

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**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**

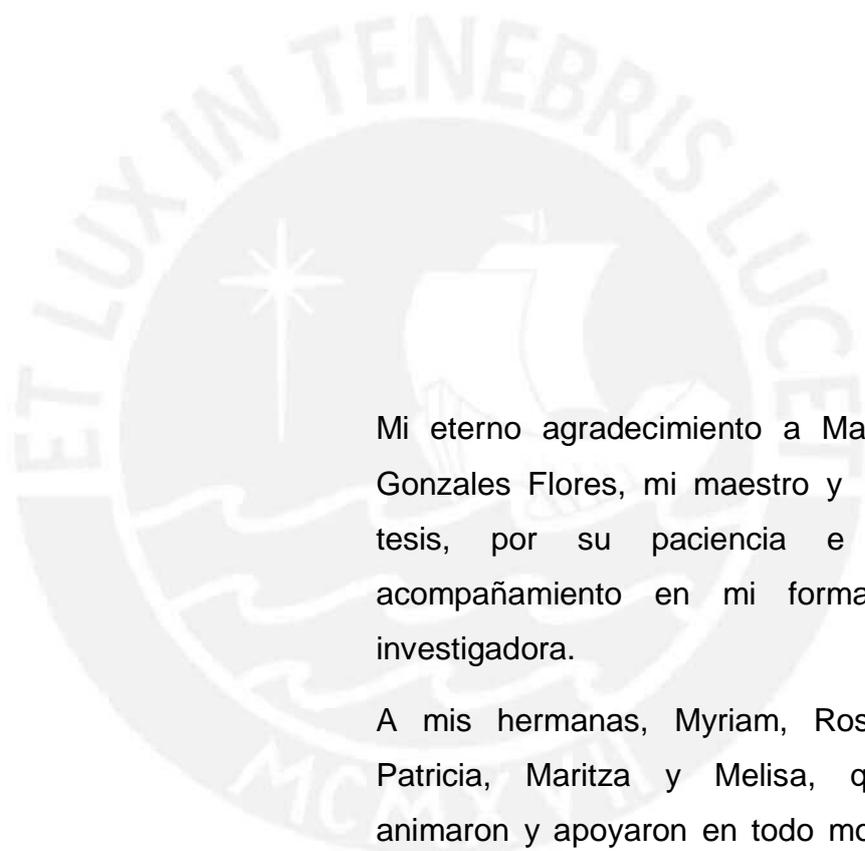
Tesis para optar el grado de Magistra en Educación con mención en currículo que
presenta

CECILIA ELIZABETH PALOMINO ZAVALA

Dirigido por

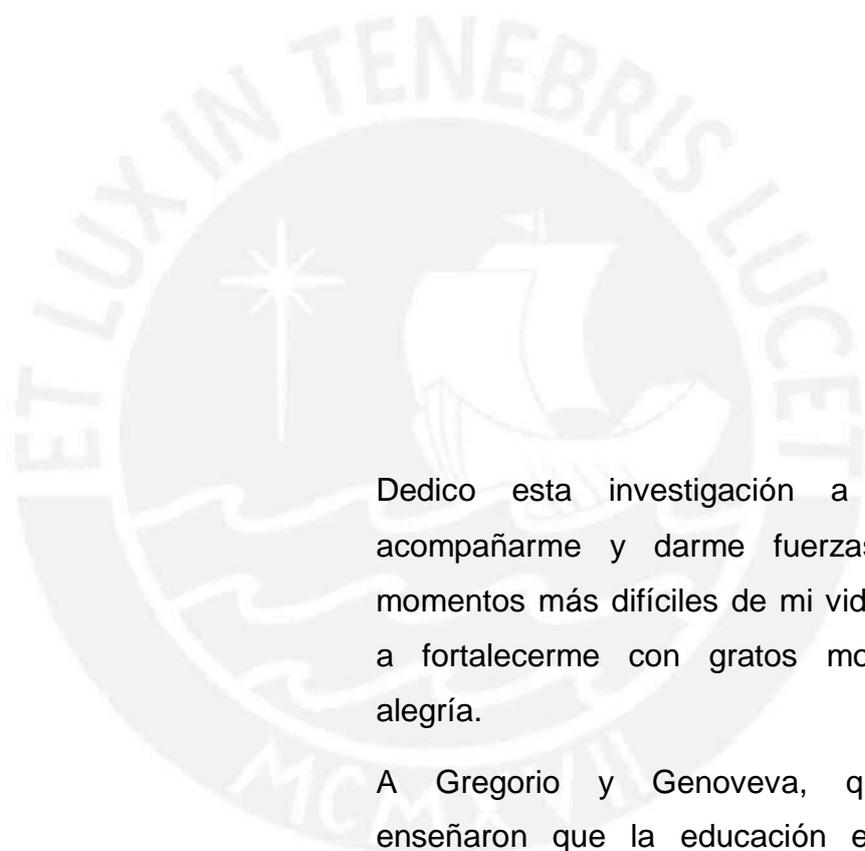
MARIO WILFREDO GONZALES FLORES

San Miguel, 2015



Mi eterno agradecimiento a Mario Wilfredo Gonzales Flores, mi maestro y asesor de tesis, por su paciencia e invaluable acompañamiento en mi formación como investigadora.

A mis hermanas, Myriam, Rosario, Edith, Patricia, Maritza y Melisa, quienes me animaron y apoyaron en todo momento para cumplir con esta anhelada meta.



Dedico esta investigación a Dios, por acompañarme y darme fuerzas en los momentos más difíciles de mi vida, así como a fortalecerme con gratos momentos de alegría.

A Gregorio y Genoveva, quienes me enseñaron que la educación es la mejor herencia que se puede dar a los hijos e hijas.

A Marcela, el tesoro más grande de mi vida.

RESUMEN EJECUTIVO

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

Cecilia Elizabeth Palomino Zavala

La finalidad de la investigación es describir las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición en el aprendizaje en una I.E. secundaria del distrito de El Agustino y responder la pregunta: ¿Cuáles son las concepciones docentes respecto a la enseñanza de la metacognición en el aprendizaje en una I.E. de secundaria del distrito de El Agustino?

En la primera parte, se presentan las teorías relacionadas con la enseñanza de la metacognición, estructuradas a partir de tres componentes: *condiciones*, *procesos* y *resultados* en la enseñanza de la metacognición. Se profundiza en los procesos de enseñanza de la toma de conciencia y control; y, en los resultados, en la autorregulación de los procesos cognitivos en el aprendizaje.

En la segunda, se desarrolla el diseño metodológico desde un enfoque cualitativo, alcanzando un nivel descriptivo, con el método de estudio de casos y la técnica de entrevista semiestructurada se recogió información con un guion de entrevista. La información fue organizada utilizando el *software* Atlas Ti. Para el análisis se hizo uso del método de interpretación directa para identificar las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición, en especial de la toma de conciencia, control y la autorregulación de los procesos cognitivos en el aprendizaje.

Los docentes conciben que se requieren ciertas condiciones para la enseñanza de la metacognición, entre las más importantes se encuentran el promover la motivación intrínseca y el uso de estrategias. Al enseñar a tomar conciencia y controlar los procesos cognitivos en el aprendizaje, reconocen su rol de acompañar a los estudiantes a reflexionar, revisar y evaluar constantemente la ejecución de una tarea, para comprobar si están cumpliendo con los objetivos previstos. En cuanto a la enseñanza de la autorregulación, los docentes la confunden con el control de los procesos cognitivos, ello conlleva a que los estudiantes no logren desarrollar esta etapa, fundamental para obtener de manera progresiva, su autorreflexión y la autonomía de sus aprendizajes.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE : MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: LA METACOGNICIÓN

- | | | |
|-----|---|---|
| 1.1 | Evolución del concepto metacognición | 6 |
| 1.2 | Una aproximación al concepto de metacognición | 9 |

CAPÍTULO II: LA ENSEÑANZA DE LA METACOGNICIÓN

- | | | |
|-------|--|----|
| 2.1 | Teorías que respaldan el estudio sobre la enseñanza de la metacognición | 13 |
| 2.1.1 | Teoría del procesamiento de información relacionado con el control ejecutivo | 13 |
| 2.1.2 | La toma de conciencia, abstracción y procesos autorreguladores en la teoría de Piaget | 15 |
| 2.1.3 | La metacognición desde la teoría de Vygotsky | 19 |
| 2.2. | Condiciones para la enseñanza de la metacognición | 20 |
| 2.2.1 | Tomar en cuenta el contexto | 21 |
| 2.2.2 | Desarrollo de una motivación permanente | 22 |
| 2.2.3 | Dominio de conocimientos acerca de la metacognición | 23 |
| 2.2.4 | Conocimiento y uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje | 24 |
| 2.2.5 | Adecuado manejo de recursos | 28 |
| 2.3 | Procesos de enseñanza de la metacognición relacionados con el conocimiento y control de la actividad metacognitiva | 29 |
| 2.3.1 | Enseñanza de la toma de conciencia | 29 |
| 2.3.2 | Enseñanza del control de los aprendizajes | 30 |
| 2.3.3 | Enseñanza de la autorregulación de los aprendizajes | 30 |
| 2.3.4 | Conocimiento sobre la persona, la tarea y las estrategias de aprendizaje | 33 |

2.3.5	Las experiencias metacognitivas	35
2.3.6	Control de la actividad cognitiva relacionada con la planificación, supervisión y evaluación	36
2.4	Resultados de la enseñanza de la metacognición	38
2.4.1	Autorreflexión	38
2.4.2	Autonomía	39
2.5	Importancia de la metacognición en el proceso educativo	42

SEGUNDA PARTE : DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1	Enfoque metodológico de la investigación, tipo y nivel	45
3.2	Tema y problema de investigación	46
3.3	Objetivo de investigación	46
3.4	Categoría y subcategorías estudiadas	47
3.5	Método de investigación	50
3.6	Técnica e instrumento de recojo de la información	5
3.6.1.	Diseño y elaboración de la entrevista	54
3.6.2.	Validación del instrumento	56
3.7	Procedimientos para asegurar la ética en la investigación	58
3.8	Procedimientos para procesar y organizar la información recogida	59
3.9	Procedimientos para el análisis de la información y resultados obtenidos	60

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1	Concepciones docentes sobre las condiciones para la enseñanza de la metacognición	61
4.1.1	Tomar en cuenta el contexto	61

4.1.2	Desarrollo de una motivación permanente	62
4.1.3	Dominio de conocimientos acerca de la metacognición	63
4.1.4	Conocimiento y uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje	64
4.1.5	Adecuado manejo de recursos	65
4.2	Concepciones docentes sobre los procesos de la enseñanza de la metacognición	67
4.2.1	Concepciones docentes respecto a la enseñanza de la toma de conciencia de los procesos cognitivos en el aprendizaje	67
4.2.2	Concepciones docentes respecto a la enseñanza del control de los procesos cognitivos en el aprendizaje	72
4.3	Concepciones docentes respecto a los resultados de la enseñanza de la metacognición	74
4.3.1	Concepciones docentes respecto a la enseñanza de la autorregulación de los procesos cognitivos en el aprendizaje	75
	CONCLUSIONES	78
	RECOMENDACIONES	81
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
	APÉNDICES	
	Apéndice 1: Protocolo de consentimiento informado	89
	Apéndice 2: Matriz de consistencia y categorías	90
	Apéndice 3: Transcripción de entrevistas	92
	Apéndice 4: Reporte de citas ATLAS.Ti: Condiciones para la enseñanza de la metacognición	94
	Apéndice 5: Reporte de citas ATLAS.Ti: Toma de conciencia para la enseñanza de la metacognición	97
	Apéndice 6: Reporte de citas ATLAS.Ti: Control para la enseñanza de la metacognición	101
	Apéndice 7: Reporte de citas ATLAS.Ti: Proceso de autorregulación para la enseñanza de la metacognición	105

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas de interés en la investigación educativa son las representaciones del pensamiento del profesor, porque como lo sostiene Pozo (2008) él puede intervenir en el aprendizaje. El tema ha generado un paradigma de investigación en el que las concepciones docentes constituyen un aspecto central. Estas son entendidas como las expresiones verbalizadas, construidas y relatadas como categorías globales epistemológicas sobre la práctica pedagógica, que han sido elaboradas en base a su praxis educativa y desarrolladas en relación a las experiencias sensibles que tienen con sus contextos (Pecharromán & Pozo, 2006). Estudiarlas es importante porque nos permite explicar cómo los docentes estructuran de manera interna su actuar como producto de su experiencia, que a su vez da sentido a la enseñanza, así como a su mediación en el desarrollo del currículo.

El segundo tema que aborda la presente investigación es el de la metacognición, entendida como un proceso cognitivo, se refiere al conocimiento consciente de los propios procesos cognitivos (Flavell, 1970), tanto en sus aspectos representacionales, procesuales como funcionales (Mayor, Suengas y González, 1995). Se subraya el aspecto consciente dado que algunos conocimientos son implícitos, es decir, no conscientes (Pozo, 2008). Como tema de investigación, nos referiremos a ella, además del conocimiento consciente, al control y autorregulación que ejercen los estudiantes sobre su actividad mental para el aprendizaje, procesos que se desarrollan a lo largo de los años escolares, paralelo a todo su desarrollo cognitivo (Alexander, en Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006). Así, ellos desarrollan la capacidad de autoanalizar y valorar sus propios procesos de aprendizaje y de resolución de problemas (Flavell, 1993).

Por lo anteriormente planteado, la enseñanza de la metacognición en el aprendizaje es muy importante y como tema de investigación nos permitirá conocer cómo el docente enseña a los estudiantes a ejercer un control sobre sus aprendizajes en diversos ámbitos específicos del conocimiento y si los guía a reflexionar en determinadas situaciones; asimismo, entender si facilita o no el desarrollo de la autonomía de sus estudiante, al enseñarles el establecer metas,

supervisar la ejecución y evaluar sus logros de aprendizaje (Novak, Gowin & Otero, 1988). La presente investigación abordará este tema desde las concepciones de los docentes.

Las concepciones docentes se han estudiado recientemente en el Perú desde diferentes aspectos, por ejemplo Enríquez (2014) en su estudio evidencia la existencia de distintas concepciones con las que se ha venido tratando el desarrollo profesional docente a través de los últimos diez años. Raygada (2014) investiga cómo las concepciones que poseen los docentes sobre la evaluación intervienen en el desarrollo de su práctica pedagógica, variando de acuerdo a su experiencia profesional, así como a la naturaleza de su área. Bernabé (2013) aborda en su tesis las concepciones de formación inicial docente en los documentos de política educativa; sin embargo, específicamente, respecto a concepciones acerca de la enseñanza de la metacognición no hemos encontrado investigaciones recientes, menos aún en el ámbito de la modalidad de Educación Básica Regular.

A nivel internacional, existen estudios acerca de la metacognición como los de Nicol & Macfarlane-Dick (2006), en Inglaterra, quienes estudian la importancia del autoaprendizaje regulado en estudiantes de educación superior. Clavero, Salguero y Rodríguez (2005), en España, analizan los niveles y efectos de la cognición-metacognición en el rendimiento académico de una población escolar en un contexto educativo pluricultural. Ambas investigaciones constituyeron referentes conceptuales y metodológicos para la presente investigación.

El Ministerio de Educación (Minedu) publica en el año 2007 dos fascículos pedagógicos referidos al tema estrategias metacognitivas. El propósito de difundir este tema fue el que el docente, a través de su rol mediador, reflexione y asuma la responsabilidad de promover en sus estudiantes el desarrollo de su autonomía, autorregular y controlar su aprendizaje. Asimismo, estas guías metodológicas señalan que la metacognición constituye un aspecto importante del aprendizaje. Menciona además que su desarrollo se encuentra implícito en las capacidades de área del Diseño Curricular de la Educación Básica Regular del nivel secundaria (Minedu, 2007) en todas las áreas académicas. Sin embargo, este documento brinda orientaciones metodológicas solo para las áreas de Comunicación y Matemática. Asimismo, considerando que la escuela brinda la oportunidad para ejercitar y evidenciar el desarrollo de habilidades metacognitivas y asumiendo que

la metacognición es “el motor del desarrollo de la reflexión introspectiva” (Minedu, 2007, p.15), existe escasa información actualizada sobre la importancia de su enseñanza para que los docentes la consideren de manera explícita en el desarrollo de todo el proceso de aprendizaje.

Respecto a los docentes de la Institución Educativa estudiada nos surgen diversas interrogantes: ¿enseñan la metacognición en el aprendizaje? ¿En las situaciones de aprendizaje que imparten en el aula, generan autonomía y control de los aprendizajes en los estudiantes? ¿Cuál es la importancia que los docentes otorgan a la enseñanza de la metacognición para que el estudiante aprenda a aprender?, ¿qué experiencias tiene respecto a la enseñanza de la metacognición en el aprendizaje? ¿Qué explica el hecho que enseñen o no la metacognición en el aprendizaje? Y muchas interrogantes más que motivan una exploración acerca de este tema. De todas ellas, la presente investigación busca responder la siguiente pregunta: *¿Cuáles son las concepciones docentes respecto a la enseñanza de la metacognición en el aprendizaje en una I.E. de secundaria del distrito de El Agustino?*

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se planteó el siguiente objetivo de investigación: Describir cuáles son las 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. Y como objetivos específicos: Identificar cuáles son las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la toma de conciencia de los procesos cognitivos en el aprendizaje, identificar cuáles son las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza del control de los procesos cognitivos en el aprendizaje; identificar cuáles son las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la autorregulación de los procesos cognitivos en el aprendizaje.

En cuanto a su significatividad y originalidad, esta investigación aportará un diagnóstico de las concepciones de docentes sobre un tema poco explorado en la educación básica y permitirá conocer de qué manera contribuyen al desarrollo de competencias metacognitivas en los estudiantes.

Metodológicamente, la investigación se desarrolló en la línea diseño y desarrollo curricular porque, como lo refiere Revilla (2009), en dicho proceso el rol de los docentes es trascendente porque son ellos quienes finalmente traducen el diseño

en su práctica pedagógica. Por tanto, la investigación asume un enfoque cualitativo y tiene un nivel descriptivo porque pretende explicar cómo conceptúan y ponen en práctica los docentes la enseñanza de la metacognición. Asimismo, se desarrolló el método de estudio de casos el cual se constituyó en un caso único, y la técnica de recojo de información utilizada fue la entrevista semiestructurada.

El informe de la investigación está organizado en dos partes; la primera, denominada *Marco teórico*, compuesta por dos capítulos: el primero, referido al enfoque conceptual y epistemológico; y el segundo referido a la enseñanza de la metacognición. En la segunda parte se expone el diseño metodológico, el análisis e interpretación de los resultados, así como las conclusiones y recomendaciones relacionadas con la línea de investigación del currículo.

Las conclusiones acerca de la enseñanza de la metacognición en el aprendizaje se organizan en tres componentes: las condiciones, los procesos y los resultados. Se sostiene que las condiciones para la enseñanza de la metacognición, tiene que ver, en primer lugar, con la reflexión de los docentes sobre su práctica de enseñanza de la metacognición; la utilización de estrategias; la promoción de una motivación intrínseca en los estudiantes; además, se debe tomar en cuenta el contexto, poseer conocimientos acerca de la metacognición, así como un uso adecuado de algunos recursos; para lograr en los estudiantes la autorregulación y autonomía. En segundo lugar los docentes manifiestan que en la enseñanza del proceso de toma de conciencia y el control de los procesos cognitivos, son ellos quienes deben asumir el rol de acompañar a los estudiantes a revisar y evaluar de manera constante la ejecución de una tarea, para comprobar si los objetivos se están cumpliendo durante la realización de dicha actividad. En cuanto a la enseñanza de la autorregulación, los docentes confunden esta etapa de la metacognición con el control de los procesos cognitivos, ello conlleva a que los estudiantes no logren desarrollar esta etapa fundamental de la metacognición. Como resultado de esta enseñanza, la mayoría de los docentes refieren que sus estudiantes solo logran la autorreflexión de sus aprendizajes y no la autonomía, que es el propósito final de la enseñanza de la metacognición.

Finalmente se concluye con recomendaciones en el aspecto epistemológico, metodológico y pragmático de la investigación.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO I

LA METACOGNICIÓN

A continuación, se desarrolla una aproximación histórica al concepto de metacognición, así como la respectiva evolución de su estudio en el campo educativo. Asimismo, a través del aporte de diversos autores, se hace una aproximación al concepto de metacognición.

1.1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO METACOGNICIÓN

Llegar al actual concepto de metacognición fue un lento proceso histórico de evolución conceptual en el que participan distintas tradiciones teóricas que hicieron de ella su objeto de estudio. La más representativa proviene de la Psicología cognitiva quien la convirtió en un tema de interés para la investigación en el ámbito educativo (Martí, 1995).

Mayor, et al. (1995) establece una aproximación histórica al concepto de metacognición a través de los aportes de diversas tradiciones teóricas, así como las principales investigaciones desarrolladas hasta la actualidad.

Entre 1934 y 1939, el término “meta” es utilizado por Hilbert en su obra “Grundlagen der Mathematic”¹, quien menciona el vocablo “metamatemática” para explicar la utilización del lenguaje natural y referirse a situaciones matemáticas (como los números, signos y reglas).

¹ Fundamentos de la Matemática

A inicios de la década del setenta, la metacognición es estudiada por la psicología a partir de los estudios de Flavell (1976) sobre el desarrollo de los procesos de memoria, quien lo aplicará inicialmente al estudio de la metamemoria; término que utiliza este autor en una investigación para referirse al conocimiento que adquiere un individuo de registrar, almacenar y recuperar información. Al investigar las dificultades de memoria que tienen los niños más pequeños y algunos grupos con problemas de aprendizaje, Flavell descubre que este problema podría atribuirse al uso inadecuado de estrategias de memoria más que a dificultades propias de los procesos básicos de la misma. Este concepto comienza a relacionarse con temas específicos como la lectura, la comprensión, atención y la interacción social estudiada por Markman en 1977; Baker y Brown, en 1981, así como también por Miller en 1982 (Mayor et al. 1995).

Asimismo, Mayor et al. (1995) refiere que, desde sus inicios hasta mediados de los ochenta, surgen fuertes replanteamientos al concepto de metacognición. Autores como Borkowski (1985), Yussen (1985), Brown (1987), así como Garner & Alexander (1989) buscan definir dicho concepto desde el punto de vista teórico y convertirlo en un término más operativo.

Entre 1982 y 1991, autores como Rosemberg y Kaplan (1982); Marsh & Shavelson (1985); Bandura (1986) y Schunk (1991) brindan aportes en el campo de la metacognición referidos a estudios relacionados con el autocontrol, autoeficacia, autoconcepto y la autoestima; el propósito de estas investigaciones fue que el estudiante participe de manera activa de su propio proceso de aprendizaje. Otros investigadores como Pinillos (1983); Schwartz, Shapiro y Davidson (1986); Jackendoff (1987); Marcel y Bisiach (1988); Baars (1989); Sommerhoff (1990); McGinn (1991) y Bock & Marsh (1993) aportan a la teoría metacognitiva estudios sobre la conciencia reflexiva. Asimismo, y a partir del mismo año, otro grupo de estudiosos conformado por Johnson-Laird (1983); Anderson (1983); Posner (1989) y Mayor (1990) intentan delimitar la naturaleza y el alcance de la representación de los modelos de la mente y, por tanto, del conocimiento.

En 1985, Yussen plantea que existen cuatro posibles paradigmas y tratamientos teóricos de la metacognición: el de procesamiento e información, el paradigma cognitivo estructural, en el que se enmarca la teoría de Piaget, el cognitivo

conductual y el paradigma psicométrico, describiendo y detallando determinados pasos a seguir en cada uno de ellos para el logro de esta capacidad. Ese mismo año y hasta 1992, surgen planteamientos en torno a la teoría de la mente, cuyos representantes fueron Yussen (1985); Wellman (1985, 1988, 1990); Astintong, Harris & Olson (1988). Mientras que otro grupo de investigadores, propugna que el desarrollo de la metacognición está basado en los modelos de la mente (Johnson-Laird, 1983; Mayor, 1990; Rogers, Rutherford y Bibby, 1992 en Mayor et al. 1995).

En los estudios de Shimamura & Squire (1986); McGlynn y Schacter, 1989 y Galaburda, en 1993; se analiza la probable existencia de manifestaciones metacognitivas en trastornos neuropsicológicos que suponía una ausencia de manifestaciones conductuales estratégicas y conscientes. Ello lo comprueba Martí (1995) en su investigación al referirse a una compilación realizada por Weinert y Kluwe, en 1987, en la que se menciona la aplicación exitosa de modelos de instrucción para alumnos con dificultades educativas especiales (Mayor et al. 1995).

A partir de la década de 1980, Schmeck, (1988); Weinstein, Goetz & Alexander (1988); Belmont, 1989; McCormick, Miller y Pressley (1989), desarrollan estudios sobre el procesamiento estratégico y la utilización de estrategias de aprendizaje y de pensamiento. Asimismo, Zimmerman y Schunk (1989) describen y explican en qué consiste el aprendizaje autorregulado para promover “en la teoría y en la práctica el desarrollo del autoaprendizaje” (Mayor, et al., p. 33). El mismo autor en el año 2001, manifiesta que el aprendizaje autorregulado busca que las personas mejoren e incrementen sus logros académicos seleccionando un método de aprendizaje en forma ordenada (Núñez, Solano, González-Pienda & Rosário, 2006). En 1990, Cohen, Dunbar, & McClelland, enuncian que la atención está íntimamente ligada al aprendizaje y sus investigaciones se centran en dos tipos de procesos cognitivos: procesos controlados y procesos automáticos. Los procesos controlados son voluntarios, requieren atención y son relativamente lentos, mientras que los procesos automáticos son rápidos y no requieren atención para su ejecución.

En el año 2013, Tobón conceptúa desde el enfoque de la socioformación, que la metacognición se asume como un proceso de mejoramiento continuo en la

actuación con base en la reflexión.

A través del tiempo, el estudio de la metacognición ha logrado importantes mecanismos de cambio en el campo educativo, especialmente en aspectos relacionados con la toma de conciencia reflexiva, procesamiento de la información, autorregulación, el desarrollo cognitivo y la gestión eficaz de los aprendizajes. Asimismo, el diseño de modelos de enseñanza para estudiantes con problemas de aprendizaje evidencia avances en el logro de nuevos aprendizajes, propiciando que los estudiantes se conviertan en gestores de su propio conocimiento y logren con ello el desarrollo de su autonomía (Martí, 1995, Mayor et al., 1995).

Recientes estudios acerca de la metacognición, como los de Nicol & Mac Farlane-Dick (2006), en Inglaterra, estudiaron la importancia del autoaprendizaje regulado en estudiantes de educación superior. Clavero, Salguero & Rodríguez (2005), en España, analizan los niveles y efectos de la cognición-metacognición en el rendimiento académico de una población escolar en un contexto educativo pluricultural. Estas investigaciones constituyen referentes conceptuales y metodológicos para abordar el estudio de las concepciones que tienen los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición.

1.2 UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE METACOGNICIÓN

La metacognición es un término que ha sido estudiado desde diversas disciplinas científicas como la psicología, pedagogía y recientemente por las neurociencias. Como punto de partida de la investigación y debido a su carácter polisémico, se recogen algunas definiciones sobre lo que es la metacognición.

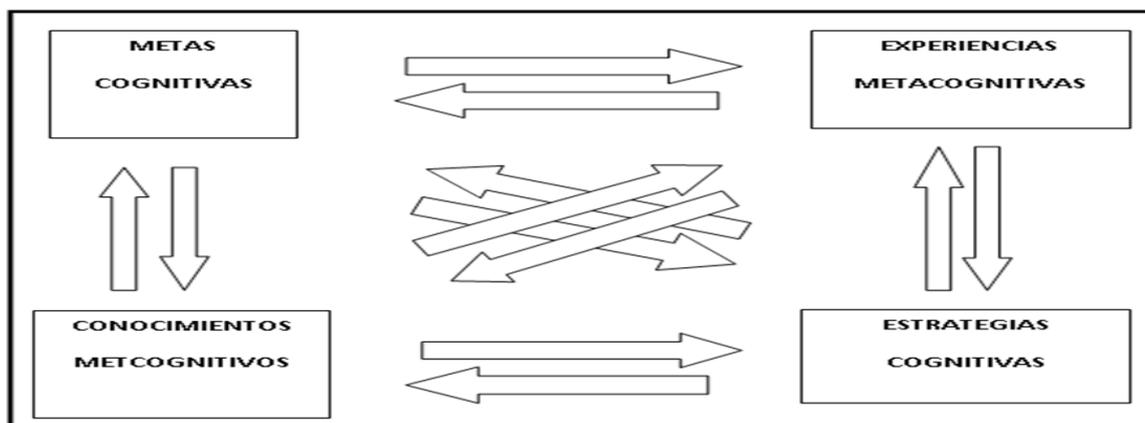
Flavell (1976) define la metacognición como el “knowledge one has about their own processes and products cognitive or any other matter related to them” (p. 232)².

Mateos (2001) realiza un esquema del modelo de metacognición presentada por Flavell en 1981, tal descripción aporta a una mejor comprensión del concepto de metacognición al afirmar el control que una persona ejerce sobre su propia

² Conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos.

actividad cognitiva está condicionada por las interacciones que se llevan a cabo entre el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas cognitivas y las estrategias cognitivas que ha de utilizar el aprendiz para lograr una meta (Mateos, 2001).

Figura 1. Modelo de metacognición de Flavell



Tomado de: "Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar" Mayor, Suengas & Gonzales, 1995, p. 55).

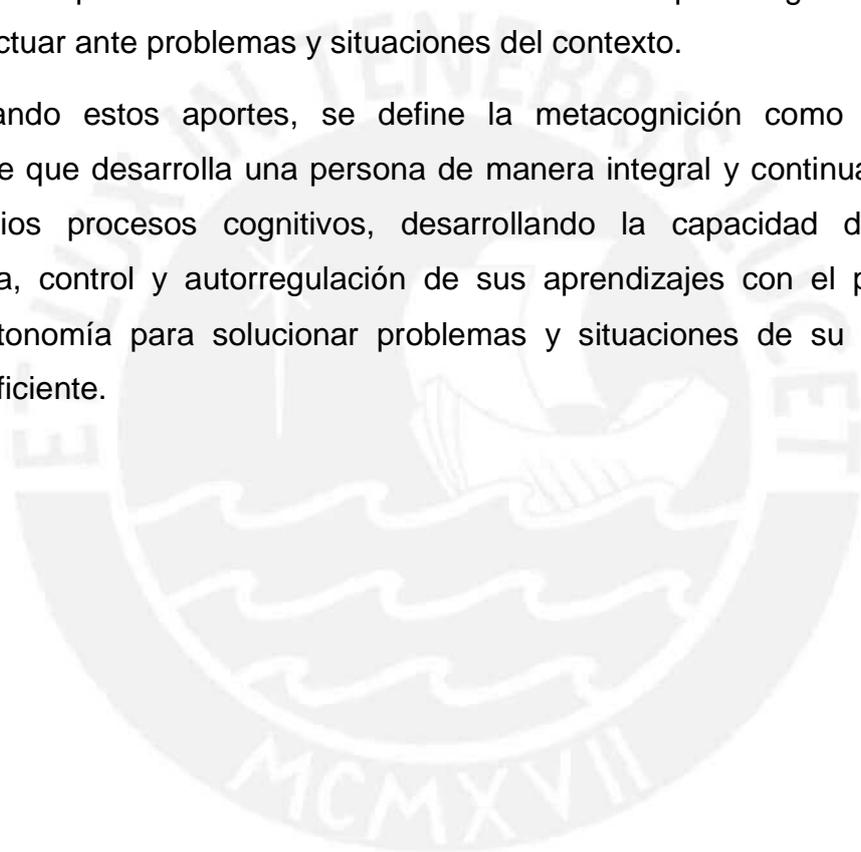
A través de este esquema, Flavell (1979) afirma que las interacciones entre el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas cognitivas y las estrategias, condicionan el control que una persona puede ejercer sobre su propia actividad cognitiva. Asimismo, dicho modelo trata de explicar cómo a través de la reflexión, una persona debe responder a estas cuatro interrogantes mientras examina y desarrolla una determinada tarea (Mateos, 2001).

El conocimiento metacognitivo se refiere a los procesos relacionados con las variables de la persona, variables de la tarea y variables de las estrategias; las metas cognitivas se refieren a los objetivos que se plantea el aprendiz para desarrollar y controlar una tarea cognitiva; las experiencias metacognitivas, son determinadas prácticas de éxito o fracaso ejecutadas de manera consciente por el sujeto, vinculado al logro de objetivos y las estrategias cognitivas, son el conjunto de actividades cuya meta es controlar la ejecución de una actividad para alcanzar el éxito en una determinada tarea. Algunos de estos elementos que conforman el modelo de metacognición esbozado por Flavell (1987) serán desarrollados más adelante como parte de los componentes de la metacognición.

Los estudios de Brown (1978) definen la metacognición como el control

intencionado y consciente referido a la actividad cognitiva; Mateos (2001) coincide con esta autora al mencionar también que es una actividad explícita y consciente, “pero que además se desarrolla sobre cualquier dominio específico de fenómenos y no solo sobre los fenómenos de naturaleza cognitiva” (p. 48). Para Otero (1990), la metacognición tiene que ver con el conocimiento que cada quien tiene acerca de sus propios procesos cognitivos, coincidiendo con Brown (1977) quien sostiene que la metacognición abarca también al control activo, así como la orquestación y regulación subsiguiente de dichos procesos. Por otro lado, Tobón (2013), desde la perspectiva socio formativa, conceptúa la metacognición como un proceso de mejoramiento permanente con base en la reflexión para lograr cambios en nuestro actuar ante problemas y situaciones del contexto.

Considerando estos aportes, se define la metacognición como un proceso consciente que desarrolla una persona de manera integral y continua, acerca de sus propios procesos cognitivos, desarrollando la capacidad de toma de conciencia, control y autorregulación de sus aprendizajes con el propósito de lograr autonomía para solucionar problemas y situaciones de su contexto de manera eficiente.



CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA DE LA METACOGNICIÓN

El presente capítulo desarrolla las concepciones teóricas relacionadas con la enseñanza de la metacognición desde el enfoque de la psicología cognitiva, ya que es ella la que mayores aportes ha desarrollado en los últimos años al respecto (Pozo, Monereo & Castelló, 2011; Klimenko, & Alvares, 2009).

En el primer acápite, se exponen las teorías más representativas relacionadas a la metacognición y que actualmente fundamentan la mayoría de las investigaciones relacionadas a este tema: la teoría del procesamiento de la información, los aportes teóricos de Piaget y Vygotsky, respecto a la metacognición.

Como toda enseñanza (Pozo, 2008), esta se estructura tomando en cuenta tres aspectos: condiciones, procesos y resultados. Es por ello que, en el segundo acápite, se explican las condiciones que se requieren para la enseñanza de la metacognición como son: el uso de estrategias de aprendizaje, el dominio de conocimientos sobre la metacognición, el uso de recursos metacognitivos, el desarrollo de una motivación permanente, así como el contexto de los estudiantes al momento de realizar una sesión de aprendizaje; en el tercero, se explica los aspectos relacionados a los procesos que se requieren para la enseñanza de la

metacognición: la enseñanza de la toma de conciencia de los aprendizajes, la enseñanza del control de los aprendizajes y la enseñanza de la autorregulación de los aprendizajes; en cada uno de ellos, se desarrollan –a su vez– dos aspectos: el conocimiento de la propia actividad cognitiva sobre la persona, tarea y la estrategia, así como el control de la propia actividad cognitiva sobre la planificación supervisión y evaluación; en el cuarto acápite, se desarrollan los aspectos relacionados a los resultados de la enseñanza de la metacognición: autorreflexión y autonomía. Finalmente, se analiza las implicancias de la metacognición en el proceso educativo como factor fundamental en el aprendizaje y la enseñanza. A continuación se analizan las teorías que respaldan el estudio sobre la enseñanza de la metacognición.

2.1 TEORÍAS QUE RESPALDAN EL ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA METACOGNICIÓN

Las teorías que permiten comprender conceptos relacionados con la enseñanza de la metacognición son: la teoría del procesamiento de la información, la teoría de Piaget relacionada con la toma de conciencia, la abstracción y los procesos autorreguladores, así como la teoría socio histórico cultural de Vygotsky relacionada con las funciones psíquicas superiores. Todas ellas abordan aspectos fundamentales ligados a la metacognición que han permitido grandes avances en el campo de la psicología cognitiva (Martí, 1995).

2.1.1 Teoría de Procesamiento de información relacionado con el control ejecutivo

A partir de los años sesenta, la mayoría de los teóricos del campo de la psicología cognitiva definen el conocimiento humano como un sistema de procesamiento de información que plantea que toda actividad cognitiva requiere un sistema de control que sea capaz de planificar, regular y evaluar la actividad que se está desarrollando para lograr óptimos resultados en el aprendizaje. Este sistema de control se denomina control ejecutivo.

El control ejecutivo permite el desarrollo de habilidades para manipular, regular o controlar los recursos y estrategias cognitivas con la finalidad de asegurar el éxito de una tarea de aprendizaje o solución de problemas (Miller, Galanter & Pribram, 1960, en Martí, 1995). Asimismo, este sistema de control cumple la función de

garantizar que las metas se cumplan ante un problema planteado. Para Brown (1978, en Martí, 1995, p. 17), los procedimientos básicos que se requieren en este sistema de control son:

- Prever cuáles serán las limitaciones de procesamiento,
- Ser consciente de la gama de estrategias disponibles y determinar su utilidad en cada caso concreto,
- Identificar cuáles son las características del problema,
- Programar las estrategias más adecuadas para la solucionar el problema,
- Controlar y supervisar la aplicación de las estrategias, comprobando además su eficacia y, finalmente,
- Evaluar los resultados que se están logrando en cada proceso.

El desarrollo de estos procedimientos básicos permite una aproximación a discusiones esenciales referidas a la metacognición. De estos, los de supervisión y control conllevan a la solución de una determinada tarea o actividad. Ambos destacan la relevancia de diferenciar los siguientes elementos de la cognición: el conjunto de saberes tanto declarativos como estratégicos que están disponibles al sujeto y que se activarán ante una situación determinada; y el control de las actividades llevadas a cabo para alcanzar un determinado objetivo (Martí, 1995). Guerra (2003) coincide con ello, al afirmar que la teoría del procesamiento de información otorga relevancia al control ejecutivo, dado que su modelo cognoscitivo valora en alto grado el papel de la supervisión.

Sobre procesamiento de información, el aporte de Silva (2006) menciona la existencia de dos tipos de procesos: los controlados, que son lentos, están limitados por la memoria a corto plazo, se desarrollan de forma secuencial, necesitan de gran esfuerzo mental y están sujetos a mucho control por parte del sujeto; y los automáticos que se caracterizan por su rapidez, no están limitados por la memoria a corto plazo, operan de forma paralela y están sujetos a poco control por parte del sujeto. La tendencia evolutiva general consiste en pasar de procesos controlados a procesos automáticos.

En tal sentido, la teoría de procesamiento de información, relacionado con el

control ejecutivo, brinda los elementos para que el docente enseñe a los estudiantes habilidades para actuar y desarrollar su pensamiento ante situaciones problemáticas. Asimismo, favorece la regulación o control de su proceso de aprendizaje con el propósito de alcanzar una determinada meta y lograr progresivamente su autonomía.

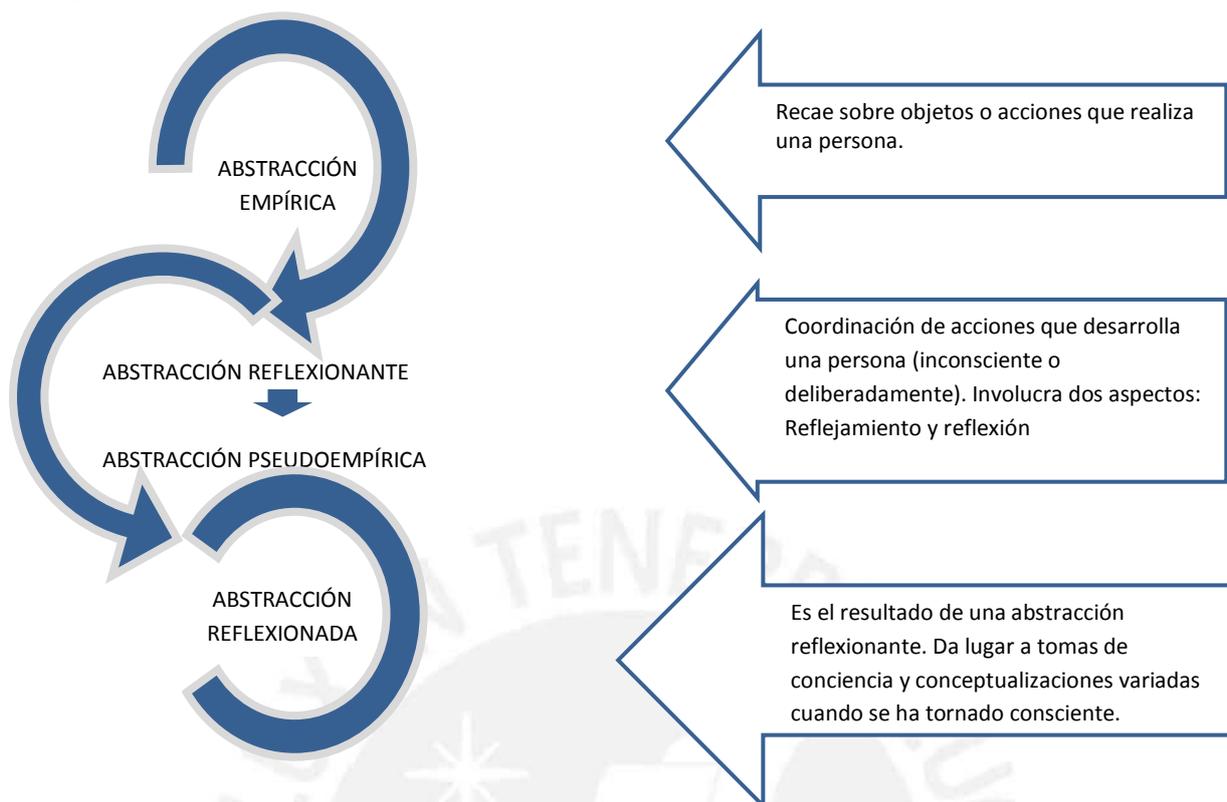
Una segunda perspectiva teórica, referente a los estudios metacognitivos, es la teoría de Piaget, centrada en algunos procesos psicológicos al explicar el cómo y el por qué se construye el conocimiento a través de tres conceptos: toma de conciencia, abstracción y autorregulación (Guerra, 2003).

2.1.2 La Teoría de Piaget relacionado a la toma de conciencia, abstracción y autorregulación de los procesos cognitivos

Al desarrollar estudios sobre algunos procesos psicológicos, Piaget no menciona de manera explícita el concepto de metacognición, pero lo aborda de manera indirecta al explicar el cómo y por qué se construye el conocimiento, a través de ciertos procesos o “mecanismos” que son la toma de conciencia, la abstracción y la autorregulación (Piaget, 1978).

Piaget concibe la toma de conciencia como un proceso de conceptualización de aquello que se ha logrado en el plano de la acción. Este hecho está representado por un conocimiento, el saber hacer, y que se expresa a través de pequeños resultados; en esta etapa, los niños no son capaces de hacerlo, porque frecuentemente incurrir en distorsiones o contradicciones en algunos aspectos de su explicación. Para Piaget, cuando una acción logra su objetivo, incluso por medio de regulaciones automáticas, “puede ir acompañada de cierto grado de conciencia” (Piaget, 1978). Por ello, es necesario que el aprendiz conceptualice las razones de su accionar o que explique cuáles fueron los pasos o procedimientos que utilizó para alcanzar una meta y de esta manera logre que el nuevo conocimiento se convierta explícito. Sobre el proceso de abstracción se muestra a continuación la siguiente figura:

Figura 2. Proceso de abstracción relacionado con la metacognición



Fuente: Elaboración propia

La *abstracción* según Piaget (1978) es un proceso implícito que permite a una persona intelectualmente separar o aislar determinadas características de los objetos (abstracción empírica) o de las propias acciones (abstracción reflexionante), para reorganizarlas y aplicarlas a nuevas situaciones. Asimismo, dicho autor considera además la abstracción pseudoempírica como una particularidad de la abstracción reflexionante, y la abstracción reflexionada como un resultado de esta última. Cada uno de estos tipos de abstracción puede localizarse o estar en todos los niveles o periodos del desarrollo intelectual o biológico de una persona.

En cuanto a la *abstracción empírica*, Piaget (1978) la define como las características observables de los objetos o de las acciones de una persona, de acuerdo a las características de los objetos. Una característica observable de un objeto podría ser, por ejemplo, el tamaño: una pelota 'grande', y el aspecto de una acción observable puede ser por ejemplo la acción de 'patearla'.

La *abstracción reflexionante* está referida a las actividades cognitivas (sean

acciones prácticas o acciones interiorizadas) que pone en práctica un sujeto de manera inconsciente o deliberada, sobre ciertos elementos u objetos de aprendizaje; (por ejemplo: coordinar determinadas acciones entre pares, elaborar esquemas, elaborar estructuras de un sistema de operaciones, etc.) con el propósito de conocer, reorganizar, desarrollar actividades novedosas, así como seleccionar determinados aspectos que puedan ser útiles para aplicarlos en otras situaciones de aprendizaje (Martí, 1990). La abstracción reflexionante implica la presencia de dos aspectos inherentes entre sí: el reflejamiento, es decir, la proyección o la transferencia a una categoría superior, extraído de un nivel inferior (por ejemplo del orden espacial a nivel conceptual) (de la acción a la representación); y la reflexión que consiste en una acción mental de reconstrucción y reorganización sobre un plano superior, transferido de un plano inferior. Ambos se alternan de manera sucesiva; en el reflejamiento, los contenidos son transferidos a una determinada estructura, a un esquema organizado (reflexión), el cual originará nuevos temas o argumentos (nuevo reflejamiento) estos temas o argumentos a su vez darán lugar a nuevas formas de organización de un determinado tema o tarea (nuevas reflexiones) y así sucesivamente (Piaget, 1978).

La *abstracción pseudoempírica*, como particularidad de la abstracción reflexionante, se concibe como el proceso por el cual un objeto o conocimiento ha sido modificado como producto de las actividades que el sujeto ha desarrollado y, a la vez, cómo a través de dicho proceso el aprendizaje ha sido enriquecido a través de los procedimientos que ha seguido para lograr el nuevo conocimiento (Piaget, 1978).

Por tanto, la abstracción, según Piaget (1978), es una sucesión de actividades de aprendizaje que se repite y desarrolla en cualquier etapa evolutiva de la persona de manera redundante; ello hace posible que surjan nuevos y mejores conocimientos cada vez distintos y cada vez más integrados. Este proceso solo se puede desarrollar en un nivel superior de las operaciones denominadas “operaciones formales”, que serán complementadas a su vez, de un proceso de reflexión denominado “toma de conciencia” (Guerra, 2003).

En cuanto a los *procesos de autorregulación*, llamados también *procesos de equilibración*, Piaget (1978) refiere que estos poseen una dinámica interna en la

que se combina una constante actividad de desequilibrios y nuevos equilibrios guiados por ciertos procesos reguladores que van a guiar al sujeto a crear diversos instrumentos cognitivos cada vez más sólidos. Por tanto, estos procesos reguladores son compensaciones activas del sujeto ante perturbaciones cognoscitivas externas. Estas compensaciones, llevadas a cabo por el sujeto, buscan cambiar las actividades cognitivas, es decir, regularlas, con el propósito de solucionar dicha perturbación y se logran a través de tres tipos de regulaciones:

- *Tipo alfa*, en la que el aprendiz cambia ligeramente su conducta con el propósito de equilibrar la perturbación o la anula, ignorándola.
- *Tipo beta*, en la que el aprendiz integra situaciones que puedan perturbarlo en vez de anularlas o descartarlas. Con ello se modifican de manera profunda sus esquemas y de esta manera, dicha perturbación puede ser asimilada.
- *Tipo gamma*, en la que el aprendiz adquiere la capacidad de predecir y suponer los cambios o modificaciones posibles para integrarlos en un nuevo sistema o estructura; de tal manera que dichas modificaciones dejan de ser perturbadoras porque son compensadas al interior del nuevo sistema.

Cada uno de estos procesos, estudiados por Piaget (1978), explican de manera detallada cómo se construye el conocimiento, siendo el punto de partida el plano de la acción, espacio creado para que el estudiante resuelva un problema o cumpla con un determinado objetivo, pero que en esta etapa aún no actúa de manera consciente y reflexiva. Para que el sujeto adquiera un determinado nivel de conciencia y reflexión sobre sus aprendizajes, es decir, desarrolle metacognición, se requiere planificar todo un esquema a partir de un plano de acción y trabajar de manera paralela, esquemas de conceptualización y abstracción para desarrollar una autorregulación de manera consciente.

Una tercera perspectiva teórica que nos parece importante es la teoría socio histórico cultural de Vygotsky relacionada a las funciones psíquicas superiores, porque permitirá ilustrar la importancia de los procesos internos psicológicos en el desarrollo y el aprendizaje.

2.1.3 La metacognición desde la teoría de Vygotsky

La teoría socio histórico cultural, en relación con la metacognición, considera de qué manera el aprendizaje se lleva a cabo como resultado de la interacción del medio y aborda, de manera preferente, el aspecto que corresponde a la mediación que llevan a cabo las personas que intervienen como mediadores en las actividades que realizan a lo largo de su desarrollo. Dicha interacción se realiza con el sujeto (padre, madre, profesor, experto, sus pares, etc.) y con los instrumentos culturales (lenguaje, imágenes, notación matemática, ordenadores, etc.), ambos van a cumplir la función de ampliar y modificar de manera profunda las actividades desarrolladas a lo largo de su vida (Martí, 1995).

Asimismo, Vygotsky, citado por Pozo & Monereo (1999), señala que todo ello conlleva a una interacción social; por tanto, estas características se relacionan con la zona de desarrollo próximo (ZDP), definida como la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad que posee el aprendiz de solucionar un problema y su nivel de desarrollo potencial.

Según Matos (1996), la zona de desarrollo próximo (ZDP) se encuentra implícita en el proceso de internalización y la conceptúa como un conjunto de acciones del sujeto que al principio él la puede desarrollar de manera óptima solo en interrelación con otras personas, en comunicación con ellas y con su apoyo, pero que luego lo puede realizar de manera autónoma y voluntaria.

Cuando Vygotsky (1979) habla de la distinción entre funciones psicológicas elementales y superiores se refiere, de manera indirecta, a la metacognición. Dicho autor distingue cuatro criterios para diferenciar las funciones psicológicas elementales de las superiores:

- El paso del control del entorno al individuo como proceso de autorregulación,
- La transición hacia la realización consciente (intelectualización y dominio) de los procesos psicológicos,
- El origen y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores,
- La mediación o el uso de herramientas psicológicas o signos en las funciones psicológicas superiores.

En este sentido, Mateo (2000) contribuye a reafirmar que el control voluntario, el desarrollo consciente, los orígenes sociales y la mediación son características que se encuentran presentes cuando se está estudiando la metacognición; así, desde esta perspectiva, dicho autor estaría refiriendo que la metacognición está involucrada en todas las funciones psicológicas superiores. A través de estos criterios el sujeto va logrando poco a poco su autorregulación, primero con ayuda de otros y luego de manera independiente. Como parte de este proceso se desarrolla la internalización, reconstruyendo y transformando la actividad externa del sujeto de manera dinámica (Guerra, 2003).

La internalización es considerada, no como una incorporación simple y pasiva de la actividad externa, sino como un proceso de reconstrucción y transformación activa de esa misma actividad por parte del sujeto. Este proceso es progresivo e involucra el control y guía de una persona con experiencia, que guíe al aprendiz a desarrollar actividades que lo encaminen al logro de una tarea en la que, tanto experto como aprendiz, colaboren mutuamente en el control de los procesos cognoscitivos comprometidos en la resolución del problema. Es en este proceso cuando habla del paso de la regulación por los otros a la autorregulación de las actividades, proceso que involucra la metacognición (Wertsch, 1988). Es por ello que Pozo & Monereo (1999), relacionan la metacognición con lo que Vygotsky denomina, según ellos, procesos de interiorización.

La teoría Vygotskiana adquiere gran alcance en la presente investigación porque la enseñanza de la metacognición, al estar involucrada en las funciones psicológicas superiores, permite una progresiva autorregulación en los estudiantes. Corresponde al docente, guiar al aprendiz, a través de su rol mediador y en contacto con su entorno, a internalizar lo que aprende, así como a que explique cómo aprendió, cómo se siente, que sabe y cuánto debe mejorar de su aprendizaje.

2.2 CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA METACOGNICIÓN

Las condiciones para la enseñanza de la metacognición se concibe como las acciones intencionadas que ponen en práctica los docentes para desarrollar los procesos de reflexión consciente de los aprendizajes de los estudiantes y de esta

manera lograr los resultados los previstos (Pozo, 2008).

Mediante estas condiciones, el docente organiza y promueve situaciones para poner en ejecución los procesos de aprendizaje pertinentes en cada situación que ha planificado, con el propósito de actuar de manera indirecta en los procesos mentales del estudiante y lograr óptimos resultados. Asimismo, Pozo (2008) agrega que dichas condiciones también permiten que el docente lo pueda manipular y modificar según las características y necesidades de los estudiantes.

Entre las principales condiciones que se requieren para la enseñanza de la metacognición son: el uso de estrategias de aprendizaje, el dominio de conocimientos sobre metacognición por parte del docente, un adecuado y pertinente uso de recursos didácticos, desarrollar una motivación permanente en los estudiantes, así como el contexto donde se lleva a cabo el aprendizaje.

2.2.1 Tomar en cuenta el contexto

Es el conocimiento consciente que el docente debe poseer acerca de las condiciones temporales y ambientales que requiere para el desarrollo de una tarea. (Díaz Barriga & Hernández, 2010). Algunos autores destacan su importancia porque se pueden convertir en un gran obstáculo para la tarea cognitiva si el aprendiz no desarrolla la capacidad de percibir las restricciones que se le puedan presentar y así concretar la eficacia y trascendencia de una determinada actividad. Algunos tipos de variables contextuales que se presentan son: “el lenguaje, las diversas cosmovisiones y mentalidades o las actitudes, creencias y valores, así como prejuicios, estereotipos y atribuciones de carácter colectivo” (Mayor et al., 1995, p. 90).

Es importante establecer la diferencia entre contexto potencial, definido como el conjunto de posibles actividades que se pueden desarrollar relacionadas a una determinada actividad; y contexto relevante, entorno que sitúa la actividad y quien lo construye es la persona; y la distinción entre contexto a priori, con el contexto determinado por la propia actividad. De todos ellos, tanto el contexto relevante como el contexto determinado por la propia actividad son necesarios para desarrollar actividades metacognitivas (Mayor et al., 1995)

Asimismo, el contexto puede hacer posible o interferir al momento de determinar

la coherencia o incoherencia de la actividad metacognitiva; asimismo, esta condición, hace posible y establece límites al estudiante al interactuar con su entorno, seleccionando los conceptos más adecuados e importantes de la actividad cognitiva que está llevando a cabo. Considerando estas características, el docente debe promover el aprendizaje con el contexto, seleccionando materiales (tipos de texto a utilizar, la situación y su disponibilidad, etc.) adecuados para no afectar el uso de las estrategias que se están aplicando (Mayor et al., 1995).

Para desarrollar la habilidad metacognitiva en los estudiantes, los docentes tienen que plantear objetivos claros que deben de lograr los estudiantes en relación a la ejecución de una tarea, determinar de qué manera deberán trabajar los alumnos durante el desarrollo de dicha tarea, guiarlo en el proceso y contar con recursos para verificar si los estudiantes han logrado asimilar lo que se les ha enseñado (Burón, 1993).

Todas estas acciones intencionadas que ponen en práctica los docentes, permiten crear las condiciones dar paso al segundo componente de la enseñanza referida a los procesos de enseñanza de la metacognición relacionados con el conocimiento y el control de la actividad metacognitiva.

2.2.2 Desarrollo de una motivación permanente

Según Burón (1993), la motivación constituye una característica fundamental de la metacognición, especialmente la motivación intrínseca, es decir, cuando el motivo para esforzarse se localiza en lo que se está aprendiendo. Para Pozo (2008), este tipo de motivación forma parte inicial del proceso de toma de conciencia, proceso real de aprendizaje donde docentes y estudiantes asumen la responsabilidad de fomentar dicha reflexión para transformar lo que se conoce y lo que se hace.

Mayor et al (1995), refieren que los estudiantes motivados intrínsecamente poseen la facultad para desarrollar un esfuerzo mental relacionado con el aprendizaje, asumiendo una actitud consciente y reflexiva frente a las dificultades de una tarea. Todo ello guiará al aprendiz a un adecuado procesamiento de información, así como a un control natural de lo que ha comprendido al actuar eficazmente de acuerdo a sus propias acciones. Por otro lado, Tapia (1997) menciona que la motivación puede influir en la forma de pensar y en el

aprendizaje. A partir de ello Lamas (2008) infiere que con las diversas maneras de motivación que el docente desarrolla, los estudiantes lograrían diferentes resultados en el aprendizaje. Por ello, es posible que un aprendiz motivado de manera intrínseca pueda seleccionar y realizar tareas por un determinado interés y reto que estas le plantean. Asimismo el sujeto motivado de manera intrínseca, muestra disposición para aplicar gran esfuerzo intelectual al desarrollar una tarea y asumir el compromiso de aplicar procesos de aprendizaje más enriquecedores y aplicando estrategias de aprendizajes más complejos y efectivos.

2.2.3 Dominio de conocimientos acerca de la metacognición

El dominio de conocimientos sobre metacognición por parte de los docentes, constituye otra de las condiciones que se requiere para enseñar habilidades metacognitivas a los estudiantes. Para ello debe asumir un compromiso poniendo en práctica la autorreflexión para verificar de qué manera está llevando a cabo su praxis educativa diaria, meditar sobre su labor, las estrategias que está aplicando así como las actitudes que asume en el aula. Dicha autorreflexión puede enriquecerse con un diálogo así como el compartir de experiencias con otros docentes de su entorno.

La labor reflexiva le permite al docente ampliar capacidades como aceptar diferentes opiniones, aceptar y reconocer sus errores y asumir las consecuencias de sus acciones así como los efectos que ocasiona en sus estudiantes. Todo ello, permite el cambio progresivo juzgar su accionar docente con miras a lograr el perfeccionamiento de su práctica en el aula (Delmastro, 2010).

Actualmente existen diversas estrategias y métodos como parte de investigaciones cualitativas, como el estudio que desarrolla Lucio (2001), quien demostró la importancia de la aplicación de estrategias metacognitivas y autorreguladoras en docentes de ciencias en diferentes escuelas de Barcelona, con el propósito de lograr cambios en su pensamiento, así como crear las condiciones para mejorar los procesos y resultados en el aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, se puede mencionar el uso de instrumentos como la observación participante, el portafolio, diario o bitácora docente cuya valoración y análisis contribuye con dar referencias para plantear mejoras durante todo el proceso.

2.2.4 Conocimiento y uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje

Una de las principales condiciones para enseñar a los estudiantes habilidades metacognitivas es el conocimiento y uso de estrategias. Al ser aplicadas, algunas pueden ser apropiadas para lograr los aprendizajes, pero en otras situaciones no resultan ser efectivas. Cabe mencionar que en ciertas situaciones, una persona puede ser consciente en mayor o menor medida acerca del funcionamiento de determinadas estrategias, mientras que en otras circunstancias pueden desarrollarse sin conocimiento o control del aprendiz. Por ello, Jiménez (2004) refiere que se debe considerar cuándo y dónde se deben utilizar determinadas estrategias de aprendizaje.

Para Monereo (1999), las estrategias de aprendizaje son procesos conscientes e intencionales de toma de decisión, cuyo objetivo es seleccionar conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que son necesarios para cumplir una determinada meta u objetivo, de acuerdo a una determinada realidad educativa. En su investigación, Jiménez (2004) conceptúa las estrategias como una serie de procesos que realiza un aprendiz de manera secuencial para controlar sus tareas cognitivas para asegurar el cumplimiento de una meta; mientras que para Elosúa & García (1993) y Mayor et al., (1995), constituyen un plan de acción para lograr determinado objetivo de una tarea.

A partir de estas definiciones, las estrategias de aprendizaje son procesos conscientes que el sujeto selecciona de manera intencional, con el propósito de tomar decisiones ante la demanda de una actividad, meta u objetivo de una determinada tarea cognitiva y en función a un contexto educativo.

Pozo & Postigo (1993), destacan las siguientes características de las estrategias de aprendizaje:

- a. No se aplica de manera automática sino controlada. Es necesario planificar y controlar su ejecución y están estrechamente relacionadas con la metacognición.
- b. Conlleva que los estudiantes desarrollen la capacidad de poner en práctica una estrategia, establecer diversos recursos alternativos y elegir los más idóneos de acuerdo a las demandas de la tarea.
- c. Las estrategias están constituidas por las técnicas de aprendizaje y las

destrezas o habilidades. Su uso eficiente, así como el dominio de estas, demanda del docente al enseñarlas y del estudiante al aprenderlas, de una profunda reflexión sobre la manera de cómo utilizarlas (Pozo, 1989).

Existen diversas clasificaciones de estrategias, autores como Pintrich, 1989; Pintrich & De Groot, 1990; Weinstein & Mayer, 1986; McKeachie, Pintrich, Lin & Smith, 1986, citados en Pokay & Blumenfeld, 1990; González & Tourón, 1992; coinciden en mencionar que las estrategias se pueden dividir considerando dos criterios su naturaleza y su función: De acuerdo a su naturaleza, pueden ser cognitivas, metacognitivas y de apoyo.

2.2.4.1 Las estrategias cognitivas

De acuerdo con Muria (1994), *las estrategias cognitivas* la constituyen un conjunto de actividades, conductas u operaciones; así como actividades de tipo mental como pensamientos o procesos cognitivos, que se van a llevar a cabo para lograr un determinado objetivo cognitivo.

En este grupo, Weinstein & Mayer (1986) mencionan tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración, y de organización. Las *estrategias de repetición* pronuncian, nombran o repiten estímulos que se presentan en una determinada tarea de aprendizaje, sirven para activar los materiales de información, mantenerlos en la memoria de corto plazo y trasladarla a la memoria de largo plazo (Beltrán, 1993); las *estrategias de elaboración*, buscan integrar los materiales informativos con la nueva información que ha sido almacenada en la memoria; las *estrategias de organización*, tratan de ordenar los elementos informativos buscando seleccionarlos de manera coherente y significativa. Asimismo, Beltrán (1993), menciona una cuarta estrategia denominada *estrategia de selección*, encargada de seleccionar información relevante para facilitar su adecuado procesamiento.

2.2.4.2 Las estrategias metacognitivas

Para Pozo & Monereo (1999), las *estrategias metacognitivas* se refieren a los procedimientos conscientes que desarrollan las personas para reflexionar durante el desarrollo de su aprendizaje. Asimismo, agrega que el ser humano construye sus saberes producto de una serie de procesos cognitivos; mientras va regulando

dichos procesos se lleva a cabo la metacognición.

Para Osses (2007), las estrategias metacognitivas de aprendizaje son “el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas”.

Hernández (1997), manifiesta que las estrategias metacognitivas consisten en la toma de conciencia de los aprendices sobre sus propios procesos cognitivos que se van a desarrollar durante el procesos de aprendizaje, que van a ser aplicados a situaciones concretas.

Por tanto, las estrategias metacognitivas son un conjunto de procedimientos desarrollados de manera consciente por el aprendiz, como producto del desarrollo de sus procesos cognitivos que desarrolla a través de situaciones reales, con el propósito de tomar conciencia e ir regulando poco a poco su propio aprendizaje.

De acuerdo con Mateos (2001), el docente en su rol de guía y modelo, debe enseñar habilidades tanto cognitivas como metacognitivas para conducir de manera gradual a los estudiantes, al desarrollo de competencias más complejas, así como al control de su propio proceso de aprendizaje. El presente gráfico corresponde a una metodología de enseñanza de estrategias metacognitivas según la propuesta de Mateos (2001).

Figura 3. Metodología de enseñanza de estrategias metacognitivas



Fuente: Tomado de: “Metacognición y educación”, Mateos, 2001, p. 104.

El gráfico muestra en paralelo cómo una determinada estrategia, puede acompañar al docente en su rol mediador. Ello lo asume a través de la toma de conciencia de su labor, pues “permite organizar y dirigir la actividad cognitiva de los estudiantes en un plan de la actividad externa lo cual a su vez facilita la interiorización de estas pautas y su posterior arraigo en la actividad psíquica interna del estudiante” (Kimenko & Alvarez, 2009, pp .23-24). Asimismo, dicho mediador, al ceder gradualmente sus estrategias, permite que el aprendiz asuma como suyas esas decisiones y las relacione a ciertas condiciones del contexto (Pozo, 2011).

La *instrucción explícita* consiste en explicar las estrategias, los pasos y las condiciones que se debe desarrollar para aplicarlas, así como los beneficios de su utilización y los criterios para evaluar su efectividad. Para complementar la explicación, el profesor puede brindar un ejemplo de actividad que lleva a cabo durante una determinada tarea, manifestando las dificultades que experimenta, así como el proceso que podría desarrollar para seleccionar y aplicar determinadas estrategias para dar solución al problema.

Por su parte, la *práctica guiada* es una estrategia que consiste en la puesta en práctica de una actividad con acompañamiento del docente con el propósito de autorregular el aprendizaje del aprendiz. Es importante que el apoyo que el docente le otorgue disminuya de manera gradual. En el ejercicio el estudiante debe manifestar en voz alta lo que piensa mientras realiza la tarea para que el docente ajuste su apoyo.

Asimismo, la *práctica cooperativa* es una estrategia que promueve la interacción de los estudiantes a nivel de grupo para desarrollar una determinada tarea. La eficacia de este tipo de trabajo se debe a que propicia la confrontación de diferentes puntos de vista, así como al desarrollo de habilidades sociales.

Por último, la *práctica individual* es una actividad que se desarrolla a través de una guía de autointerrogación que contienen las preguntas que el mismo sujeto debiera hacerse para regular su propia actuación durante la realización de la tarea. Pueden ser elaboradas por el profesor o bien elaboradas por los mismos estudiantes. Es importante señalar el grado de participación que en cada etapa debe asumir el docente para promover el desarrollo autónomo y autorregulado de estrategias específicas de determinada tarea y su transferencia a situaciones

nuevas al inicio su participación será mayor, pero irá decreciendo poco a poco. Según la opinión de Flavell (1987), se puede hacer una distinción entre estrategias cognitivas y metacognitivas: "The main function of a cognitive strategy is to help achieve the goal of any cognitive undertaking in which one is occupied. Instead, the main function of a metacognitive strategy to provide information about the company or the progress of her own "(Flavell, 1987, p.160)³ .

Para demostrar que en todo proceso de enseñanza, la metacognición juega un rol preponderante, algunos autores afirman que, si el uso apropiado de estrategias caracteriza un óptimo aprendizaje, la metacognición constituye una condición fundamental para el uso eficaz de dichas estrategias (Pressley, Borkowski & Schneider, 1987; Pressley, Forret-Pressley & Elliott-Faust, 1988).

Ello lo demuestran Ghatala, Levin, Pressley & Lodico (1985) al señalar que la metacognición orienta en el uso eficaz de estrategias a través de dos vías: la primera señala que para ejecutar una determinada estrategia, los aprendices tienen que conocer estrategias específicas; una segunda vía es que la metacognición va a permitir controlar cuán eficaz son dichas estrategias, así como la posibilidad de modificarlas ante la demanda de una actividad. De esta manera, el aprendiz, al controlar la eficacia de la estrategia y las adecúa a nuevos contextos de aprendizaje, incrementando así su denominada experiencia metacognitiva (Borkowski, Johnston & Reid, 1987).

2.2.5 Adecuado manejo de recursos

Llamadas también *estrategias de apoyo*. Son las diversas herramientas pedagógicas que van a contribuir que una actividad de aprendizaje culmine con éxito. Esta condición busca sensibilizar al aprendiz con lo que va a aprender; a través de tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto. Asimismo, se consideran otros aspectos que son importantes para el aprendizaje como: el control del tiempo, programando y planificando los momentos de estudio; la organización de un plácido y ordenado ambiente de estudio; el manejo y control del esfuerzo, el uso de la tecnología, textos, el aprendizaje entre pares, etc. (Beltrán, 1996).

³ La función principal de una estrategia cognitiva es ayudar a lograr la meta de cualquier empresa cognitiva en la que uno está ocupado. En cambio, la función principal de una estrategia metacognitiva de proporcionar información sobre la compañía o su progreso propio.

2.3 PROCESOS DE ENSEÑANZA DE LA METACOGNICIÓN RELACIONADOS CON EL CONOCIMIENTO Y CONTROL DE LA ACTIVIDAD METACOGNITIVA

Respecto a los procesos de la enseñanza de la metacognición, esta puede ser definida como los pasos o secuencias diseñadas por el docente para poner en práctica la reflexión consciente de los aprendizajes de los estudiantes para lograr un determinado objetivo (Pozo, 2008). A través de este componente, se pretende orientarlos, con apoyo de la mediación docente, a un adecuado uso de estos procedimientos, así como al logro progresivo de su autonomía.

2.3.1 Enseñanza de la toma de conciencia

El enfoque cognitivo presenta diversos niveles de análisis del aprendizaje, entre ellos se encuentra el nivel de adquisición de conocimiento llamado también “representaciones explícitas o nivel de conocimiento”. En la misma línea, el enfoque constructivista, asume la conciencia que no solo es un estado mental, sino que además es un proceso real de aprendizaje, donde docentes y estudiantes asumen la responsabilidad de fomentar dicha conciencia para transformar lo que se conoce y lo que se hace (Pozo, 2008). Al “acceder a esas representaciones y explicitarlas, la conciencia cambia su naturaleza representacional y con ella su significado, accediendo a un verdadero conocimiento, convirtiéndose en un nuevo nivel de análisis para la psicología del aprendizaje” (Pozo, 2008, p. 203).

Asimismo, la conciencia también está en la capacidad de lograr una reflexión de sí misma, de organizar su propia acción y de reflexionar sobre sus resultados; en síntesis, de explicitar, nuevamente de manera gradual su propia actividad. Por tanto, “la conciencia está por encima, o por debajo, del resto de los procesos cognitivos, es transversal a ellos, ya que cumple la función de regularlos o controlarlos” (Pozo, 2008, p. 354). Monereo (1995) sugiere tres principios generales que deberían seguir los maestros para promover la toma de conciencia en sus aprendices:

1. Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como "aprendices", es decir, a identificar cuáles son sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, por una parte, para conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y los resultados obtenidos, y por otra, para

facilitar la posibilidad de que adapten las tareas escolares a sus propias características; en definitiva, ayudarles a construir su propia identidad o autoimagen cognitiva.

2. Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las decisiones regulativas que toman durante la planificación, la monitorización y la valoración de sus actuaciones cuando realizan una tarea, con el fin de mejorar la regulación de los procesos cognitivos implicados.

3. Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos un diálogo consciente cuando aprenden, ayudándoles a ser prepositivos, a entrar en las intenciones de los demás para ajustarse mejor a sus expectativas y demandas, a activar sus conocimientos previos sobre los contenidos tratados, de forma que consigan elaborar relaciones sustanciales con la nueva información, logrando un aprendizaje más significativo (Monereo, 1995, p. 7).

2.3.2 Enseñanza del control de los aprendizajes

La cultura estratégica del aprendizaje requiere que los estudiantes identifiquen sus errores tan igual que sus aciertos para buscar con apoyo del docente posibles soluciones para enfrentar este tipo de situaciones porque “un aprendiz que percibe que no puede controlar su propio aprendizaje está condenado al fracaso, ya que adoptará un estilo motivacional que no le ayudará a aprender, al atribuirse a sí mismo todos los fracasos” (Pozo, 2008, p. 391).

Por ello, se debe apoyar al aprendiz a desarrollar: a) conductas, a través del desarrollo de destrezas y estrategias eficaces con un entrenamiento procedimental; b) Incentivar la sensación de autoeficacia del aprendiz promoviendo que los fracasos son factores que se pueden controlar y pasajeros; c) ampliar la denominada eficacia cognitiva dejando que el aprendiz controle sus propios procesos de aprendizaje y que perciba que lo logrado es consecuencia de su esfuerzo; d) disminuir su carga emocional, apoyando al estudiante a controlar sus emociones, transmitiendo confianza, empatía, seguridad, etc. Para fortalecer su autoeficacia (Bandura en Pozo, 2008).

2.3.3 Enseñanza de la autorregulación de los aprendizajes

La autorregulación de los aprendizajes es muy importante dentro del desarrollo metacognitivo, su práctica permitirá controlar las diversas situaciones que se le pueda presentar a un sujeto, así como a realizar un constante ajuste de su

pensamiento, de las demandas internas que dicho sujeto tiene, así como orientarlas hacia determinadas situaciones externas que se presentan en su entorno de aprendizaje (Mayor et al., 1995).

Brown en Díaz & Hernández (2010), explican que la autorregulación se refiere a todas aquellas estrategias relacionadas con el “control ejecutivo” cuando un aprendiz realiza la actividad cognitiva de planificar, monitorear o supervisar y revisar” y lo desarrolla de manera estratégica ante una determinada actividad o tarea. Asimismo, una estrategia autorreguladora “is a mental process that draws on metacognitive knowledge and strategies to achieve its end of learning” (Newton, 2000, p. 161)⁴.

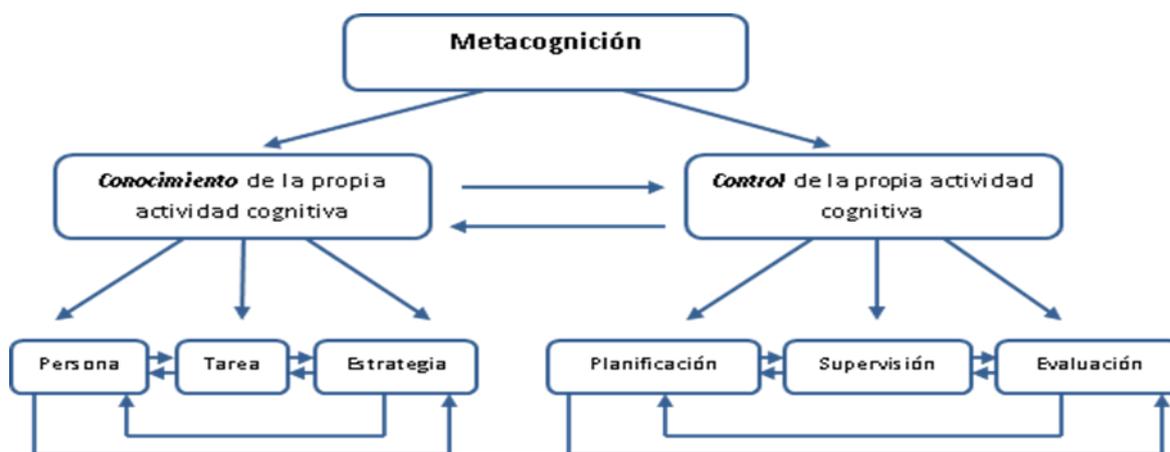
Enseñar a autorregular los aprendizajes es instruir al sujeto a establecer sus metas para que supervise, regule y controle los avances que orientan dichas metas, así como la motivación que debe mantener durante su desarrollo para lograr un aprendizaje eficaz y desarrollo progresivo de su autonomía.

Los estudiantes autorregulados tienen la capacidad de sobrellevar sus procesos de aprendizaje a través del uso y dominio de estrategias de aprendizaje. Asimismo y en cuanto al aspecto motivacional, son sujetos con autoeficacia alta, asumen gran responsabilidad de su aprendizaje, poseen interés intrínseco en sus actividades, despliegan gran esfuerzo y perseveran en la realización de sus tareas (Zimmerman, 1990, en Rinaudo & Vélez, 2000).

Para la presente investigación, se consideró relacionar los procesos enseñanza de la metacognición: toma de conciencia, control y autorregulación, con el conocimiento y control de la actividad metacognitiva, así como con los elementos que lo conforman. El siguiente gráfico resume cómo se estructuran estas dos dimensiones:

⁴ Es un proceso mental que se basa en los conocimientos y las estrategias metacognitivas para lograr el final de su aprendizaje

Figura 4. Conocimiento y control de la propia actividad metacognitiva



Fuente: Tomado de: "Metacognición y educación", Mateos, M., 2001, p. 56).

A partir de la década de los noventa, los estudiosos de la metacognición otorgan relevancia a los aportes de Flavell, quien lo define como el "(...) knowledge that part of the world that one has and that has to do with cognitive (or perhaps better psychological issues)"⁵ (Flavell, 1987, p. 21). Asimismo, este autor menciona que esta se divide en dos dimensiones: el conocimiento de la propia actividad cognitiva o conocimiento metacognitivo y el control de la propia actividad cognitiva, denominada también experiencias metacognitivas.

Esta primera dimensión de la metacognición se estructura a partir del conocimiento sobre los procesos cognitivos relacionado con la persona, la tarea y las estrategias. El segundo componente de la metacognición son las experiencias metacognitivas, relacionadas con prácticas cognitivas y afectivas conscientes acerca de temas cognitivos (Mayor et al., 1995), del cual hablaremos líneas abajo.

La segunda dimensión está relacionado con la autorregulación como un saber procedimental que generalmente no necesita ser declarado, sino más bien ser desarrollado por el estudiante cuando, de forma inteligente, desea aprender y solucionar un problema (Brown, 1987). Otros autores lo denominan regulación metacognitiva y se desarrolla a través de un sistema de control denominado regulación de los procesos cognitivos relacionados con la planificación, control y evaluación de los procesos cognitivos.

⁵ "Aquella parte del conocimiento del mundo que uno posee y que tiene que ver con cuestiones cognitivas (o quizás mejor psicológicas...)"

Tal como se observa en el gráfico 3, así como en la investigación de Mateos (2001), los procesos de control en ambas dimensiones son recurrentes más que lineales ya que todos ellos interactúan de manera compleja y todos tienen influencia recíproca. Lo mismo señala Heit (2011), al afirmar también que los procesos referidos al conocimiento sobre la persona, la tarea y las estrategias de aprendizaje no se desarrollan de manera secuencial al igual que los procesos referidos a la planificación, supervisión y evaluación ni tampoco se desarrollan todos y en ese orden. En las siguientes líneas se describen cada una de estas dimensiones y sus respectivos elementos.

2.3.4 Conocimiento sobre la persona, la tarea y las estrategias de aprendizaje

El *conocimiento relacionado con la persona o conocimientos de las capacidades y limitaciones cognitivas propias*, es la información que el sujeto va acumulando a través del tiempo y debido a su naturaleza cognitiva, involucra aspectos afectivos, motivacionales, perceptivos, etc. (Flavell, en Mayor et. al, 1995).

En su investigación, Labatut (2004) denomina este componente como metaconocimiento de la persona y la conceptúa como la consciencia que asume un individuo sobre las capacidades y limitaciones que posee en relación a sus conocimientos adquiridos. Para Díaz Barriga & Hernández (2010), la variable persona es el conjunto de conocimientos o creencias, así como las capacidades y limitaciones que, como aprendiz, posee un sujeto sobre sus propios conocimientos, los cuáles reconoce e identifica para establecer comparaciones con otros sujetos o aprendices y a partir de ello determinar el nivel de conocimiento que ha adquirido en relación con los demás.

Wellman en Mayor et al., (1995), refiere que este componente se adquiere a partir de los dos años cuando siendo niño, el sujeto descubre que él y los demás desarrollan mundos y estados internos individuales, a través de las palabras “pensar”, “acordarse” y “saber”, verbos que son los primeros en aparecer y establecen la diferencia básica entre fenómenos físicos y mentales que van evolucionando a partir de sus experiencias. Jiménez (2004) considera que una persona es la única que puede reconocer su nivel de conocimiento y además, tiene la probabilidad de manejarlo.

Según Labatut (2004), se debería lograr que los estudiantes realicen una determinada actividad cognitiva y promover su esfuerzo mental para que los resultados de su aprendizaje sean óptimos. Esta práctica de interiorizar dichos aprendizajes no es fácil porque según Moreno (1989), el aprendiz no es consciente de lo que desconoce, ni comprende lo que significa el aprendizaje como actividad mental. Por otro lado, existen estudiantes que están confiados en la capacidad de su memoria y es posible que no se preocupen por dedicarle el tiempo suficiente para organizarse, por ejemplo; estudiar los conocimientos adquiridos, identificar sus estilos de aprendizaje ni mucho menos seleccionar un espacio de concentración para el estudio, corriendo el riesgo de fracasar. Por ello, la labor de los docentes conlleva enseñar a los estudiantes estas situaciones desde los primeros grados de estudio, explicitando de manera sencilla los propósitos del área al inicio de clase, así como al iniciar una actividad de aprendizaje.

Por último, otro elemento importante que menciona Moreno (1989) es el aspecto afectivo, es decir la valoración que asuma el sujeto que aprende, sobre su nivel de conocimiento ya que un nivel alto de autoestima y seguridad le permitirá conocerse más a sí mismo, informarse sobre la meta a lograr, medir su grado de dificultad, elaborar y utilizar diversos estilos de aprendizaje, adaptándose a diferentes situaciones y exigencias que se puedan presentar en la realización de una tarea, como lo veremos a continuación.

El conocimiento relacionado con las variables de la tarea “incluye saber cómo la naturaleza de la información que manejamos afecta y (obliga) constriñe el modo de representárnosla y de operar con ella” (Mayor et al., 1995, p. 98).

Mientras que para Jiménez (2004), el conocimiento sobre los procesos relacionados con la tarea, se refiere a todo conocimiento y la manera de cómo la naturaleza y las demandas de una actividad cognitiva predominan sobre su ejecución; para Díaz Barriga & Hernández (2010), la variable tarea se refiere a los conocimientos que un sujeto tiene “sobre las características intrínsecas de las tareas y de estas en relación consigo mismo” (p.188). Para Elosúa (1993), son los conocimientos sobre las particularidades que tiene una determinada tarea y que va a permitir que el aprendiz organice las actividades cognitivas para aprovechar al máximo los recursos que conoce y los que están disponibles

Por tanto, el conocimiento sobre los procesos relacionados con la tarea, constituye una serie de exigencias que debe considerar un estudiante respecto a la ejecución de una determinada actividad académica, tomando en cuenta la naturaleza de la información, así como recursos que conoce. Con ello se aprende que en ciertas situaciones las demandas de la tarea son más rigurosas que otras menos exigentes y cómo ello se debe tener en cuenta si quiere lograr un objetivo (Bara, 2001).

El *conocimiento sobre los procesos cognitivos relacionado con las estrategias* está relacionado con el desarrollo de habilidades que se deben poner en práctica para lograr determinados objetivos (Mayor et al., 1995). Para ello se requiere diferenciar las estrategias cognitivas de las estrategias metacognitivas para que el aprendiz las aplique de distinta manera y con eficacia en la solución de sus tareas (Díaz Barriga & Hernández, 2010). La metacognición en relación con las estrategias implica no solo poder darse cuenta de lo que se sabe y de lo que no, sino también conocer qué se puede hacer para solucionar las fallas que se presentan en la comprensión y que está deteriorando el aprendizaje. Asimismo, Wenden & Rubin (1987) señalan que la aplicación de estrategias adecuadas permite a una persona formular objetivos, desarrollar acciones y evaluar los resultados para convertirse, con el tiempo, en un aprendiz autónomo.

Por tanto, el conocimiento sobre los procesos cognitivos relacionado con las estrategias son procedimientos secuenciales que utiliza el individuo para controlar actividades cognitivas y asegurarse que una meta cognitiva propuesta anteriormente se ha alcanzado. Incluye el conocimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas, además del conocimiento condicional de cuándo y dónde es apropiado utilizar esas estrategias.

Al iniciar el presente capítulo, se abordó en detalle lo relacionado a las estrategias cognitivas y metacognitivas, especialmente sobre la manera cómo el docente la debería enseñar para lograr aprendices eficaces y autónomos.

2.3.5 Las experiencias metacognitivas

Otro de los conceptos que manejan los estudiosos y que consideran importante en la clasificación de los componentes de la metacognición son las experiencias metacognitivas de tipo consciente acerca de asuntos cognitivos o afectivos que

están relacionados con el sujeto (Mayor et al., 1995).

Díaz Barriga & Hernández (2010) explican que para que una experiencia pueda constituirse como metacognitiva se requiere relacionarlo con alguna actividad o tarea cognitiva. Una persona pasa por una experiencia cognitiva cuando, por ejemplo, tiene la sensación que un tema le es difícil de comprender, cuando siente que no podrá cumplir con la actividad encomendada, cuando percibe que está llegando a cumplir con la meta o también cuando distingue que una tarea es más difícil de realizar que la otra.

De acuerdo con Bara (2001), una experiencia metacognitiva es cualquier práctica consciente de tipo cognitiva o afectiva, relacionada con la actividad intelectual de un aprendiz que se puede presentar en una determinada situación.

Flavell en Díaz Barriga & Hernández (2010) subraya que a medida que se desarrolla un individuo, adquiere mayores competencias para enfrentar diversas experiencias metacognitivas. Asimismo, este autor refiere que el desarrollar tareas cognitivas y vivenciar experiencias metacognitivas puede contribuir al planteamiento de nuevas metas en los aprendices. Asimismo, dichas experiencias conllevan a aumentar, depurar o reorganizar el conocimiento metacognitivo, que lo llevarán a un aprendizaje eficaz y ejercer la autonomía en su aprendizaje.

2.3.6 Control de la actividad cognitiva relacionada con la planificación, supervisión y evaluación

El control de la propia actividad metacognitiva, denominada también regulación cognitiva, se basa en una secuencia de procesos de pensamiento mediante el cual se ponga en juego destrezas de planificación, supervisión y evaluación “de aquellos recursos cognitivos que se utiliza para aprender” (Calero, p. 34, 2012). Ríos (1999) resume estos procesos a través de la siguiente tabla.

Tabla 1. Procesos de pensamiento de la regulación Metacognitiva

PLANIFICACIÓN	SUPERVISIÓN	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Anticipar las consecuencias de las acciones. • Comprender y definir el problema. • Precisar reglas y condiciones. • Decidir un plan de acción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar cuán efectivas son las estrategias de solución. • Descubrir los errores si los hubiera. • Redirigir las acciones a llevar a cabo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer la relación entre los objetivos y los resultados obtenidos. • Determinar la solución idónea. • Considerar el valor y pertinencia de las estrategias aplicadas

Fuente: Tomado de: "La aventura de aprender", Ríos, 1999.

Los estudios de Pintrich, Smith, García & McKeachi (1991), citado por Lamas(2008), mencionan que la *planificación* está conformada por un conjunto de actividades que permiten activar aspectos importantes del conocimiento previo, permiten conocer, organizar, manejar fácilmente los materiales a trabajar; establecer la programación del tiempo y el esfuerzo, así como las metas y medios para alcanzarla. Ello tiene que ver también con los subtemas a tratar que nos guíen si vamos por el camino correcto a su realización.

Estos subtemas también apoyarán en la *supervisión o regulación* cuando se ejecuta la tarea, detectando rápidamente los errores cometidos. Este proceso permite que se logre buenos aprendices y, por lo tanto, expertos ya que la práctica permitirá detectar rápidamente las incongruencias o las palabras que no se comprenden (Mateos, 2001). Cabe señalar que este proceso ayudará a que tanto el docente como los estudiantes modifiquen el plan que se ha establecido para alcanzar las metas previstas. Esta práctica irá convirtiendo a ambos en aprendices y maestros estratégicos (Pozo, et. al., 2001).

Por ello, para lograr el control estratégico del aprendizaje es importante ser capaz de realizar una *evaluación* de los resultados que se han logrado en concordancia con las metas programadas. Durante este proceso de valoración, se debe revisar si los resultados de las actividades físicas y mentales que se ha desarrollado o que se está llevando a cabo, responden a los objetivos previstos. Si así no fuera el caso, se debe determinar la solución adecuada considerando además la validez

y pertinencia de las estrategias, los recursos, técnicas utilizadas, así como la elaboración de conclusiones, ventajas e inconvenientes.

Es importante señalar que en esta etapa, la autoevaluación es un elemento importante del autocontrol para cualquier tarea de aprendizaje a través de una reflexión consciente y explícita, ayudando a ejercer mayor control sobre los modos de aprender y comprender mejor los errores cometidos así como las posibilidades de subsanarlas (Pozo, 2008).

2.4 LOS RESULTADOS DE LA ENSEÑANZA DE LA METACOGNICIÓN

Respecto a los resultados de la enseñanza de la metacognición, la autorreflexión y la autonomía, constituyen efectos que desencadena un proceso de reflexión consciente en los aprendizajes de los estudiantes. En las siguientes líneas explicaremos su importancia.

2.4.1 Autorreflexión

Pozo (2008), menciona que en el campo de la psicología cognitiva se habla de tres niveles de conciencia: Un sistema atencional, de espacio limitado; un sistema de control y regulación, de carácter procedimental que permite aprender a hacer ciertas cosas usando nuestros procesos cognitivos de manera estratégica para lograr ciertas metas de aprendizaje; y un sistema de reflexión referido a nuestro propio sistema de aprendizaje, lo relacionado con nuestros procesos de memoria, atención o aprendizaje, así como sobre los resultados de nuestro propio procesamiento, que nos facilitará un conocimiento, un saber sobre lo que sabemos, que nos permite a tomar conciencia de cómo funciona nuestro sistema cognitivo.

La autorreflexión es un proceso a través del cual una persona analiza de manera consciente sus estrategias de pensamiento, sus actividades cognoscitivas, motivaciones, sus formas de proceder, su relación con los demás, así como las cualidades que posee. Todo ello las compara con sus otras actividades o con otros sujetos para establecer generalizaciones, con el propósito de emitir juicios de valor a sus logros o dificultades y plantearse estrategias de mejora (Bernal & López, 2013).

Desde el punto de vista psicológico, el aprendizaje autorreflexivo considera dos indicadores funcionales: *rigidez-flexibilidad*, que consiste en reconocer que existen personas que adoptan formas rígidas o flexibles de comportamiento, donde la última es la más idónea en lo que a autorreflexión se refiere; el segundo indicador, referido a la *mediatización de las operaciones cognitivas con las funciones reguladoras*, se refiere al uso que una persona de las operaciones cognitivas de manera activa. Dicho indicador es vital en los procesos autorreflexivos porque permite de manera consciente y personalizada, regular y autorregular su comportamiento. Ambos indicadores se integran e interactúan para lograr un nivel de regulación de la personalidad, actuando de acuerdo a normas, estereotipos, valores, así como una conciencia de voluntad, siendo eso último adecuado para identificar a las personas que han logrado un nivel positivo en el desarrollo de sus procesos de autorreflexión al aprender, demostrando flexibilidad para establecer alternativas de solución a las tareas (Bernal & López, 2013).

La autorreflexión no es un proceso simple, debe estar basado en elementos metacognitivos, es decir, debe utilizar determinadas herramientas mentales pero no de manera mecánica. Se debe concebir como operaciones elaboradas por el propio aprendiz orientado y dirigido por los docentes. Dicho procedimiento hará posible que los estudiantes no actúen de manera mecánica en el proceso de aprendizaje sino más bien permitirá que se involucre y construya de manera apropiada sus propios saberes (Bernal & López, 2013).

Un segundo efecto que desencadena un proceso de reflexión consciente en el aprendizaje de los estudiantes a través de la enseñanza de la metacognición, es la autonomía, aspecto que fundamentaremos en el siguiente acápite.

2.4.2 Autonomía

Según Osses & Jaramillo (2008), manifiestan que la metacognición constituye el medio por el cual se logra el desarrollo pleno de la autonomía de los estudiantes. Generalmente los docentes se adueñan de la clase limitando con dicha conducta la participación de los estudiantes. Asimismo, los docentes tienen que lidiar con una gran apatía e indiferencia frente a la enseñanza, cuya conducta se torna más difícil durante la adolescencia. En esta etapa, el maestro debe reforzar estrategias

para resolver problemas y poner en práctica una regulación continua de los aprendizajes para lograr su autonomía. (Gonzales & Escudero, 2007). Por ello, un docente que diariamente interactúa con diversos grupos de estudiantes, debe asumir en el aula, la responsabilidad de regular continuamente los aprendizajes, adecuando los procedimientos a las necesidades y dificultades de sus aprendices.

De Luca (2009), define la autonomía como la capacidad que tiene una persona para expresar o actuar según su criterio, con independencia de la opinión o el deseo de otros, sus pensamientos, ideas y emociones de manera libre ante una determinada situación que se presenta en una determinada actividad académica.

Para el Ministerio de Educación, un estudiante es autónomo si “es asertivo y actúa de acuerdo con su propio criterio, asumiendo con responsabilidad las consecuencias de sus actos” (Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, 2009, p. 34), ya que la principal característica del ser humano es tener la posibilidad de reflexionar sobre sí mismo y participar en la reforma social para beneficio suyo y el de los demás.

En los diversos niveles y áreas del currículo se señala la necesidad de impartir a los estudiantes conocimientos que formen parte de nuestra sociedad, así como habilidades y estrategias para aprender sobre diversos temas de manera autónoma (Pozo & Gómez Crespo, 1994). Asimismo, se debe estimular, a través de diversas estrategias, que sus ideas sean contrastadas con la de los otros y pueda sea conocida y cuestionada, para lograr un equilibrio tanto en el aspecto intelectual como emocional (De Luca, 2009). Dicha autonomía constituye una de las características que determinan que una educación logre ser de calidad y que los estudiantes la deben evidenciar al concluir la educación básica regular (Pozo y Gómez Crespo, 1994).

Desarrollar la autonomía convierte a un estudiante en aprendiz eficaz quien se caracteriza porque: a) utiliza estrategias cognitivas de manera coordinada como parte de su pensamiento complejo; b) aplica adecuadamente dichas estrategias a través dos capacidades metacognitivas: el conocimiento exacto de dónde y cuándo hacer uso de lo conocido y la capacidad de pensar lo que ejecuta y de hacer correctivos necesarios; c) coordina el conocimiento de estrategias con otros tipos de conocimiento aprendidos d) cuenta con condiciones motivacionales y afectivas apropiadas, básicas para poder coordinar estrategias relacionadas con

el conocimiento metacognitivo así como del conocimiento que queda por aprender (Lamas, 2008). Por otro lado, Symons, Snyder, Cariglia-Bull & Pressley (1989), refieren que un estudiante que logra su autonomía es catalogado como un pensador competente quien reúne las siguientes características:

“a competent thinker examines the status of the task to determine the strategies that would be appropriate. Then it builds up a plan for implementing the strategies and to monitor progress during implementation. In the case of difficulties, ineffective strategies are abandoned in favor of more appropriate. These processes are supported by appropriate motivational beliefs and a general tendency to think strategically” (Symons et al, 1989, p. 8)⁶.

Por lo expuesto, se puede definir un estudiante autónomo como un sujeto que posee una singular forma de aprendizaje, se responsabiliza para organizar su trabajo y adquirir diversas competencias de acuerdo a su propio avance. Asimismo, asume el compromiso de la tarea y el control personal de su aprendizaje, así como la toma de decisiones sobre cómo planificar, realizar y evaluar su experiencia de aprendizaje.

La autonomía se construye de manera permanente, exige que la persona desarrolle la capacidad y la disposición de encaminar su propia vida, no se trata elegir a libre albedrío ni tampoco guiarnos solo de nuestra conciencia. Implica comprometerse a decidir de manera imparcial reconociendo y respetando la libertad del otro. Asimismo, se debe tomar en cuenta el diálogo como una poderosa herramienta para manifestar libremente lo que pensamos a los demás (De Luca, 2009).

La enseñanza para la autonomía plantea que el currículo otorgue importancia no a la formación cognitiva, sino más bien a una formación integral, fomentando el pensamiento lógico, crítico y creativo con actitudes así como herramientas para promover su auto aprendizaje de manera constante. Para ello, los docentes deben asumir la responsabilidad de decidir qué deben aprender sus pupilos y cómo lo tienen que hacer, para fomentar en ellos la responsabilidad sobre su

⁶ Un pensador competente analiza la situación de la tarea para determinar las estrategias que serían apropiadas. A continuación, se va formando un plan para ejecutar las estrategias y para controlar el progreso durante la ejecución. En el caso de dificultades, las estrategias ineficaces son abandonadas en favor de otras más adecuadas. Estos procesos son apoyados por creencias motivacionales apropiadas y por una tendencia general a pensar estratégicamente

propio aprendizaje para obtener resultados positivos y de esta manera prepararlo para la vida (De Luca, 2009).

Desarrollar la autonomía de los aprendices es muy importante desde el contexto de la escuela porque promueve de manera anticipada la formación de una cultura de tolerancia, la aceptación de las normas y la oportunidad de compartir distintas maneras de pensar, reflexionar, para enfrentar los problemas y buscar soluciones oportunas en beneficio de todos (De Luca, 2009).

2.5 IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA METACOGNICIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO

La enseñanza de la metacognición facilita desarrollar en los estudiantes un proceso de conocimiento responsable y sistematizado que permite conocer las propias características cognitivas, así como la regulación de los propios procesos cognitivos del aprendizaje (Monereo & Castelló, 1997; Pozo, Monereo & Castelló, 2001; Mateos, 2001 en Muñoz, 2006). Para Klinger (1999), el objetivo de la enseñanza de la metacognición es que el estudiante tome conciencia sobre sí mismo, desarrolle su capacidad para solucionar problemas, monitorear y controlar su propio proceso mental. Asimismo, Monereo (1994) señala que se puede enseñar a los alumnos a tomar conciencia de las decisiones y acciones que llevan a cabo para cumplir con una meta u objetivo, regulando de manera constante los ajustes que este realiza y orientándolo en todo momento.

Según la investigación de Delmastro (2008), la teoría socio cognitiva del aprendizaje, refiere que los procesos metacognitivos de autorregulación pueden lograrse poco a poco, a través de la interacción entre pares, así como al andamiaje de otros compañeros y del docente. Dicha interacción busca desarrollar procesos de regulación y control, tanto de manera intencionada o espontánea como de manera temporal. En esta etapa se recomienda desarrollar estrategias para retirarlas de manera gradual, en la medida que el aprendiz las perfeccione y logre su aprendizaje de manera autónoma.

Todo ello será posible si los docentes son conscientes de los conocimientos epistemológicos, el dominio de las disciplinas que enseñan, así como los saberes didácticos que poseen, para reflexionar sobre ellas y mejorarlas a través de una adecuada formación continua, así como el apoyo y acompañamiento pedagógico.

Soto (2000) señala algunas pautas para desarrollar aprendizajes metacognitivos en los estudiantes: desarrollar actividades considerando los elementos de la metacognición: planificación, supervisión, control y evaluación; que tomen consciencia de cuáles son sus estilos de aprendizaje; que asuman conscientemente naturaleza y el propósito de las tareas; lograr, poco a poco, que los estudiantes logren controlar sus aprendizajes, permitiendo que ellos mismos tomen decisiones adecuadas como producto de su reflexión; favorecer una actitud positiva hacia el aprendizaje; fomentar en los estudiantes la autoevaluación de sus logros para incrementar la confianza en sí mismos y promover un aprendizaje autónomo para convertirla en una práctica permanente.



SEGUNDA PARTE
**DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN**



CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se describe y fundamenta el diseño metodológico de la investigación. Se presenta el enfoque, tipo y nivel de investigación; luego, el problema, los objetivos de la investigación, las categorías de estudio y el método, técnica e instrumento de investigación utilizados; asimismo, la descripción del caso, así como las técnicas de procesamiento y organización de la información y; por último, las técnicas de análisis.

3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN, TIPO Y NIVEL

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, que consiste en “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios educativos y sociales, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Bisquerra, 2004, p. 276). En el caso de la presente investigación se concretiza en el estudio de las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición, expresadas a través de sus opiniones y creencias sobre ella.

Una segunda razón por la cual se asume el enfoque cualitativo es porque

describe, comprende e interpreta el fenómeno de estudio desde las concepciones y significados que resultan de las experiencias de los individuos (en este caso, los docentes). Una tercera, es porque involucra pocos casos y los analiza a profundidad, utilizando técnicas de recolección de datos como la entrevista semiestructurada. Finalmente, porque su naturaleza flexible permite la incorporación de categorías que inicialmente no estuvieron definidas pero que emergen durante el proceso de organización y análisis de la información (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

La investigación es de tipo empírica, porque utiliza evidencias obtenidas de manera directa de las experiencias de las personas, enmarcadas en la realidad de una Institución Educativa del distrito de El Agustino.

Su nivel es descriptivo dado que no busca explicar, sino caracterizar una realidad concreta (Pérez, 1994), como es el caso de las concepciones que tienen los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición, señalando sus rasgos particulares.

En resumen, la presente investigación posee un enfoque cualitativo, es de tipo empírica y tiene un nivel descriptivo.

3.2. TEMA Y PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enfoca en el tema:

- Concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición en el aprendizaje.

Como problema de investigación se plantea la siguiente interrogante:

- ¿Cuáles son las concepciones docentes respecto a la enseñanza de la metacognición en el aprendizaje en una I.E. de secundaria del distrito de El Agustino?

3.3 OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

El planteamiento de este problema llevó a establecer los siguientes objetivos:

Objetivo general

Describir cuáles son las 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.

Objetivos específicos:

- 1) Identificar cuáles son las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza de *la toma de conciencia* de los procesos cognitivos en el aprendizaje.
- 2) Identificar cuáles son las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza *del control de los procesos cognitivos* en el aprendizaje.
- 3) Identificar cuáles son las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza *de la autorregulación de los procesos cognitivos* en el aprendizaje.

3.4 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS ESTUDIADAS

La categoría de estudio se organizó en función de los objetivos específicos de la investigación.

La tabla 2 muestra la organización inicial de las categorías y subcategorías relacionadas con las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la metacognición.

Tabla 2. Categoría y subcategorías de estudio

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	COMPONENTES
Concepciones docentes sobre la enseñanza de la Metacognición	<i>Enseñanza de la toma de conciencia</i> de la propia actividad cognitiva	Conocimiento de la persona Conocimiento de la tarea Conocimiento de las estrategias
	<i>Enseñanza del control</i> de la propia actividad cognitiva	Control de la planificación Control de la supervisión Control de la evaluación
	<i>Enseñanza de la autorregulación</i> de la propia actividad cognitiva	Autonomía

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, durante el desarrollo de la investigación, tanto en la revisión del marco teórico como en la organización de la información surgieron nuevas categorías y subcategorías.

Los docentes, a través de sus respuestas, verbalizaron concepciones sobre las condiciones y resultados que esperaban de la enseñanza de la metacognición, este hecho llevó a revisar información y se encontró que en “toda situación de aprendizaje, sea implícito o explícito, espontáneo o inducido a través de la instrucción, debe analizarse a partir de tres componentes básicos: condiciones, proceso y resultados” (Pozo, 2008, p. 178).

Lo ocurrido originó un replanteamiento de las categorías de estudio, que en el marco de una investigación cualitativa, tal como lo refiere Bisquerra (2004): “(...) la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, emerge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada” (p. 284).

El replanteamiento permitió precisar de mejor manera un acercamiento a los objetivos de la investigación. La siguiente tabla muestra la organización de las categorías que se utilizaron finalmente en el análisis de los resultados de la investigación.

Tabla 3. Categorías y subcategorías de estudio sobre las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Concepciones acerca de la condiciones para enseñanza de la metacognición	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar en cuenta el contexto • Desarrollo de una motivación permanente <ul style="list-style-type: none"> ○ Motivación intrínseca • Dominio de conocimientos acerca de la metacognición • Conocimiento y uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ○ Estrategias cognitivas ○ Estrategias metacognitivas • Adecuado manejo de recursos

<p>Concepciones acerca de los procesos para enseñanza de la metacognición</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enseñanza de la toma de conciencia</i> de la propia actividad cognitiva <ul style="list-style-type: none"> ○ Conocimiento de la persona ○ Conocimiento de la tarea ○ Conocimiento de las estrategias • <i>Enseñanza del control</i> de la propia actividad cognitiva <ul style="list-style-type: none"> ○ Control de la planificación ○ Control de la supervisión ○ Control de la evaluación
<p>Concepciones acerca de los resultados de la enseñanza de la metacognición</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enseñanza de la autorregulación</i> de la propia actividad cognitiva <ul style="list-style-type: none"> ○ Autorreflexión ○ Autonomía

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la consistencia con los objetivos planteados, las categorías quedaron de la siguiente manera.

Tabla 4. Categorías sobre las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición y su relación con los objetivos de la investigación

Categoría	Objetivo relacionado
<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones acerca de la condiciones para enseñanza de la metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> • Categoría relacionada con algunos aspectos del objetivo general: <ul style="list-style-type: none"> ○ Describir cuáles son las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición en el aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones acerca de los procesos para enseñanza de la metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> • Categoría relacionada con los objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar cuáles son las son las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la toma de conciencia de los procesos cognitivos en el aprendizaje. ○ Identificar cuáles son las son las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza del control de los procesos cognitivos en el aprendizaje.

- Concepciones acerca de los resultados de la enseñanza de la metacognición
- Categoría relacionada con el objetivo específico:
 - Identificar cuáles son las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la autorregulación de los procesos cognitivos en el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

3.5 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método de investigación elegido por su pertinencia para la presente investigación es el estudio de casos, concebido como un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de la particularidad de una situación, fenómeno social o educativo único (Bisquerra, 2004; Sandín, 2003).

Yin (2003), lo define como el estudio de un fenómeno contemporáneo que acontece en un determinado contexto de la vida real, en especial “when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident” (p. 13)⁷; y que según Merriam (1998), se caracteriza por ser un estudio particular, descriptivo, heurístico e inductivo.

Este método es muy importante porque permite razonamientos inductivos mediante un examen detallado de la información que se recoge de un determinado caso (Rodríguez, Gil & García, 1999). El primer paso consiste en explicar el contexto en el que se ubica el caso; luego, se describe el caso, sus características y las respectivas unidades de análisis.

a) *El contexto*

El contexto lo constituye la institución educativa en la que laboran los docentes que conforman el caso. Se trata de una institución educativa pública mixta de Educación Básica Regular del nivel secundario, localizada en el distrito de El Agustino, ubicada en la jurisdicción de la UGEL 05 San Juan de Lurigancho - El Agustino y atiende a una población de 1155 estudiantes con un equipo de 70 docentes que enseñan en un solo turno.

En el 2015, la institución educativa ha sido seleccionada por el Ministerio de Educación para desarrollar la jornada pedagógica de treinta horas, por ello, se

⁷ Cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes.

han creado coordinaciones en las principales áreas académicas: matemática, comunicación, ciencia, tecnología y ambiente; educación para el trabajo e historia, geografía y economía, que ha permitido que los docentes coordinen con ellos las actividades de programación curricular así como una constante asesoría y monitoreo del desarrollo de sus sesiones de aprendizaje.

Todos los docentes son titulados en su respectiva especialidad y poseen gran experiencia, la mayoría de ellos se actualiza constantemente participando de los diversos programas de capacitación pedagógica organizado por el Ministerio de Educación, algunos de ellos han seguido estudios de maestría y cursos de especialización. Al finalizar el año, cada área académica, bajo el liderazgo de los coordinadores, se reúne para tomar decisiones acerca de la programación anual y las unidades didácticas, las cuales se revisan al finalizar cada trimestre para evaluar su grado de avance o cumplimiento. Para ello, los coordinadores son responsables del acompañamiento y asesoría a los docentes durante todo el año para garantizar una educación de calidad a los estudiantes.

Para cumplir con el propósito de conocer cuáles son las concepciones docentes acerca de la enseñanza de la metacognición, es importante considerar como criterio de selección a cinco docentes coordinadores de las principales áreas académicas.

b) El caso

El caso lo constituye el grupo de docentes coordinadores de área de la institución educativa en estudio. Según la clasificación de Stake (1999), por su finalidad, se trata de un caso instrumental, porque se estudian las concepciones de los cinco docentes para extraer conocimientos sobre el tema de la enseñanza de la metacognición y aprender a trabajar con casos semejantes (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Por el número de casos y la unidad de análisis, según Stake (2006), se trata de un caso “cruzado” o “entrelazado” porque, desde el inicio, se busca analizar y comparar las unidades de análisis tratando de hallar semejanzas y diferencias.

Por otro lado, desde la clasificación de Yin (2009), quien toma en cuenta el número de casos y clase de unidad de análisis, se trata de un caso con unidades

de análisis incrustadas. El grupo de docentes coordinadores de área (la gran unidad de análisis) es descompuesto en varias unidades (docente coordinador de área), de las cuales se ha seleccionado solo a cinco de ellos para analizarlos con amplitud y profundidad.

c) Criterio de selección de las unidades de análisis incrustadas

Los criterios de selección de las unidades de análisis (Pérez, en Cubo, Martín & Ramos, 2011) fueron los siguientes: función, antigüedad y capacitaciones.

Respecto a la función, se ha seleccionado docentes que cumplen la función de coordinadores de área, cuya responsabilidad es apoyar a los docentes en la planificación desarrollo y ejecución del currículo, así como acompañar a los docentes en su labor pedagógica.

Tanto al inicio como al final de cada trimestre, los docentes –bajo la dirección de los coordinadores– se reúnen para reflexionar sobre el avance pedagógico de los estudiantes, reajustar las respectivas programaciones, así como para dialogar sobre las mejoras del trabajo pedagógico en el aula. Este criterio es muy importante para la investigación porque son ellos los que definen la programación curricular y son responsables de la observación, desarrollo y su concreción a través de las sesiones de aprendizaje, monitoreando su fiel cumplimiento durante el acompañamiento docente.

El segundo criterio de selección lo constituye la antigüedad, expresada en años de servicio. Se definió que la antigüedad esté entre quince y treinta años de servicio, porque mientras más experiencias tengan en la práctica pedagógica se espera que dichos docentes dominen mayores técnicas y estrategias para la enseñanza de la metacognición.

Un tercer criterio es la capacitación, es decir, haber participado en los diferentes programas de actualización docentes. Sobre todo las organizadas por el Ministerio de Educación, porque a través de ellas, los docentes se perfeccionan en el campo de la pedagogía, en aspectos referidos a la enseñanza de la metacognición. Los docentes que cumplieron con dichos criterios fueron cinco: los coordinadores de las áreas de matemática, comunicación, historia, geografía y economía; ciencia, tecnología y ambiente y; educación para el trabajo. La

siguiente tabla muestra la codificación y las características de los docentes seleccionados.

Tabla 3. Codificación y características de las unidades de análisis

DOCENTES	CARACTERÍSTICAS
D1	<p>Docente que actualmente ocupa el cargo de coordinadora del área de Comunicación, con 25 años de servicio, Licenciada en Educación secundaria, especialidad de Lengua y Literatura y egresada del Programa de especialización en Comunicación. Participó en el Plan Nacional de Capacitación docente (Plancad), en el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap) y participa periódicamente de las capacitaciones sobre Rutas de aprendizaje.</p>
D2	<p>Docente que asumió el año 2013 la subdirección académica de la institución educativa y actualmente ocupa el cargo de coordinador del Área de matemática. Cuenta con 17 años de servicio, Licenciado en Educación secundaria en la especialidad de matemáticas, egresado del Programa de especialización en Matemáticas y constantemente participa de las capacitaciones sobre Rutas de Aprendizaje.</p>
D3	<p>Docente coordinador del área de Ciencia tecnología y ambiente, con 30 años de servicio, Licenciado en Ciencias naturales. Magister en educación en la mención de administración educativa. Participó en el Plan Nacional de Capacitación docente (Plancad), en el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap) y participa de las capacitaciones sobre Rutas de aprendizaje.</p>
D4	<p>Asumió el cargo de coordinadora del área de Educación para el Trabajo desde el 2010. Posee 29 años de servicio como docente, es Licenciada en la especialidad de Educación Técnica Productiva, ha seguido cursos de actualización a través del Plan Nacional de Capacitación docente (Plancad) y en el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap).</p>
D5	<p>Docente coordinadora de las áreas de Historia, Geografía y Economía, Persona, Familia y Relaciones Humanas y Formación Ciudadana y Cívica por cuatro años consecutivos, cuenta con experiencia docente de 26 años, Licenciada en Educación secundaria en la especialidad de Historia y Geografía, Magister en educación con mención en administración educativa, ha seguido cursos a través del Plan Nacional de Capacitación docente (Plancad), Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap) y participa de las capacitaciones sobre Rutas de aprendizaje.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Al haber determinado el caso y las respectivas unidades de análisis, se explica a continuación la técnica e instrumento que se utilizó para el recojo de la información.

3.6 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE LA INFORMACIÓN

Para la recolección de datos de la presente investigación se utilizó la técnica de la entrevista. Para Rodríguez, Gil & García (1999), la entrevista se define como una relación recíproca entre personas, en la que una de ellas procura explicar su propia versión acerca de un problema, y la otra intenta dar un significado a dicha explicación. En el método de estudio de casos, la entrevista posee un carácter abierto, esto implica que se puede solicitar a los entrevistados expresar sus experiencias concretas, así como sus puntos de vista sobre situaciones significativas de un aspecto determinado, en este caso respecto a la enseñanza de la metacognición (Yin, 2003).

A través del diálogo, esta técnica permitió recoger las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición. Para ello, se diseñó como instrumento, un guion de entrevista semiestructurada, entendida como la obtención de información mediante declaraciones y explicaciones de los docentes investigados de manera verídica, registrando textualmente las versiones del informante. Asimismo, al diseñarla se consideraron preguntas abiertas para permitir cierta improvisación, flexibilidad así como su pertinente modificación si la situación lo amerita (Cubo, Martín, & Ramos, 2011).

3.6.1. Diseño y elaboración de la entrevista

El diseño de la entrevista se elaboró tomando en cuenta las recomendaciones propuestas por Revilla (2010).

Tabla 4. Técnica e Instrumento de recojo de información

Objetivo	Técnica	Instrumento
Recoger información sobre las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición.	Entrevista semiestructurada	Se usó un guion de entrevista semiestructurada sobre la enseñanza de la metacognición. Se elaboraron preguntas organizadas según categorías y subcategorías.

Fuente: Elaboración propia.

Los temas fueron definidos tomando en cuenta los objetivos y las categorías de análisis. A continuación se presentan las preguntas debidamente organizadas en el siguiente cuadro.

Tabla 5. Preguntas propuestas para el guion de entrevista

CRITERIO	PREGUNTAS
Concepción sobre la metacognición	1. Desde su experiencia, ¿cómo definiría usted la metacognición?/ ¿Podría explicarlo a través de un ejemplo?/ La metacognición, ¿usted piensa que se enseña o se desarrolla sola?
	2. En su opinión, ¿cuáles serían los elementos que conforman la metacognición?
	3. En su opinión, ¿para qué sirve la metacognición? ¿Podría explicarlo a través de un ejemplo?
	4. ¿En qué momento de la sesión de aprendizaje considera que se tendría que enseñar? La metacognición?; / ¿se desarrolla sola? ¿Por qué?
Enseñanza de la toma de conciencia	5. ¿Cómo se entiende la expresión: “tomar conciencia de los aprendizajes”? / ¿Podría darme un ejemplo de ello?
	6. ¿Cómo debería enseñar a los estudiantes a tomar conciencia de sus aprendizajes?/ ¿Podría darme un ejemplo al respecto?/ ¿Recuerda usted alguna situación al respecto?
	7. Según su opinión ¿Cuáles serían los procedimientos que se deberían utilizar para hacer tomar conciencia de sus aprendizajes a los estudiantes?/¿podría contarme alguna experiencia al respecto?
	8. ¿Para qué que sería útil desarrollar la toma de conciencia en los estudiantes sobre sus aprendizajes?
	9. Según su opinión, ¿en qué momento de la sesión de aprendizaje se debe promover la toma conciencia de los aprendizajes?/ ¿Por qué considera usted que es importante promoverla?
Enseñanza del control de los procesos cognitivos	10. Para usted, ¿qué entiende sobre la expresión “controlar los procesos de aprendizaje”?/ ¿Quién lo debería hacer? / ¿el docente o el estudiante?/ ¿Por qué?/ ¿cómo?
	11. En su opinión, ¿Qué elementos permitirían a los estudiantes controlar sus propios aprendizajes?/ ¿Por qué considera usted que son importantes dichos elementos?
	12. ¿Piensa usted que se debería controlar el proceso de aprendizaje de los estudiantes? Si_ / No_ / ¿qué resultados se podrían obtener?

	13. ¿Cómo deberíamos enseñar a los estudiantes a controlar sus propios aprendizajes? / ¿Usted lo hace? / ¿Podría darme un ejemplo al respecto?
	14. ¿En qué momento de la sesión de aprendizaje se debe promover el control de los aprendizajes en los estudiantes? / ¿Por qué?
	15. ¿Qué significa para usted autorregular el aprendizaje? / y usted ¿lo desarrolla con sus estudiantes? / ¿De qué manera?
	16. ¿Qué aspectos considera usted que deben tomarse en cuenta para favorecer que los estudiantes autorregulen sus aprendizajes? / ¿Por qué considera usted que son importantes dichos aspectos?
Enseñanza de la autorregulación de los procesos cognitivos	17. ¿Cómo enseñar la autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes? / ¿De qué manera lo podemos hacer? / ¿Podría darme un ejemplo al respecto?
	18. Según su opinión, ¿para qué sería necesario autorregular los aprendizajes de los estudiantes?
	19. ¿En qué momento(s) de la sesión de clase se debe promover la autorregulación de los aprendizajes en sus estudiantes? / ¿podría darme un ejemplo al respecto?
	20. Respecto a lo que hemos conversado, ¿le gustaría decir algo más?

Fuente: Elaboración propia

La duración de cada entrevista fue de aproximadamente 50 minutos, las mismas que se llevaron a cabo en Biblioteca de la institución educativa y en el horario que los docentes tuvieron disponible.

3.6.2. Validación del instrumento

El instrumento diseñado para esta investigación fue validado a través de dos procedimientos; el primero a través de la denominada validación de pares, cuyo objetivo fue esencialmente establecer la validez de contenido y asegurar que este sea confiable para su aplicación; en el segundo procedimiento, se validó mediante juicio de expertos para garantizar la validez de constructo del referido instrumento.

a) Validación de pares

La validación de pares se llevó a cabo con los estudiantes becarios de maestría en educación, con mención en currículo, del Programa Nacional de Becas y

Créditos Educativos (Pronabec). Se conformaron grupos que coincidían con la línea y eje de investigación, las sugerencias que dio cada uno de ellos permitió mejorar el contenido, la estructura y el sentido de algunas preguntas; la mayoría de ellas estaban redactadas en plural, con lenguaje técnico que los docentes entrevistados no lo podrían entender. Una última sugerencia fue replantear algunas preguntas que los docentes con el propósito de profundizar en el tema.

Una vez que se realizaron las respectivas correcciones al diseño de la entrevista, se dio paso al segundo procedimiento de validación denominado el juicio de expertos.

b) Juicio de expertos

Para la validación del instrumento, en primer lugar, se solicitó la opinión del Doctor Carles Monereo, conocedor del tema de investigación, a quien se le envió vía correo electrónico, el diseño del instrumento y la matriz de coherencia para su validación. En respuesta se recibió el calificativo de instrumento apropiado al tema y problema.

En dicha evaluación se solcito juzgar la coherencia de los ítems para el recojo de información; además de la suficiencia, es decir, si en los ítems están presentes todos los elementos necesarios para el recojo de información.

Asimismo, se recogieron las observaciones del magister Wilfredo Gonzales, quien hizo las siguientes recomendaciones: sugirió enumerar el objetivo general y los objetivos específicos para establecer relación entre las categorías y subcategorías señaladas en la matriz de coherencia; se observó en dicho documento, que la tercera columna debería llevar el nombre “indicadores” y recomendó revisar su contenido sugiriendo colocar solo los temas de la investigación relacionados con las categorías y subcategorías y estas, a su vez, con los objetivos de la investigación.

A partir de los cambios realizados se procedió a la aplicación de una prueba piloto a un docente de la misma institución educativa, quien reunía el mismo perfil del grupo de docentes seleccionados. Como resultado, se replantearon algunas preguntas y otras se hicieron más específicas a través de ejemplos de sus prácticas para profundizar en sus concepciones sobre el tema de estudio.

3.7 PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

Para Blaxter, Hughes & Tight (2010) toda investigación social, entre ellas la investigación educativa, plantea que los especialistas en el campo científico asuman la responsabilidad y el deber de respetar los acuerdos para con los sujetos o grupos de informantes en la investigación que está llevando a cabo. Asimismo, Rodríguez, Gil & García (1999), refieren que una de las primeras acciones que debe adoptar el investigador es contar con el consentimiento informado de las personas que serán objeto de investigación.

Es por ello que para la presente investigación y en cumplimiento a las directivas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, sobre los procedimientos para asegurar la ética en la investigación, se recibieron las orientaciones del vicerrectorado de investigación para solicitar el consentimiento informado de los docentes.

En un primer momento, se explicó a cada uno de los docentes, los objetivos, la utilidad que se le dará a la investigación, un informe sobre los resultados obtenidos, así como el compromiso de mantener el anonimato y la confidencialidad. En una segunda fase, se otorgó un tiempo prudencial para que los docentes lean detenidamente el documento y den su anuencia a través de su firma.

Acerca de los procedimientos que se siguieron, se solicitó la autorización del director de la institución educativa y se hizo una primera visita a los docentes para solicitar su colaboración para la aplicación de la entrevista, explicándoles que si accedían a participar en este estudio sería de manera voluntaria. Se les informó además que la conversación sería grabada, para facilitar la transcripción de sus ideas tal cual lo hubieran expresado y se garantizó que, una vez finalizado el estudio, las grabaciones serían destruidas. La información recabada es estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Su información sería codificada utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible a través de su consentimiento. Por último, se logró obtener la autorización respectiva, cuya aceptación se concretó a través de la firma de un formato denominado: Protocolo de consentimiento informado (Ver

apéndice 1).

3.8 PROCEDIMIENTO PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Una vez firmados los protocolos de consentimiento informado por cada uno de los docentes, se aplicaron las entrevistas programadas para ser aplicadas durante el transcurso de un mes, porque al ser docentes del nivel secundario, trabajan por horas. Las entrevistas se llevaron a cabo en la biblioteca de la Institución Educativa y en sus días u horas libres. En todo momento, los docentes mostraron gran disposición de colaborar con la investigación.

La entrevista a cuatro de los docentes, se desarrolló durante dos semanas y media, mientras que para la Docente D5 hubo ciertos inconvenientes debido a que no disponía de días ni horas libres; asimismo, durante el mes programado para la entrevista se organizaron actividades que estaban planificadas en el calendario cívico de la institución educativa. Por ello, dicha entrevista se postergó tres veces. Con los resultados obtenidos, se procedió a transcribir literalmente cada entrevista para proceder luego a su análisis correspondiente.

Durante la entrevista, los docentes expresaron su propio discurso exteriorizando en forma verbal sus concepciones, de acuerdo al guion establecido. De esta manera se abordaron preguntas relacionadas con las experiencias personales y profesionales de cada uno de ellos acerca de la enseñanza de la metacognición del aprendizaje (Flick, 2007).

Luego, se procedió a transcribir las entrevistas siguiendo el protocolo establecido, el resultado se guardó en un archivo de texto para su asignación como documento primario en la herramienta de apoyo informático utilizado.

La herramienta para procesar la información fue el software ATLAS Ti, la que facilita la organización de datos para el análisis agilizando de manera considerable el proceso.

La organización de la información se realizó en base a las categorías de análisis previamente establecidas las cuales fueron ingresadas al Atlas Ti como códigos que permitieron la identificación de las concepciones verbalizadas de los docentes. Asimismo, se utilizó la codificación axial, para relacionar las categorías

con las subcategorías, entendida como un proceso que consiste en relacionar las categorías de acuerdo a sus características y dimensiones. (Strauss & Corbin, 2002).

3.9 PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS OBTENIDOS

Para realizar el análisis en la investigación acerca de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la metacognición, de los distintos procedimientos analíticos que se dispone en la investigación cualitativa se eligió el método de la interpretación directa que, para los estudios de casos, según Stake (1999) es uno de los más adecuados, ya que la acción investigadora de interpretar consiste en atribuir un valor o entender de una determinada manera una concepción, acción o fenómeno educativo y fundamentarlo (Niño, 2011). En el caso de la presente investigación se trató de identificar y describir en las expresiones verbalizadas de los docentes sus concepciones acerca de la enseñanza de la metacognición.

En este proceso se identificaron concepciones emergentes sobre las condiciones para la enseñanza de la metacognición como la motivación, el uso de estrategias de enseñanza, tomar en cuenta el contexto, el manejo de conocimientos sobre la metacognición; así como concepciones sobre los resultados de la enseñanza de la metacognición como la autorreflexión. Hecho que llevó a replantear el marco teórico y las categorías de estudio. Siguiendo lo planteado por Stake (1999), el investigador tiene que proceder a entender y representar la realidad aprendida y filtrada a través de su percepción y dominio teórico.

Finalmente las concepciones identificadas se presentan organizadas en tres categorías: las concepciones acerca de las condiciones para enseñanza de la metacognición, las concepciones acerca de los procesos para enseñanza de la metacognición y las concepciones acerca de los resultados de la enseñanza de la metacognición.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se analiza e interpreta los datos acerca de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la metacognición en el aprendizaje.

En el primer acápite, se identifica las concepciones que poseen los docentes sobre las condiciones que se requieren para enseñar la metacognición; en el segundo, las concepciones acerca de los procesos para la enseñanza de la metacognición y; finalmente, en el tercero, las concepciones respecto a los resultados de la enseñanza de la metacognición.

4.1. CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LAS CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA METACOGNICIÓN

Respecto a las concepciones sobre las condiciones para la enseñanza de la metacognición, estas son definidas como el conjunto de requisitos previos que los docentes deben desarrollar, en ellos mismos y en los estudiantes para desarrollar una adecuada enseñanza de la metacognición. Al recabar información, los docentes dieron relevancia a tomar en cuenta el contexto, desarrollar una motivación permanente, poseer dominio de conocimientos acerca de la metacognición, uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como a hacer un adecuado manejo de recursos.

4.1.1 Tomar en cuenta el contexto

En cuanto a *tomar en cuenta el contexto*, como condición para la enseñanza de la metacognición, solo los docentes D1 y D2 le dieron mayor énfasis, tal como lo muestran las siguientes expresiones:

...las lecturas que hacemos, la hacemos relacionando con su contexto (D1:P34).

.....necesariamente tengo que indicar el por qué, también del tema, cómo trasciende ese tema, se tiene que contextualizar, tiene que ser adecuado para que pueda adecuarse a la vida cotidiana, en qué contexto y cómo lo voy a desarrollar (D2:P15).

En este aspecto, cabe preguntarse en qué medida los docentes D3, D4 y D5 conocen sobre la importancia de esta condición, ya que el contexto cumple función de facilitar o interferir al momento de establecer si la actividad metacognitiva es congruente o incongruente, si hace posible o limita interactuar al sujeto con el ambiente y si le permite separar los aspectos más significativos, pertinentes y relevantes de la actividad cognitiva que está desarrollando, tal como lo refieren Mayor et al. (1995).

4.1.2 Desarrollo de una motivación permanente

En relación a la subcategoría *desarrollo de una motivación permanente*, como condición para la enseñanza de la metacognición, cuatro de los cinco docentes participantes señalan su interés por promoverla durante sus sesiones de aprendizaje.

Los estudiantes primeramente son motivados con un tema relacionado con la lectura que vamos a leer, después vamos a ver el título, qué significa para ellos, a partir del título para que deduzcan de qué va a tratar el tema o la lectura (D1:P28).

La docente D1 evidencia que motiva al inicio de la clase y no durante todo el proceso. De lo manifestado, se deduce que la motivación forma parte del inicio del proceso de toma de conciencia, proceso real de aprendizaje en el que docentes y estudiantes asumen la responsabilidad de fomentar dicha conciencia para transformar lo que se conoce y lo que se hace (Pozo, 2008). Sin embargo, en la

información recabada del docente D2, esta no señala en qué momento del desarrollo de su sesión, motiva a sus estudiantes:

...tengo que motivar a mis chicos para que ellos tomen conciencia de las cosas que se tienen que hacer en ese momento... (D2:P14).

En el caso del docente D4, este no refiere aplicar la motivación sólo al inicio de una actividad de aprendizaje sino después que el alumno ha recibido cierta información sobre el tema:

....El maestro a través de la motivación permite que el alumno vaya captando determinados conocimientos para que luego, con ese interés reciba esa información lo asimile de manera consciente para luego aplicarlo... (D4:P9).

La docente D5 también señala su importancia pero manifestando lo siguiente:

Si un profesor no motiva a los alumnos, pues ellos prácticamente no van a tomar conciencia de la actividad que van a desarrollar, porque por ser adolescentes mayormente no toman conciencia de eso (D5:P8).

La respuesta de la docente D5 se orienta a la necesidad de motivar a los alumnos porque el interés por el aprendizaje disminuye en esta etapa de su desarrollo. Aun así, dicho docente relaciona la motivación con la toma de conciencia orientado al desarrollo de una actividad.

Cabe destacar que en todas estas situaciones, los docentes desarrollan un tipo de motivación intrínseca porque a través de ella los estudiantes adquieren la habilidad para desarrollar un esfuerzo mental relacionado con el aprendizaje, ello les permite asumir una actitud consciente y reflexiva frente a las dificultades de una tarea. Asimismo, al motivarlos de manera constante, se promueve progresivamente su autonomía así como la capacidad para decidir qué metas han de seguir y qué medios de aprendizaje han de utilizar en cada tarea (Pozo, 2008).

4.1.3 Dominio de conocimientos metacognitivos

En relación a la subcategoría *dominio de conocimientos metacognitivos* que debe poseer un docente para enseñar a sus estudiantes a ser aprendices metacognitivos, se recoge la siguiente versión:

....yo de alguna forma, como docente, tengo que hacerme un examen metacognitivo cómo voy avanzando, porque de una u otra manera los chicos también me dan un indicador, me hacen reflexionar y me hacen pensar (D2:P11).

Esta concepción del docente D2 se relaciona con el concepto que emiten Carr & Kemmis (1988), así como Elliott (1990), quienes manifiestan que “el paso previo para enseñar a pensar es ser uno mismo, una persona que piensa y reflexiona sobre su práctica profesional” (En: Elosúa, 1993, p. 8). El docente señala que un indicador que le puede hacer reflexionar si está logrando su objetivo, es hacer preguntas como ¿qué estamos aprendiendo?, y al final de clase ¿qué aprendimos el día de hoy? Similar situación menciona la docente D1 al señalar lo siguiente:

....Nosotros como docentes tenemos que tomar conciencia de que el estudiante puede lograr el proceso de aprendizaje, el objetivo que buscamos....cuando veo si termina el tema y le doy otro reforzamiento le pregunto, le digo: subrayame la idea principal, si el alumno me subraya correctamente es porque ha interiorizado y ha tomado conciencia de que eso debe utilizar (D1:P19).

A diferencia del caso anterior, la docente D1 utiliza como indicador una estrategia que es observable durante el proceso de aprendizaje y acompaña, al igual que el docente D2, en todo el proceso al aprendiz. Con ello se evidencia el rol mediador del docente a través de la toma de conciencia de su labor, pues “permite organizar y dirigir la actividad cognitiva de los estudiantes en el plan de la actividad externa lo cual a su vez facilita la interiorización de estas pautas y su posterior arraigo en la actividad psíquica interna del estudiante” (Kimenko & Alvarez, 2009, pp.23-24).

4.1.4 Conocimiento y uso de estrategias de enseñanza

En cuanto a las concepciones de los docentes sobre *el conocimiento y uso de estrategias de enseñanza*, como condición para la enseñanza de la metacognición, solo dos de los cinco docentes mencionaron de manera explícita su aplicación, tal como se evidencia a través de las siguientes respuestas:

Para llegar al objetivo tengo que tener estrategias y ver si son adecuadas o no, luego las evalúo... por ejemplo en el área de comunicación el

subrayado, pero si yo he observado que cada uno lee párrafos de la lectura y subrayan las ideas principales, al final yo voy ver si lo han realizado adecuadamente, si yo veo que no es lo adecuado quiere decir que no he logrado en ellos dicho objetivo a través de esa estrategia (D1:P2).

Esta respuesta está relacionada con lo que define Jiménez (2004), quien menciona que se debe considerar cuándo y dónde se deben utilizar determinadas estrategias de aprendizaje y que, según Mayor et al. (1995) estas se deben poner en práctica para lograr determinados objetivos en una determinada tarea. Sin embargo, se evidencia que la docente D1 solo pone en práctica estrategias cognitivas más no explica a los estudiantes los pasos, condiciones y beneficios de su aplicación para que ellos reflexionen y las valoren como parte de su aprendizaje. En la respuesta del docente D2 se recoge la siguiente versión:

...una estrategia para el aprendizaje de la matemática, es iniciándose con ejercicios o problemas básicos. Queremos que los alumnos sean los mejores, esa es la idea, para que luego desarrollen problemas complejos. Utilizar también los juegos lúdicos es importantísimo, que experimenten que es lo que van hacer, dependiendo del desarrollo de eso, que ellos apliquen sus conocimientos, como y de qué manera ellos pueden manejar ese tema, después yo los complemento (D2:P22).

El docente D2 también aplica solo estrategias cognitivas al igual que la docente D1. Ambos docentes deberían ejercitar a sus estudiantes en el uso de diversas estrategias para que a través de la metacognición, controlen su eficacia para adecuarlas a diversas situaciones de aprendizaje, incrementen su experiencia metacognitiva y con ello lograr la autonomía en su aprendizaje.

En este sentido, la aplicación de las estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas, constituyen una de las condiciones para la enseñanza de la metacognición porque a través ellas el docente enseñará al aprendiz no sólo a poder darse cuenta de lo que está o no aprendiendo, sino también enseñarle a conocer qué se puede hacer para solucionar los fallos que se presentan en la comprensión y que está afectando dicho aprendizaje.

4.1.5 Adecuado manejo de recursos

En relación al *adecuado manejo de recursos*, como condición para la enseñanza

de la metacognición, los docentes D3 y D4 en ningún momento expresan de qué manera lo relacionan con la metacognición tal como se manifiesta en los siguientes párrafos:

Pueden consultar bibliografía, lo podemos ver mediante un organizador visual, lo puede hacer con el libro, hay distintos métodos o formas de cómo ayudarles (D3:P40).

Bueno, les enseño mucho el control de calidad, el uso de las herramientas, uso de los equipos, instrumentos para la preparación (D4:P16)

Mayor et al. (1995) consideran que los recursos utilizados, pueden ser determinantes para el rendimiento cognitivo en general y para la enseñanza de la metacognición en particular. Por tanto, lo mencionado por los docentes solo formaría parte de los recursos utilizados específicamente para el desarrollo formal de una sesión de aprendizaje.

En cambio, la docente D1 evidencia en su respuesta el uso de una lectura como recurso de estrategia metacognitiva para el desarrollo integral del proceso de aprendizaje como lo demuestra la siguiente cita:

.....después de motivarles con la lectura que vamos a leer, observamos el título, les pregunto ¿qué significa para ellos? A partir del título que ellos deduzcan de qué tratará el tema o la lectura, de repente leemos la lectura, pero deducirla para después empezar a leer.... (D1:P66).

Asimismo, el docente D2, expresa lo siguiente:

Durante el desarrollo de la clase, utilizo los ejercicios del texto relacionados con el tema, entonces se les lanza unas dos o tres preguntas, que ellos tienen que desarrollar, para eso tienen que leer y tienen que exponer luego su punto de vista para saber cómo lo desarrollaron (D2:P34).

Las respuestas de los docente D1 y D2, pertenecientes a las áreas de comunicación y matemática, aplican algunas preguntas como estrategia para promover la reflexión que los estudiantes están desarrollando. Asimismo, ambos docentes, evidencian mayor conocimiento sobre el tema, por estar constantemente actualizados en el área y por haber recibido cursos de

especialización, a diferencia de los demás, que si bien cuentan con años de servicio y estudios de maestría, evidencian poco conocimiento del tema.

Como se puede observar, los docentes entrevistados consideran que las principales condiciones que se requieren para la enseñanza de la metacognición son: tomar en cuenta el contexto, desarrollar una motivación permanente, poseer dominio de conocimientos acerca de la metacognición, usar de estrategias de enseñanza y aprendizaje así como a hacer un adecuado manejo de recursos.

Siguiendo a Pozo (2008), después de haber indagado sobre las condiciones, a continuación se analiza los resultados relacionados a las concepciones de los docentes acerca de los procesos de la enseñanza de la metacognición.

4.2. CONCEPCIONES ACERCA DE LOS PROCESOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA METACOGNICIÓN

Respecto a los procesos de la enseñanza de la metacognición, esta es definida como los pasos o secuencias diseñadas por el docente para poner en práctica la reflexión consciente del aprendizaje de los estudiantes y lograr un determinado objetivo (Pozo, 2008). Para su correspondiente descripción, se recoge la información de los docentes para identificar cuáles son las concepciones de los docentes respecto a la *enseñanza de la propia actividad cognitiva* relacionada con el conocimiento de la persona, de la tarea y de las estrategias; y la *enseñanza del control de la propia actividad cognitiva* referida al control de la planificación, de la supervisión y de la evaluación, tal como en las siguientes líneas.

4.2.1. Concepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la toma de conciencia de la propia actividad cognitiva

Respecto a las concepciones sobre la *enseñanza de la toma de conciencia de la propia actividad cognitiva*, esta se define como un proceso consciente en el cual el docente enseña a sus estudiantes a reflexionar sobre el proceso que se lleva a cabo al tomar conciencia del proceso cognitivo en relación a tres aspectos: tomar conciencia o conocimiento de la propia actividad cognitiva de la persona, de la tarea que realiza y de la estrategia que utiliza.

4.2.1.1 En relación al conocimiento de la actividad cognitiva de la persona

En relación al conocimiento de la actividad cognitiva de la persona, tres de los cinco docentes entrevistados manifestaron su concepción sobre ella de la siguiente manera:

Por ejemplo cuando trabajamos la obra: Paco Yunque les digo: ¿para qué me servirá esta lectura? entonces ellos lo tienen que contextualizar con su realidad, ¿para qué me sirve leer Paco Yunque?, ¿Solamente debemos leer por leer? Ellos respondieron: “Nooo, nosotros no debemos actuar como, Paco Fariñas”, ellos están viendo la diferencia, en cuanto a lo económico y en cuanto a lo social, pero ellos también toman conciencia que no deben actuar como ellos, porque todos somos iguales y no debe haber diferencias. De esta manera ellos reflexionan ¿no? (D1:P32).

A través de una actividad cognitiva y con el apoyo de una obra literaria como recurso, la docente D1 promueve a través de preguntas, la reflexión de sus estudiantes, para comparar la conducta de los personajes con la de ellos. Asimismo, la docente, a través de la estrategia metacognitiva de la práctica guiada, promueve que el estudiante manifieste en voz alta lo que piensa mientras realiza la tarea. En el siguiente párrafo, el docente describe cómo promueve la toma de conciencia de sus estudiantes:

....tengo que hacerles tomar conciencia del aprendizaje de mi área, para que ellos digan: “dónde estoy y que voy hacer dentro del área de matemáticas...” a partir de ello se les va motivando continuamente (D2:P48).

Lo expresado por el docente D2 permite identificar de qué manera el docente asume el rol de conducir y acompañar y a los estudiantes a un diálogo consciente consigo mismos, evaluar sus expectativas y demandas, así como a activar sus conocimientos previos sobre los contenidos a desarrollar. Todo ello permitirá que logren establecer relaciones sustanciales con la nueva información para optimizar su aprendizaje (Monereo, 1995).

Porque van a saber que los tiempos que van a manejar no van a ser tan largos entonces eso conllevaría de que ellos mismos tengan que sintetizar muchas veces información que les va a servir. Aparte del tiempo tendríamos lo que es la información que ellos tengan que manejar...claro, si es breve es concisa entonces le va a dar más tiempo para abarcar más temas (D3:P33).

El manejo del tiempo es una situación que experimentan los estudiantes cuando desarrollan una actividad cognitiva. Este ejemplo que presenta el docente D3 describe como, a través de dicha actividad cognitiva se promueve que los estudiantes tome conciencia de sus capacidades y limitaciones, en relación a los conocimientos que poseen sobre el tema (Labatut, 2004).

4.2.1.2 En relación al conocimiento de la tarea que realiza

En relación al *conocimiento de la tarea que realiza*, esta se desarrolla cuando el docente instruye a los estudiantes a informarse sobre la naturaleza de una actividad académica, en especial si esta posee cierto nivel de complejidad, orientándolo a reflexionar sobre las acciones a seguir para el logro de un objetivo. Sobre este aspecto, los cinco docentes consideraron importante desarrollarla, según lo refiere el siguiente párrafo:

Si yo por ejemplo a un alumno le enseñé, le expliqué, empieza a subrayar y él se da cuenta que no lo ha hecho correctamente como sus demás compañeros no le voy decir que está mal lo que ha hecho, le digo: mira observa bien, vuelve a leer y señala donde está la idea principal. Con ello le hago tomar conciencia de la tarea que está desarrollando ¿no cree? (D1:P24).

La docente D1 instruye de manera explícita a los estudiantes, los pasos a seguir para desarrollar una determinada actividad. Por su parte, los estudiantes, al conocer la tarea, asumen la realización de la misma y toman conciencia de sus errores con apoyo de la docente. A través de esta labor, los alumnos aprenderán que existen situaciones donde las demandas de la tarea son más complejas que otras y, por lo tanto, tienen que estar predispuestos a ello si desea cumplir con una meta (Bara, 2001). Similar situación se describe en los siguientes párrafos:

Tanto el docente como el estudiante deberían controlar ese proceso, porque el alumno tiene que saber en qué medida está adquiriendo estos conocimientos y el maestro observando también toda esa secuencia de los aprendizajes (D4:P21).

...en el desarrollo del proceso, yo por ejemplo siempre pregunto: ¿qué les pareció el tema?, si fuera durante el proceso ¿cómo creen que este avance se puede dar o puede estar dándose de mejor manera? o por ejemplo ¿ustedes pueden dar algunos alcances más? (D5:P51).

Lo expresado tanto por la docente D4 y la docente D5 se relaciona con lo expuesto por Monereo (1995), acerca de los principios que deberían seguir los maestros para promover la toma de conciencia en los estudiantes sobre la tarea a desarrollar, o las que están en proceso de desarrollo. En la primera pregunta que la docente D5 plantea como ejemplo, se busca que los estudiantes evalúen la tarea culminada mas no indaga sobre sus dificultades, habilidades y preferencias al momento de aprender. En cambio, la pregunta que plantea durante el proceso: "... ¿cómo creen que este avance se puede dar o puede estar dándose de mejor manera?"..., permitirá que los docentes enseñen a los estudiantes "...a analizar las decisiones regulativas que toman durante la planificación, la monitorización y la valoración de sus actuaciones cuando realizan una tarea" (Monereo, p. 1995). Ante la pregunta: "... ¿ustedes pueden dar algunos alcances más?.." la docente reafirma nuevamente su concepción sobre la importancia de valorar la participación del aprendiz durante el desarrollo de la tarea. Distinta opinión tiene el docente D2 al referir lo siguiente:

Al desarrollar una actividad, los estudiantes primero tienen que pensar qué van hacer y qué van decir, de esta manera actuar, así estaría tomando conciencia de las cosas que está realizando (D2:P1).

En la respuesta del docente D2, no evidencia su participación, ante ello se puede inferir que el docente ha logrado que sus estudiantes alcancen un nivel de autorreflexión sobre sus aprendizajes. Lo mismo sucede con el docente D3, afirmando que la enseñanza de la toma de conciencia en relación a la tarea, lo lleva a cabo el estudiante quien la va a desarrollar en función a un tiempo establecido:

Porque van a saber que los tiempos que ellos van a manejar siempre no van a ser tan largos entonces eso conllevaría de que ellos mismos tengan que sintetizar y extraer sólo la información que les va a servir (D3:P33).

4.2.1.3 En relación al conocimiento de la estrategia que utiliza

En relación al *conocimiento de las estrategias que utiliza* que debería ser impartido por los docentes a los estudiantes, la docente D1 manifestó ponerla en práctica de la siguiente manera:

...si a un estudiante por ejemplo le enseñé, le expliqué, empieza a hacer el subrayado y se da cuenta que no lo ha hecho correctamente como sus demás compañeros, no le voy decir que está mal lo que ha hecho, le digo: "mira, observa bien, vuelve a leer donde está la idea principal...no es lo correcto" y lo voy guiando... (D1:P24).

La docente D1 consideró que se debe hacer tomar conciencia al estudiante, no solo sobre la tarea que está desarrollando, sino también sobre las estrategias que se están utilizando para cumplir con el objetivo de la actividad. Asimismo, la docente manifiesta en algunas de sus respuestas haberlas puesto en práctica a través de dos estrategias metacognitivas: La instrucción explícita y la práctica guiada. Es importante que el apoyo que el docente le otorgue al estudiante para desarrollar una determinada tarea, disminuya de manera gradual para desarrollar competencias más complejas así como al control de su propio proceso de aprendizaje (Mateos, 2001).

Sobre el mismo tema, el docente D4 considera que se debe otorgar al estudiante un espacio de reflexión para que identifique sus errores. Ello lo manifiesta de la siguiente manera:

....el alumno tiene que saber en qué medida está adquiriendo estos conocimientos y el maestro viendo también toda esa secuencia de estos aprendizajes (D4:P21).

Lo expresado por el docente D4 coincide con la respuesta de la docente D1 al considerar que debería haber una interacción entre docente y estudiantes, pero señala que es el propio estudiante quien tiene que darse cuenta de la adquisición de sus conocimientos.

Según la metodología de enseñanza de estrategias metacognitivas (Gráfico 3), , que consiste en ir cediendo gradualmente a los estudiantes el uso de dichas estrategias, el docente D4 concibe que el estudiante debería tomar conciencia por sí mismo de sus aprendizajes a través de la práctica independiente. Por ello, es importante enseñar a los estudiantes a ser conscientes al momento de poner en práctica las diversas estrategias, planificando y controlando su ejecución. Su uso y dominio eficiente, demanda del docente al enseñarlas y del estudiante al aprenderlas, de una profunda reflexión sobre la manera de cómo utilizarlas (Pozo, 1989).

Por tanto, los docentes entrevistados manifiestan que se debe enseñar a los estudiantes a tomar conciencia sobre sus propios aprendizajes así como de las tareas. Por otro lado, dos de ellos manifestaron a través de ejemplos, enseñar a sus estudiantes el uso de estrategias pero en distintos niveles de proporción de control de la actividad metacognitiva.

4.2.2. Concepciones de los docentes respecto a la enseñanza del control de la propia actividad cognitiva

La enseñanza del control de la propia actividad cognitiva se desarrolla cuando el docente instruye a los estudiantes a revisar los resultados que se están desarrollando durante la ejecución de una actividad académica, para comprobar si los objetivos planificados por ellos mismos se están cumpliendo.

4.2.2.1 Control de la planificación

Con respecto a lo que los docentes consideran *control de la planificación*, dos de los cinco docentes lo relacionan el cumplimiento de un objetivo y con el tiempo que se necesita para desarrollar una determinada actividad académica, tal como se observa en la siguiente respuesta:

Porque están controlando su trabajo con el objetivo: tengo un determinado tiempo y lo tengo que hacer, esto lo que tengo que desarrollar y esto lo que tengo que leer para darle el informe respectivo para lograr lo que el profesor ha propuesto (D2:P27).

En el siguiente ejemplo que plantea la docente D1, esta combina la planificación de un trabajo grupal, delegando funciones a los integrantes y la planificación individual, situación en la cual también se menciona el tiempo como parte de esta etapa de la metacognición:

Por ejemplo cuando tienen un trabajo grupal: sabemos que vamos hacer el trabajo, nos organizamos y delegamos funciones: “vamos hacer lo siguiente: tú haces la introducción, yo las conclusiones, etc.”. También ellos tienen que aprender a controlar cuando hacen un trabajo en casa: controlan su tiempo, llego a mi casa 4 de la tarde, almuerzo, de 4 a 5 hago mi trabajo, de 5 a 6 voy a ver televisión, etc. Aprenden a controlar, ellos tienen que aprender si no se le enseñamos acá, nunca van aprender a controlarse (D1:P58).

A través de sus expresiones, se puede inferir que ambos docentes propician la reflexión, tanto de manera individual como grupal. Ello contribuye a ampliar la eficacia cognitiva del aprendiz para controlar sus propios procesos de aprendizaje y perciba que lo logrado es consecuencia de su esfuerzo (Bandura en Pozo, 2008).

4.2.2.2 Control de la supervisión

Con respecto a lo que los docentes consideran *control de la supervisión*, el docente D3 manifiesta lo siguiente:

Vamos a corroborar si está bien la actividad que han realizado, si han acertado o no con la respuesta que ellos buscaban y hacemos el refuerzo (D3:P3).

La respuesta del docente D3 se relaciona con lo que Pozo (2008) denomina cultura estratégica del aprendizaje, cuyo objetivo es que los estudiantes identifiquen sus errores tan igual que sus aciertos para buscar, con apoyo del docente, posibles soluciones para enfrentar diversas situaciones de aprendizaje. Similar situación se presenta en la siguiente respuesta:

...si a un estudiante por ejemplo le enseñé, le expliqué, empieza a hacer el subrayado y se da cuenta que no lo ha hecho correctamente como sus demás compañeros, no le voy decir que está mal lo que ha hecho, le digo: mira, observa bien, vuelve a leer donde está la idea principal...no es lo correcto y lo voy guiando... (D1:P24).

Al enseñar la docente D1 al el estudiante que repare en el error que ha cometido durante el desarrollo de la actividad, está promoviendo en él que identifique los errores cometidos, permitiéndole modificar la estrategia utilizada y poder cumplir con los objetivos previstos

4.2.2.3 Control de la evaluación

Con respecto a lo que los docentes consideran *control de la evaluación*, solo dos de los cinco docentes manifestaron su aplicación en el aula. Al respecto, la docente D4 permite que el estudiante por sí mismo identifique sus errores, los corrija y continúe con su proceso, como se evidencia en la siguiente respuesta:

Bueno, hacer que ellos vuelvan trabajar a partir de esos errores, que ellos mismo sean los que corrijan donde fue el error para volver a retomar el proceso. (D4:P24).

Esta respuesta se relaciona con lo que refiere Bandura en Pozo (2008), quien plantea que el docente debería posibilitar al estudiante, ampliar su eficacia cognitiva, permitiendo que él mismo controle sus propios procesos de aprendizaje para que perciba que lo logrado es consecuencia de su esfuerzo. En las siguientes respuestas los docentes describen la manera cómo ellos y no los estudiantes son los que realizan el control de la evaluación del aprendizaje.

Si yo he observado que cada uno lee párrafos de la lectura y van subrayando las ideas principales, al final yo voy ver si las chicas y los chicos lo han realizado adecuadamente (D1:P3).

Al momento de desarrollar un ejercicio le pregunto ¿Cómo piensas tú que debes desarrollar?, desde ese momento yo les estoy dando a entender ellos tienen que poner sus ideas y posteriormente yo complemento esa clase (D2:P31).

Por tanto, se evidencia que los docentes entrevistados reflejan a través de sus repuestas, que en la enseñanza de la metacognición, el control de la propia actividad cognitiva se lleva a cabo por el estudiante pero con el apoyo del docente, quien asume el rol de guía y modelo durante el desarrollo de la actividad cognitiva.

Considerando nuevamente a Pozo (2008) y después de haber indagado sobre los procesos que se requieren para lograr aprendices metacognitivos, a continuación se analizan los aspectos relacionados a las concepciones que los docentes tienen acerca de los resultados de la enseñanza de la metacognición: Enseñanza de la autorregulación de la propia actividad cognitiva cuya práctica permite la autorreflexión y autonomía de los estudiantes.

4.3 CONCEPCIONES ACERCA DE LOS RESULTADOS DE LA ENSEÑANZA DE LA METACOGNICIÓN

Respecto a los resultados de la enseñanza de la metacognición, este se define como los efectos que desencadena un determinado proceso de reflexión consciente de los aprendizajes de los estudiantes, si lo logrado fue significativo o

no y si se cumplió con los objetivos previstos (Pozo, 2008).

En relación a cuáles son los resultados que se obtienen con la enseñanza de la metacognición, la mayoría de docentes refieren que los estudiantes logran más su capacidad de autorreflexión que su autonomía.

4.3.1. Concepciones docentes respecto a la enseñanza de la autorregulación de los procesos cognitivos en el aprendizaje

La enseñanza de la autorregulación de la propia actividad cognitiva se desarrolla cuando el docente instruye a los aprendices a realizar constantes ajustes de su pensamiento, evaluando, regulando y controlando de manera autónoma una actividad y orientarlas hacia determinadas situaciones de su contexto de aprendizaje (Mayor et al., 1995). Al respecto, el docente D3 manifiesta lo siguiente:

...programamos una sesión para dos horas pero a veces el tiempo nos queda corto en el sentido de que como tienen que trabajar en grupo, tienen que socializar, entonces no todos los grupos son hábiles, hay algunos que se retrasan pero tenemos que hacer lo posible para que todos puedan hacer su trabajo (D3:P28).

El docente relaciona la enseñanza de la autorregulación de la propia actividad cognitiva con el control del tiempo del desarrollo de una sesión de aprendizaje. Ello nos permite inferir que la docente desconoce el término autorregulación.

La autorregulación se debe desarrollar en todo momento, en el inicio, en el proceso y en la salida porque tengo que ver constantemente el desarrollo del trabajo (D4:P26).

En su respuesta, la docente D4, al referir que tiene que observar el desarrollo del trabajo, no está permitiendo autorregular de manera autónoma el aprendizaje de sus estudiantes, por lo tanto la docente también desconoce el término autorregulación. En relación al tema, el docente D2 manifiesta lo siguiente:

Durante el desarrollo de una actividad, siempre hago preguntas a mitad del proceso como también al final, por ejemplo ¿qué les pareció el tema?, si fuera al intermedio del proceso ¿cómo creen que este avance se puede dar o se puede desarrollar de mejor manera? o ¿ustedes podrían dar algunos alcances más?, esos son los aspectos que desarrollo del proceso

de enseñanza aprendizaje (D2:P10).

La pregunta tomada como ejemplo: ¿qué le pareció el tema?, se relaciona más en lo referente a la enseñanza del control de la propia actividad cognitiva por tanto, se deduce que el docente D2 no evidencia a través de sus representaciones verbalizadas conocer el término autorregulación y al desconocerlo no logra definirla.

4.3.1.1 Autorreflexión

Con respecto a lo que los docentes consideran autorreflexión, como resultado del aprendizaje de la metacognición, no lo mencionaron manera explícita, tal como lo menciona la docente D1:

Ellos tienen que reflexionar ¿para qué me sirve lo que hoy día estoy haciendo y como lo puedo llevar a mi trabajo? (D1:P57).

Se observa que la docente D1, opina que son los estudiantes los que tienen que interiorizar de manera consciente sus actividades cognitivas, con el propósito de emitir juicios de valor de sus logros o dificultades y plantearse estrategias de mejora (Bernal & López, 2013). La respuesta que emite el docente D3, corresponde a la autorreflexión que el aprendiz de manera autónoma, debería realizar durante el desarrollo de una actividad:

Porque van a reflexionar que los tiempos que ellos van a manejar siempre no van a ser tan largos, entonces eso conllevaría a que tengan que sintetizar muchas veces información que les va a servir para ello". (D3:P35).

Ambas respuestas se relacionan con lo que dicen Bernal & López (2013) quienes conciben que el propio aprendiz es quien debería utilizar determinadas herramientas en el desarrollo de una actividad que les permitirá involucrarse y construir de manera apropiada sus propios conocimientos.

4.3.1.2 Autonomía

Por último, respecto a la autonomía como resultado del aprendizaje de la metacognición dos de los cinco docentes entrevistados, responden lo siguiente:

....para que el alumno tome con responsabilidad aquellos actos que le puedan servir en el futuro a mediano o largo plazo (D3:P17).

En el caso del docente D3, la autonomía lo relaciona con la responsabilidad, valor que debe fomentar el docente en sus estudiantes a través del ejemplo, para obtener resultados óptimos sobre su propio aprendizaje y de esta manera prepararlos para la vida (De Luca, 2009). Sobre el mismo tema, la docente D4 refiere:

...el alumno va captando lo que el maestro le va enseñando para que luego lo aplique en su vida diaria o en el desarrollo de un trabajo que tiene que hacer como parte de su aprendizaje (D4:P2).

Lo mencionado por la docente D4, se relaciona con lo que refieren Pozo y Gómez Crespo (1994), quienes señalan la necesidad de impartir a los estudiantes conocimientos que formen parte de su contexto, así como habilidades y estrategias para desarrollar aprendizajes para el logro de su autonomía. Es importante destacar que la docente D4, que corresponde al área de Educación para el trabajo, comentó que aprovecha la naturaleza de los contenidos desarrollados con su especialidad, los adecúa a su contexto y durante el desarrollo del proceso de aprendizaje, promueve la aplicación de lo aprendido.

Por tanto, las formas cómo conceptúan los docentes acerca de los resultados que se obtienen con la enseñanza de la metacognición, puede limitar que esta pueda constituirse en el medio por el cual se logre el desarrollo pleno de la autonomía de los estudiantes (Osses & Jaramillo, 2008).

CONCLUSIONES

A partir del análisis de la información sobre las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición en el aprendizaje, se llegó a las siguientes conclusiones:

Las 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 se organizan en tres componentes: las condiciones, los procesos y los resultados.

- Los docentes consideran que las condiciones que se requieren *para la enseñanza de la metacognición* es que los docentes, en primer lugar, reflexionen sobre su práctica de enseñanza de la metacognición; que utilicen estrategias cognitivas y metacognitivas de manera reflexiva; que promuevan una motivación intrínseca, como etapa inicial de la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos; además consideran importante tomar en cuenta el contexto, poseer conocimientos acerca de la metacognición, así como un uso adecuado de algunos recursos; para lograr en los estudiantes la autonomía en sus aprendizajes.
- Los procesos que se llevan a cabo para enseñar a los estudiantes a desarrollar habilidades metacognitivas son el tomar conciencia y el asumir el control sobre sus propios procesos cognitivos al aprender.
- El resultado esperado de la enseñanza de la metacognición es *la autorregulación* de los propios procesos cognitivos durante el aprendizaje que lleven de manera progresiva a la autorregulación y finalmente a la autonomía del aprendiz.

Respecto a la enseñanza de *la toma de conciencia* de los procesos cognitivos en el aprendizaje, se identificaron las siguientes concepciones:

- Según los docentes, se debe enseñar a los estudiantes a tomar conciencia sobre sus propios aprendizajes a través del uso de diversos recursos, estrategias y situaciones del contexto, a través de los cuales los estudiantes van a adquirir distintos niveles de actividad metacognitiva.
- Los docentes reconocen que son ellos quienes deben asumir el rol de acompañar y conducir a los estudiantes a un aprendizaje metacognitivo

durante la realización de una tarea. Para ello, tiene que plantear situaciones difíciles, otorgar espacios de reflexión para promover en ellos, la toma de conciencia de sus capacidades y limitaciones, para lograr de manera progresiva la práctica independiente de sus aprendizajes.

- La mayoría de los docentes refieren que, para que los estudiantes tomen conciencia de sus aprendizajes, es importante el uso de estrategias tanto cognitivas y metacognitivas. Sin embargo, en sus respuestas no se evidencia la explicitación de las mismas para que los estudiantes las pongan en práctica, las consideren como parte de su aprendizaje y logren asumir el control de sus propios procesos cognitivos.

Respecto a la enseñanza del *control de los procesos cognitivos* en el aprendizaje, se identificaron las siguientes concepciones:

- Un grupo de docentes refiere que solo en la escuela se puede enseñar a los estudiantes, el control de la actividad cognitiva relacionada con la planificación. A través de este proceso, se promueve en ellos la reflexión, tanto de manera individual como grupal, para cumplir con un determinado objetivo, controlar del tiempo para desarrollar una determinada tarea y lograr con ello un aprendizaje eficaz.
- Según algunos docentes, enseñar el control de la actividad cognitiva relacionada con la supervisión permite que los estudiantes identifiquen sus errores durante el desarrollo de una tarea. Al revisar y a evaluar de manera constante la ejecución de una tarea, se puede comprobar si los objetivos planificados por ellos mismos se están cumpliendo.
- Los docentes reconocen que el control de la propia actividad cognitiva se lleva a cabo por el mismo estudiante, pero con el apoyo del docente, quien asume el rol de guía y modelo durante el desarrollo de la actividad cognitiva.

Respecto a la enseñanza de *la autorregulación de los procesos cognitivos* en el aprendizaje se identificó la siguiente concepción:

- La mayoría de los docentes entrevistados concibe la autorregulación como el control de la propia actividad cognitiva. Refieren además, que con la

enseñanza de capacidades metacognitivas, se logra que los estudiantes desarrollen la autorreflexión de sus aprendizajes. Evidentemente esta condición es necesaria, pero no es suficiente, se necesita enseñar la autorregulación para lograr que los estudiantes evalúen, controlen y regulen con autonomía una actividad, para orientarlas hacia determinadas situaciones de su contexto de aprendizaje.



RECOMENDACIONES

- Desde el punto de vista epistemológico, se recomienda ampliar las investigaciones sobre el tema de metacognición dado que aún no hay una distinción precisa sobre el concepto de control y autorregulación. Ampliar la investigación sobre el tema de la enseñanza de la metacognición en función de los componentes condiciones, procesos y resultados.
- Desde el punto de vista metodológico, se sugiere continuar la investigación, manteniendo el método de estudio, pero incrementando las técnicas de investigación, por ejemplo utilizar la observación, el cuestionario de metaconocimiento o el grupo focal. Por otro lado, no es suficiente recoger solo lo que piensan los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición, es importante ampliar las unidades de análisis, contrastándolo con la opinión de los estudiantes.
- En relación al currículo y de acuerdo a su nivel de concreción, se recomienda explicitar la enseñanza de habilidades metacognitivas, para garantizar con ello su aplicación en el aula.
- Elaborar módulos de autoaprendizaje en los niveles de inicial y primaria, así como orientar a los docentes en el diseño de sesiones de aprendizaje, que promueva el desarrollo y ejercicio de habilidades metacognitivas, con el propósito de enseñar de manera progresiva a los estudiantes el desarrollo de competencias más complejas, así como el control de su propio proceso de aprendizaje.
- Desde la perspectiva de la aplicación de esta investigación, se recomienda compartir los resultados de la investigación con los docentes de la institución educativa que han contribuido con la investigación y en base a una reflexión y sensibilización, diseñar un plan de capacitación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bara, M. (2001). *Estrategias metacognitivas y de Aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto De la aplicación de un programa metacognitivo; y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP y universidad.* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25562.pdf>
- Beltrán, J. (1996). *Estrategias de aprendizaje.* En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos.* Madrid: Síntesis.
- Bernabé, C. (2013). *Concepciones de formación inicial docente en los documentos de política educativa.* (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4645>
- Bernal, L. & López, A. (2013). *Autonomía y autorreflexión en un proceso de formación por competencias.* (Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira) Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3904/1/378861B517.pdf>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2010). *¿Cómo se investiga?* Barcelona: Ed. Graó
- Brown, A. L. (1978). *Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition.* In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, Vol.1 Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Brown, A. (1987). *Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms.* En F. Weinert y R. Kluwe (eds), *Metacognition, Motivation, and Understanding.* Hillsdale: LEA.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición.* Bilbao: Ediciones Mensajeros
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes.* Madrid: Walters Kluwer.
- Clavero, F., Salguero, M., & Ramírez, M. (2005). Tratamiento de la cognición-metacognición en un contexto educativo pluricultural. *Revista Iberoamericana de Educación.* Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion22.htm>
- Cohen, J. Dunbar, K. & McClelland, K. (1990). On the Control of Automatic Processes: A Parallel Distributed Processing Account of the Stroop Effect. *Psychological Review*, 97 (3), 332-36. Recuperado de <http://www-psych.stanford.edu/~jlm/papers/CohenDunbarMcC90.pdf>
- Cubo, S., Martín, B. & Ramos, J. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la salud.* Madrid: Pirámide.
- De Luca, C. (2009). Implicaciones de la formación en la autonomía del estudiante universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 901-922. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/18/espagnol/Art_18_325.pdf

- Delmastro, A. (2010) El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (22), 93-124.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Enríquez, L. (2014). *Concepciones y factores influyentes en el desarrollo profesional docente en España, Chile y Colombia en los últimos diez años*. (Tesis inédita de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Elosúa, R., & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid, Ediciones Narcea.
- Flavell, J. (1970). Developmental studies of mediated memory. In Recse, H & Lipsitt, L. (Eds). *Advances in child development and Behavior*, 5, 181-211.
- Flavell, J. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. And: Resnick, L. (Ed.). The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: LEA.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. (1981). *Cognitive monitoring*. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Flavell, J. (1987). *Speculation about the nature and development of metacognition* In F.E. Weinert y R.H.Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Flavell, J. (1993). *Cognitive development*. New Jersey: Prentice-Hall
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Recuperado de <https://drive.google.com/a/pucp.pe/folderview?id=0BzqFGlj12sxCc3dCS2J0V1FIZFk&usp=sharing#>
- Guerra, J. (2003). Metacognición: Definición y Enfoques Teóricos que la Explican. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 6 (2). Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol6num2/Metacognicion.html>
- González, S. & Escudero, C. (2007). En busca de la autonomía a través de las actividades de cognición en ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 310-330. Recuperado de http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen6/ART6_Vol6_N2.pdf
- González, M. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Heit, I. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina). Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf>
- Hernández, G. (1997). *Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases*

Psicopedagógicas). México: ILCE- OEA.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México D.F.: McGraw-Hill/ Interamericana Editores.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. (Tesis de Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
- Klimenko, O. & Alvares, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), 11-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219002>
- Klinger, C. & Vadillo, G. (1999). Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14 (14), 15-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601402>
- Labatut, E. (2004). *Aprendizaje universitario: un enfoque Metacognitivo*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27286.pdf>
- Lucio, R. (2001). *La actividad metacognitiva como desencadenante de procesos autorreguladores en las concepciones y prácticas de enseñanza de los profesores de ciencias experimentales. Una propuesta de formación del profesorado*. (Tesis doctoral, Universidad autónoma de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4705/rlq1de2.pdf?sequence..>
- Martí, E. (1990). La perspectiva piagetiana de 10s años 70 y 80: de las estructuras al funcionamiento. *Anuario de Psicología*, (44), 19-45. Recuperado de [file:///C:/Users/Hp/Downloads/64620-88905-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Hp/Downloads/64620-88905-1-PB%20(1).pdf)
- Martí. E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, (72), 9-32. Recuperado de http://cv.uoc.edu/web/~cvaulas/022/Materiales_asignatura/72.085/72_085_art_modulo4_20012.pdf
- Mayor, J., Suengas, A. & González, J., (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial síntesis.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Matos, J. (1998). *El paradigma sociocultural de L.S. Vygotsky y su aplicación en la educación*. Madrid: Visor.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Ministerio de Educación (2007). *Guía para el desarrollo de habilidades metacognitivas*. Lima: Dirección de Educación Secundaria.
- Ministerio de Educación (2007). *Estrategias metacognitivas. Pedagogía, Serie 1 para*

docentes de Secundaria, Nuevos paradigmas educativos (1), 1-33
Recuperado de http://sistemas02.Minedu.gob.pe/archivosdes/fasc_ped/01_pedq_d_s1_f11.pdf

- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima. Recuperado de <http://www.Minedu.gob.pe/>
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula de innovación educativa*, (34), 74-80 Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_57/nr_625/a_8477/8477.html
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997) *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Moreno, A. (1989) Metaconocimiento y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, (173), 53-58.
- Muñoz, M. T. (2006). Implicancias de la metacognición en el proceso educativo. *Revista Psicología Científica.com*, 8(7) Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/metacognicion-proceso-educativo>
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*, (65) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1320650>
- Newton, D. (2000). *Teaching for understanding. What is and how to do it*. New York: Routledge Falmer.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006) Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education. Taylor & Francis Online* 31 (2), 199-218. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572090>.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Novak, J., Gowin, D. & Otero, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Osses, S. (2007). *Hacia un aprendizaje autónomo en el ámbito científico. Inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso educativo*. Concurso Nacional Proyectos FONDECYT.
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 187-197. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-0705200800010001.
- Pecharromás, I. & Pozo, J. (2006) ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? *Epistemologías intuitivas en profesores y alumnos de secundaria*. En: J.I. Pozo; N. Scheuer; M.P. Pérez Echeverría; M. Mateos, M.; E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.
- Pozo, J. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*, Madrid, Morata.
- Pozo, J. & Gómez Crespo, M. (1994). *La solución de problemas en Ciencias de la Naturaleza*. En J. Pozo (ed.). *Solución de problemas*: Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Pozo, J., Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J., Monereo, C. & Castelló, M. (2011). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar*. En: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, Coord., *Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J., & Postigo, Y. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo*. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Ediciones Domenech.
- Pokay, P. & Blumenfeld, P. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, (82), pp. 41-50.
- Raygada, O. (2014). *La evaluación de los aprendizajes de los docentes en los tres últimos grados del nivel Primaria*. (Tesis inédita de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Rinaudo, M. & Vélez, G. (2000). *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Córdova: Educando Ediciones.
- Revilla, D. (2009). *Línea de investigación: Los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares. Material de enseñanza*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Revilla, D. (2010). *Técnicas e instrumentos para la obtención de información. Orientaciones para el Diseño y Formato de Instrumentos*. Material de enseñanza. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ríos, P. (1999) *Resolver problemas*. En: Ríos, P. (Eds.), *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus, C. A.
- Rodríguez G., Gil, J. & García, E. (1999) *Metodología de la investigación educativa*. Málaga, Aljibe.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Silva, C. (2006). Educación en matemática y procesos metacognitivos en el aprendizaje. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 7(26) 81-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34202606>
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis* New York: The Guilford Press.

- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Symons, S., Snyder, B., Cariglia-Bull, T. & Pressley, T. (1989). *Why be optimistic about cognitive strategy instruction?*. In C. B. McCormick, G. E. Miller y M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*. New York: Springer-Verlag.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. EDEBE, Barcelona. Recuperado de https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/capitulos_espanyol_jesus/2005_motivacion%20para%20el%20aprendizaje%20Perspectiva%20alumnos.pdf
- Tobón, S. (2013). *Evaluación de las competencias en la educación básica*. México, D.F.: Editorial Santillana.
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3–14 doi: 10.1007/s11409-006-6893-0.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge, U.K: Prentice Hall.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Yin, R. (2003). *Case study research, Design and methods. Third Edition*. London: Sage Publication.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage publications.

APÉNDICES



Apéndice 1.

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES⁸

El propósito de este protocolo es brindar a las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Cecilia Elizabeth Palomino Zavala de la Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es recoger información sobre las “Concepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la metacognición”.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista, lo que le tomará 50 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así la investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, las entrevistas o encuestas resueltas por usted serán anónimas, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted da su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico, podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Cecilia Elizabeth Palomino Zavala al correo cepal28@hotmail.com o al teléfono.....

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha

⁸ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

MATRIZ DE COHERENCIA

Cecilia Elizabeth Palomino Zavala

Tema de la investigación:

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

Línea de investigación:

LOS MODELOS CURRICULARES Y SU CONCRECIÓN EN LOS DISEÑOS CURRICULARES

Problema	Objetivo general de la investigación	Objetivos Específicos
¿Cuáles son las de concepciones docentes respecto a la enseñanza de la metacognición en el aprendizaje en una I.E. de secundaria del distrito de El Agustino?	Describir cuáles son las 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.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar cuáles son las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la toma de conciencia de los procesos cognitivos en el aprendizaje. 2. Identificar cuáles son las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza del control de los procesos cognitivos en el aprendizaje. 3. Identificar cuáles son las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la autorregulación de los procesos cognitivos en el aprendizaje.

Diseño metodológico:

Enfoque:	Nivel:	Método:	Muestra:
Cualitativo	Descriptivo	Estudio de caso	Cinco docentes de una IEl pública de El Agustino- UGEL N°05

Objetivo	Categorías	Subcategorías	Técnicas e Instrumentos de recojo de información
1	Concepciones acerca de la condiciones para enseñanza de la metacognición	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar en cuenta el contexto • Desarrollo de una motivación permanente <ul style="list-style-type: none"> ○ Motivación intrínseca • Dominio de conocimientos acerca de la metacognición • Conocimiento y uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ○ Estrategias cognitivas ○ Estrategias metacognitivas • Adecuado manejo de recursos 	
2	Concepciones acerca de los procesos para enseñanza de la metacognición	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enseñanza de la toma de conciencia</i> de la propia actividad cognitiva <ul style="list-style-type: none"> ○ Conocimiento de la persona ○ Conocimiento de la tarea ○ Conocimiento de las estrategias • <i>Enseñanza del control</i> de la propia actividad cognitiva <ul style="list-style-type: none"> ○ Control de la planificación ○ Control de la supervisión ○ Control de la evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestructurada Guion de entrevista
3	Concepciones acerca de los resultados de la enseñanza de la metacognición	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enseñanza de la autorregulación</i> de la propia actividad cognitiva <ul style="list-style-type: none"> ○ Autorreflexión ○ Autonomía 	

Elaboración propia

TRANSCRIPCIÓN DE LAS CONCEPCIONES VERBALIZADAS DE LOS DOCENTES

Nº	TRANSCRIPCIÓN
1	<p>Desde su experiencia, ¿Cómo definiría usted la metacognición?/ ¿Podría explicarlo a través de un ejemplo?/ La metacognición, ¿usted piensa que se enseña o se desarrolla sola?</p>
	<p>Es la conciencia que tiene cada persona para realizar sus cosas. Un ejemplo en cuanto a la enseñanza, como se aplica en clase, le preguntaré: ¿qué te parece el tema que hemos desarrollado? el chico va a responder de acuerdo a la conciencia que él tiene y decir “profesor esto es lo que yo he aprendido”. De alguna otra manera, indirectamente uno va presentando una situación de aprendizaje para que ellos puedan tomar conciencia de las cosas que van haciendo, pero también tenemos que hacer que ellos desarrollen por sí mismos lo que van aprendiendo y van desarrollando para el bien de cada uno de ellos.</p>
2.	<p>En su opinión, ¿Cuáles serían los elementos que conforman la metacognición?/ ¿Qué elementos juegan un papel importante dentro del aprender a aprender?</p>
	<p>Lo más interesante para lograr la metacognición, es que el alumno sea consiente, para que sea consiente tiene que tener el conocimiento del aprender a aprender, porque de una a otra manera la sociedad y nosotros no sabemos todo, siempre tenemos que aprender de otra persona para llegar a eso y en el aprender a aprender esta la toma de conciencia de cada uno de nosotros. Un elemento fundamental es el contexto, con quien está, la forma donde va a desarrollando, la información que se le va dando y como se encuentra como persona.</p>
3	<p>En su opinión, ¿Para qué sirve la metacognición? ¿Podría explicarlo a través de un ejemplo?</p>
	<p>La metacognición es importante porque el estudiante, tiene que aprender a tomar conciencia de las cosas que tiene que hacer, para poder determinar dentro del aspecto de su desarrollo y decir esto es lo que yo aprendí y esto lo que no aprendí y esto es lo que voy a tomar en cuenta para seguir adelante, lo que me va servir para mi vida como estudiante y posteriormente como persona en la sociedad.</p> <p>Por ejemplo, vuelvo nuevamente al tema de la enseñanza - aprendizaje, está el tema presentado, se dicta el tema durante el espacio y tiempo, no solamente la meta cognición tiene que ser el final también tiene que ser una parte intermedia por ejemplo le pregunto, haber hijo ¿Cómo va el avance? ¿Cómo vez desde tu punto de vista? ¿Te parece que se puede desarrollar dentro o fuera del aula? el chico tiene que pensar ¿no? Esto lo hice mientras he desarrollado este tema como tal esto me va servir para mi vida cotidiana o posteriormente como persona en la sociedad.</p>
4	<p>¿En qué momento de la sesión de aprendizaje considera que se tendría que enseñar? La metacognición? / ¿se desarrolla sola? ¿Por qué?</p>
	<p>Generalmente esto se desarrolla durante el proceso de la sesión del aprendizaje. Yo por ejemplo siempre lo planteo a mitad del proceso como también al final: ¿qué les pareció el tema?, si fuera intermedio ¿cómo crees que este avance se puede dar o se puede estar dándose de mejor manera? o como por ejemplo ¿ustedes pueden dar algunos alcances</p>

más?

La metacognición se desarrolla dependiendo del grado de estudios, si es un niño de primer grado necesariamente, para mí, le tengo que dar indicadores más específicos, para que él se dé cuenta de lo que está aprendiendo, pero si es estudiante de 5º de secundaria, ya es propio de él, ya no tengo que hacerle preguntas.

5 ¿Cómo se entiende la expresión: “tomar conciencia de los aprendizajes”? / ¿Podría darme un ejemplo de ello?

Tomar conciencia de los aprendizajes conlleva todo un proceso porque para tomar conciencia, yo voy a ser consciente de qué voy a desarrollar teniendo en cuenta la sesión de aprendizaje guiándome con las etapas de inicio, proceso y salida que voy a desarrollar en clase, también a través de algunas situaciones, de cómo y de qué manera se manifiestan mis estudiantes durante dicho proceso.

Por ejemplo a través de la motivación. Tengo que motivar a mis chicos para que ellos tomen conciencia de las cosas que se tienen que hacer en ese momento, paulatinamente al transcurrir del tiempo se sobreentiende que la motivación es algo muy especial: “yo vengo por esto y esto va a ser muy útil en mí como persona y dentro de mi vida cotidiana.”



CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA METACOGNICIÓN

Fragmentos de Reporte de consulta

UH: Cecilia Palomino
File: [C:\Users\PC\Documents\Scientific Software\ATLSti\TextBank\Cecilia Palomino.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2015-12-12 09:00:31

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 5 documentos primarios en consulta

58 Citas encontradas por consulta:

("Motivación" | ("Conocimientos metacognitivos" | ("Contexto" | ("Procesos cognitivos" | "Recursos didácticos"))))

P 1: DOCENTE 1.rtf - 1:7 [voy a saber si mi estudiante a..] (42:42) (Super)

Códigos: [Conocimientos metacognitivos - Familia: Condiciones]

Voy a saber si mi estudiante aprendió o no, cómo está en el proceso, si es pobre su aprendizaje o tuvo un éxito

P 1: DOCENTE 1.rtf - 1:11 [la metacognición es necesaria ..] (52:52) (Super)

Códigos: [Conocimientos metacognitivos - Familia: Condiciones]

La metacognición es necesaria para ver que aprende, para que aprendió, para que le va servir, no, la metacognición se da durante el momento del aprendizaje desde que empieza la motivación hasta que termine la clase tú vas viendo si el alumno va adquirir conocimientos o no, dentro de sus habilidades, lo que el docente hace es observar, si esas estrategias fueron adecuadas, esto se va a comprobar a través de que si el alumno aprendió o no el aprendizaje es pobre, pero si aprendió su aprendizaje ha sido un éxito.

P 1: DOCENTE 1.rtf - 1:36 [por ejemplo yo hice una motiva..] (89:89) (Super)

Códigos: [Motivación - Familia: Condiciones]

Por ejemplo yo hice una motivación de Paco Yunque y al toque traje como video sobre un maltrato infantil de la realidad de acá del Agustino

P 2: DOCENTE 2.rtf - 2:4 [El contexto, con quien está, l..] (40:40) (Super)

Códigos: [Contexto - Familia: Condiciones]

El contexto, con quien está, la forma donde va a desarrollando, la información que se le va dando y como se encuentra como persona

P 2: DOCENTE 2.rtf - 2:11 [yo por de una forma tengo que ..] (55:55) (Super)

Códigos: [Conocimientos metacognitivos - Familia: Condiciones]

Yo, de una forma tengo que hacer como docente que soy, tengo que hacerme un examen metacognitivo como y de qué manera voy avanzando, porque de una u otra manera los chicos también me dan indicador me hacen reflexionar y me hacen pensar,

P 2: DOCENTE 2.rtf - 2:13 [la sesión de aprendizaje: inic..] (66:66) (Super)

Códigos: [Conocimientos metacognitivos - Familia: Condiciones]

la sesión de aprendizaje: inicio proceso y salida, en base a eso es que yo voy hacer consiente de que voy a desarrollar teniendo en cuenta también algunas situaciones de cómo y de qué manera se manifiesta ellos en forma general, un término común.

P 3: DOCENTE 3.rtf - 3:6 [conocer si ellos han captado l..] (52:52) (Super)

Códigos: [Recursos didácticos - Familia: Condiciones]

Conocer si ellos han captado la idea que se transmite, lo han vivenciado porque lo han hecho experimentalmente, lo han visto eeeh mediante imágenes también que se le puede proyectar o también en esquemas.

P 3: DOCENTE 3.rtf - 3:9 [Claro, generalmente yo con ell..] (70:70) (Super)

Códigos: [Motivación - Familia: Condiciones]

Claro, generalmente yo les doy una pregunta para que puedan explayarse, una pregunta sencilla, les hablo sobre un tema y cojo, recojo saberes previos

P 3: DOCENTE 3.rtf - 3:20 [bueno yo generalmente utilizo ..] (105:105) (Super)

Códigos: [Contexto - Familia: Condiciones]

Bueno yo generalmente utilizo ejemplos con ellos ¿no? ejemplos de la vida práctica

P 3: DOCENTE 3.rtf - 3:27 [para uno mismo, autorregular q..] (125:125) (Super)

Códigos: [Conocimientos metacognitivos - Familia: Condiciones]

Para uno mismo, autorregular quiere decir hasta dónde yo puedo considerar el aprendizaje de mis alumnos

P 3: DOCENTE 3.rtf - 3:34 [les digo en varios libros van ..] (138:138) (Super)

Códigos: [Recursos didácticos - Familia: Condiciones]

Les digo en varios libros van a encontrar

P 4: DOCENTE 4.rtf - 4:7 [el alumno tiene que poner, va ..] (44:44) (Super)

Códigos: [Procesos cognitivos - Familia: Condiciones]

El alumno tiene que poner, va tomando el interés durante el proceso de enseñanza, entonces el alumno va recibiendo todos esos conocimientos

P 4: DOCENTE 4.rtf - 4:8 [el alumno tiene que poner, va ..] (44:44) (Super)

Códigos: [Procesos cognitivos - Familia: Condiciones]

El alumno tiene que poner, va tomando el interés durante el proceso de enseñanza, entonces el alumno va recibiendo todos esos conocimientos. El maestro lo que hace es a través de la motivación hace que el alumno todos esos conocimientos vaya captando, para luego con ese interés que ha hecho que reciba esa información el alumno ya lo asimila solo para luego aplicarlo.

El maestro lo que hace es a través de la motivación hace que el alumno todos esos conocimientos vaya captando, para luego con ese interés que ha hecho que reciba esa información el alumno ya lo asimila solo para luego aplicarlo.

P 4: DOCENTE 4.rtf - 4:14 [Bueno, los motivo preguntando ..] (57:57) (Super)

Códigos: [Motivación - Familia: Condiciones]

Bueno, los motivo preguntando cuáles son sus intereses porque para hacer un trabajo de la naturaleza que yo desarrollo mucho va la motivación.

P 4: DOCENTE 4.rtf - 4:15 [Entonces, va la motivación ahí..] (57:57) (Super)

Códigos: [Contexto - Familia: Condiciones]

Entonces, va la motivación ahí o cual es el proyecto que a ellos le van a beneficiar para poder hacerlo en su propia casa e iniciar un proyecto partiendo de eso.

P 4: DOCENTE 4.rtf - 4:30 [Es un recordar, es un saber de..] (132:132) (Super)

Códigos: [Conocimientos metacognitivos - Familia: Condiciones]

Es un recordar, es un saber de todo lo que hemos hecho de nuestra labor que es la enseñanza.

P 5: DOCENTE 5.rtf - 5:8 [Si un profesor no motiva a los..] (57:57) (Super)

Códigos: [Motivación - Familia: Condiciones]

Si un profesor no motiva a los alumnos pues los alumnos prácticamente no van a tomar conciencia de la actividad que van a desarrollar porque los alumnos por ser adolescentes mayormente no toman conciencia de ello.

P 5: DOCENTE 5.rtf - 5:15 [Si un alumno está bien motivad..] (105:105) (Super)

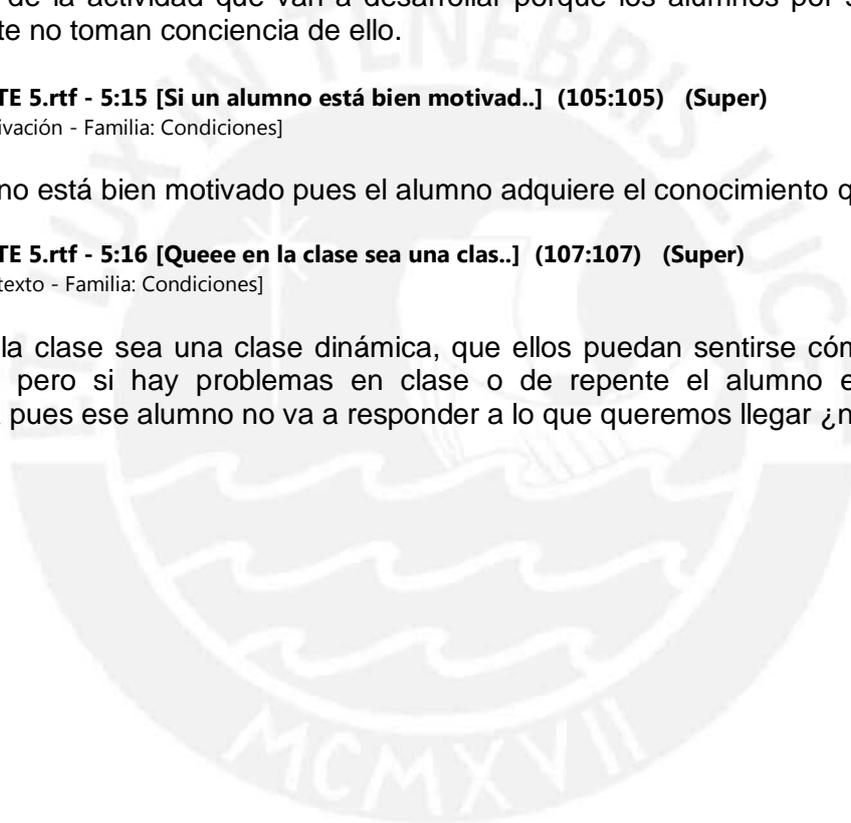
Códigos: [Motivación - Familia: Condiciones]

Si un alumno está bien motivado pues el alumno adquiere el conocimiento que ellos desean

P 5: DOCENTE 5.rtf - 5:16 [Queee en la clase sea una clas..] (107:107) (Super)

Códigos: [Contexto - Familia: Condiciones]

Queee en la clase sea una clase dinámica, que ellos puedan sentirse cómodos en cuanto una clase, pero si hay problemas en clase o de repente el alumno está con la baja autoestima pues ese alumno no va a responder a lo que queremos llegar ¿no?



PROCESO DE TOMA DE CONCIENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA METACOGNICIÓN

Fragmentos del Reporte de consulta

UH: Cecilia Palomino
File: [C:\Users\PC\Documents\Scientific Software\ATLSti\TextBank\Cecilia Palomino.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2015-12-12 09:16:52

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 5 documentos primarios en consulta

45 Citas encontradas por consulta:

("Evaluación de la Toma de conciencia de la estrategia" | ("Evaluación de la Toma de conciencia de la persona" | ("Evaluación de la Toma de conciencia de la tarea" | ("Planificación de Toma de conciencia de la estrategia" | ("Planificación de Toma de conciencia de la persona" | ("Planificación de Toma de conciencia de la tarea" | ("Supervisión Toma de conciencia de la estrategia" | ("Supervisión Toma de conciencia de la persona" | "Supervisión Toma de conciencia de la tarea"))))))))

P 1: DOCENTE 1.rtf - 1:1 [es un conocimiento y aparte de..] (23:23) (Super)

Códigos: [Planificación de Toma de conciencia de la persona - Familia: Toma de conciencia]

Es un conocimiento y aparte de eso es la conciencia de cada uno de nosotros podemos tener, para que los procesos de aprendizaje se de en los estudiantes.

P 1: DOCENTE 1.rtf - 1:9 [al estudiante le voy a decir q..] (46:46) (Super)

Códigos: [Planificación de Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

al estudiante le voy a decir que él me tiene que conocer primero para que pueda trabajar, primero tiene que conocer personajes, donde se desarrolla la obra, cuál es el nudo, cuál es el desenlace,

P 1: DOCENTE 1.rtf - 1:10 [tengo que hacer, de repente vo..] (46:46) (Super)

Códigos: [Estrategias didácticas - Familia: Condiciones] [Supervisión Toma de conciencia de la estrategia - Familia: Toma de conciencia]

tengo que hacer, de repente volver a recalcar el mismo tema pero con otras estrategias, es llevar el caso de comprensión lectora pero con otras estrategias que puedan entender y eso como voy a lograr de repente utilizando colores e utilizando el doble subrayado, preguntando a ellos que aprendieron donde se desarrollan la obra, diferente estrategias para ellos puedan entender

P 1: DOCENTE 1.rtf - 1:21 [cuando yo voy ver si termina e..] (59:59) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Toma de conciencia de la estrategia - Familia: Toma de conciencia] [Evaluación de la Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

cuando yo voy ver si termina el tema y le do otro reforzamiento le pregunto subrayame la idea principal, si el alumno me subraya correctamente es porque ha interiorizado y ha tomado conciencia de que eso debe utilizar

P 1: DOCENTE 1.rtf - 1:32 [les digo: ¿para qué me servirí..] (80:80) (Super)

les digo: ¿para qué me serviría esta lectura? Si ahorita estoy viendo esta lectura, para que me sirve, entonces ellos lo tienen que contextualizar con su realidad, un ejemplo de Paco Yunque, ¿para qué me sirve Paco Yunque?, por ejemplo, ¿para qué le va a servir leer? ¿Solamente debemos leer por leer? Nooo, nosotros no debemos portarnos como, no, como Paco Fariñas, como Paco Fariñas debemos ser, no debemos ser como Humberto Liebre, como Humberto Liebre le va a pegar, por ser, por tener mucho más dinero, aparentemente por ser mejor, ellos están viendo la diferencia, en cuanto a lo económico y en cuanto a lo social, pero ellos también toman conciencia que no deben portarse como ellos, porque todos somos iguales y no debe haber diferencias, eso es lo que vemos en el salón hay veces, la, la, he, he el bullying.. ¿no?

P 1: DOCENTE 1.rtf - 1:35 [es que ellos tienen que tomar ..] (84:84) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Toma de conciencia de la persona - Familia: Toma de conciencia]

es que ellos tienen que tomar conciencia de que es importante la educación, que es importante que ellos culturalmente sean mejores, cada día, para que les va a servir eso, para que sean mejores ciudadanos, para que ya no haya el bullying entre familias, por ejemplo en la institución educativa hay madres solteras, hijos abandonados, padres alcohólicos, delincuentes, entonces ellos tienen que tomar conciencia, a partir de la educación tienen que cambiar

P 1: DOCENTE 1.rtf - 1:50 [a partir del título que ellos ..] (76:76) (Super)

Códigos: [Planificación de Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

a partir del título que ellos deduzcan, de que va a tratar el tema o la lectura, de repente no lo leemos la lectura, pero deducir para después de eso, empezamos a leer, ahora la lectura yo lo leo ...no, primero es lecturas silenciosa, después de la lectura silenciosa es individual y hacemos lectura pequeñas, porque son de primero y hacemos la lectura de coral que es importante, después de leer recién hacen el subrayado, subrayan las ideas principales con un color, las palabras nuevas, las que ellos desconocen con otro color, pero esas palabras nuevas no sacan del diccionario, ellos tienen que contextualizarlo de acuerdo a la lectura, porque ustedes saben que una palabra pueden tener diferentes significados según el contexto, entonces ellos están ubicando según el contexto, una vez ubicado la idea principal con otro color, ellos van desarrollando con cada lectura que nos detenemos y vamos trabajando que han entendido de que trata la lectura, que son los personajes, donde se desarrolla la obra, que harían ustedes si fueran ese personaje de principal o secundario, de que estamos hablando, que cada uno se ubique que ellos, vivan la lectura, que ellos sientan el amor por esa lectura, que ellos lean, no?... en otras palabras, vivir, trasladarse a ese mundo del personaje de la lectura.

P 2: DOCENTE 2.rtf - 2:1 [primero tiene que pensar que v..] (25:25) (Super)

Códigos: [Planificación de Toma de conciencia de la persona - Familia: Toma de conciencia]

primero tiene que pensar que va hacer y que va decir, de esta manera actuar, de esta manera estaría tomando conciencia de las cosas lo que está realizando.

P 3: DOCENTE 3.rtf - 3:8 [Primero decirles cuál es la fi..] (68:68) (Super)

Códigos: [Planificación de Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

Primero decirles cuál es la finalidad; o sea decirle a ellos que es lo que buscamos, que es lo que esperamos con este aprendizaje ¿ya? Yo quiero llegar a esto, no sé..en base a esto vamos a hacer esto...dar alguna definición, dar algunos ejemplos, y ustedes también van a completar con..

P 3: DOCENTE 3.rtf - 3:10 [le hago ya una pregunta proble..] (70:70) (Super)

Códigos: [Planificación de Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

le hago ya una pregunta problema `para que ellos vean de qué manera se..si pueden solucionarlo o no entonces allí viene ya el proceso cómo poder solucionar ese tipo de preguntas que para ellos les es difícil o sea despertar su curiosidad.

P 3: DOCENTE 3.rtf - 3:12 [ellos investigan conjuntamente..] (72:72) (Super)

Códigos: [Supervisión Control de la tarea - Familia: control] [Supervisión Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

ellos investigan conjuntamente con uno mismo, que el profesor tiene que estar constantemente yendo a asesorar a los...si han formado grupos a los grupos ¿no? viendo que ellos también estee...participen y luego que socialicen, les pedimos que por grupos nos den este...una respuesta...que hagan una respuesta a nivel de grupo para que uno de ellos también lo...lo pueda exponer ¿no? entonces luego ya al ver que todas las respuestas están allí vamos a corroborar si están bien la investigación que han hecho si han dado con la respuesta que se buscaba o no y hacemos el refuerzo.

P 4: DOCENTE 4.rtf - 4:10 [Supongamos que a veces tuvo un..] (50:50) (Super)

Códigos: [Supervisión Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

Supongamos que a veces tuvo una parte negativa en aplicar un ingrediente cuando le digo: pesen bien la harina. Se equivocó, no es la medida necesaria, entonces con esa experiencia que va hacer la próxima vez, va a medir bien esos insumos. Entonces con esa experiencia que no fue positiva, más bien negativa va hacer que la próxima vez eso que no le fue también va a hacer que le salga muy bien y los resultados sean positivos.

P 4: DOCENTE 4.rtf - 4:17 [Toman conciencia porque lo que..] (63:63) (Super)

Códigos: [Planificación de Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

Toman conciencia porque lo que se va a preparar, tiene que salir un buen producto y cuando uno hace un producto tiene que tener condiciones como decimos un buen control de calidad, que ese producto tenga buen sabor, tenga buena consistencia y sea llamativo también para los demás.

P 4: DOCENTE 4.rtf - 4:25 [con esto el maestro lo que tie..] (96:96) (Super)

Códigos: [Supervisión Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación] [Supervisión Control de la tarea - Familia: control] [Supervisión Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

con esto el maestro lo que tiene que hacer es trabajar con cada uno de esos grupos no y poner bastante énfasis en regular estos aprendizajes.

P 4: DOCENTE 4.rtf - 4:26 [En todo momento, en el inicio,..] (99:99) (Super)

Códigos: [Supervisión Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación] [Supervisión Control de la tarea - Familia: control] [Supervisión Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

En todo momento, en el inicio, en el proceso y en la salida porque tengo que ver constantemente el desarrollo del trabajo.

P 4: DOCENTE 4.rtf - 4:29 [que si yo trabajo bien, trabaj..] (129:129) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Toma de conciencia de la persona - Familia: Toma de conciencia]

que si yo trabajo bien, trabajo a conciencia este va hacer el resultado de mi trabajo.

P 5: DOCENTE 5.rtf - 5:1 [nosotros medimos con eso lo qu..] (36:37) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia] [Planificación de Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación]

nosotros medimos con eso lo que preguntamos, por ejemplo
¿Qué han aprendido? ¿para qué le ha servido esa clase lo que se ha desarrollado
¿no?

P 5: DOCENTE 5.rtf - 5:7 [Primero hacerles reflexionar, ..] (55:55) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Toma de conciencia de la persona - Familia: Toma de conciencia]

Primero hacerles reflexionar, si nosotros no le hacemos reflexionar al alumno

P 5: DOCENTE 5.rtf - 5:14 [vamos a hacerle reflexionar y ..] (98:98) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Toma de conciencia de la persona - Familia: Toma de conciencia]

Vamos a hacerle reflexionar y que ellos eh se motiven para seguir el proceso de la enseñanza entonces de allí eh creo eh una pregunta conflictiva en esa pregunta conflictiva pues los alumnos están desarrollando su autocritica sobre el tema y ellos están motivados para iniciar la clase o sea ¿qué estoy viendo? De que el alumno cuál es su conocimiento que tiene para explicar el tema, ¿no? entonces de allí entonces podemos observar eeh los alumnos qué conocimientos tienen

P 5: DOCENTE 5.rtf - 5:20 [darle un tema que ellos puedan..] (52:52) (Super)

Códigos: [Autorreflexión - Familia: Resultados] [Planificación de Toma de conciencia de la persona - Familia: Toma de conciencia]

Darle un tema que ellos puedan desarrollar su capacidad que tiene de pensar, de ser críticos en cada tema

P 5: DOCENTE 5.rtf - 5:23 [Controlar...el maestro también p..] (82:82) (Super)

Códigos: [Planificación de Control de la tarea - Familia: control] [Supervisión Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación] [Supervisión Toma de conciencia de la persona - Familia: Toma de conciencia]

Controlar...**el maestro** también porque nosotros eeh.... como docentes que somos tenemos que ver y guiarlos

PROCESO DE CONTROL PARA LA ENSEÑANZA DE LA METACOGNICIÓN

Reporte de consulta

UH: Cecilia Palomino
File: [C:\Users\PC\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Cecilia Palomino.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2015-12-12 09:51:26

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 5 documentos primarios en consulta

41 Citas encontradas por consulta:

("Evaluación de la Control de la estrategia" | ("Evaluación de la Control de la persona" | ("Evaluación de la Control de la tarea" | ("Planificación de Control de la estrategia" | ("Planificación del control de la persona" | ("Supervisión Control de la estrategia" | ("Supervisión Control de la persona" | "Supervisión Control de la tarea"))))))))

P 1: Docente 1.rtf - 1:3 [si yo observado después de ahí..] (27:27) (Super)

Códigos: [Autonomía - Familia: Resultados] [Evaluación de la Control de la tarea - Familia: control]

P 1: Docente 1.rtf - 1:29 [empezamos a leer, ahora Si yo he observado después de allí cada uno lee párrafos de la lectura y va subrayando las ideas principales, al final yo voy ver si las chicas y los chicos los estudiantes lo han realizado adecuadamente,

P 1: Docente 1.rtf - 1:4 [lograr, luego que tengo que ha..] (38:38) (Super)

Códigos: [Estrategias didácticas - Familia: Condiciones] [Evaluación de la Control de la estrategia - Familia: control]

lograr, luego que tengo que hacer ver y verificar si mis estrategias son las adecuadas para que mi estudiante pueda entender y luego evaluar los resultados

P 1: Docente 1.rtf - 1:8 [cuando yo hago una comprensión..] (46:46) (Super)

Códigos: [Supervisión Control de la tarea - Familia: control]

cuando yo hago una comprensión lectora, voy utilizar ciertas estrategias, voy paso por paso, y si yo veo si mis estudiantes por ejemplo en este caso la comprensión lectora, una lectura pequeña, al estudiante le voy a decir que él me tiene que conocer primero para que pueda trabajar, primero tiene que conocer personajes, donde se desarrolla la obra, cuál es el nudo, cuál es el desenlace

P 1: Docente 1.rtf - 1:24 [si yo veo está estudiando por ..] (66:66) (Super)

Códigos: [Supervisión Control de la tarea - Familia: control]

si yo veo está estudiando por ejemplo le enseñe, le explique, porque nosotros somos guías, le expliqué ya le expliqué, me empiezan hacer el subrayado y él se da cuenta que no ha hecho correctamente, como sus demás compañeros no le voy decir que está mal, lo que ha hecho, mira observa bien, vuelve a leer y donde está la idea principal porque tu ... no es lo correcto

la lec..] (76:76) (Super)

Códigos: [Estrategias didácticas - Familia: Condiciones] [Supervisión Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación]
[Supervisión Control de la tarea - Familia: control]

empezamos a leer, ahora la lectura yo lo leo ...no, primero es lecturas silenciosa, después de la lectura silenciosa es individual y hacemos lectura pequeñas, porque son de primero y hacemos la lectura de coral que es importante, después de leer recién hacen el subrayado, subrayan las ideas principales con un color, las palabras nuevas, las que ellos desconocen con otro color, pero esas palabras nuevas no sacan del diccionario, ellos tienen que contextualizarlo de acuerdo a la lectura, porque ustedes saben que una palabra pueden tener diferentes significados según el contexto, entonces ellos están ubicando según el contexto, una vez ubicado la idea principal con otro color, ellos van desarrollando con cada lectura que nos detenemos y vamos trabajando que han entendido de que trata la lectura, que son los personajes, donde se desarrolla la obra, que harían ustedes si fueran ese personaje de principal o secundario, de que estamos hablando, que cada uno se ubique que ellos, vivan la lectura, que ellos sientan el amor por esa lectura, que ellos lean, no?... en otras palabras, vivir, trasladarse a ese mundo del personaje de la lectura.

P 1: Docente 1.rtf - 1:42 [si no contralamos los procesos..] (106:106) (Super)

Códigos: [Supervisión Control de la tarea - Familia: control]

si no contralamos los procesos cada momento de los aprendizajes no podremos terminar con nuestra sesión de aprendizaje, porque nuestra sesión de aprendizaje esta programado para una 1 o 2 horas y si el estudiante le dejamos que ellos libremente lo trabaje, ellos pueden estar en la primera parte y se quedan toda a hora, hay que controlarles el tiempo

P 2: Docente 2.rtf - 2:8 [no solamente la meta cognición..] (48:48) (Super)

Códigos: [Supervisión Control de la tarea - Familia: control]

no solamente la meta cognición tiene que ser el final también tiene que ser una parte intermedia por ejemplo le pregunto, haber hijo ¿Cómo va el avance? ¿Cómo vez desde tu punto de vista? ¿Te parece se puede desarrollar dentro de un aspecto o fuera del aula? el chico tiene que pensar no?

P 2: Docente 2.rtf - 2:26 [si se controla entonces hay mu..] (137:137) (Super)

Códigos: [Supervisión Control de la tarea - Familia: control]

si se controla entonces hay mucho chicos que posiblemente me digan no me están imponiendo y sigo digo NO, entonces la imposición, por eso la toma de conciencia es importantísimo, entonces es decir NO va jugar un papel relativo porque si digo NO le estoy dando su espacio porque son conscientes de las cosas y lo van hacer y también temporalmente por si acaso para este proceso tiene 20 minutos y el tiempo tiene que cumplirse.

P 2: Docente 2.rtf - 2:27 [porque están controlando el ob..] (141:141) (Super)

Códigos: [Planificación de Control de la tarea - Familia: control] [Planificación del control de la persona - Familia: control]

porque están controlando el objetivo, lo que quiere este es decir, es mi tiempo, lo que tengo que hacer, esto lo que tengo que desarrollar y esto lo que tengo que leer para que yo darle el informe respectivo para lograr lo que el profesor ha propuesto.

P 2: Docente 2.rtf - 2:29 [va depender de la planificación..] (151:151) (Super)

Códigos: [Supervisión Control de la tarea - Familia: control]

va depender de la planificación - claro pues es como que yo, es que como también lo vuelvo a decir tu planificas para 10 minutos, si las cosas están manejando no hay situaciones

extracurriculares ellos tienen que cumplir sus 10 minutos, el tiempo determinado por el docente tiene que ser cumplido por norma, entonces tengo mis indicadores, “los alumnos en tal tiempo, van a terminar esta fase” y tiene su puntaje

P 3: Docente 3.rtf - 3:12 [ellos investigan conjuntamente..] (72:72) (Super)

Códigos: [Supervisión Control de la tarea - Familia: control] [Supervisión Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

ellos investigan conjuntamente con uno mismo, que el profesor tiene que estar constantemente yendo a asesorar a los...si han formado grupos a los grupos ¿no? viendo que ellos también estee...participen y luego que socialicen, les pedimos que por grupos nos den este...una respuesta...que hagan una respuesta a nivel de grupo para que uno de ellos también lo..lo pueda exponer ¿no? entonces luego ya al ver que todas las respuestas están allí vamos a corroborar si están bien la investigación que han hecho si han dado con la respuesta que se buscaba o no y hacemos el refuerzo.

P 3: Docente 3.rtf - 3:24 [Bueno me ayudo con un...me puedo..] (121:123) (Super)

Códigos: [Supervisión Control de la tarea - Familia: control]

Bueno me ayudo con un...me puedo ayudar con este...con una ficha ¿no? una ficha donde ponga yo un dibujo de planta y ellos me..me pongan allí las partes, la función de las partes que tenemos...que hasta donde estamos enseñando ¿no? por ejemplo la hoja, función ¿no? respiración, alimentación, allí ...otra flecha, la flor: ¿cuál es su función? La reproducción, etc. Otra manera queee debido al tiempo que voy a utilizar ellos pueden canalizar eso, a tal punto vamos a llegar.

P 3: Docente 3.rtf - 3:30 [yo hago una clase yo les doy u..] (138:138) (Super)

Códigos: [Supervisión Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación] [Supervisión Control de la tarea - Familia: control]

yo hago una clase yo les doy un concepto ¿no? les digo en varios libros van a encontrar tal y tal cosa, tal cosa, tal cosa pero hagamos una sola que va a regir para nosotros ¿no? esto es esto entonces si ustedes lo ven así así al final es lo mismo, entonces ustedes también tienen que buscar su respuesta de acuerdo al punto que están tratando. Entonces ellos van a buscar sus respuestas de acuerdo al punto que están tratando ¿no? es decir van a cortar, van a cortar digamos..explayarse y van a legar a un concepto breve y que sea práctico para ustedes mismos.

P 4: Docente 4.rtf - 4:1 [Pongamos en un proceso, como e..] (24:24) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Control de la tarea - Familia: control]

Pongamos en un proceso, como es el proyecto, que normas de seguridad se aplicaron en el proyecto, como lo podrían ellos volcar en su vida cotidiana, para mí eso es la metacognición.

P 4: Docente 4.rtf - 4:4 [en todo momento se da la metac..] (42:42) (Super)

Códigos: [Supervisión Control de la persona - Familia: control] [Supervisión Control de la tarea - Familia: control]

en todo momento se da la metacognición porque el maestro constantemente está dando conocimiento, los alumnos van asimilando y también van poniendo en práctica esos conocimientos.

P 4: Docente 4.rtf - 4:11 [cuando le digo: pesen bien la ..] (50:50) (Super)

Códigos: [Supervisión Control de la tarea - Familia: control]

cuando le digo: pesen bien la harina. Se equivocó, no es la medida necesaria, entonces con esa experiencia que va hacer la próxima vez, va a medir bien esos insumos

P 4: Docente 4.rtf - 4:20 [debe de decidir que todo lo qu..] (74:74) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación] [Evaluación de la Control de la tarea - Familia: control]

Debe de decidir que todo lo que hemos hecho, es el trabajo que se ha hecho después de un proceso que se ha tenido que haber pasado en buenas condiciones para llegar a saber que ese producto está bien y el resultado es bueno.

P 5: Docente 5.rtf - 5:9 [Controlar.....para mí no hay con..] (67:67) (Super)

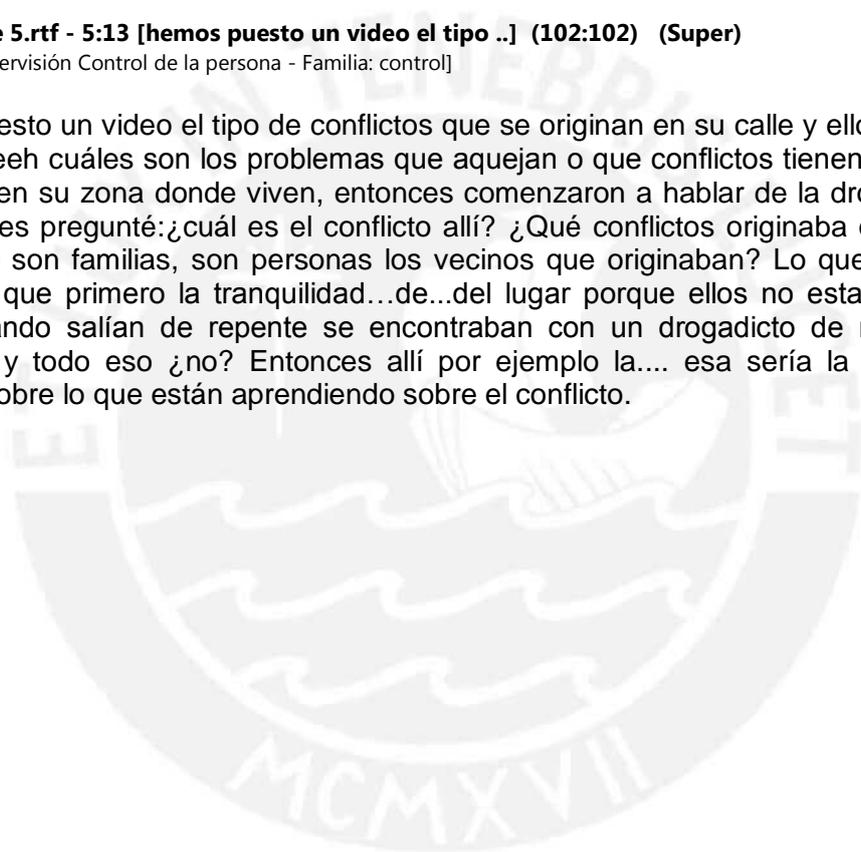
Códigos: [Evaluación de la Control de la tarea - Familia: control]

Controlar.....para mí no hay control. Se supone que si nosotros estamos desarrollando una sesión de clase eh no vendría a ser control sino la evaluación es en todo el proceso, no solamente que un final no, para eso nosotros utilizamos un instrumento que... instrumento de evaluación eh puede ser observación, lista de cotejo, dependiendo el tema que nosotros vamos a desarrollar entonces por eso de que control no hay control

P 5: Docente 5.rtf - 5:13 [hemos puesto un video el tipo ..] (102:102) (Super)

Códigos: [Supervisión Control de la persona - Familia: control]

Hemos puesto un video el tipo de conflictos que se originan en su calle y ellos han dicho por ejemplo eeh cuáles son los problemas que aquejan o que conflictos tienen en su...eeh en su barrio, en su zona donde viven, entonces comenzaron a hablar de la drogadicción ¿no? entonces les pregunté: ¿cuál es el conflicto allí? ¿Qué conflictos originaba que esas aparte de que no son familias, son personas los vecinos que originaban? Lo que me dicen ellos fueron de que primero la tranquilidad...de...del lugar porque ellos no estaban seguros de que... cuando salían de repente se encontraban con un drogadicto de repente que los asaltaban y todo eso ¿no? Entonces allí por ejemplo la... esa sería la reflexión de los alumnos sobre lo que están aprendiendo sobre el conflicto.



PROCESO DE AUTORREGULACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA METACOGNICIÓN

Fragmentos de reporte de consulta

UH: Cecilia Palomino
File: [C:\Users\PC\Documents\Scientific Software\ATLSti\TextBank\Cecilia Palomino.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2015-12-12 10:02:02

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 5 documentos primarios en consulta

28 Citas encontradas por consulta:

"Autorregulación"

P 1: Docente 1.rtf - 1:29 [empezamos a leer, ahora la lec..] (76:76) (Super)

Códigos: [Estrategias didácticas - Familia: Condiciones] [Supervisión Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación]
[Supervisión Control de la tarea - Familia: control]

Empezamos a leer, ahora la lectura yo lo leo ...no, primero es lecturas silenciosa, después de la lectura silenciosa es individual y hacemos lectura pequeñas, porque son de primero y hacemos la lectura de coral que es importante, después de leer recién hacen el subrayado, subrayan las ideas principales con un color, las palabras nuevas, las que ellos desconocen con otro color, pero esas palabras nuevas no sacan del diccionario, ellos tienen que contextualizarlo de acuerdo a la lectura, porque ustedes saben que una palabra pueden tener diferentes significados según el contexto, entonces ellos están ubicando según el contexto, una vez ubicado la idea principal con otro color, ellos van desarrollando con cada lectura que nos detenemos y vamos trabajando que han entendido de que trata la lectura, que son los personajes, donde se desarrolla la obra, que harían ustedes si fueran ese personaje de principal o secundario, de que estamos hablando, que cada uno se ubique que ellos, vivan la lectura, que ellos sientan el amor por esa lectura, que ellos lean, no?... en otras palabras, vivir, trasladarse a ese mundo del personaje de la lectura.

P 1: Docente 1.rtf - 1:63 [yo no me puedo pasar más de mi..] (136:136) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Autorregulación de la persona - Familia: Autorregulación]

yo no me puedo pasar más de mi tiempo para eso tengo, que tengo que preparar mi clase, si no preparo mi clase no voy autorregularme

P 1: Docente 1.rtf - 1:65 [si el alumno me subraya correc..] (59:59) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Autorregulación de la estrategia - Familia: Autorregulación]

si el alumno me subraya correctamente es porque ha interiorizado y ha tomado conciencia de que eso debe utilizar

P 2: Docente 2.rtf - 2:10 [en el desarrollo del proceso, ..] (51:51) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación] [Evaluación de la Toma de conciencia de la persona - Familia: Toma de conciencia] [Evaluación de la Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

en el desarrollo del proceso, yo por ejemplo siempre hago a mitad del proceso como también al final, al final podría ser ¿que le pareció el tema?, si fuera intermedio ¿cómo crees que este avance se puede dar o se puede estar dándose de mejor manera? o como por ejemplo ustedes pueden dar algunos alcances más, eso es en el aspecto que yo desarrollo del aspecto del enseñanza aprendizaje.

P 2: Docente 2.rtf - 2:30 [vamos a suponer en el proceso ..] (153:153) (Super)

Códigos: [Supervisión Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación]

vamos a suponer en el proceso le doy en la pág., N° 125 y 126 está el tema, entonces se les lanza unas dos o tres preguntas, que ellos tienen que desarrollar, para eso tienen que leer y tienen que poner su punto de vista, dependiendo del tipo de pregunta que se la va a hacer, claro que no va a ser ¿qué es? sino, ¿Cómo piensas tu que debes desarrollar?, desde ese momento yo les estoy dando a entender ellos tienen que poner sus ideas y ahí posteriormente yo complemento esa clase.

P 2: Docente 2.rtf - 2:36 [ellos tienen que aprender regu..] (161:161) (Super)

Códigos: [Planificación de Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación]

ellos tienen que aprender regular el tiempo, eso es propiamente de repente, si es en grupo tienen que autorregularse, si no, ellos trabajarán y dirán tenemos un determinado tiempo. - ¿solo el tiempo, profesor? – mira creo, -Estamos hablando de los aprendizajes – por eso digo, entonces, otro sintetizar lo que también ellos quieren dentro del aspecto de preguntas o de lo que se les está dando de guía, ellos tienen que aprender a dosificar y a regular lo que tienen que decir, porque una exposición, después de realizar este trabajo tiene que poner su punto de vista, tienen que exponer, tienen que sustentar con las palabras adecuadas, entonces la exposición será mucho mejor.

P 2: Docente 2.rtf - 2:37 [si tu le dices que es lo que v..] (166:166) (Super)

Códigos: [Planificación de Autorregulación de la persona - Familia: Autorregulación]

si tu le dices que es lo que vas a hacer piensa lo que tienes que hacer y hazlo y a partir de que se sienten más suelto más confiado tienen que decir, porque yo no lo pongo límites en ese aspecto ellos que tienen que decir de acuerdo de sus ideas y de acuerdo lo leído, me da la sensación de esa autorregulación, tienen esa posibilidad de ellos pueden expresar lo que ellos sienten de acuerdo el tema que se está dando

P 2: Docente 2.rtf - 2:46 [el chico que tiene que darse a..] (198:198) (Super)

Códigos: [Planificación de Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación]

El chico que tiene que darse a entender que tiene que cumplir con esa tarea, - ya tomó conocimiento., ya tomo conciencia y ¿luego? – si toma conciencia, quiere decir que lo tiene que hacer, entonces ahí tiene que regular todo el espacio que tiene que hacer, muchas veces de repente no llega a la respuesta propiamente, entonces tomara conciencia esto que no entendí muy bien, posteriormente tendrá que el profesor dar el alcance respectivo, porque está en una etapa de aprendizaje, no necesariamente tiene que contestar todo, porque si lo contesta, hágalo de tal manera que sea su idea, propiamente lo tiene que sustentar.

P 2: Docente 2.rtf - 2:47 [tendrá que el profesor dar el ..] (198:198) (Super)

Códigos: [Supervisión Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación]

Tendrá que el profesor dar el alcance respectivo, porque esta en una etapa de aprendizaje, no necesariamente tiene que contestar todo, porque si lo contesta, hágalo de tal manera que sea su idea, propiamente lo tiene que sustentar.

P 2: Docente 2.rtf - 2:51 [él tiene que regirse bajo cier..] (121:121) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Autorregulación de la persona - Familia: Autorregulación]

él tiene que regirse bajo ciertas normas, todo tiene su tiempo, tiempo para comer, jugar, ver televisión, realizar las cosas que tiene que hacer, si él controla su tiempo, va a llegar a que diga, esto he aprendido

P 3: Docente 3.rtf - 3:26 [Otra manera queee debido al ti..] (122:123) (Super)

Códigos: [Supervisión Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación]

Otra manera queee debido al tiempo que voy a utilizar ellos pueden canalizar eso, a tal punto vamos a llegar.

P 3: Docente 3.rtf - 3:28 [programamos una sesión para do..] (131:131) (Super)

Códigos: [Supervisión Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación]

programamos una sesión para dos horas pero a veces el tiempo nos queda corto en el sentido de que como tienen que trabajar en grupo, tienen que socializar entonces no todos los grupos son...son este hábiles, hay algunos que se retrazan entonces permiten que se retracen pero tenemos que hacer lo posible para que...que todos puedan hacer su trabajo.

P 3: Docente 3.rtf - 3:29 [Que ellos sinteticen sus respu..] (136:136) (Super)

Códigos: [Supervisión Autorregulación de la persona - Familia: Autorregulación]

Que ellos sinteticen sus respuestas ¿no? más que nada que aprendan expresarlas coherentemente, que no se explayen porque al explayarse...van a abordar otros puntos que les colleve a utilizar mayor tiempo.

P 3: Docente 3.rtf - 3:30 [yo hago una clase yo les doy u..] (138:138) (Super)

Códigos: [Supervisión Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación] [Supervisión Control de la tarea - Familia: control]

Yo hago una clase yo les doy un concepto ¿no? les digo en varios libros van a encontrar tal y tal cosa, tal cosa, tal cosa pero hagamos una sola que va a regir para nosotros ¿no? esto es esto entonces si ustedes lo ven así así al final es lo mismo, entonces ustedes también tienen que buscar su respuesta de acuerdo al punto que están tratando. Entonces ellos van a buscar sus respuestas de acuerdo al punto que están tratando ¿no? es decir van a cortar, van a cortar digamos..explayarse y van a legar a un concepto breve y que sea práctico para ustedes mismos.

P 3: Docente 3.rtf - 3:32 [Entonces ellos van a buscar su..] (138:138) (Super)

Códigos: [Supervisión Autorregulación de la persona - Familia: Autorregulación] [Supervisión Control de la estrategia - Familia: control]

Entonces ellos van a buscar sus respuestas de acuerdo al punto que están tratando ¿no? es decir van a cortar, van a cortar digamos..explayarse y van a legar a un concepto breve y que sea práctico para ustedes mismos.

P 3: Docente 3.rtf - 3:33 [Porque van a saber que los tie..] (140:141) (Super)

Códigos: [Supervisión Autorregulación de la estrategia - Familia: Autorregulación] [Supervisión Autorregulación de la persona - Familia: Autorregulación] [Supervisión Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

Porque van a saber que los tiempos que ellos van a manejar siempre no van a ser tan largos entonces eso conllevaría de que ellos mismos tengan que..digamos sintetizar muchas veces información que les va a servir para ellos.

Aparte del tiempo tendríamos lo que es la este...la información que ellos tengan que manejar...claro, si es breve es concisa entonces le va a dar más tiempo para abarcar más temas.

P 4: Docente 4.rtf - 4:5 [el maestro constantemente está..] (42:42) (Super)

Códigos: [Supervisión Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación]

el maestro constantemente está dando conocimiento, los alumnos van asimilando y también van poniendo en práctica esos conocimientos.

P 4: Docente 4.rtf - 4:12 [Entonces con esa experiencia q..] (50:50) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación]

Entonces con esa experiencia que no fue positiva, más bien negativa va hacer que la próxima vez eso que no le fue también va a hacer que le salga muy bien y los resultados sean positivos.

P 4: Docente 4.rtf - 4:20 [debe de decidir que todo lo qu..] (74:74) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación] [Evaluación de la Control de la tarea - Familia: control]

Debe de decidir que todo lo que hemos hecho, es el trabajo que se ha hecho después de un proceso que se ha tenido que haber pasado en buenas condiciones para llegar a saber que ese producto está bien y el resultado es bueno.

P 4: Docente 4.rtf - 4:21 [Significa ir viendo en qué med..] (76:77) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación] [Supervisión Autorregulación de la persona - Familia: Autorregulación] [Supervisión Control de la persona - Familia: control] [Supervisión Control de la tarea - Familia: control]

Significa ir viendo en qué medida va funcionando estos procesos.

El docente como el estudiante debería de controlar ese proceso, porque el alumno tiene que saber en qué medida está el adquiriendo estos conocimientos y el maestro viendo también toda esa secuencia de estos aprendizajes.

P 4: Docente 4.rtf - 4:24 [Bueno, hacer que ellos vuelvan..] (94:94) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación] [Evaluación de la Control de la tarea - Familia: control] [Evaluación de la Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

Bueno, hacer que ellos vuelvan a partir de esos errores, que ellos mismo sean los que corrijan donde fue el error para volver a retomar el proceso.

P 4: Docente 4.rtf - 4:25 [con esto el maestro lo que tie..] (96:96) (Super)

Códigos: [Supervisión Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación] [Supervisión Control de la tarea - Familia: control] [Supervisión Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

Con esto el maestro lo que tiene que hacer es trabajar con cada uno de esos grupos no y poner bastante énfasis en regular estos aprendizajes.

P 4: Docente 4.rtf - 4:26 [En todo momento, en el inicio,..] (99:99) (Super)

Códigos: [Supervisión Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación] [Supervisión Control de la tarea - Familia: control] [Supervisión Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia]

En todo momento, en el inicio, en el proceso y en la salida porque tengo que ver constantemente el desarrollo del trabajo.

P 4: Docente 4.rtf - 4:27 [porque el estudiante dice:¿Por..] (129:129) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Autorregulación de la persona - Familia: Autorregulación]

porque el estudiante dice:¿Por qué esto salió así? , y se hace la comparación de esa experiencia de esa reflexión ¿Por qué me salió así este producto?

P 4: Docente 4.rtf - 4:28 [Esta reflexión sirve para que ..] (129:129) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación]

Esta reflexión sirve para que no solamente un grupo sino todos los grupos reflexionemos. Que al final de mi trabajo este producto sale bien, porque durante el proceso, durante el inicio proceso y la salida, todo eso ha dado buen resultado, entonces la autorregulación se da al final, que si yo trabajo bien, trabajo a conciencia este va hacer el resultado de mi trabajo.

P 5: Docente 5.rtf - 5:1 [nosotros medimos con eso lo qu..] (36:37) (Super)

Códigos: [Evaluación de la Toma de conciencia de la tarea - Familia: Toma de conciencia] [Planificación de Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación]

Nosotros medimos con eso lo que preguntamos, por ejemplo ¿Qué han aprendido? ¿para qué le ha servido esa clase lo que se ha desarrollado ¿no?

P 5: Docente 5.rtf - 5:23 [Controlar...el maestro también p..] (82:82) (Super)

Códigos: [Planificación de Control de la tarea - Familia: control] [Supervisión Autorregulación de la tarea - Familia: Autorregulación] [Supervisión Toma de conciencia de la persona - Familia: Toma de conciencia]

Controlar...el maestro también porque nosotros eeh.... como docentes que somos tenemos que ver y guiarlos.

