

Artículo

Desarrollo de la competencia pedagógica docente por medio de la metacognición

Development of the teaching pedagogical competence through metacognition

Lorena Pérez-Penup*
lorena.perez@udb.edu.sv

Paula Bustamante**
Pcruz@fepade.edu.sv

ISSN 1996-1642 Universidad Don Bosco, año 14, N° 23, Julio-diciembre 2021

Recibido: 5 septiembre de 2020

Aceptado: 15 de abril de 2021

Resumen

Esta investigación exploró la incidencia de la metacognición para comprobar mejoras en la competencia pedagógica del proceso de planificación de clases de una docente salvadoreña de cuarto grado en una escuela pública. Bajo un enfoque cualitativo, se diseñó un estudio de caso que recolectó datos de la docente participante por medio de una medición previa y posterior sobre el concepto de metacognición y sus implicaciones y de 10 observaciones in situ, acompañadas de sesiones de reflexión y los correspondientes registros de estrategias utilizadas en el desarrollo de las clases. Los resultados demostraron cambios positivos en el pensamiento, discurso y acciones de la docente encaminados a mejorar su mediación pedagógica. Estos resultados revelan que es posible lograr desarrollo profesional docente con mínimos recursos a través de la práctica de la metacognición de manera autónoma.

Palabras clave: Competencias del docente, estrategias educativas, formación profesional superior, habilidad pedagógica, pensamiento, proceso cognitivo.

Abstract

This study explored the incidence of metacognition to verify improvements in the pedagogical competence of the class planning process of a fourth-grade Salvadoran teacher in a public school. Under a qualitative approach, a case study was designed to collect data from a pretest and a post test on the concept of metacognition and its implications and 10 observations in situ, accompanied by reflection sessions and the corresponding records of the teaching strategies used to deliver the class. The results demonstrated positive changes in the thinking, discourse, and actions of the teacher aimed at improving their instructive mediation. These results reveal that it is possible to achieve teacher professional development with minimal resources through the practice of metacognition autonomously.

Keywords: Cognitive processes, educational strategies, professional training, teacher qualifications, teaching skills, thinking.

*Profesora Investigadora, Master en Enseñanza de Inglés a hablantes de otros Idiomas, Universidad Don Bosco, El Salvador

**Asistente Técnica Pedagógica, Maestra en Gestión del Currículo Didáctica y Evaluación por Competencias Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo, El Salvador

Para citar este artículo: Pérez-Penup, L. y Bustamante, P. (2021). Desarrollo de la competencia pedagógica docente por medio de la metacognición. *Diálogos* 23, 13-33.

Introducción

Uno de los aspectos que mejora significativamente el desempeño docente es la práctica de la metacognición. La metacognición es una facultad puramente humana, que se define como la capacidad de pensar sobre cómo se aprende, tener claridad sobre lo que se conoce o sabe, planificar estrategias para aprender mejor y tener control para auto regular la asimilación del aprendizaje, por medio de la selección de estrategias propias a sus capacidades de aprendizaje (Alterio Ariola y Ruiz Bolívar, 2010; Amadeo y Santarelli, 2004; Fourés, 2011; Flores, 2015; Rondel, 2004; Tovar-Gálvez, 2008; Wuth & Muñoz, 2012). Así, la práctica de la metacognición permite que las personas se hagan conscientes de sus acciones, auto regulen sus cambios progresivamente y busquen estrategias que les permita superar por sí mismos sus dificultades.

Adquirir conciencia sobre lo que se está haciendo puede afectar positivamente el desempeño en la ejecución de diversas tareas en experiencias de enseñanza-aprendizaje. (Rondel, 2004). Si se está concentrado, si se presta atención a la actividad que se está realizando, el proceso de asimilación y fijación del aprendizaje emerge con efectividad. Expertos explican que la metacognición se hace por medio de dos subprocesos. La meta-atención, que es estar consciente de captar los estímulos, de reconocer las tácticas que utiliza para asimilar del entorno e identificar las dificultades que se le presentan. Y la meta-memoria que es el conocimiento que el individuo tiene de sus procesos y contenidos de la memoria (Rondel, 2004). Esta última se evidencia cuando la persona es capaz de identificar lo que sabe y lo que no sabe.

A medida, las investigaciones sobre la metacognición se desarrollan, se ha logrado establecer una conexión mejor fundamentada con la docencia. Por ejemplo, Wuth y Muñoz (2012) cuestionaron por qué en Chile, no se había incluido aún hasta ese momento, en la formación de los futuros docentes la práctica de la metacognición, a pesar de que en muchos países ya ha sido incorporada a la formación profesional. Para estos autores, desarrollar habilidades cognitivas de orden superior como: analizar, sintetizar, evaluar, argumentar, requiere de la práctica de la metacognición, la cual sintetizan a tres momentos. La planificación de las actividades a realizar, que comprende el hecho de pensar anticipadamente lo que se desea realizar e implica seleccionar las estrategias y localizar los recursos disponibles. A continuación, el control o regulación, que es la verificación y revisión de las estrategias aplicadas. Y, finalmente, la evaluación que implica reflexionar sobre las estrategias empleadas para medir los resultados obtenidos. Así, estos expertos reivindican la metacognición como un proceso totalmente aplicable al ejercicio docente e instan a que sería beneficioso incluir en la formación de los profesionales de la educación chilenos el desarrollo de la práctica de la metacognición y auto regulación, ya que potencia el progreso de estos, y les habilita a desempeñarse con mayor eficiencia y eficacia en su labor docente, lo que se vería reflejado en la calidad de la educación mostrada en los desempeños de los estudiantes.

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

Esfuerzos similares han abordado el ejercicio de la metacognición, partiendo de consideraciones a la planificación docente por qué la planificación es uno de los documentos que mejor refleja las competencias el profesionalismo del docente al evidenciar los dominios técnicos que se necesitan tener en esta profesión; en ella se reflejan los objetivos y la coherencia del proceso que se desean lograr con la mediación del docente. Por ejemplo, Fourés (2011) dio seguimiento a ocho docentes dispuestos a reflexionar su trabajo de aula a través de la metacognición. Se organizaron encuentros en modalidad de taller de carácter voluntario cada 15 días; esta modalidad favoreció el ritmo de aprendizaje de cada participante, pues, les permitió hablar y profundizar en colectivo con mayor confianza el tema que movía su interés, a saber, la planificación. La reflexión evolucionó desde el carácter conceptual hacia las prácticas cotidianas de los docentes participantes; es decir, reflexionar la teoría conceptual a la luz del hecho real de la planificación. Con el fin de hacer un enlace entre la práctica y la teoría, para llevarlos a la reflexión se les pidió después de cada reunión escribir algo a lo que llamarán "Diario de ruta", en el que debían escribir los procesos cognitivos que habían puesto en marcha en el encuentro. Así, la planificación y el diario de ruta fueron las herramientas clave para generar reflexión. Fourés concluyó que la metacognición es el medio para reflexionar de manera autónoma, pero en colectivo, es una forma aún más efectiva de enriquecer los procesos de pensamiento.

1. La Formación profesional del docente y la Metacognición

La docencia es una profesión que exige múltiples capacidades, tales como claridad en los enfoques o fundamentos teóricos, metodologías activas, conocimientos, procedimientos, actitudes, que precisan estar en constante actualización, porque las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el mundo avanzan aceleradamente. Por lo tanto, un profesional de la educación necesita actualizarse constantemente, de manera autónoma. En ese sentido, la práctica de la metacognición es un medio para lograr la actualización constante e independiente. La competencia profesional puede definirse desde dos frentes: estructural (cognitivo, motivacional y afectivo) y dinámico (perseverancia, reflexión,

flexibilidad, autonomía, responsabilidad, actitud); los cuales se integran en la regulación de la actuación del sujeto. Estos dos frentes son los que permiten a los profesionales y, particularmente, a los docentes ser autónomos y tomar decisiones reflexionadas (Tovar-Gálvez, 2008). Fourés (2011) lo reafirma al explicar que “una práctica docente reflexiva implica reconocer ... un papel activo, con capacidad de pensar, de formular los propósitos y finalidades de su trabajo y así ser generador de propuestas en el ámbito académico y de la organización institucional” (p. 4). En otras palabras, esta práctica permitirá desarrollar la habilidad y capacidad de reconocer todos los elementos que interactúan en la acción pedagógica, evaluarlos y plantear transformaciones profesionales, e incluso personales, pertinentes, para alcanzar los objetivos esperados.

En la actualidad, hay una discusión constante sobre cómo mejorar la calidad de la educación, entendida como la capacidad de hacer y hacer bien, resolver tareas académicas y resolver problemas de la vida cotidiana. En este contexto, practicar la metacognición por parte de los docentes, puede significar un variable que cambie los resultados en favor de promover con los estudiantes mejores aprendizajes. Pacheco-Cortés y Alatorre-Rojo (2018) investigaron la metacognición y el pensamiento crítico en la profesionalización docente. Los autores concluyeron que el pensamiento crítico se considera un hábito mental dentro del proceso de metacognición. Esto concuerda con lo planteado por Marzano et al. (2005), quienes ubicaron la metacognición como un conjunto de hábitos mentales productivos. El individuo demuestra de manera consistente la capacidad de utilizarlos para aprender en cualquier situación y entiende cuándo y por qué es necesario su uso.

De manera equivalente, Osses Bustingorry y Jaramillo (2008) realizaron otro estudio en el cual se aborda la práctica de la metacognición como una posibilidad factible para desarrollar autonomía, con base en procesos educativos que generan la eficacia y conocimiento de los métodos individuales de cada uno/a. Además, a través de la práctica metacognitiva se establecen las bases para aprender a aprender de manera independiente, auto dirigiendo el propio desempeño y transfiriéndolo a diferentes situaciones de la vida. Esta investigación concuerda con la realizada por Pacheco-Cortés y Alatorre-Rojo (2018), pues, enfatiza que los docentes apliquen la metacognición. Además, el estudio de Osses Bustingorry y Jaramillo (2008) considera cómo se debe desarrollar la metacognición, detallando que debe ser un proceso consciente, en el que gradualmente el sujeto participante auto regula su desarrollo de manera intencionada.

Hacia el aprendizaje significativo a través de una didáctica metacognitiva

Existe una relación directa entre lo que el docente se propone que el estudiante aprenda a través de su intervención educativa y lo que el estudiante es capaz de aprender; en esa interrelación entran en juego varios factores, por parte del docente como por parte del estudiante. Amadeo y Santarelli (2004) lo explican como “una mediación cuidadosamente prevista para promover el aprendizaje significativo en los alumnos a través de procesos de construcción y reconstrucción de saberes” (p. 5). En otras palabras, cuando el docente se dispone a socializar un contenido, sus saberes inconscientes, sus construcciones culturales de origen, sus valores simbólicos, sus construcciones epistemológicas son elementos que contribuirán al proceso de enseñanza aprendizaje de manera integral.

No obstante, por tratarse de una mediación, el estudiante también aporta lo que haya logrado construir sobre los mismos aspectos, a pesar de estar en desarrollo el estudiante utiliza inconscientemente sus conocimientos y experiencias, en cada actividad que el docente planea para su aprendizaje.

Ausubel (Citado por Klimenko, & Alvares, 2009) define aprendizaje significativo como el que "se realiza cuando el estudiante relaciona nuevos datos con la información previa, integrándola a las redes conceptuales ya existentes, obteniendo de esta manera una comprensión frente a lo estudiado" (p. 15). En otras palabras, el saber del estudiante es enfrentado al nuevo saber y esta acción impacta cambiando el saber que tenía, o ampliándolo, por uno mejor constituido, si la acción es demasiado difícil o si no logra impactar los saberes del estudiante, bien podría deberse a que fue una acción no muy bien pensada o improvisada. El desafío para los docentes es crear situaciones problemáticas capaces de producir conflictos cognitivos y poner a prueba los saberes de los estudiantes, situaciones que se favorecen con la ayuda de otros, la confrontación de puntos de vista divergentes y el respeto por las hipótesis primarias. La meta es formar estudiantes críticos que elaboran y aplican criterios propios frente a los contenidos de su proceso de aprendizaje. Solo este trabajo conjunto puede permitir que las prácticas de enseñanza se conviertan en un espacio que invite a pensar y crear el conocimiento en lugar de simplemente reproducirlo.

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

Así, la revisión realizada hasta el momento arrojó indicios firmes de que propiciar el desarrollo de la metacognición por los docentes, es una de las capacidades que mayor beneficio podrían aportar a su desarrollo profesional y, consecuentemente, a sus estudiantes. Esta investigación tuvo como fin comprobar si la práctica de la metacognición; es decir, si la reflexión crítica sobre el desempeño en el aula, podía aportar mejoras a la competencia pedagógica, esta mejora se vio reflejada en los cambios que ella realizaba a la planificación y a su práctica en el aula, específicamente, esta investigación se basó en una maestra del sector público de cuarto grado, en la asignatura de lenguaje. Este informe narra los avances logrados por la docente y demostraron que este esfuerzo contribuyó a validar una estrategia que es aplicable, que no incrementa costos al estado, puesto que es una práctica que cada docente puede ejercer individualmente.

Tabla 1.

Ejemplos de auto cuestionamientos para promover la metacognición de los docentes sobre la enseñanza.

Sesión de clase	Año escolar
Planificación	
¿Cuáles son mis metas para esta sesión de clase?	¿Por qué creo que es importante para los estudiantes que aprendan como yo les enseño, con este enfoque y esta metodología?
¿Cómo llegué a estos objetivos?	
¿Qué creo que los estudiantes ya saben sobre este tema?	¿Cuáles son mis suposiciones?
¿Qué evidencia tengo?	¿Cómo se relaciona el éxito en este grado con los grados siguientes?
¿Cómo podría hacer mi clase más interesante para los estudiantes?	¿Logro las metas planteadas para mis estudiantes al inicio de este grado?
¿Son los contenidos relevantes para mis estudiantes? ¿Por qué pienso esto?	¿Cómo puedo evidenciarlo?
¿Qué errores cometí la última vez que desarrollé este contenido y cómo puedo evitarlos?	¿Qué indicadores tengo en el desempeño de ellos?
	¿Qué quiero que los estudiantes puedan hacer al finalizar el año?
	¿Cómo puedo saber que tanto logré de lo que me propuse alcanzar al inicio del año?
Monitoreo	
¿Me doy cuenta de cómo los estudiantes se están comportando durante esta sesión de clase? ¿Por qué creo que esto está sucediendo?	¿Estoy alcanzando efectivamente mis metas para los estudiantes a través de mi enseñanza? ¿Cómo podría ampliar estos éxitos?
¿Estoy usando estrategias que facilitan el aprendizaje o lo están obstaculizando? ¿Por qué pienso esto, que evidencias tengo?	¿Por qué pienso que las estrategias que uso son las adecuadas?
¿Cómo va el ritmo de la clase?	¿Cuál es mi enfoque de enseñanza en este grado?
¿Participa la mayoría de los estudiantes?	¿Aprenden los estudiantes? ¿Cómo podría cambiar mis estrategias de enseñanza para abordar esto?
¿Qué podría hacer ahora mismo para mejorar la sesión de clase?	¿Cuál es mi enfoque a la enseñanza? ¿En qué baso esa afirmación? ¿Cuáles son mis evidencias?

Evaluación

¿Cómo pienso que estuvo la clase de hoy?	¿Qué pruebas tengo de que los estudiantes aprendieron lo que creo que aprendieron?
¿La sesión fue, aburrida, alegre, interesante? ¿Por qué pienso eso? ¿Qué pruebas tengo?	¿Qué consejo daría a los estudiantes del próximo año sobre cómo aprender más en este grado?
¿Cómo surgieron las ideas de la clase de hoy?	Si tuviera que enseñar este curso otra vez
¿Cómo está relacionada la sesión de hoy con la clase anterior? ¿Hasta qué punto pienso que los estudiantes vieron esas conexiones?	¿Cómo lo cambiaría? ¿Por qué?
¿Lo que pienso sobre cómo desarrolle la sesión de hoy con los estudiantes puede influenciar mis preparativos para la próxima jornada?	¿Qué podría impedirme hacer estos cambios?
	¿Cómo está cambiando mi pensamiento sobre la enseñanza?

Adaptado de Tanner (2012, p. 119)

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

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

2. Metodología

Tipo de estudio

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

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

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

Participante

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

Instrumentos

Pretest y Post test. Con este instrumento se buscó saber cuáles eran los saberes y prácticas de la docente participante en cuanto a metacognición, cuanto sabía al inicio de la investigación, cuanto aplicaba y comparar los resultados con la misma prueba al final de la investigación. La prueba, de elaboración propia,

constó de 10 ítems de opción múltiple que indagaban cuestiones tales como la definición de metacognición, características de personas metacognitivas, maneras prácticas de hacer metacognición, sus etapas y beneficios. Se solicitó a dos docentes universitarias con experiencia en metacognición responder la prueba para validar la relevancia, suficiencia, coherencia y claridad de los ítems y se realizaron los cambios sugeridos para la posterior administración del instrumento a la docente participante.

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

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

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

Si no logra captar la atención de los estudiantes decide cambiar de actividad y hacer algo diferente, aunque no esté planificado.

Hace apuntes en la planificación para retomar en otras clases o para continuar profundizando en un tema aún no comprendido.

Dichas conductas fueron descritas e interpretadas en el instrumento a través de las categorías 'Lo que veo' y 'Lo que estoy pensando'.

Registro de estrategias didácticas planificadas. Se pensó inicialmente en solicitar a la docente acceso a las 10 planificaciones de las clases observadas. El objetivo de examinar las planificaciones era extraer de ellas las estrategias didácticas que la docente previera utilizar. Para tener un inventario sistemático de tales estrategias se diseñó una bitácora de registro que específicamente buscaría evidenciar aspectos como: tiempo invertido en la actividad, rol del docente, rol del estudiante, recursos utilizados y tiempo otorgado para reflexionar en el proceso de enseñanza aprendizaje a los estudiantes durante las sesiones planificadas. Estos datos permitirían documentar cambios longitudinales en la manera de planificar las clases por parte de la docente participante. El formato utilizado para organizar estos registros está disponible en el Anexo 5. No obstante,

la docente participante no contaba con planificaciones didácticas per se, sino más bien utilizaba el libro de texto como su guion de clases. Por lo tanto, este instrumento se completó combinando lo planteado en el libro de texto con lo observado por la investigadora al presenciar las 10 sesiones de clase.

Procesamiento de datos

Con el fin de solventar el problema planteado: ¿Incide la práctica de la metacognición en el desarrollo docente reflejado en la competencia pedagógica de la planificación docente? los datos obtenidos a través de los cuatro instrumentos propuestos fueron codificados de manera intencionada en base a los datos que se esperaba recolectar a través de los mismos, resultando así en tres categorías: (1) Concepto de metacognición, (2) Ejercicio metacognitivo, y (3) Cambios realizados en la práctica docente. Los resultados de la prueba objetiva previa y posterior fueron analizados utilizando Excel para ser incorporados a la categoría uno, Concepto de metacognición. La Tabla 2 detalla la línea base para establecer definición operacional de estas categorías.

Tabla 2.

Categorización de los datos para la definición operacional.

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

3. Análisis y discusión de resultados

Concepto de Metacognición

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

Tabla 3.

Respuestas correctas en Pre y Post test.

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

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

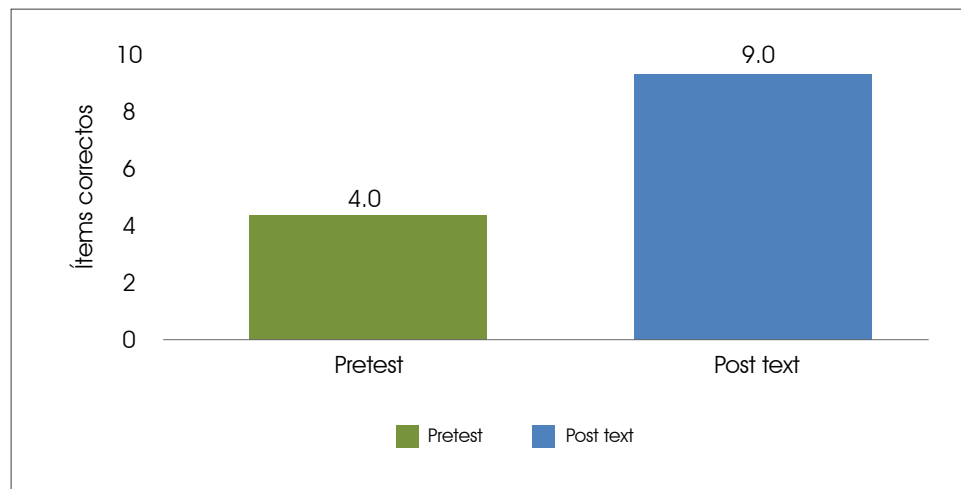


Figura 1. Resultados globales del Pre y Post test sobre la metacognición

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

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

Estos resultados fortalecen lo propuesto por otros investigadores quienes apoyan como vía para aprender metacognición la práctica a través de un instrumento de reflexión aplicado con constancia. Tal es el caso de Alterio Ariola y Ruíz Bolívar

(2010). Estos investigadores consideraron positivo el desarrollo de habilidades observadas a partir de la intervención de 48 horas académicas en 23 docentes universitarios a final de las cuales pudo evidenciarse cambios en su labor docente. Fourés (2011) añade que la metacognición es el medio para hacer un enlace entre la práctica y la teoría y llegar a la reflexión. El presente resultado valida que la práctica de la metacognición como medio para aprender a aprender es efectivo. Con base en estos resultados, es posible afirmar que la práctica de la metacognición de manera autónoma tiene potencial como herramienta de desarrollo docente. Por lo que sería interesante impulsar acciones encaminadas a replicar ejercicios similares que contribuyan a que los docentes autorregulen sus desempeños y entren en un ciclo de mejora continua.

Ejercicio metacognitivo

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

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

Guía #1-Pregunta 1: "Sí, se lo que quiero lograr"

Guía #6-Pregunta 6: "Sí, se planificó en base a objetivos"

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

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

Guía #1-Pregunta 6: "Sí"

Guía #6-Pregunta 6: "Sí, hay que motivarlos"

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

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

Guía #1-Pregunta 8: "No"

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

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

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

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

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

Guía #1-Pregunta 9: "Sí".

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

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

En el ítem 10, se invitaba a reflexionar sobre el uso de estrategias que facilitarían el aprendizaje. Algunas de las respuestas fueron:

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

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

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

De acuerdo con lo observado por la investigadora, la maestra participante dio muestras concretas de su avance en las repuestas a las cuatro preguntas que reflejaban su pensamiento en cuanto al monitoreo de su clase. Las respuestas al ítem 10 podrían percibirse como un retroceso; sin embargo, es lo contrario ya que ella se ha cuestionado y ha pasado de la seguridad plena a la duda y búsqueda de nuevas estrategias.

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

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

Guía # 1 -Pregunta 17: "Sí".

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

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

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

Guía # 1 -Pregunta 20: "No".

Guía #5 -Pregunta 20: "Sí, contestaron la pregunta".

Guía # 8-Pregunta 20: "Sí, ya que es necesario para el logro del objetivo".

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

Guía # 1 -Pregunta 21: "No".

Guía #5 -Pregunta 21: "Sí, se les dejó como tarea y ellos copiaron el objetivo".

Guía # 8-Pregunta 21: "Sí, Realice una dinámica donde ellos realizaron preguntas".

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

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

Sin embargo, se requiere de un contexto favorable que les permita asumir el rol que les corresponde. Fomentar procesos de enseñanza y aprendizaje (dinámicos y creativos) puede brindar la motivación requerida para la construcción de nuevos aprendizajes. Parte de esa motivación la proporciona su participación responsable en la definición de objetivos, de contenidos y planificación de experiencias de aprendizaje significativo en relación con su propio contexto.

Es decir, cierto es que el docente debe crear situaciones de aprendizaje interesantes, dinámicas, contextualizadas, que generen aprendizajes para la vida, pero el estudiante tiene un rol muy decisivo en los logros que alcance, que serán equivalentes al nivel de responsabilidad con que se involucre en la vida académica escolar.

Plan de acción. Esta sección comprende cuatro ítems para que la docente reflexionara sus acciones y decisiones sobre su siguiente clase con el fin de mejorar de manera independiente. A continuación, se presenta una muestra de sus pensamientos con relación a sus planes de acción.

El ítem 27: Lo que pienso sobre cómo desarrollé la sesión hoy con los estudiantes ¿puede influenciar mis preparativos para la próxima jornada? fue respondido por la maestra participante de la siguiente manera

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cambios realizados en la práctica docente

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

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

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

permitió hacer tiempo para responder al final de la clase que habían aprendido y hacer una síntesis de las ideas fuerzas desarrolladas en el contenido, lo que se puede considerar una consolidación del contenido por parte de la docente.

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

Otro ejemplo de cambios en sus estrategias pedagógicas fue que, al traer poemas de otros libros, los preparó para ser desplegados en cartoncillo, y aún más relevante fue que pidió a los estudiantes elegir uno de los siete desplegados con el cual trabajar. Finalmente, otro cambio significativo observado en sus estrategias fue la producción de textos por parte de los estudiantes. Hubo una sesión en la que específicamente le dio instrucciones a la clase para que redactaran preguntas, las que debían pasar a leer al frente y decidir quién de sus compañeros contestaría la pregunta, esta manera de hacer recordatorios con ayuda de su cuaderno permitió fijar los saberes cognitivos, referidos a definiciones de términos tales como metáfora, personificación o escribir ejemplos que entre ellos debían identificar.

En términos metacognitivos, estos cambios son relevantes ya que la metacognición conlleva la autonomía. Klimenko y Alvares (2009) señalan “la importancia de la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas con el fin de proporcionar a los estudiantes herramientas necesarias para convertirse en los aprendices autónomos y conscientes de su propio proceso de aprendizaje” (p. 17). Los dos ejemplos aquí expuestos dejan ver la implementación de estrategias didácticas en las que el estudiante debe tomar decisiones propias en relación a su proceso de aprendizaje. Ellos decidieron con que poema trabajar, que pregunta hacer y con quien trabajar. Estas acciones fomentan el desarrollo de su autonomía en actividades propiamente académicas de su clase de lenguaje.

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

Aplicación de estrategias para el seguimiento y monitoreo al aprendizaje de los estudiantes.

Se pudo registrar varias acciones de la maestra que estaban encaminadas a lograr el monitoreo y seguimiento al aprendizaje por parte de los estudiantes. Algunas de estas acciones fueron: preguntar que recordaban de la clase anterior

cada día antes de iniciar la jornada, escribir en la pizarra el objetivo de la hora clase, monitorear frecuentemente el avance de sus estudiantes mediante preguntas como "¿están entendiendo?, ¿saben que tienen que hacer?", hacer preguntas sobre el contenido estudiado, explicar nuevamente cuando veía dudas o cuando la respuesta era el silencio, hacerles siempre el recordatorio de no perder de vista el objetivo en frases como "recuerden lo que al terminar la clase tienen que haber aprendido, es el objetivo", y cerrar cada sesión motivando a sus estudiantes a responder a la pregunta "¿Qué aprendí hoy?".

Tiempo asignado al estudiante para monitorear sus aprendizajes.

La asignación de este tiempo a la reflexión y monitoreo fue aumentando paulatinamente, iniciando el día uno en cero, pasando a cinco minutos, al inicio exponiendo el objetivo de la clase. Luego pasó a diez minutos, cinco al inicio y cinco al final en los que la maestra realizaba una síntesis del contenido resumiendo las ideas principales y dando unos minutos para responder a la pregunta "¿Qué aprendí hoy?" y concluyendo al final de los diez días con quince minutos distribuidos al inicio, recordando la clase anterior, y presentando el objetivo de la jornada, cinco minutos en el intermedio, preguntándoles a los estudiantes si habían entendido, si sabían que era lo que tenían que hacer y cinco minutos al final para hacer una síntesis y responder a la pregunta "¿Qué aprendí hoy?". Estos cambios representan claramente los beneficios de hacer metacognición de la labor docente, pues la metacognición consiste en ser capaz de monitorear su propia comprensión, ser reflexivo, sobre lo que se entiende y no se entiende, y ser capaz de planear estrategias sobre cómo resolver las confusiones (Tanner, 2012). La Guía para hacer metacognición contemplaba cuestiones como, tiempo asignado para monitorear su propio progreso durante y al final de la clase. Indudablemente, la docente participante logró no solo hacer este ejercicio a nivel personal con respecto a su propia labor docente sino, además, logró empezar a aplicar este ejercicio reflexivo con sus estudiantes mediante estos cambios estratégicos en sus clases.

Es importante señalar que los cambios que la docente fue dando fueron en su gran mayoría avances que la docente hizo de manera independiente, por la sola acción de responder la Guía para hacer metacognición. Este hecho, nos lleva de nuevo a confirmar el desarrollo pedagógico de la docente participante a través del ejercicio metacognitivo. Tanner (2012) consideró dos maneras de incorporar metacognición en el aula (1) explícitamente enseñar a los alumnos estrategias metacognitivas y (2), de manera más general, construir una cultura de aula basada en estrategias metacognitivas mediante la modificación de lo que ya estamos haciendo. La evidencia recolectada permite concluir que en el caso de la docente participante con relación a la primera que se trata de enseñar a los estudiantes estrategias cognitivas mediante la modificación de lo que ya estamos haciendo, la docente incorporó la acción de que los estudiantes pensarán en el objetivo planteado para la hora clase, que respondieran a preguntas como que aprendí en la clase anterior, y que aprendí en esta hora clase, les animo a pensar a mitad de la hora clase, si estaban entendiendo, si tenían claridad de lo que debían hacer y les animo a preguntar si no entendían. En cuanto a construir una cultura de aula, la maestra decidió presentar en cada hora clase el objetivo planteado, hizo esfuerzos para que los estudiantes tuvieran un espacio de recordar la clase anterior y un espacio para que preguntaran las dudas que tenían. En los espacios que pudimos conversar cuando se pudo la maestra expreso que podía constatar que esos cambios, aunque pequeños, estaban haciendo impacto positivo en los estudiantes y que se podían verificar

fácilmente con el simple hecho de monitorear con preguntas y pedirles 'explíquelo con sus palabras' por ejemplo en una de las clases la maestra preguntó ¿Qué es el lenguaje poético? Los niños respondieron dando lectura a la definición que ella les había dictado el día anterior. Ella respondió. *Sí Eso es lo que yo les dicte ayer, pero dígamelo con sus palabras. A lo que una niña respondió, 'lenguaje poético es **escribir bonito**'*. La maestra sonrió satisfecha. Así, es posible concluir que gracias al ejercicio de completar la Guía para hacer metacognición la docente participante tomó decisiones para entrenar a los niños en la práctica de metacognición y para crear una cultura de aula metacognitiva.

Conclusión

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

Estos resultados contribuyen a lo considerado en investigaciones previas que ya argumentaban los aportes de la práctica de la metacognición al desarrollo profesional docente (Alterio Ariola y Ruiz Bolívar, 2010; Fourés, 2011; Osses Bustingorry y Jaramillo, 2008; Tovar-Gálvez, 2008) tales como, cambios en el ejercicio docente, desarrollo de la autonomía, toma de decisiones, entre otros. Además, la presente investigación contribuyó a corroborar la efectividad de un diseño metodológico de estudio de caso que obtuvo los datos de una diversidad de fuentes tales como la aplicación de un pre test y el mismo instrumento como post test, una guía de observación de clases, y un registro de estrategias didácticas utilizadas para cuarto grado en la asignatura de lenguaje. Y más específicamente al crear, con base en la teoría encontrada (Cambridge International Education Teaching and Learning Team, 2019 y Tanner, 2012) una herramienta que guía el proceso metacognitivo de un docente que no está familiarizado con dicho enfoque: Guía para hacer Metacognición de mi labor docente, un instrumento de 30 preguntas dividido en cuatro apartados: Planificación: Antes de dar la clase, Monitoreo: Mientras doy mi clase, Evaluación: Después de haber dado la clase, Plan de acción. La evidencia recolectada demuestra que la herramienta ha sido efectiva y ha contribuido a generar un cambio positivo en el desempeño profesional de la docente participante. Convirtiendo así esta herramienta en el aporte más significativo del presente esfuerzo. Sobre todo, porque es un instrumento de auto aplicación, la docente participante no ha tenido supervisión, ni vigilancia, ni observaciones, ni críticas, a lo sumo cuando fue posible se le hicieron más preguntas sobre sus respuestas que la llevaron reflexionar sobre sus primeras respuestas y hacer algunas modificaciones.

¹ Énfasis añadido

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

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

En otras palabras, un docente en constante actualización, porque de todas las áreas laborales no hay otra más cambiante que el área de la educación. Finalmente, al evaluar desde fuera puede ser difícil evidenciar resultados relevantes, porque las personas al ser evaluadas por agentes externos toman una actitud defensiva, y se tensan las relaciones sin que ese tipo de evaluación deje los resultados deseados, que es mejorar las competencias del docente. Así, evidenciar la efectividad de la aplicación de procesos metacognitivos podría motivar a las autoridades y a los docentes mismos a utilizar estos procesos como una vía alternativa y eficaz de mejoramiento continuo. Así, la presente investigación logró comprobar la eficacia de dejar en las manos del docente, con solo un instrumento, la responsabilidad de mejorar su formación y desempeño, aunque para ella fue ella solo lo viera inicialmente como la posibilidad de colaborar en una investigación. La docente participante no se sintió amenazada, ni presionada, estaba más bien sorprendida de no recibir instrucciones. Tal y como lo revelan los múltiples diálogos con ella, en donde manifestó que, aunque se sintió presionada por responder el instrumento cada día, por la falta de tiempo debido a las múltiples actividades que debe atender, también se sintió cómoda, sin amenaza de estar siendo señalada con respecto a su labor docente, aunque la observadora se encontraba presente cada día en el aula.

De esto se concluye, que cuando la responsabilidad de hacer reflexión sobre la práctica recae de manera independiente sobre el mismo docente, es fácil responsabilizarse con los cambios, que si lo hace un agente externo. Aunado a eso, lo que la docente participante expresa, tiene un gran valor para la investigadora, pues deja ver que la tarea de los docentes no empieza ni termina en la hora clase. La docente continua en otro tiempo, en su casa, calificando, planificando, preparando materiales; su jornada laboral se extiende hasta su casa. Por lo que, cabe sugerir que, dentro de su horario laboral normal, tendría que contemplarse un espacio para planificar, calificar, preparar materiales y hacer reflexión.

Referencias

- Alterio Ariola, G. H., & Ruiz Bolívar, C. (2010). Mediación metacognitiva, estrategias de enseñanza y procesos de pensamiento del docente de Medicina. *Educación Médica Superior*, 24(1), 25-32.
- Amadeo, G. G., & Santarelli, N. (2004). Los procesos metacognitivos en la resolución de problemas y su implementación en la práctica docente. *Educación matemática*, 16(2), 127-141.
- Calderón, D. I. (2005). Sobre la competencia pedagógica en el maestro de lengua materna. *Enunciación*, 10(1), 113-118.
- Cambridge International Education Teaching and Learning Team. (2019). Getting started with Metacognition. Disponible en <https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswmeta/index.html>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Flores, C. M. A. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 77-86.
- Fourés, C. I. (2011). Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores. *Zona Próxima*, 14, 150-159.
- Klimenko, O., & Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), 11-28.
- Martínez, W. G. (2005). Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-23.
- Marzano, R. J., Pickering, D., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., & Moffett, C. A. (1997). *Dimensions of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Osses Bustingorry, S. & Jaramillo M. S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Pacheco-Cortés, A. & Alatorre-Rojo, E. (2018). La metacognición en la profesionalización docente: El pensamiento crítico en un entorno mixto. *Revista de Educación a Distancia*, 56(12), 1-23
- Robson, C. (2011). *Real world research*. Chichester: Wiley
- Rondel, L. S. (2004). Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la teoría Vygotskiana. *Acción Pedagógica*, 13(2), 128-135.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tanner, K. D. (2012). Promoting student metacognition. *CBE—Life Sciences Education*, 11(2), 113-120.
- Tovar-Gálvez, J. C. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias

de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Revista iberoamericana de educación*, 46(7), 1-9.

Wuth, R. S. P., & Muñoz, M. P. T. (2012). Metacognición en la formación inicial de los educadores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1-6.

Zechmeister, J. S., Shaughnessy, J. J., & Zechmeister, E. B. (2001). *Essentials of research methods in psychology*. New York: McGraw-Hill Higher Education.