuesta por procesos pedagógicos de problematización motivación, recojo de saberes, planificación, gestión de conocimientos y evaluación, para alcanzar los objetivos planteados. Todo ello sirvió de base para determinar cuál es el rol que presenta la metacognición en el desarrollo de la sesión, el cual se establece que es un recurso potenciador del proceso de enseñanza-aprendizaje: para el docente, permite aterrizar y clarificar los aprendizajes a trabajar así como desarrollar la significatividad de esto para los estudiantes, y para los estudiantes en la comprensión del propio procesamiento de

información y la regulación de dichos procesos en el logro de competencias, el proceso que se llevó y las consecuencias de esta.

Ahora bien, en el siguiente apartado se exponen de qué formas se puede hacer visible la metacognición en la sesiones de aprendizaje. En otras palabras, se expondrá momentos que pueden convertirse en oportunidades de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje que el estudiante lleva, a través de la enseñanza.

2.2 Metacognición en el proceso de enseñanza – aprendizaje

La metacognición es un proceso cognitivo que refiere a la capacidad de identificación, comprensión y autorregulación reflexiva y consciente de los procesos mentales internos. Aterrizando este concepto en el sistema educativo, especialmente dentro de las aulas de clase, implica una introspección cognitiva de la gestión del proceso de aprendizaje, de modo que este se desarrolle eficazmente y de la forma más óptima. Así pues, incluir espacios de metacognición en las sesiones de clase es una medida tentadora para garantizar el desarrollo de competencias.

En relación con lo anterior mencionado, entre los docente se debe fomentar la “creación de los ambientes de aprendizaje que posibiliten el diálogo, la reflexión, la discusión y puesta en común de puntos de vista sustentados por parte de los estudiantes” (Klimenko y Alvares, 2009, p. 21).

Formar pensadores flexibles autónomos y con sentido crítico; desarrollar las habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes, que permiten orientarse, buscar, organizar y comprender la información, e instruir, partiendo de la concepción del conocimiento como algo flexible, pertinente y argumentado (Klimenko y Alvares, 2009, p. 22).

Brevemente, para una adecuada sesión de aprendizaje, cuyo objetivo es desarrollar en los estudiantes las competencias consideradas como necesarias para un desarrollo pleno, autónomo y responsable a lo largo de su vida, la secuencia didáctica debe contemplar momentos de metacognición dirigidas por el docente para que los estudiantes sean los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, a continuación, se comparte

estrategias para desarrollar la toma de conciencia del proceso de aprendizaje en los estudiantes.

2.2.1 El diálogo en la relación horizontal docente-estudiante

Los enfoques curriculares que le siguen al enfoque técnico-conductista de la educación invierten el protagonismo que existe en las aulas de clase, en donde en un principio era el docente como dueño del conocimiento, ahora es el alumno el protagonista como el constructor de sus aprendizajes. Esto implicó que el alumnado sea quienes realicen más acciones durante las sesiones, su opinión sea más requerida y que las actividades se enfoquen más al pensamiento crítico por sobre el pensamiento mecánico. En consecuencia, el docente es, efectivamente, quien maneja de mejor manera los conocimientos, pero en lugar de transmitirlo y fomentar la memorización, ahora cumple un rol de modelo, guía y facilitador para que el estudiante comprenda nuevos contenidos y pueda utilizar la información en nuevos contextos.

Ahora bien, siendo el docente quien maneja competencias de dominio y gestión de conocimientos, también requiere de habilidades comunicativas para poder transmitirlos. Klein (2011) hace mención que dentro las capacidades y actitudes que maneja el docente, debe estar presente habilidades sociales junto a un carácter relacional. Este último permite que se establezcan vínculos de relación personal que posibilita mayor llegada al agente educativo, alumnado y padres de familia. A su vez, el Ministerio de Educación incide en el impacto que genera establecer un vínculo entre el docente con sus estudiantes, el cual si es de calidad propicia confianza y una comunicación fluida.

Con estas ideas mencionadas, sale a la luz la importancia de trabajar una relación horizontal en las aulas de clase. En efecto, Klimenko y Alvares (2009) hace mención a la idea de que el salón de clases debe ser un espacio propicio para la expresión de ideas e interacción, donde se fomente la perseverancia, respeto y tolerancia en cada diálogo llevado a cabo. Dicho de otra manera, las dinámicas y actividades que se van a realizar en el aula deben

desarrollarse a través de diálogos bidireccionales entre el docente con el alumno, y entre los mismos estudiantes. Esta realidad se concretiza con la intervención docente a través de un proceso que realiza constantemente previa a la ejecución de toda sesión de aprendizaje, la planificación.

Más que *recetas* sobre pasos a seguir, como ya se mencionó en el apartado anterior, se apela a la creatividad del docente para la selección y modificación de dinámicas y actividades en clase donde se promueva este diálogo bidireccional. Sin embargo, se puede tomar en cuenta dos aspectos presentes en cada sesión que son potenciales momentos para establecer un diálogo bidireccional como rutina: la motivación y la comunicación o atribución positiva (Casado, 1998).

En primer lugar, el aprendizaje y la motivación, en la actualidad, están estrechamente relacionados, pues se muestra como motor de una óptima ejecución del proceso de aprendizaje con resultados positivos (Flórez, 2000). Cada sesión debe apuntar a conectar con los intereses del estudiante de modo que persevere su identificación e interés con el propósito de las actividades planteadas (MINEDU, 2014). En ese sentido, las intervenciones en los procesos pedagógicos de motivación deben fomentar que la motivación sea intrínseca en los estudiantes.

En segundo lugar, durante el monitoreo que realiza el docente y revisión del avance de alumnado a lo largo de la sesión, el docente interviene a través de un diálogo para, o bien adquirir información sobre comentarios o dudas de la actividad, o para resaltar algún desempeño como puede ser el método de trabajo o la actividad inconclusa. Casado (1998) expone el impacto que genera realizar mensajes positivos en la motivación, el autoconcepto y la confianza concedida al docente. Las preguntas o intervención deben ser realista y positiva, sin un exceso de su uso y debe resaltar la conducta a describir o el proceso realizado.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que se puede profundizar en este tema si nos cuestionamos lo siguiente: *¿qué estrategias puede considerar el*

docente para propiciar estos espacios de expresión e intercambio de ideas?
En relación a la pregunta planteado, se trabaja el siguiente subapartado.

2.2.2 Estrategias de aprendizaje metacognitivas

El docente es un guía orientador y facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante. Por ello, es necesario que cuente con un vasto bagaje de estrategias para dinamizar ese proceso, de modo que se asegure el logro de competencias en el alumnado de forma eficiente. Ahora bien, si el fin del logro de competencias es que el estudiante pueda complementar su formación fuera de la escuela *autónoma y responsablemente*, el docente debe adoptar estrategias en su métodos de enseñanza que apunten a la comprensión de los saberes, cómo llega a comprenderlo y cómo gestionar esta información para mejorar el proceso.

Se podría trabajar un capítulo entero sobre las estrategias, pues es un tema amplio y rico en información. Añez (2016) describen a las estrategias como una selección de técnicas y habilidades con un modo de funcionamiento para garantizar la adecuada realización de una acción. En esta misma línea, existen diversas clasificaciones de estrategias; sin embargo, para propósitos de esta investigación usaremos como referencia la clasificación de Roman y Gallegos (1994), expuesta en el trabajo de Añez (2016), la cual menciona cuatro grupo de estrategias: estrategias de adquisición de información, estrategias de codificación de información, estrategias de recuperación de información, estrategias de apoyo al procesamiento.

Cuando se menciona el trabajo de estrategias dentro del aula, uno puede llegar a relacionar las estrategias como una secuencia a seguir para la resolución de un problema. Sin embargo, la clasificación compartida anteriormente refiere a estrategias donde el estudiante mejore su procesamiento de la información a través de una revisión gestionada por él mismo y orientada por el docente. Hay que hacer notar que es el docente quien conoce diversas estrategias para mejorar el proceso de aprendizaje y quien debe introducirlas de modo intencional y explícito para garantizar la comprensión de problemas y su resolución (Flórez, 2000).

Con lo anterior dicho, es el docente quien debe seleccionar y jerarquizar las estrategias para su uso pertinente de manera gradual, ya que en el proceso de aprendizaje el docente cumple un rol de mediador, donde transfiere el control y gestión de las actividades educativas a los alumnos, de modo que sean ellos quienes interioricen, con motivación intrínseca, la significatividad de los saberes y el apoyo estratégico que emplea el docente (Monereo, 1995). Además, previo al trabajo de transición del campo cognitivo al metacognitivo, Monereo comparte tres principios a considerar:

Enseñar [...] a identificar cuáles son sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender; [...] enseñar [...] a reflexionar sobre su propia manera de aprender; [...] enseñar [...] a establecer con ellos mismos un diálogo consciente cuando aprenden, ayudándoles a ser propositivos, a entrar en las intenciones de los demás para ajustarse mejor a sus expectativas y demandas (1995, p. 4).

Teniendo en cuenta la cita anterior, Pozo, Monereo y Castelló (2001) comparten nominaciones generales para aplicar estrategias en base a los principios mencionados y en mira a convertir al estudiante en un aprendiz autónomo y responsable. En primer lugar, el docente puede presentar o explicitar las estrategias para mejorar el desarrollo de una actividad. Esta se puede dar a través de modelado y análisis de casos de pensamiento, donde el docente es el ejemplo vivo de la ejecución de la estrategia y acompaña al estudiante en el desarrollo y adquisición de esta. En segundo lugar, teniendo en cuenta que el aprendizaje es gradual, el docente debe favorecer la práctica guiada. Se trata de generar el control y autonomía en la resolución de problemas sin la intervención directa de un modelo, como por ejemplo a través de hojas de pensamiento/pautas, la enseñanza cooperativa y discusión grupal sobre el procesamiento de información. En tercer lugar, la enseñanza recíproca y tutoría en pares o con el docente se muestran como estrategias para favorecer la práctica independiente entre los propios estudiantes. El fin de asesorar el aprendizaje estratégico estudiante, así como su propia gestión de dichas estrategias, es favorecer el desarrollo de capacidades de raciocinio y actuar autónomamente frente a situaciones complejas, de modo que fluya la

toma de conciencia del proceso que sigue en la adquisición de saberes y sea él quien decida cuál, cuándo, cómo y con qué fin utilizar alguna estrategia determinada en el procesamiento de información.

Vale la pena mencionar que cuando se busca ejemplos de metodologías o estrategias, como botón de muestra, estrategias metacognitivas, uno no se encuentra con una lista *receta*. Los docentes deben asumir cualquier lista de recursos, como “propuestas metodológicas en las que se prime la reflexión sobre el mismo proceso de aprendizaje, el uso reflexivo de los procedimientos a aprender y la cesión gradual de la responsabilidad al alumno” (Monereo, Pozo y Castelló, 2001, p. 34).

2.2.3 Evaluación para el aprendizaje

Los procesos pedagógicos son seis, de los cuales, uno de ellos es la evaluación, inherente al todo proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de este momento tiende a ser considerada para el cierre de las sesiones y el cierre de unidades didácticas, pues son un medio para determinar evidencias del logro de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, esto es solo un enfoque que caracteriza a la evaluación.

Por un lado, el Departamento de Educación y Entrenamiento de Virginia (s.f.) comparte tres enfoques de la evaluación: evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje y evaluación como aprendizaje. Por otro lado, Chauppis (2002), Stiggins (2002) y Flórez (2000) mencionan solo a dos enfoques sobre la evaluación, los cuales son los dos primeros de los anteriores mencionados al considerar que evaluación como aprendizaje está incluido en evaluación para el aprendizaje. Este último enfoque describe a la evaluación como un medio formativo y facilitador en el logro de hábitos de autodirección y autoevaluación (Chappuis y Stiggins, 2002).

Bajo la premisa mencionada en el párrafo anterior, la evaluación se muestra como potencial herramienta para desarrollar capacidades de regulación del proceso de aprendizaje, así como de concreción de las estrategias de aprendizajes de las cuales se hizo mención en el apartado anterior. Así, pues,

Camps (2003) hace mención que una evaluación de enfoque formativo utiliza la información obtenida de los resultados de los estudiantes en actividades determinadas para regular y potenciar los procesos y progresos con los estudiantes. Ello va estrechamente de la mano con las estrategias metacognitivas, pues no se utiliza el análisis introspectivo del procesamiento de la información para mejorar el producto final obtenido, sino también para mejorar dichos procesos durante la adquisición, comprensión y ejecución de los saberes.

Por lo tanto, la evaluación no se define solamente por pruebas estandarizadas que se aplican cada cierto periodo para dar fe de si el estudiante cumplió con el objetivo, que en efecto son necesarias para determinar el avance o retraso en el aprendizaje en promedio. Por el contrario, la evaluación es un medio eficaz y necesario para conocer la toma de decisiones de los estudiantes frente a una situación problema, qué procedimiento utiliza para comprender y cómo lo desarrolla bajo diferentes condiciones (Stiggins, 2002). En otras palabras, la evaluación aporta a la formación del estudiante cuando su fin es conocer el procesamiento que el estudiante sigue durante su proceso de aprendizaje para una mayor comprensión en cómo aprender el estudiante y qué necesita para mejorar.

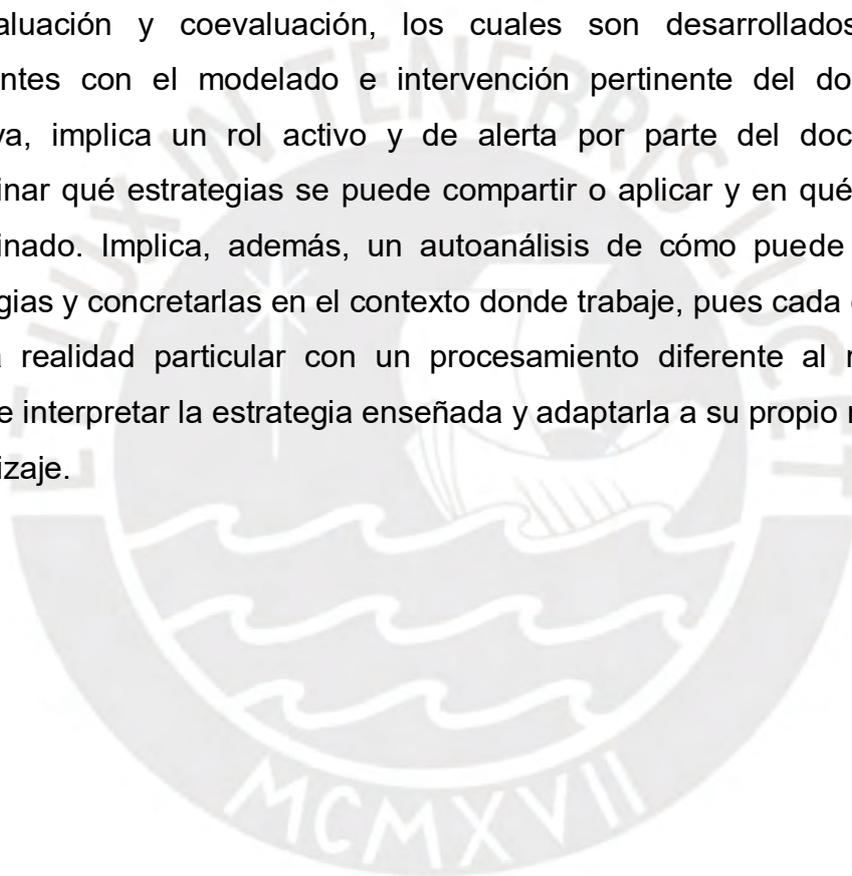
Camps (2003) expone también el papel formativo de la evaluación al hacer mención al siguiente ejemplo:

En el momento final en que se evalúa la tarea que se ha llevado a término y lo que se ha aprendido con ella, la evaluación tiene una función muy importante porque permite tomar conciencia de lo que se ha hecho y contribuye, pues, a la recuperación metacognitiva de los procedimientos seguidos, de sus resultados y de los conceptos utilizados (2003, p. 12).

Con la cita compartida, se hace evidente que la evaluación llega a ser un recurso estratégico para docente. En otras palabras, el diseño de instrumentos de evaluación puede apuntar no sólo al término de una sesión; por el contrario, pueden ser utilizado a lo largo de esta para desvelar el proceso que el estudiante sigue durante la sesión de clase, se revele dificultades o fortalezas que presenta el estudiante y le permita al alumno darse el tiempo de

reflexionar sobre su propio quehacer para que pueda, posteriormente, modificarlo. En ese sentido, la evaluación puede usarse solo por el docente, sino también por los mismos estudiantes, pues ellos necesitan conocer su procesamiento de información, fortalezas y debilidades para que puedan gestionarlos de manera adecuada.

El proceso pedagógico de la evaluación es descrito por el MINEDU como una serie de mecanismos que promuevan la reflexión sobre qué se está haciendo y cómo se puede mejorarlos (2014). Ello es ejemplificado con momentos de autoevaluación y coevaluación, los cuales son desarrollados por los estudiantes con el modelado e intervención pertinente del docente. En definitiva, implica un rol activo y de alerta por parte del docente para determinar qué estrategias se puede compartir o aplicar y en qué momento determinado. Implica, además, un autoanálisis de cómo puede variar las estrategias y concretarlas en el contexto donde trabaje, pues cada estudiante es una realidad particular con un procesamiento diferente al resto, que requiere interpretar la estrategia enseñada y adaptarla a su propio método de aprendizaje.



Conclusiones

1. La metacognición es un proceso cognitivo complejo que refiere a la capacidad de identificar los saberes que uno posee y el propio procesamiento de información, así como la capacidad de regular y potenciar dicho proceso. Como consecuencia, el desarrollo de la habilidad metacognitiva propicia mejores oportunidades de potenciar la forma en que uno aprende. En ese sentido, en el campo educativo, la metacognición se encuentra estrechamente relacionado en el proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar competencias en el alumnado. Ello implica el trabajo del análisis y reflexión crítica del estudiante sobre situaciones problemáticas donde él gestiona, reconoce límites y oportunidades de mejora para un mayor rendimiento en su formación.
2. La metacognición es un proceso que debe ser propiciado y mediado por el docente, por lo que es necesaria su consideración previa en la planificación de las sesiones de aprendizaje para su posterior ejecución eficaz y pertinente. Esta se puede realizar no solo en el cierre de las sesiones, sino a lo largo de las horas pedagógicas que dura una sesión de tres modos diferentes: en primer lugar, a través del diálogo que se desarrolla entre el docente y estudiante, el cual refuerza la confianza en el rol mediador del docente en la enseñanza del pensamiento crítico; en segundo lugar, por medio de enseñanza de estrategias para el aprendizaje en el desarrollo de saberes; y en tercer lugar, a través de espacios de autoevaluación y coevaluación, donde el estudiante identifica sus límites y propone mejoras a su procesamiento de información.
3. La metacognición es un factor importante en el aprendizaje de los estudiantes. Implica poner énfasis durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, en una doble perspectiva: por parte del docente, para estimular en los estudiantes aprendizajes significativos integrando experiencias propias de estos con lo que enseña, a través de la reflexión; y, desde la óptica del estudiante, el desarrollo de habilidades

metacognitivas y exhaustividad en los procesos de reflexión tanto de cómo aprende y también cómo puede mejorar ese proceso. En otras palabras, se requiere dar énfasis en la articulación del proceso de enseñanza para un aprendizaje significativo, y, la apropiación de este para su uso práctico inmediata en el quehacer cotidiano de resolución de problemas.



Referencias bibliográficas

- Añez, M. (2016). Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria. *Revista Encuentros*, 13 (2), 87-101. doi:<http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.671>
- Báez, P. (2016). *Supervisión pedagógica y desempeño docente en los procesos pedagógicos en la institución educativa emblemática Mariano Melgar* (Tesis de pregrado). Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/8493/B%C3%A1ez_FGP.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carvallo, S. (2016). Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de tercero de secundaria (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6846>
- Casado Goti, M. (1998). Metacognición y motivación en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 99-107.
- CECED (2013). ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?. Recuperado de: <https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos.pdf>
- Chappuis, S. y Stiggins, R. (2002). Classroom Assessment for Learning. ASCD, *Educational Leadership*, 60(1), 40-43. Recuperado de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept02/vol60/num01/Classroom-Assessment-for-Learning.aspx>
- Department of education and training. (s.f.). *Teachers support*. Australia: State Government of Victoria. Recuperado de <http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/pages/advic.aspx>
- Díaz Barriga, F.; y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Flórez, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción pedagógica*, 9(1 y 2), 4-11.
- Gómez, A. y Olguín, M. (2016) El particular sujeto de la Psicología Cognitiva

- Perspectivas Metodológicas*, 17(1), 43-49. Recuperado de <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/1052>
- Gurat, M.; y Medula, C. (2016). Metacognitive strategy knowledge use through mathematical problem solving amongst pre-service teachers. *American Journal of Educational Research*, 4(2), 170-189. Recuperado de: <http://pubs.sciepub.com/education/4/2/5/index.html>
- Gutierrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (1), 183-202. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011>
- Israel, S.; Collins, C.; Bauserman, K.; y Kinnucan-Welsch, K. (2005). *Metacognition in Literacy Learning*. London, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Klein, F. (2011). LAS TENSIONES EN LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO. UNA INVESTIGACIÓN DEL ÁMBITO EDUCATIVO. Aposta. *Revista de Ciencias Sociales*, (51), 1-28.
- Klimenko, O; y Alvares, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y educadores*, 12(2), 11-28.
- Las Rutas del Aprendizaje. (2015). *Procesos Pedagógicos En La Sesión De Aprendizaje*. Recuperado de: <http://lasrutasdelaaprendizaje.blogspot.com/p/procesos-pedagogicos-en-lasesion-de.html>
- Luengo Navas, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En POZO ANDRÉS, M.; ÁLVAREZ CASTILLO, J.; LUENGO NAVAS, J.; y OTERO URTZA, E.; *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Ministerio de Educación. (2014). *Orientaciones generales para la planificación curricular*. Recuperado de: http://www.ugel05.gob.pe/documentos/3_17marz_Orientaciones_generales_para_la_planificaci%C3%B3n_curricular_primaria.pdf
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?. *Aula de Innovación Educativa*, 1-5.

- Morales, S. (2012). Comprensión de lectura en niños de los grados cuarto y quinto de primaria de Lima: análisis de inferencias y metacognición (Tesis de pregrado). Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1633>
- Organista Díaz, P. (2005). Conciencia y metacognición. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 77-89.
- Osses, S.; y Jaramillo, S. (2008). "Metacognición: un camino para aprender a aprender". *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Palomino, C. (2017). Concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición en el aprendizaje en una I.E. de secundaria del distrito de El Agustino (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/8492>
- Pozo, J. (2001). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.
- Pozo, J; Monereo, C; y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll; J. Palacios; y A. Marchesi (coord.), *Psicología de la educación escolar* (pp. 211-258). Madrid, España: Alianza Editorial
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Editorial Pearson
- Sime, L. (20 de octubre de 2016). Introducción a la investigación documental [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2016/10/20/introduccion-la-investigacion-documental/>
- Soto, C. (2003). *Metacognición. Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial.
- Stiggins, R. (2002). *Assessment crisis: the absence of assessment for learning*. *Phi Delta Kappa International*. Recuperado de <http://www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm>
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris, Francia: Ediciones Unesco.
- Vielma, E.; y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.