

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**Las percepciones sobre las prácticas de
estrategias metacognitivas de enseñanza en
profesores de 4.º año de formación docente
de Uruguay**

Entregado como requisito para la obtención del
título de Master en Educación

Virginia Navarro Piñeyro – 286419


Tutora: Dra. Silvia Umpiérrez Oroño

2024

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Virginia Navarro Piñeyro, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las declaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Virginia Navarro Piñeyro

Florida, 23 de mayo de 2024

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi sincero agradecimiento:

- A mi tutora por su constante dedicación, experiencia, por sus sugerencias detalladas que me permitieron reflexionar y avanzar, y por confiar en que puedo concretar este logro académico. Sin su constante apoyo, este logro no hubiera sido posible.
- A Claudia Cabrera por su total seguridad de que podría alcanzar esta meta.
- A cada uno de los compañeros de maestría, que, a pesar de la distancia, entre nosotros se sintió muy cercano el apoyo, escucha e intercambio constante, en esta nueva etapa de formación.
- A todos mis compañeros de trabajo y en particular a los integrantes del departamento de Biología del CeRP del Centro, por el apoyo permanente y las palabras de aliento.
- A los 21 profesores formadores de formadores, por disponer del tiempo, ser empáticos y brindar sus aportes.
- A mi familia y amigos, por la comprensión y el apoyo recibido durante este tiempo de estudio.

RESUMEN

La presente investigación tiene como tema de estudio las estrategias metacognitivas de enseñanza en la formación docente. Presenta como objetivo general comprender las percepciones de docentes formadores de 4º año de los CeRP del país sobre las prácticas de estrategias metacognitivas en la enseñanza. Como primer objetivo específico se propone indagar y describir las percepciones que estos formadores poseen acerca de las estrategias metacognitivas en las prácticas de enseñanza. En segundo lugar, se busca identificar y caracterizar las estrategias metacognitivas de enseñanza que declaran utilizar y en tercer lugar, relevar y categorizar las acciones de reflexión que incluyen en sus estrategias metacognitivas en su enseñanza.

En este trabajo se desarrolla una investigación cualitativa, de alcance descriptivo y exploratorio, desde una perspectiva fenomenológica. El universo seleccionado para esta investigación, son los docentes formadores de los CeRP del país, con una muestra constituida por 21 docentes de distintos CeRP. Como técnica de recogida de datos se aplicó la entrevista semiestructurada y en profundidad.

Se entiende por metacognición el aprender a pensar y a identificar los procesos que se cumplieron para alcanzar el aprendizaje, pero en los resultados obtenidos se evidencia que las percepciones sobre metacognición que manifestaron los docentes entrevistados no siempre presentan concordancia con las que plantean los referentes teóricos y no se prioriza entre ellos la implementación sistemática y explícita de estrategias metacognitivas en su enseñanza. Las perciben como complejas de implementar y más asociadas a estrategias de enseñanza que de aprendizaje; sin embargo, a la hora de valorar su relevancia, las consideran importantes para mejorar los aprendizajes. Se evidencian dificultades en la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes por medio de la implementación de dichas estrategias y en el ejercicio sostenido y crítico de la práctica docente reflexiva como estrategia metacognitiva. A modo de conclusión, se plantea que ciertas recurrencias que presentan las respuestas dadas por los docentes a lo largo de la entrevista, permiten caracterizarlos de acuerdo a sus percepciones y las acciones que declaran, y afirmar que escasos docentes han consolidado la implementación de prácticas de estrategias metacognitivas de enseñanza.

Palabras clave: metacognición, estrategias metacognitivas de enseñanza, formación docente, evaluación, reflexión.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. TEMA, PROBLEMA Y OBJETO DE ESTUDIO	8
1.1 Introducción	8
1.2 Tema de estudio	8
1.3 Objeto de estudio y problema	10
1.4 Objetivos: general y específicos	13
CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL Y ANALÍTICO	15
2.1 ANTECEDENTES EMPÍRICOS	15
2.1.1 Antecedentes Internacionales	15
2.1.2 Antecedentes Nacionales	23
2.2 MARCO CONTEXTUAL	24
2.3. MARCO CONCEPTUAL	26
2.3.1 Conceptualización de los principales ejes temáticos	26
2.3.2 Estrategias metacognitivas de enseñanza	28
2.3.3 La evaluación formativa como estrategia metacognitiva	34
2.3.4 Los formadores y la práctica reflexiva	37
2.3.5 Percepción de los formadores	41
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	44
3.1 Marco epistemológico-metodológico	44
3.2 Método de investigación	45
3.3 Universo, Muestra y Unidad de Análisis	46
3.4 Acceso al escenario: procesos de negociación	49
3.5 Técnica de investigación: entrevista	50
3.5.1 Entrevista	50
3.5.2 Diseño del instrumento para la recogida de datos: Construcción	51
3.6 Validación de la investigación	51
3.6.1 Validación del instrumento	51
3.6.2 Validación por expertos	52
3.6.3 Testeo del instrumento	52
3.6.4 Coherencia interna de la investigación	53
3.6.5 Triangulación	57
3.7. Procedimiento para la recogida y registro de información, datos y evidencias	57
3.7.1 Plan de análisis	57
3.7.2 Implicancia del investigador	61

3.7.3 Ética de la investigación.....	61
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	63
4.1 Metacognición.....	63
4.2 Percepciones sobre las estrategias metacognitivas de enseñanza	65
4.3 Estrategias de enseñanza que los formadores consideran metacognitivas e incorporan en su práctica.	76
4.4 Reflexión docente como estrategia metacognitiva.....	79
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	83
5.1 Introducción	83
5.2 Categoría: Metacognición	83
5.3 Categoría: Percepciones sobre las estrategias metacognitivas de enseñanza.....	85
5.4 Categoría: Estrategias de enseñanza que los formadores consideran metacognitivas e incorporan en su práctica	86
5.5 Categoría: Reflexión docente como estrategia metacognitiva	91
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	95
6.1 Conclusiones	95
6.2 Limitación de la investigación	100
6.3 Reflexiones finales.....	100
REFERENCIAS	104
ANEXOS	109
Anexo 1.....	109
Anexo 2.....	111
Anexo 3.....	112

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1: <i>Relación entre las preguntas y los objetivos de investigación</i>	14
Tabla 2: <i>Selección de antecedentes internacionales</i>	15
Tabla 3: <i>Selección de antecedentes nacionales</i>	22
Tabla 4: <i>Fases para la enseñanza de estrategias metacognitivas</i>	30
Tabla 5: <i>Tareas de aprendizaje en función de las habilidades metacognitivas</i>	31
Tabla 6: <i>Distribución de los docentes de la muestra por profesorado</i>	48
Tabla 7: <i>Asignaturas que dictan los docentes de la muestra</i>	48
Tabla 8: <i>Carrera de grado de los docentes de la muestra</i>	49
Tabla 9: <i>Coherencia entre Preguntas, Objetivos, Categorías, descripción de la categoría, Subcategoría de la investigación y Guion de entrevista</i>	54
Tabla 10: <i>Categorías y subcategorías establecidas para los datos cualitativos con la atribución de códigos</i>	59
Tabla 11: <i>Categorización de las actividades nombradas por los docentes que desarrollan EME en los estudiantes</i>	88

FIGURAS

Figura 1: <i>Principales ejes temáticos</i>	26
Figura 2: <i>Diagrama cíclico que representa las 5 fases para la práctica reflexiva</i>	39
Figura 3: <i>Coherencia entre las preguntas de investigación, los objetivos, las categorías, descripción de las categorías, subcategorías de análisis y el guion de entrevista</i>	56
Figura 4: <i>Respuestas dadas por los docentes sobre el vínculo entre la metacognición y las estrategias didácticas</i>	67
Figura 5: <i>Debilidades que los docentes identifican al momento de aplicar estrategias metacognitivas de enseñanza</i>	70
Figura 6: <i>Fortalezas que los docentes identifican al momento de aplicar estrategias metacognitivas de enseñanza</i>	71
Figura 7: <i>Oportunidades del contexto que inciden al aplicar EME</i>	73
Figura 8: <i>Amenazas del contexto que inciden al momento de aplicar EME</i>	75
Figura 9: <i>Actividades nombradas por los docentes de la muestra ordenadas de acuerdo a su promoción en el desarrollo de estrategias metacognitivas en los estudiantes</i>	87
Figura 10: <i>Aspectos relevantes para considerar a un docente metacognitivo</i>	98
Figura 11: <i>Clasificación de los docentes según que tan metacognitivos son</i>	99

CAPÍTULO 1. TEMA, PROBLEMA Y OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Introducción

Este documento presenta el proceso de construcción de conocimiento realizado durante la elaboración de la tesis de Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay. La misma se enmarca dentro de la línea de investigación del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, referida a los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje, ya que se hace referencia a las estrategias metacognitivas que aplican los docentes durante sus prácticas de enseñanza y a los procesos de reflexión que estos realizan, aspecto fundamental de la metacognición.

1.2 Tema de estudio

El tema de estudio de este proyecto, refiere a las percepciones sobre las estrategias metacognitivas de enseñanza (EME) de los docentes formadores de 4° año de profesorado de los CeRP de Uruguay. Conocer las percepciones de los docentes sobre un tema es relevante, dado que permite comprender las formas en que se llevan adelante determinadas prácticas relacionadas con él. En este caso, se trata de comprender los orígenes que están fundamentando una forma de planificar, implementar y evaluar los aprendizajes, aplicando estrategias metacognitivas de enseñanza. Conocer qué piensan sobre ellas, cómo se han encontrado con esa temática a lo largo de su vida profesional, qué experiencias han ayudado a construir una idea sobre las estrategias metacognitivas de enseñanza, permiten generar conocimiento cualitativo en torno a sus prácticas de enseñanza. Varios autores han optado por tomar las percepciones como parte importante en la comprensión de las prácticas de enseñanza. Lagos (2023), por ejemplo, considera que las percepciones docentes son ideas, nociones que éstos reúnen a lo largo de su formación y experiencia docente, así como también, a través del vínculo generado entre el docente y el alumno, adquiriendo de forma subjetiva cierta visión de su práctica y que por medio de los sentidos y de las funciones mentales se recibe y se procesa tal información e influyen en la manera de actuar de los sujetos en su grupo social.

Este conocimiento sobre las percepciones de los docentes está encaminado a comprender los modos en que los docentes incorporan la metacognición en sus aulas. Así, eventualmente se podrá aportar a la problematización y movilización de dichas percepciones, y por ende, de

las prácticas de estrategias metacognitivas.

Otro de los términos que cimentan este trabajo es la metacognición, se compone de dos términos del latín: meta (por encima de) y cognitivo (conocimiento). Un pionero en la definición del término, John Flavell, afirma que se trata del conocimiento sobre la actividad cognitiva o el conocimiento sobre la regulación de la actividad cognitiva (Flavell, 2004). Ruiz (2020), por su parte, manifiesta que “la metacognición se produce cuando reflexionamos sobre nuestras propias ideas, nuestros procesos mentales y nuestro desempeño cognitivo e intervenimos conscientemente en cualquiera de estos aspectos” (p. 280). Para Furman (2022) la metacognición es, “la capacidad de ir más allá de la cognición (es decir, de la acción misma de conocer), reflexionando sobre el propio proceso de pensamiento” (p. 12). Para la autora “trabajar sobre la metacognición en la escuela tiene alto impacto en los aprendizajes de los alumnos” (...) “mejora el desempeño en los aprendizajes” (p. 13). La metacognición consiste en estar consciente de cómo se piensa y de cómo se aprende y de los procesos que se realizan para alcanzar esos pensamientos y aprendizajes. Es un proceso que realizamos todos los días, inconscientemente. En el aula, sin embargo, “los docentes pueden propiciar una cultura meta-cognitiva que promueva un mayor aprendizaje” (Scott, 2015, p. 11).

Para poder promover ese aprendizaje se requiere de estrategias. Para Pozo (2011) “las estrategias son procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada” (p. 498). Planificar las estrategias implica tomar decisiones sobre los pasos que gradualmente se van a seguir. Particularmente, las estrategias de enseñanza “son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (Díaz Barriga, 2010, p. 118).

En este estudio se aborda un tipo específico de estrategias de enseñanza: las estrategias metacognitivas de enseñanza. Éstas “permiten comprender y desarrollar eficientemente la adquisición de nuestro conocimiento, y por ende favorecen la superación del aprendizaje memorístico” (Tovar, 2022, p. 22). Las estrategias metacognitivas evitan que los estudiantes se conviertan en depósitos de contenidos y que puedan transformar la información en conocimiento. Enseñar por medio de estrategias metacognitivas, implica desarrollar en los estudiantes la planificación, el control o regulación y la reflexión sobre los aprendizajes; influye en cómo se procesa la información y se construye conocimiento. Por tanto, la relevancia del tema seleccionado para este trabajo se fundamenta en que se requieren

propuestas educativas que recurran a estrategias metacognitivas, que tengan en cuenta los procesos por los que van transitando los estudiantes, con la finalidad de favorecer los aprendizajes; que sean conscientes de sus propios procesos cognitivos y que puedan conectar estos aprendizajes en otros ámbitos de la vida (Tovar, 2022).

Por último, dentro de las estrategias metacognitivas de enseñanza se destacan dos elementos que dialogan entre sí: la evaluación formativa y la práctica reflexiva.

La evaluación formativa permite valorar los procesos por los que los estudiantes transitan para adquirir conocimiento; propician identificar la evolución de sus aprendizajes, reflexionar sobre los mismos y valorar el aprendizaje logrado frente al del aprendizaje esperado (Ravela, 2017). Jorba (1993) expresa que la evaluación formativa permite regular el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, ayuda a los estudiantes a desarrollar sus habilidades metacognitivas, a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, a entender cómo han aprendido; fomenta la capacidad de aprender a aprender y promueve un mayor grado de autonomía.

La práctica reflexiva, por su parte, según Anijovich (2018), es la capacidad de los docentes de reflexionar sobre su propia práctica; un docente que aplica estrategias metacognitivas en sus prácticas requiere reflexionar desde su planificación, pasando por la implementación hasta llegar a la evaluación de los aprendizajes. Alama (2015) afirma: “Para formar estudiantes metacognitivos es preciso contar con docentes metacognitivos (...) ha de trabajar con los estudiantes procesos de reflexión sobre sus propios aprendizajes y, si exhiben dificultades promover estrategias metacognitivas efectivas para superarlas” (p. 85). La metacognición es una actividad cognitiva de orden superior que la reflexión, pero es una condición necesaria que los docentes que llevan adelante estrategias metacognitivas, acompañen sus prácticas con espacios de reflexión.

1.3 Objeto de estudio y problema

El objeto de estudio propuesto para este trabajo son las estrategias metacognitivas de enseñanza (EME) desde la perspectiva de los docentes formadores de futuros docentes. Este grupo de docentes, con diversa formación, propicia la construcción del conocimiento, mediante el empleo de determinadas estrategias de enseñanza con sus estudiantes.

La profesión docente es una “profesión del conocimiento”. El conocimiento, el saber, ha sido el componente legitimador de la profesión docente. Y lo que en definitiva ha justificado el trabajo del docente ha sido su compromiso con la transformación de ese conocimiento en aprendizajes relevantes para los

estudiantes. (Marcelo, 2017, p. 17)

La metacognición es un proceso íntimamente relacionado con el conocimiento, por el cual se conoce sobre las formas de conocer; “alude al conocimiento que se posee sobre el propio conocimiento, es decir, a la propia cognición” (Gandini, 2018, p. 53) o, para el caso del tema de esta tesis, sobre cómo se piensa y se aprende sobre las formas de enseñar y de aprender. En el aula, los docentes se enfrentan a un gran número de situaciones asociadas con sus métodos de enseñanza, con la diversidad estudiantil, con la evolución de los conocimientos y con las formas en que se enseña y sus estudiantes aprenden. La reflexión es un componente relevante en la actividad metacognitiva, porque permite el análisis que deriva en la construcción de una retroalimentación constructiva de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. La reflexión es el paso que antecede a una toma de conciencia y finalmente da lugar a la metacognición (Fourés, 2011). Para Alama (2015) “la metacognición es la clave para el desarrollo reflexivo, el autoaprendizaje y la construcción autónoma del conocimiento en docentes y estudiantes” (p. 86).

Diseñar y aplicar estrategias metacognitivas de enseñanza requiere de una formación y actualización, ciertas investigaciones expresan que los docentes deben formarse en el área de la pedagogía para poseer habilidades metacognitivas (Otondo, 2020) y que formarse en el desarrollo del pensamiento crítico fomenta el desarrollo metacognitivo (Pacheco & Alatorre, 2018). Como contraparte, propicia en los estudiantes el desarrollo de estrategias metacognitivas de aprendizajes, lo que redundará en una formación de estudiantes más reflexivos, críticos y autónomos, así como también en la mejora continua de la labor docente.

Furman (2022), en su obra, señala que tras una recopilación bibliográfica de más de tres décadas sobre cómo se trabaja la metacognición, en distintas áreas del conocimiento, le permiten establecer las siguientes conclusiones:

- La enseñanza metacognitiva es beneficiosa ya que los estudiantes aprenden mejor cuando adquieren habilidades metacognitivas.
- La enseñanza de las estrategias metacognitivas debe ser planificada y explícita. La aplicación de diversas estrategias metacognitivas de enseñanza permite alcanzar a todos los alumnos y que estos puedan “regular su proceso de aprendizaje”.
- Poner en práctica la metacognición requiere de tiempo, y cuanto más se trabaje, más se desarrolla esa habilidad en los actores involucrados.

- Es importante que los docentes trabajen las estrategias metacognitivas en contextos diferentes y de forma sistemática para que los estudiantes puedan aprenderlas y transferirlas a actividades nuevas.

Las conclusiones a las que llegan las diversas investigaciones planteadas en la obra de Furman (2022) y las definiciones sobre metacognición, estimulan y motivan a esta investigadora a tomar estas líneas referenciales e investigar sobre las estrategias metacognitivas de enseñanza en otro contexto, como lo es el de formación docente. El desarrollar estrategias metacognitivas de enseñanza muestra a docentes que reflexionan sobre sus prácticas en procura de mejorar su desempeño profesional docente, sus aprendizajes, así como también el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, en el material bibliográfico recopilado por Tobar (2022) y Medel (2017) muestran que el desarrollo de EME en el aula es escaso, donde el estudiante no es el agente activo de su proceso de aprendizaje, ni logra evaluar el proceso evolutivo de su aprendizaje. Además, se señala que no está consolidado el desarrollo de estrategias metacognitivas focalizadas en los procesos de aprendizaje, que la práctica docente “se aleja del enfoque metacognitivo” (Hernández, 2016) y que la estrategia de reflexión docente debe adquirirse de forma progresiva y sostenerse en el tiempo (Mata, 2018). Metacognición y reflexión no es lo mismo, pero existen vínculos entre ambos conceptos. Tovar (2022) sostiene que la metacognición: “Supone reflexionar sobre el propio aprendizaje...” (p. 21). En la formación de formadores, las actividades metacognitivas que incluyen la reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje son prioritarias (Fourés, 2011). Si los docentes aplican procesos metacognitivos y reflexivos, les permitirá revisar y reconocer sus propias estrategias planificadas y aplicadas en el aula, así como también facilitar la identificación de dificultades y fortalezas de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes (Fourés, 2011).

A partir de lo mencionado, surgen las siguientes preguntas: ¿Qué conocimiento manifiestan poseer los docentes formadores sobre la metacognición y las estrategias metacognitivas de enseñanza? ¿Las aplican en sus aulas? ¿Se despliegan diversas estrategias de enseñanza con el fin de estimular las estrategias metacognitivas de sus estudiantes? ¿Los docentes incluyen en su planificación dichas estrategias? ¿Abordan la evaluación de los aprendizajes logrados mediante estrategias metacognitivas de enseñanza, desde una perspectiva formativa? ¿Realizan una reflexión sobre sus propias prácticas?

Para abordar este problema planteado, se propone como pregunta de investigación: ¿cuáles son las percepciones de los docentes de Formación en Educación de 4° año de los CeRP del

país sobre las prácticas de estrategias metacognitivas en la enseñanza? De esta se desprenden las siguientes preguntas complementarias: ¿Cómo los docentes conciben y caracterizan las estrategias metacognitivas y particularmente las vinculadas a la enseñanza? ¿Qué tan presente tienen los docentes de 4° año de formación docente a las estrategias metacognitivas para cumplir su propósito de enseñanza? ¿Cuál es la importancia que los docentes le atribuyen a estas estrategias en los aprendizajes de sus estudiantes (futuros docentes)? ¿Qué relevancia tiene para los docentes de formación docente la reflexión de sus prácticas como una estrategia metacognitiva?

1.4 Objetivos: general y específicos

Una vez planteadas estas preguntas, se proponen los siguientes objetivos de la investigación:

Objetivo general:

Comprender las percepciones de docentes formadores de 4° año de los CeRP del país sobre las prácticas de estrategias metacognitivas en la enseñanza.

Objetivos específicos:

- Indagar y describir las percepciones que los formadores de 4° año de formación de profesores poseen acerca de las estrategias metacognitivas en las prácticas de enseñanza.
- Identificar y caracterizar las estrategias metacognitivas de enseñanza que declaran utilizar docentes de 4° año de formación de profesores de los CeRP del país.
- Relevar y categorizar las acciones de reflexión que incluyen estrategias metacognitivas en la enseñanza de docentes de 4° año de formación docente de los CeRP del país.

En la Tabla 1 se vinculan las preguntas planteadas con los objetivos formulados.

Tabla 1

Relación entre las preguntas y los objetivos de investigación

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS GENERAL
<p>¿Cuáles son las percepciones de los docentes de formación en educación de 4° año de los CeRP del país sobre las prácticas de estrategias metacognitivas en la enseñanza?</p>	<p>Comprender las percepciones de docentes formadores de 4° año de los CeRP del país sobre las prácticas de estrategias metacognitivas en la enseñanza.</p>
<p>PREGUNTAS</p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p>
<p>¿Cómo los docentes conciben y caracterizan las estrategias metacognitivas y particularmente las vinculadas a la enseñanza?</p>	<p>Indagar y describir las percepciones que los formadores de 4° año de formación de profesores poseen acerca de las estrategias metacognitivas en las prácticas de enseñanza.</p>
<p>¿Qué tan presente tienen los docentes de 4° año de formación docente a las estrategias metacognitivas para cumplir su propósito de enseñanza? ¿Cuál es la relevancia que los docentes le atribuyen a estas estrategias en los aprendizajes de sus estudiantes (futuros docentes)?</p>	<p>Identificar y caracterizar las estrategias metacognitivas de enseñanza que declaran utilizar docentes de 4° año de formación de profesores de los CeRP del país.</p>
<p>¿Qué relevancia tiene para los docentes de formación docente, la reflexión de sus prácticas como una estrategia metacognitiva?</p>	<p>Relevar y categorizar las acciones de reflexión que incluyen estrategias metacognitivas en la enseñanza de docentes de 4° año de formación docente de los CeRP del país.</p>

CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL Y ANALÍTICO

Este capítulo presenta una selección de artículos de investigación y tesis que de alguna forma brindan aportes a la presente investigación. Se buscó artículos actualizados tanto internacionales como nacionales.

2.1 ANTECEDENTES EMPÍRICOS

2.1.1 Antecedentes Internacionales

En la Tabla 2 se reúnen algunos antecedentes que contemplan diversas investigaciones sobre metacognición y abordan temáticas similares a la presente investigación. Se considera que estas son pertinentes para este trabajo porque realizan importantes aportes como contenidos teóricos, aspectos metodológicos, bibliografía empleada, entre otros.

Tabla 2

Selección de antecedentes internacionales

Autores Año	País	Título	Objetivos	Enfoque metodológico	Aportes para la investigación
Tovar, (2022)	Ecuador	Metacognición y aprendizaje autónomo	Explicar cómo la metacognición incide en los aprendizajes	Investigación cualitativa utilizando métodos teóricos analítico- sintético e histórico-lógico, con recopilación de diversos autores y con fundamentos validados empíricamente.	Aportes teóricos y Bibliografía.
Stanton, Sebesta, Dunlosky, 2021	EE. UU.	Fomentar la metacognición para apoyar aprendizaje y desempeño estudiantil	Describir las razones por las cuales es importante la metacognición para el aprendizaje.	Basado en evidencias de un artículo de investigación y recopilan otros artículos vinculados al tema de metacognición	Aportes teóricos actuales
Lara-Subiabre, (2021)	Chile	Enseñanza con enfoque metacognitivo para promover la reflexión de la práctica pedagógica de profesorado en formación.	Establecer la relación entre las estrategias metacognitivas utilizadas por una docente y el desarrollo de la reflexión de profesorado en formación	El estudio realizado es de tipo mixto	Observación de diferentes instrumentos. identificación de categorías teóricas. Empleo de herramientas digitales y software
Otondo, Torres, (2020)	Chile	Habilidades metacognitivas de organización en educación superior	Caracterizar la habilidad metacognitiva de organización en el estudiantado de educación superior.	Estudio con enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo. El diseño es no experimental y de tipo transeccional, dado que no se manipulan las variables y la recogida de datos fue en un tiempo determinado.	Información teórica. Empleo de categorizaciones. Tablas de interpretación con resultados.
Romo, Tobón,	---	Diseño y validación de un instrumento	Diseñar y validar el instrumento de Escala de	Con estudio instrumental y con desarrollo de	Conceptos teóricos validación de

Juárez (2020)		para evaluar la práctica docente centrada en la metacognición en el aula	Intervención Docente Orientada a Promover la Metacognición en el Aula	nuevos instrumentos y procedimientos.	instrumentos.
Rodríguez Vera, (2019)	Perú	Portafolio de aprendizaje fortalece la competencia metacognitiva.	Determinar cómo influye el portafolio de aprendizaje en el fortalecimiento de la competencia metacognitiva en los estudiantes de formación inicial docente.	La investigación realizada tiene un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental en dos grupos no equivalentes.	Triangulación de los resultados. Empleo de categorizaciones. Tablas de interpretación con resultados
Pacheco y Alatorre, (2018)	México.	La metacognición en la formación docente: el pensamiento crítico en un entorno mixto.	-Ubicar procesos metacognitivos en la ejecución de las actividades finales entregadas por los docentes de educación superior, participantes en un taller de actualización. -Identificar las características del pensamiento crítico propuestos por Marzano y Pickering (2005) en la redacción de una reflexión escrita sobre el aprendizaje logrado de los participantes en un taller del PROFACAD y su aplicación en la práctica docente.	Diseño de la investigación descriptivo con enfoque mixto, predominantemente cualitativo. El método utilizado es el análisis de contenido.	Información teórica sobre metacognición. Elaboración de tablas con su codificación. Estrategias para la presentación de los datos obtenidos.
Mata, Hernández, Centeno (2018)	México	La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar	Comunicar el proceso y resultados de una investigación acción, desde el diagnóstico, el diseño y aplicación de intervención que consistió en un taller fundamentado en el paradigma de práctica reflexiva para docentes de posgrado y finalmente los resultados de la evaluación	Método de investigación acción	Aportes teóricos y bibliografía
Melgar, Elisondo, (2017)	Argentina	Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes?	Identificar, a partir de reflexiones metacognitivas, buenas prácticas de enseñanza en la universidad.	Enfoque con estudio cualitativo, aplicación de instrumento cuestionario de preguntas. Análisis de datos por el método de comparaciones constantes para la generación de categorías analíticas abiertas.	Conceptos teóricos. Categorías vinculadas al análisis de los datos.
Medel, (2017)	Argentina	Estrategias metacognitivas y concepciones sobre el aprendizaje en la formación inicial de profesores universitarios del área de ciencias exactas y naturales	Caracterizar las concepciones sobre el aprendizaje y la utilización de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de profesorado	Estudio con enfoque cuantitativo, carácter descriptivo.	Conceptos teóricos. Identificación de variables y dimensiones de cada variable. Presentación y análisis de los datos
Hernández,	México.	Metacognición y	Identificar si la enseñanza	Basados en referentes	Información teórica

Izquierdo, (2016)	comprensión oral en L2. Observación de la práctica docente en nivel universitario	explícita de la metacognición y las estrategias cognitivas se trabajan cotidianamente en las clases de francés en el nivel terciario.	empíricos conceptuales. Se empleó un método cuantitativo-descriptivo.	y bibliografía. La narrativa de las conclusiones.
----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------

Presentados los antecedentes internacionales, es relevante realizar una breve síntesis de cada artículo e identificar con mayor claridad la temática que desarrollan y que se vincula con esta investigación.

Tovar (2022) se propuso explicar cómo la metacognición incide en los aprendizajes, brindando aportes teóricos para el tema de esta investigación, como la definición y las características de la metacognición, los tipos de metacognición, las estrategias metacognitivas, la escalera metacognitiva, además de mencionar a docentes metacognitivos. El artículo presenta a la metacognición como una estrategia que permite aprender de forma autónoma. En lo que respecta a la metodología, el artículo presenta una investigación cualitativa utilizando métodos teóricos analítico- sintético e histórico-lógico, con recopilación de diversos autores y con fundamentos validados empíricamente. En sus conclusiones, el autor menciona que, a pesar de toda la bibliografía sobre el tema y de los nuevos paradigmas educativos, escasean procesos educativos con propuestas pedagógicas didácticas que favorezcan la innovación, creatividad, la reflexión, así como también, clases en las que se apliquen estrategias metacognitivas, donde el estudiante sea la parte activa del proceso de aprendizaje y de su propia evaluación. Se sigue identificando en el aula una educación enciclopedista, sin reflexión, acrítica y reproductora de los contenidos.

En el artículo de Stanton et al. (2021), se realiza una recopilación de investigaciones sobre el tema metacognición e intenta establecer porque es importante para el aprendizaje de los estudiantes. Se centra en diferentes áreas para que los profesores fomenten la metacognición en los estudiantes: 1- estimular las estrategias de aprendizaje efectivas en los educandos, como la planificación de sus aprendizajes, la autoevaluación y el entrelazado o conexión entre los nuevos aprendizajes 2- promover el monitoreo y control de los aprendizajes y 3- Fomentar la metacognición social, o el control pensamiento del grupo. Como conclusiones, los autores de este artículo, estimulan a los docentes a apoyar los logros de aprendizaje con el desarrollo de la metacognición, establecen acciones para que los docentes puedan realizar prácticas metacognitivas en las aulas. Plantean la necesidad de que los docentes apliquen estas estrategias metacognitivas con la finalidad de recoger evidencias de su eficacia, así como

instrumentos de evaluación que aporten información del desempeño de los estudiantes ante la aplicación de dichas estrategias. De esta manera se puede alentar a los estudiantes para aprender más, a tener un mejor desempeño metacognitivo en sus cursos.

Por su parte, el trabajo de Lara-Subiabre (2021) buscó establecer “las relaciones entre las estrategias metacognitivas utilizadas por una docente y el desarrollo de la reflexión de profesorado en formación” (p. 1). El estudio realizado es de “tipo mixto y se analizó la relación de dos aspectos: la estrategia de enseñanza metacognitiva mediada por una docente universitaria y la reflexión de la práctica pedagógica de profesorado en formación” (Lara, 2021, p. 2). Se implementa la investigación con un taller que abarca diez sesiones, como expresa Lara-Subiabre (2021) “la docente universitaria medió sobre el proceso de reflexión utilizando un enfoque metacognitivo y siguiendo una pauta de análisis de incidentes críticos y de elaboración de reflexiones” (p. 2). Los datos se obtuvieron de grabaciones de video de las sesiones del taller, entrevista grupal y de autoinformes. Para el análisis de los mismos, se basó en categorías teóricas que analizan la reflexión pedagógica, ellas son: “a) descriptiva, b) análisis prospectivo y c) conciencia autoevaluativa”. Como conclusiones, Lara-Subiabre (2021) expresa que la dimensión declarativa fue más empleada durante las diez sesiones por la docente universitaria que la dimensión de control, el profesorado en formación en general, no presentó cambios significativos en la reflexión pedagógica, se evidencia un leve aumento en la categoría de análisis y perspectiva y en la categoría conciencia autoevaluativa. Por otra parte, de la entrevista grupal, se determina que la dimensión analítica reflexiva tuvo un desempeño bajo en el profesorado en formación. Según Lara-Subiabre (2021) se visualiza una influencia metacognitiva por parte de la docente sobre el profesorado en formación sobre los niveles de reflexión. Al dedicar más tiempo a la dimensión declarativa y de control mayor será el nivel de reflexión por parte del profesorado en formación.

Otondo, M y Torres M. (2020) plantearon como objetivo “caracterizar la habilidad metacognitiva de organización en el estudiantado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile” (p. 1). El estudio es de carácter descriptivo y el diseño es no experimental y de tipo transeccional. Los datos se recogieron por medio de un Inventario de habilidades metacognitivas, adaptado y validado por expertos, con una escala de Likert con cinco variables de aceptación. Se concluye que el alumnado tiene habilidades metacognitivas de organización, ya que se aplican estrategias para gestionar la información. Este estudio mostró “que los docentes que no son instruidos en el área de la pedagogía no poseen

habilidades metacognitivas” (Otondo, 2020, p. 13), y no desarrollan estas habilidades en sus estudiantes. Recomiendan a los docentes realizar capacitaciones sobre el tema. Se proyectan evaluar el desarrollo de esta habilidad desde niveles iniciales.

Romo et al. (2020) plantearon como objetivo: “Diseñar y validar el instrumento de Escala de Intervención Docente Orientada a Promover la Metacognición en el Aula” (p. 55), con la finalidad de ayudar a los docentes a “reconocer y orientar su intervención en el desarrollo de la metacognición” (p. 55). Se elaboraron diversos instrumentos y en varias etapas empleando los siguientes: “Escala de Intervención Docente Orientada a la Promoción de la Metacognición en el Aula (Eidopma) - Cuestionario sociodemográfico (CIFE, 2017) - Encuesta de satisfacción con el instrumento para participantes del grupo piloto” (p. 61). “En el estudio de validez de contenido y confiabilidad participaron: 1) Tres expertos en la mejora del instrumento... 2) 13 jueces expertos; y 3) 12 docentes en la prueba piloto” (p. 61). Dentro de sus resultados señalan que el instrumento fue aceptado y que los expertos realizaron sugerencias puntuales. Éstos, lo consideraron pertinente porque apoya la labor del docente, en su reflexión sobre la intervención y desarrollo de la metacognición en los estudiantes.

Rodríguez (2019) en su trabajo de investigación se propone “determinar cómo influye el portafolio de aprendizaje en el fortalecimiento de la competencia metacognitiva en los estudiantes de formación inicial docente, (...)” (Rodríguez, 2019, p. 196). Según este autor “La investigación se justificó ya que el uso del portafolio de aprendizaje como estrategia didáctica y de evaluación permite al estudiante aprender haciendo, a reflexionar, autoevaluarse detectando fortalezas y debilidades, proponer acciones de mejora permanente y presentar sus evidencias” (p. 197). La investigación realizada tiene un enfoque cuantitativo, “con un diseño cuasiexperimental en dos grupos no equivalentes (...). El muestreo fue no probabilístico intencional” (p. 198). Para la recopilación de datos se emplea un cuestionario validado por expertos y “la confiabilidad mediante alfa Cronbach (0.8)” (Rodríguez, 2019, p. 198) que se aplicó a dos grupos antes y después de las sesiones (pre y postest). Rodríguez (2019) manifiesta que empleó el programa estadístico SPSS versión 22, para analizar e interpretar los datos de forma estadística, descriptiva e inferencial. Como resultados, presenta un cruzamiento de información entre el pretest y el postest con el nivel de desarrollo de la competencia metacognitiva (bajo, medio y alto) y sus dimensiones (planificación, supervisión y evaluación). Del pretest se obtuvo un nivel de desarrollo de competencia metacognitiva bajo, en ambos grupos, con similares resultados en las dimensiones de la competencia metacognitiva. Los resultados del post test señalan “que el uso del portafolio de

aprendizaje influyó en el fortalecimiento de la competencia metacognitiva de los estudiantes” (Rodríguez, 2019, p. 203). En cuanto al desarrollo de las dimensiones de la competencia metacognitiva en planificación, supervisión y evaluación, el grupo experimental presentó notorios avances sobre el grupo de control. Como conclusiones, Rodríguez (2019) menciona que “El uso del portafolio de aprendizaje influyó en el fortalecimiento de la competencia metacognitiva” y que “uso del portafolio de aprendizaje influyó en el fortalecimiento de la dimensión de planificación” (...), “supervisión” (...) y “evaluación” (p. 206).

Pacheco & Alatorre (2018), proporcionan información teórica sobre la metacognición y explica parte de la experiencia que se realizó con docentes universitarios del Centro Universitario de Ciénega (CUCI) de la Universidad de Guadalajara (UdG). En la investigación, se analizan los aprendizajes adquiridos por los docentes luego del taller del Programa de Formación, Actualización y Capacitación docente (PROFACAD) y como se refleja en las estrategias de enseñanza que aplican posteriormente con sus estudiantes. La investigación que llevaron adelante los autores, presenta un diseño de la investigación descriptivo con enfoque mixto, predominantemente cualitativo y el método utilizado es el análisis de contenido. Solicitaron a los docentes participantes, que realizaran un ensayo y que posteriormente se presentara por escrito un análisis sobre lo aprendido en el taller, siendo estas producciones las empleadas como instrumento para la investigación. Para el análisis cuantitativo se empleó estadística para el cálculo de la frecuencia del pensamiento crítico, y para procesar los datos emplearon tablas de frecuencia y tablas de codificación. Para el análisis cualitativo se utilizaron los documentos con las reflexiones de los participantes de la investigación para buscar las características del pensamiento crítico relacionada a los procesos metacognitivos. En sus conclusiones expresan que se hace evidente la necesidad de formar a los docentes en el desarrollo del pensamiento crítico como habilidad mental que favorece la metacognición, no se tienen evidencias que desarrollen estas habilidades en sus estudiantes.

Otro antecedente que brinda aportes a esta investigación es Mata et al. (2018). Tiene como propósito comunicar el proceso y los resultados de una investigación acción sobre el paradigma de la práctica reflexiva docente y su evaluación. Se plantean una pregunta de investigación: “¿Cómo transformar las prácticas de los docentes del posgrado acordes a la propuesta curricular?” (Mata, 2018, p. 37). Los objetivos son dos: “Promover en los docentes de la institución un cambio en su práctica que respondiera al modelo educativo institucional. Profundizar en las habilidades de la práctica docente que favorecen un modelo orientado al

enfoque por competencias” (Mata, 2018, p. 37). Se trabajó con instrumentos del modelo de la práctica reflexiva, en investigación acción, validado por expertos, con un diseño de taller de práctica reflexiva donde se favorece el diálogo, el trabajo individual y colectivo, la comunicación entre los docentes. Como resultados señalan que: el trabajo colaborativo contribuye significativamente en la competencia reflexiva, favorece el tránsito entre una reflexión docente ocasional a una reflexión docente sistemática, el reconocimiento de redefinir su rol, reorientar su planeación, actitudes y habilidades, la competencia reflexiva se adquiere de forma progresiva y de estrategias de reflexión de forma sistemática contextualizadas al ambiente institucional.

El siguiente artículo presentado como antecedente fue publicado en 2017 y sus autoras son María Melgar y Romina Elisondo. Su objetivo de investigación es: “Identificar a partir de reflexiones metacognitivas, buenas prácticas de enseñanza en la Universidad” (p. 3). Este estudio se realizó en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Tomó las valoraciones de los estudiantes como propuestas de enseñanza de tres asignaturas de las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y en Profesorado de Educación especial. Sobre el método presentan un cuestionario con preguntas abiertas sobre valoraciones de las actividades realizadas en las asignaturas seleccionadas, los contenidos desarrollados y los aprendizajes logrados. El análisis de los datos fue de comparación constante lo que permitió generar categorías de análisis. Como resultados expresan que, partiendo de la reflexión metacognitiva, los estudiantes han identificado aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, y la relevancia que estos adquieren en lo profesional. Valoran positivamente las prácticas educativas fuera del contexto áulico, las propuestas innovadoras y las clases donde participan especialistas. Resaltan la importancia de reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje desde la mirada de los estudiantes, con el fin de identificar las buenas prácticas y los aspectos a mejorar. Consideran fundamental favorecer la reflexión metacognitiva de los aprendizajes. Ante esto, los docentes se enfrentan a construir y reconstruir diversas propuestas, que contemplen diversos intereses y motivaciones, con la finalidad de generar aprendizajes significativos, situados, reflexivos y autónomos. También se proponen revisar aspectos a mejorar en las propuestas de enseñanza y en las planificaciones.

Otro antecedente que se menciona en esta investigación es de Medel et al. (2016). Se plantearon como objetivo: “Caracterizar las concepciones sobre el aprendizaje y la utilización de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de profesorado” (p. 1). La investigación presenta un estudio descriptivo con una muestra que comprende estudiantes

del nivel de cuarto año del profesorado. Como instrumento para la recolección de datos se empleó un cuestionario de Dilemas de aprendizaje y otro cuestionario de autorregistro de estrategias metacognitivas tomados de otros investigadores. Los resultados iniciales señalan que hay vínculo entre las estrategias metacognitivas y las concepciones del aprendizaje. Como conclusión expresan que en el ámbito universitario se continúa trabajando de forma tradicional, con evaluaciones tradicionales, focalizadas en los resultados, no están consolidadas las prácticas constructivistas, ni el desarrollo de estrategias metacognitivas centradas en los procesos de aprendizaje.

Hernández & Izquierdo (2016) presentan una investigación realizada en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Su objetivo general es “identificar si la enseñanza explícita de la metacognición y las estrategias cognitivas se trabajan cotidianamente en las clases de francés en el nivel terciario” (p. 39). Los autores se basaron en referentes empíricos- conceptuales que expresan que la “enseñanza explícita de la metacognición y las estrategias cognitivas son una forma efectiva de mejorar la comprensión oral de la segunda lengua (L2)” (Hernández, J. 2016, p. 39). Se empleó un método cuantitativo-descriptivo, se recolectaron los datos con un cuestionario de autoevaluación para el docente, otro cuestionario para los estudiantes y un esquema estructurado de observación, todos validados por expertos. La muestra está comprendida por el profesor de francés y su grupo con 26 estudiantes, desde febrero-agosto. Como conclusiones, lo primero que expresan las autoras de esta investigación es que existen discrepancias entre lo planteado por los antecedentes teóricos y los resultados de la investigación, ya que la práctica docente “se aleja del enfoque metacognitivo”, (...) “los estudiantes no encuentran oportunidades para desarrollar el pensamiento crítico” (...) “en donde el profesor se convierta en su instructor acompañándolos en su proceso, monitoreando su progreso, modelando estrategias metacognitivas”. (Hernández, 2016, p. 48). Además, Hernández (2016) agrega, en primer lugar, que “en las clases de la L2 es necesario considerar la inclusión sistemática de la instrucción metacognitiva en los programas de estudio”. En segundo lugar, “tomando en cuenta el rol que tiene el conocimiento metacognitivo en la enseñanza, es necesario considerar la preparación y actualización docente al respecto”. En tercer lugar, “es esencial que la práctica docente permita al estudiante estar consciente de los objetivos y alcances de tales secuencias, favoreciendo la toma de decisiones y monitoreo de sus fortalezas y necesidades para lograr el dominio de la L2” (p. 49).

2.1.2 Antecedentes Nacionales

En la tabla 3 se presentan algunos antecedentes nacionales vinculados a la temática de la presente investigación.

Tabla 3

Selección de antecedentes nacionales

Autores/ Año	País/Institución	Título	Objetivos	Enfoque Metodológico	Aportes para la investigación
Mazzilli, (2015)	Uruguay, CFE	Percepciones del futuro docente, sobre su actividad metacognitiva, de un Instituto de Formación Docente del país	Comprender las percepciones de los estudiantes que cursan cuarto año de Formación Docente de un Instituto del país, sobre la actividad metacognitiva, cuando planifican una clase.	Enfoque cualitativo, estudio exploratorio descriptivo Técnicas de investigación: cuestionario, la entrevista en profundidad y el análisis de documentos.	Vinculación de las preguntas de entrevista con las categorías. Presentación de los resultados. Bibliografía
Maciel, Severino, (2014)	Uruguay, CURE	Orientando la metacognición en estudiantes universitarios	Desarrollar la capacidad de metacognición en el aprendizaje de la investigación de los estudiantes de ISEF, sede Maldonado, en el marco del Seminario Tesina.	Enfoque cualitativo	Conceptos teóricos Identificación desde los resultados de categorías emergentes.

El siguiente documento de investigación nacional presentado, Mazzilli (2015) plantea como objetivo general de investigación: “Comprender las percepciones de los estudiantes que cursan cuarto año de Formación Docente de un Instituto del país, sobre la actividad metacognitiva, cuando planifican una clase” (p. 17). Esta investigación presenta un enfoque metodológico cualitativo, la muestra son estudiantes que cursan el último año de la carrera docente, como instrumentos se aplicaron un cuestionario con escala de Likert y luego entrevistas. Como conclusiones se expresa que hay diversas formas de pensamiento al momento de realizar planificaciones, desde pensamientos de acciones puntuales a abstracto y abarcativos. Además de formas de sentir, pensar y actuar identificados en los distintos momentos de la planificación.

Las autoras Maciel & Severino (2014), se plantearon el siguiente objetivo de investigación: “Desarrollar la capacidad de metacognición en el aprendizaje de la investigación de los estudiantes de ISEF, sede Maldonado, en el marco del Seminario Tesina” (p. 64). La

experiencia se desarrolla durante el curso de una asignatura llamada Seminario Tesina. De las inquietudes y emergentes de los estudiantes sobre los procesos de aprendizaje, toma origen esta investigación. Entre los meses de julio y octubre se realizan plenarios donde se sistematizan los conocimientos y se aportan herramientas para realizar su propia investigación. Al finalizar los estudiantes elaboran informes sobre la metodología del seminario, expresando mucha conformidad. Valoran de forma positiva el acompañamiento de los docentes, la valoración de la carrera, los contenidos relacionados a los procesos de investigación. Los docentes valoran la experiencia como positiva, planteando continuidad de la misma, para que los estudiantes tomen conciencia de lo importante que es aprender a aprender durante su carrera.

Después de la lectura y selección de los antecedentes empíricos, donde se destacan los diferentes aportes que brindan para la presente investigación, es necesario relatar cuál y cómo es el contexto en donde se llevará a cabo la investigación planteada.

2.2 MARCO CONTEXTUAL

En esta sección se describe el contexto territorial, institucional y académico en que se llevó a cabo este estudio.

La formación docente de Uruguay está regulada por el Consejo de Formación en Educación (CFE). Este Consejo integra la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y se despliega en el territorio a través de los Institutos y Centros de Formación Docente, ofreciendo la formación de Maestros de educación primaria, Maestros de educación inicial, Maestros y profesores técnicos, Profesores de enseñanza media y Educador social.

Ubicado en la capital del país se encuentra el Instituto de Profesores Artigas (IPA) donde se imparte la formación de Profesores de enseñanza media de diversas asignaturas. También en otros departamentos del país y de forma descentralizada se encuentran los centros de formación docente de profesores de enseñanza media o Centros Regionales de Profesores (CeRP). Estos fueron creados para formar profesores de educación media, en el marco de la reforma educativa 1995-2000 impulsada por el Sociólogo Germán Rama - entonces presidente del CODICEN (Consejo Directivo Central), “fundar establecimientos de educación terciaria de muy alto nivel académico en centros urbanos de escala demográfica relativamente pequeña y de reducida diferenciación cultural” (ANEP, 1997, p. 15). Con cuatro objetivos: mejorar la calidad educativa, fortalecer la equidad, modernizar la gestión y la dignificación de la formación y la función docente.

Los centros son seis: Centro Regional del Norte con sede en Rivera, Centro Regional del Litoral con sede en Salto, Centro Regional del Este con sede en Maldonado, Centro Regional del Suroeste con sede en Colonia, Centro Regional del Sur con sede en Atlántida, y Centro Regional del Centro con sede en Florida.

En todos los centros donde se desarrolla la formación inicial del profesorado, se deben cumplir tres cometidos fundamentales. La primera, según Vaillant (2001) es “la formación y entrenamiento de futuros profesores, de forma que asegure una preparación acorde con las funciones profesionales que el profesor deberá desempeñar” (p. 37). La segunda función es el “control de certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente” (p. 37). Y la tercera es una doble función: “es agente de cambio del sistema educativo, pero, simultáneamente, contribuye a la socialización y la reproducción de la cultura dominante” (p. 37).

En los niveles de tercero y cuarto se imparte el plan 2008, presentado en el documento “Sistema Nacional de Formación Docente 2008”, proyecto de creación colectiva por docentes de formación docente, aprobado por CODICEN de la ANEP. El plan 2008 intenta brindar a través de diversas materias, conocimientos epistemológicos y metodológicos, principalmente vinculando la investigación en didáctica. Además, se requiere de docentes que formen a las personas en sus procesos y habilidades de pensamiento. En cuanto al perfil del egresado, este debe contemplar una dimensión social, involucrado en el contexto y en el colectivo institucional, una dimensión académica, considerarse un profesional sólido, concientizado de que requiere una formación continua; y una dimensión ética, ya que se forman sujetos libres, responsables, con el desarrollo de capacidades humanas colectivas e individuales. Además, debe desarrollar la capacidad de problematizar su práctica docente con actitud crítica, reflexiva, creativa, dispuesto a trabajar interdisciplinariamente, comprometido con la formación de sus estudiantes, comprometido con el saber.

El plan 2008 se organiza en: Núcleo Formación Profesional Común, materias específicas de la especialidad y la Didáctica preprofesional. Dicho plan incluye la creación de departamentos académicos, que tienen como algunos de sus objetivos: “Promover el trabajo coordinado, la investigación y la extensión con la consecuente mejora de la calidad de la labor docente, la cual repercute en la formación de los futuros docentes. Consolidar la comunidad académica de Formación Docente” (p. 77). Tienen a su cargo las funciones de Docencia, Investigación y Extensión.

En cuanto a las modalidades de formación, el estudiante puede elegir entre la modalidad

presencial, semipresencial y semilibre.

Para el nivel de primer y segundo año, se está aplicando el plan 2023 dentro del “Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores” (2022), aprobado por el CFE.

Presentado este contexto, se aclara que los docentes objetos de la presente investigación, son los que se encuentran bajo el plan 2008, en el nivel de cuarto año, en cinco de los seis Centros Regionales de Profesores. No se incluye en el presente estudio, el Centro Regional de Profesores del Centro por ser el centro donde esta tesista se desempeña como formadora. En la sección 3.7.2 Implicancia del investigador, se exponen las razones de dicha exclusión. Son formadores de futuros docentes o también llamados docentes formadores.

2.3. MARCO CONCEPTUAL

Seguidamente se describen los principales conceptos teóricos, pilares para esta investigación, expresados por diversos autores, con una mirada integradora de los conceptos que se relatan.

2.3.1 Conceptualización de los principales ejes temáticos

La figura 1 reúne los principales ejes temáticos de esta investigación.

Figura 1

Principales ejes temáticos



La metacognición es el centro de los ejes temáticos que trata esta investigación, por lo cual se

pasa a conceptualizarla aquí. Tovar (2022) sostiene que la metacognición:

Supone reflexionar sobre el propio aprendizaje. Es pensar sobre el pensamiento. Es traspasar el aprendizaje memorístico y buscar la comprensión. Es aprender a aprender y aprender a pensar. Supone ser consciente de tus propios procesos de aprendizaje. Implica conocer tus puntos fuertes y débiles. (p. 21)

La metacognición también refiere a los procesos que se emplean para “planear, controlar y evaluar nuestra propia comprensión y rendimiento (...) refleja la conciencia crítica de los individuos sobre su propia forma de pensar y aprender, y la forma en que se valoran como pensadores y aprendices. (Scott, 2015, p. 11)

Según Alama (2015) una vez que la persona incorpora la metacognición, se desencadenan una serie de eventos o procesos favorables para acciones de pensamiento y prácticas, tales como el aprendizaje y la enseñanza. Enfrentar una tarea resulta más efectivo si median procesos metacognitivos que lo anteceden, lo atraviesan y lo interpelan, mejorando la planificación de un nuevo acercamiento a esa tarea. Como se ve, la metacognición es importante tanto para el que aprende como para el que enseña: un docente metacognitivo propicia en sus estudiantes la actividad metacognitiva como herramienta de pensamiento y de aprendizaje. “Para formar estudiantes metacognitivos es preciso contar con docentes metacognitivos (...) ha de trabajar con los estudiantes procesos de reflexión sobre sus propios aprendizajes y, si exhiben dificultades promover estrategias metacognitivas efectivas para superarlas” (Alama, 2015, p. 85)

Es relevante definir como otro eje temático de este estudio el de estrategias de enseñanza. Las estrategias de enseñanza son decisiones, medios y recursos que el docente combina de una manera particular para lograr que los alumnos aprendan conocimientos, no solamente para que lo comprendan sino para que lo vinculen con otros conocimientos, lo relacionen con su vida cotidiana, les atribuyan funciones y significados; constituyen orientaciones y ayudas, que se construyen en relación a las necesidades de los estudiantes (Anijovich, 2010; Díaz Barriga, 2010).

Las estrategias metacognitivas también constituyen un concepto que se requiere para esta investigación. Resulta pertinente definir las en relación al aprendizaje y la enseñanza. Tovar (2022) las entiende desde una perspectiva instrumental, que propicia la comprensión del aprendizaje, en un contexto pedagógico didáctico.

Otro concepto que desarrolla esta investigación es la evaluación formativa. Para Ravela

(2017) "es un proceso continuo, integrado naturalmente a las estrategias de enseñanza, de las cuales forma parte, y que tiene como propósito principal promover y hacer avanzar la reflexión, la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes" (p. 147). La visualiza como una conexión entre enseñanza y aprendizaje, pero a la vez como parte de éstos, y afirma que tiene la finalidad de provocar la movilización en el aprender.

Por último, el siguiente eje temático es: práctica reflexiva docente. Según Perrenoud (2004) "una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus" (p. 13).

Ramón (2013) en su artículo expresa que:

La práctica reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en su quehacer; en ella se retoma la propia experiencia como objeto de reflexión y de análisis como vía privilegiada para mejorar la práctica docente. (p. 27)

Donald Schön (1987) es un referente más clásico pero su idea sobre la práctica reflexiva se mantiene vigente. El mismo expresa que es necesario que el docente reflexione sobre la educación que lleva adelante en su práctica, cómo identifica los retos presentes y cómo resuelve los obstáculos, lo que conlleva un compromiso con la reflexión. Esta práctica reflexiva, según Schön, debe estar centrada en lo que hace y en cómo lo hace y en repensar su acción de forma sistemática, donde el docente aprende de su propia práctica y los estudiantes alcanzan aprendizajes significativos.

A continuación, se intenta que estos conceptos claves dialoguen entre sí, con la finalidad de brindar sustento teórico para la presente investigación.

2.3.2 Estrategias metacognitivas de enseñanza

Se pueden establecer estrategias de enseñanza y de aprendizaje; no obstante, en este trabajo de investigación, se va a focalizar en las estrategias de enseñanza que desarrollan los docentes para la promoción de la metacognición. De todas formas, se entiende que las estrategias de aprendizaje son ejecutadas por el aprendiz de forma voluntaria, siempre que se enfrente a recordar, aprender, solucionar problemas con contenidos de aprendizaje.

Los docentes aplican estrategias de enseñanza, dirigidas a los estudiantes para que estos desarrollen las estrategias de aprendizaje ante un nuevo problema o concepto a ser aprendido. Son "complementarias dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje", y buscan que el estudiante "sea más autónomo y reflexivo" (Díaz Barriga, 2010, p. 118).

La enseñanza de las estrategias metacognitivas se realiza de forma progresiva entre el enseñante y el aprendiz, en un contexto interactivo. Hurtado (2017) expresa que “Las estrategias metacognitivas vienen a ser una serie de pasos o procedimientos en búsqueda de acceder, procesar e interiorizar nuestros conocimientos, son acciones concretas que realizamos de manera consciente a fin de mejorar o facilitar nuestro aprendizaje” (p. 22). Para Díaz Barriga (2010) el docente acompaña a sus estudiantes y genera situaciones donde los estudiantes interactúan de forma guiada con el docente. La aplicación de estas estrategias permite visualizar el pensamiento de los estudiantes. Ante esto, Anijovich (2015) expresa que “Las actividades de enseñanza tendientes al desarrollo de la metacognición deben ser planificadas e incluir instancias en las que podamos hacer visible el pensamiento” (p. 30). Por lo que requiere de “un trabajo sistemático ya que no se logra desarrollar la metacognición de manera incidental” (p. 30).

Anijovich (2015) propone como estrategias de enseñanza “para favorecer el desarrollo de habilidades metacognitivas” en los estudiantes y “de modo sistemático” (p. 31):

- Realización de preguntas metacognitivas: permiten a los alumnos reflexionar sobre su forma de pensar. Es fundamental que el docente le dé tiempo al estudiante para que éste pueda responder las preguntas, “dar un tiempo de espera (...) de esta manera se intenta que los estudiantes puedan pensar en sus respuestas, reformularlas y complejizarlas a la luz de lo escuchado” (p. 31).
- Proponer a los estudiantes problemas motivadores para resolver.
- Plantear situaciones donde los estudiantes “cuestionen un tema a partir de conocimientos previos” (p. 31).
- “Hacer explícitos los objetivos de la clase (...) planificando con sus alumnos maneras de abordar el tema” (p. 31).
- Plantear debates, discusiones donde los estudiantes expresen la manera de pensar sobre un contenido nuevo a aprender.
- Generar actividades para resolverse entre pares.
- Brindar espacios de autoevaluación y evaluación entre pares.

Para poder desarrollar estas estrategias metacognitivas en el aula, el docente debe estar formado en la enseñanza de estrategias metacognitivas. Se trata, según Anijovich (2015) de cómo los docentes reflexionan y piensan una enseñanza que desarrolle habilidades

metacognitivas en docentes y alumnos.

Díaz Barriga (2010) identifica tres fases para la enseñanza de las estrategias, partiendo desde el desconocimiento del estudiante hasta el uso autónomo de las mismas. La primera fase refiere a la “Presentación de la estrategia: Exposición, modelamiento y ejecución por parte del enseñante.” La segunda fase la “Práctica guiada: Ejecución de la estrategia por parte del aprendiz y guiada por el enseñante” y tercera fase la “Práctica independiente: Ejecución independiente y autorregulada del procedimiento por parte del aprendiz sin el apoyo externo del enseñante” (p. 201).

A continuación, se presenta en la tabla 4 el contenido de cada fase para la enseñanza de las estrategias metacognitivas, separando el hacer del enseñante y del aprendiz.

Tabla 4

Fases para la enseñanza de estrategias metacognitivas

	Hacer del enseñante	Hacer del aprendiz
1-Presentación de la estrategia	Describe cómo debe emplearse, se valoran los beneficios de la utilización de la estrategia, se determina en qué situación el uso de la misma puede ser adecuada o no. Ocurre el modelamiento metacognitivo, el enseñante señala cómo se debe utilizar esa estrategia, por medio de ejemplos. No significa que el alumno copie al detalle este modelo, sino que sirva como una referencia. La actividad reflexiva del modelo es adaptativa, por lo que cambian en función del contexto.	El aprendiz recibe una serie de indicaciones de cómo utilizar la estrategia señalada correctamente.
2-Práctica guiada	El enseñante guía al estudiante por medio de preguntas, para que éste conozca y reflexione sobre la estrategia a emplearse. Las preguntas se realizan antes, durante y después de la ejecución de la estrategia, con una retroalimentación constante del enseñante. Plantea tutorías entre compañeros, ayuda a la apropiación de la estrategia.	El estudiante toma un mayor protagonismo en el proceso. El estudiante cuando finaliza la tarea puede explicar de forma oral cómo cumplió con la estrategia utilizada y cómo llegó a la resolución de la misma. Otro estudiante escucha atentamente y le realiza comentarios. Ocurre un aprendizaje cooperativo.
3-Práctica Independiente	El apoyo del enseñante disminuye. El enseñante observará los pasos estratégicos que aplica el aprendiz para la resolución de una nueva tarea.	La actividad estratégica del estudiante es mayor. Enfrentado a otra tarea, lo resuelve de forma “inteligente, flexible y autónoma”.

Nota: Basado en Díaz Barriga (2010, p.202-204)

La metodología guiada que propone Díaz Barriga (2010) puede ser aplicada por los docentes al momento de enseñar una estrategia metacognitiva, ya que estas se aprenden de forma progresiva por parte del estudiante, en contextos donde éstos puedan interactuar y

compartir, organizado por el profesor y promoviendo situaciones con participación guiada por parte de los estudiantes.

Los profesores dentro del aula deben lograr que los alumnos aprendan los contenidos específicos de su asignatura y el desarrollo y aplicación de las distintas habilidades asociadas a los contenidos. Para eso es necesario que se fomente la habilidad metacognitiva “(...) que implica que el individuo piense y reflexione sobre sus propios procesos cognitivos” (Ruiz, 2020, p. 280), una habilidad que implique “(...) hacerse consciente del propio proceso de aprendizaje, monitorizar su progreso y ser capaz de tomar medidas adecuadas para mejorarlo deliberadamente” (Ruiz, 2020, p. 279).

Para Ruiz (2020) “la metacognición se produce cuando reflexionamos sobre nuestras propias ideas, nuestros procesos mentales y nuestro desempeño cognitivo e intervenimos conscientemente en cualquiera de estos aspectos” (p. 280). Si los estudiantes logran ser metacognitivos, también serán autoeficaces y habrán desarrollado habilidades metacognitivas, generando un aprendizaje autorregulado. El especialista también realiza un planteo en etapas, referido a las tareas de aprendizaje en función de los procesos metacognitivos, el hacer de los alumnos. Para esta investigación se destaca el hacer de los docentes (tabla 5).

Al inicio de las etapas, los docentes realizan un apoyo y seguimiento mayor, pero, a medida que los estudiantes van adquiriendo esta habilidad, el apoyo y el seguimiento va disminuyendo.

Tabla 5

Tareas de aprendizaje en función de las habilidades metacognitivas

	Hacer del docente	Hacer del estudiante
Etapa 1: Evaluación de la comprensión de los objetivos de aprendizaje.	El docente debe ser bien claro al describir y explicar los objetivos de la tarea. Puede proporcionar rúbricas que destaquen lo que valorará a la hora de evaluar la tarea, los ayudará a comprender mejor qué se espera de su trabajo. Puede solicitar a los estudiantes que expliquen de forma oral dichos objetivos.	El estudiante se pregunta si entendió lo que debe hacer ante la tarea planteada (evaluar la comprensión de la tarea).
Etapa 2. Estimación de las propias debilidades y fortalezas con respecto al objetivo de aprendizaje.	Recomienda que deben tratar de hacer las tareas tan pronto como se les asignan, y no en función del día de entrega. Trabaja la autoeficacia del alumno, estimulando la motivación y pone en juego estrategias de aprendizaje.	El alumno evalúa su capacidad para cumplir con los objetivos. Pone en juego el valor de su autoeficacia y la motivación, las que se pueden considerar como habilidades metacognitivas.
Etapa 3. “Planificación de la tarea de aprendizaje”	El docente ayuda a planificar la tarea, hace explícito como lo planificaría. Puede hacerse a distintos niveles, desde la	El alumno planifica cómo va a resolver la tarea, qué pasos va a seguir, como forma de promover en los alumnos el hábito de planificar.

	resolución de actividades sencillas hasta el desarrollo de grandes proyectos.	
Etapa 4. Selección de estrategias para alcanzar los objetivos de aprendizaje	El docente para ayudar al alumno a mejorar este tipo de habilidades metacognitivas, proporciona recomendaciones sobre qué estrategias utilizar a la hora de abordar las tareas. Ejemplos: autoevaluarse con preguntas, elaborar mapas conceptuales, la evocación (...) tratar de explicarlo con otras palabras.	El alumno debe ser consciente que emplea estrategias para lograr sus aprendizajes y que, de acuerdo a la tarea, es la estrategia que se va a emplear, ya que no siempre tiene por qué ser la misma.
Etapa 5. Ejecución del plan y monitorización de su desarrollo y resultados	El docente, para determinar el nivel de aprendizaje alcanzado, puede solicitar a los alumnos aplicar la técnica de evocación.	El alumno debe desarrollar la capacidad de autoevaluar el propio aprendizaje, habilidad metacognitiva crucial. Permite al estudiante identificar los avances positivos, así como las debilidades y poder remediarlas.
Etapa 6. Reflexión sobre la idoneidad del plan elegido y realización de ajustes	Propone la consigna de autoevaluación	Los estudiantes evalúan las estrategias aplicadas para alcanzar el resultado de la tarea, los alumnos más hábiles a la hora de resolver problemas son aquellos que cambian sus estrategias en función de los resultados. Aplican autoevaluación a estudiantes que no cambian de estrategias y los conduce al fracaso y su motivación baja, reconocen que otras estrategias pueden resultar mejores, pueden resistirse a adoptarla.

Nota: Basado en Ruíz (2020, p.282 -289)

Ruíz (2020) expresa que el desarrollar habilidades metacognitivas en los estudiantes, permite autorregular su aprendizaje y obtener mejores resultados académicos. Aunque ambos autores presentados, Díaz Barriga (2010) y Ruíz (2020), difieren en la cantidad de etapas, tienen en común la determinación clara de los papeles que cumplen docentes y estudiantes, respectivamente. Así mismo, los dos presentan un docente que es capaz de actuar como modelo no a copiar, sino a referenciar. La explicitación de las estrategias por parte del docente es clave, así como la promoción de la autonomía creciente del estudiante. Dicha autonomía es un escalamiento basado en una mirada autoevaluativa, que identifique lo que les dio mejores resultados o mayores obstáculos. La planificación en construcción resulta un foco identificado como potente por ambos.

Según Hernández & Izquierdo (2016) la enseñanza metacognitiva “tiene como finalidad guiar a los estudiantes a reconocer conscientemente cómo y cuándo emplear las estrategias que les ayuden a lograr el éxito académico” (p. 41).

Para los autores, este tipo de enseñanza

...tiene como bases las ideas de Flavel (1987), en relación a tres categorías de conocimientos que deben promoverse en los estudiantes: 1) conocimiento de sus propias fortalezas y debilidades en tanto que aprendices; 2) conocimientos sobre las

implicaciones del procesamiento cognitivo de la información requerida por la tarea; y
3) conocimientos sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que deben emplearse. (p. 41)

El rol del docente en el desarrollo de estas estrategias es relevante, porque como afirma Otondo (2020):

Esta educación es guiada por el profesorado, puesto que es el encargado de ayudarlo a reflexionar sobre los procesos cognitivos y metacognitivos que utiliza. Debido a esto, el actuar del profesor es fundamental, pues brinda al educando herramientas que posibilitan la comprensión, interiorización y manipulación de información nueva en sus esquemas cognitivos creando una relación con la información previamente adquirida. (p. 4)

Para considerar a un docente metacognitivo y que plantee estrategias que desarrolle en sus estudiantes un pensamiento metacognitivo, debería presentar:

Flexibilidad para el diseño y la organización del trabajo en clase; capacidad de escucha y de diálogo para promover el intercambio; (...) estimular recorridos variados para resolver las tareas, promover actividades individuales, entre pares, en pequeños grupos, que favorezcan la conciencia y el monitoreo de la tarea que se está realizando. (Anijovich, 2015, p. 37)

La misma autora expresa que, si los docentes realizan un seguimiento del proceso de aprendizaje, desde la enseñanza el docente “realiza una reflexión -acción -revisión o modificación acerca del uso de la estrategia de enseñanza” (p. 25). Para la autora el docente mientras planifica también aprende, decide cuál estrategia aplicar, además de repensar sus próximas intervenciones basadas en la reflexión de su práctica anterior.

En suma, las estrategias de enseñanza las piensa el docente y son dirigidas a los estudiantes, la enseñanza de estrategias metacognitivas ocurre de forma progresiva en el estudiante, deben ser planificadas y se requiere de una aplicación sistemática y explícita, ya que son estrategias que no se aprenden incidentalmente. Varios autores identifican fases para poder llevar adelante las estrategias metacognitivas y así poder hacer visible el pensamiento que va realizando el estudiante, el desarrollo de sus propias estrategias de aprendizaje con el fin de que sea más autónomo y reflexivo. Este ejercicio le permitirá al estudiante reconocer cómo y cuándo utilizar tal o cual estrategia para lograr el aprendizaje, así como también para el docente.

2.3.3 La evaluación formativa como estrategia metacognitiva

¿Por qué destacar la evaluación como estrategia metacognitiva? La evaluación es un hito dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la forma en que se evalúa debe ser coherente con la forma en que se enseña. En especial la evaluación formativa es una estrategia que en esta sección se intentará evidenciar como un formato afín a las prácticas de estrategias metacognitivas en la enseñanza.

Las estrategias metacognitivas están directamente vinculadas con la evaluación formativa porque este tipo de evaluación forma parte de las estrategias de enseñanza que tienen “como propósito principal promover y hacer avanzar la reflexión, la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes” (Ravela, 2017, p. 147). Este tipo de evaluación se cumple cuando el estudiante “reflexiona sobre lo que realiza y aporta a la reflexión sobre los aportes de sus compañeros; y a cada docente, en tanto realiza devoluciones relevantes a sus estudiantes y revisa y ajusta sus propias estrategias y propuestas de enseñanza” (Ravela, 2017, p. 147).

Para desarrollar la evaluación formativa, según expresa Ravela (2017) se deben tener en cuenta: 1- La Valoración, en general los docentes valoran a los estudiantes por medio de una calificación, a veces con un juicio estimulador. 2- Las Orientaciones, éstas complementan la valoración agregando un juicio de valor, señalando lo incorrecto y pocas veces estas orientaciones tienen indicadores de lo logrado por el alumno, deberían dar “información específica de qué y cómo mejorar el desempeño” del estudiante. 3- Las Devoluciones: según Ravela (2017) “la retroalimentación o devolución es información que el docente entrega a los estudiantes, (...) le ayuda a comprender el desempeño esperado y las diferencias con lo efectivamente logrado” (p. 153). Estas devoluciones deberán presentar más descripciones que valoraciones, redactadas de forma clara y comprensibles para que el estudiante identifique lo que puede mejorar o corregir.

La retroalimentación, según Ravela (2017), para que sea adecuada debe cumplir con características:

- Se debe llevar adelante de forma simultánea con la actividad de evaluación y no solamente cuando ésta finaliza, con continuidad y frecuencia.
- Se debe realizar empleando un “lenguaje descriptivo”.
- Aporta información del trabajo del estudiante, éste puede determinar qué tanto avanzó y que tanto le faltó.
- Se puede complementar con modelos, lo que facilitará la comprensión del estudiante

sobre lo logrado y lo esperado.

- Se sugiere incluir una rúbrica con los niveles de logros de los estudiantes.
- Brinda la posibilidad de que los estudiantes realicen autoevaluaciones.

La principal función de la evaluación formativa según Ravela (2017), es poder visibilizar la distancia que existe entre lo que se enseña y lo que se aprende, además de aplicar una evaluación, ya que está presente entre la enseñanza y los aprendizajes. Los docentes pueden valorar el alcance de sus propósitos y lo que cada estudiante logró. Desde este punto, el docente puede ajustar y modificar su enseñanza y realizar “devoluciones a los estudiantes que les permitan comprender la brecha existente entre lo enseñado y lo que han aprendido” (Ravela, 2017, p. 157).

Para Scott (2015)

La evaluación formativa, consistente en una retroalimentación continua (...) beneficiosa para aclarar metas de aprendizaje, garantizando el control continuo, proporcionando información, respondiendo al progreso de las y los estudiantes, favoreciendo la adaptación y la mejora de los resultados del aprendizaje y haciéndoles participar en una evaluación significativa. (p. 15)

Por su parte, Jorba (1993) expresa que la evaluación formativa permite regular el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, ajustado a las características del estudiantado. Aplicar este tipo de evaluación, según Jorba (1993), ayuda a los estudiantes a desarrollar sus habilidades metacognitivas, a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje realizado, a cómo han aprendido, fomentando la capacidad de aprender a aprender, alcanzando un mayor grado de autonomía. Para Anijovich (2018) “es deseable que la evaluación tenga una acción reguladora del proceso de enseñanza, en tanto le permita valorar los logros de los estudiantes, revisar y ajustar las estrategias de enseñanza, la planificación y la evaluación” (p. 34).

Para Ravela (2017) hay estrategias que son centrales de la evaluación formativa.

Una de ellas consiste en clarificar, explicitar y lograr la comprensión de las intenciones educativas y los aprendizajes esperados por parte del estudiante, es decir que el estudiante comprenda hacia dónde va y donde se encuentra. Otra estrategia, es focalizarse en lo que ocurre durante la enseñanza, diseñar tareas,

resaltando el tipo de preguntas que el docente realiza para lograr reflexión en sus estudiantes, actividades que le permitan obtener evidencias de lo que el estudiante está aprendiendo. Otra estrategia, “es proporcionar a los estudiantes devoluciones que movilicen el aprendizaje” (p. 172). Devoluciones que le permitan reflexionar e identificar qué tan avanzado está su trabajo, intentando desarrollar en el estudiante “la capacidad de autorregular sus procesos de aprendizaje” (p. 175). Otra estrategia central consiste en la coevaluación, en donde los propios compañeros son los que realizan aportes sobre el desempeño de sus pares ante el resultado de una tarea. De esta manera se fortalece el “aprendizaje cooperativo”, esta estrategia favorece “la motivación de los estudiantes” ... “ayuda a los propios estudiantes a comprender mejor lo que se espera de ellos” (p. 180), perciben con mayor claridad lo que sus compañeros están comprendiendo y lo que aún no. La coevaluación “pone en juego habilidades cognitivas y socioemocionales que amplía el campo de acción mental de los involucrados” (p. 180).

La última estrategia central para la evaluación formativa, según Ravela (2017) es la Autoevaluación, donde el estudiante es responsable de su propio aprendizaje, aquí cuenta la labor del docente, pero también la del estudiante donde éste se involucra con el aprendizaje. Es importante que el estudiante esté motivado para el aprendizaje, pero que también desarrolle habilidades metacognitivas, lo que le permite identificar sus propias debilidades y fortalezas, e identificar cómo va su proceso de aprendizaje. En este sentido, Furman (2023) expresa sobre la autoevaluación y coevaluación que: “Ayudan a que los alumnos vayan construyendo la capacidad de mirarse a sí mismos y asumir con responsabilidad su propio aprendizaje” (p. 283), además permite que “desarrollen autonomía para aprender” (p. 284).

Para que los estudiantes puedan asumir con responsabilidad su aprendizaje es necesario transparentar los criterios de evaluación que se van a emplear para valorarlos, por lo que se plantea el uso de rúbricas y lista de cotejo. Furman (2023) nos dice que los estudiantes aplicando estos instrumentos, pueden autoevaluarse antes de entregar su tarea. En una rúbrica se presentan las dimensiones que se pretenden evaluar y la “descripción de los distintos niveles de desempeño de cada dimensión” (p. 290). A estas descripciones se les agrega los niveles de logro, Furman (2023) resalta la importancia de construir la rúbrica con la participación de los estudiantes, ya sea seleccionando las dimensiones a evaluar y/o en la redacción de los descriptores de cada dimensión coincidiendo con cada nivel de logro. Si bien la construcción de la rúbrica requiere de tiempo, es bien invertido ya que los alumnos

se familiarizan con los niveles de logros esperados, en cómo orientar sus producciones y ponen en práctica su autoevaluación. También son una buena herramienta para realizar devoluciones a los estudiantes sobre sus producciones.

Anijovich (2018) en su obra toma las palabras de Panadero y Romero (2014) que sostienen que el uso de las rúbricas es ventajoso por diversos motivos:

aportan transparencia al explicitar, a través de los distintos descriptores, los distintos niveles de calidad de los desempeños”; guían cómo va el “avance en el aprendizaje”; “reduce la subjetividad del docente; permite que el estudiante se autoevalúe y haga una revisión final de su trabajo” ... “promueve la evaluación entre pares; muestran al estudiante las áreas en las que tiene que mejorar y estimula la responsabilidad de los alumnos. (p. 107)

En suma, la evaluación formativa constituye una estrategia metacognitiva a enseñarse y tiene como finalidad fortalecer en los estudiantes su reflexión y aprendizajes. Incide en el hacer del estudiante, pero también, en el hacer del docente. Esta evaluación permite darse cuenta de la distancia que existe entre lo que se enseña y lo que se aprende, es aquí donde la retroalimentación brindada por el docente es fundamental, porque permite identificar en el estudiante el aprendizaje logrado del esperado y el docente puede ajustar su enseñanza revisando lo planificado, las estrategias empleadas, tomando decisiones para aplicar cambios. También esta evaluación contempla a la coevaluación donde los propios estudiantes valoran el desempeño de su par y la autoevaluación identificando como va su proceso de aprendizaje, los obstáculos encontrados, los avances logrados. En estos casos, el uso de rúbricas con criterios establecidos facilita a los estudiantes tal reconocimiento. Estos procedimientos son claves para que el estudiante desarrolle su capacidad de reflexión y autonomía en su aprendizaje, se está apropiando de estrategias metacognitivas de evaluación.

2.3.4 Los formadores y la práctica reflexiva

¿Por qué tomar la práctica reflexiva como un foco de interés dentro de las estrategias metacognitivas de enseñanza? Si bien la metacognición es una actividad cognitiva de orden superior que la reflexión, es una condición necesaria (aunque no suficiente) que los docentes que llevan adelante EME, acompañen sus prácticas con espacios de reflexión. Marcelo (2017) identifica como una de las características de los docentes efectivos, a aquellos que “piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia” (p. 48). Es importante

que los docentes se capaciten, accedan y desarrollen su formación continua, generando así, docentes innovadores que desarrollen nuevas estrategias de enseñanza. Según Díaz Barriga (2010) esta capacitación les permitirá a los docentes:

que adquieran conocimientos pertinentes al desarrollo de la propuesta de enseñanza de las estrategias. Fomentar un entorno apropiado en el que se promueva la reflexión, discusión y una firme actitud de transformación en los participantes(...) en pro de la innovación. Asumir que las innovaciones y cambios requieren de un cierto tiempo de aplicación, discusión y reflexión. (Díaz Barriga, 2010, p. 206)

Según Domingo (2021), para que los docentes apliquen en sus aulas estrategias metacognitivas de enseñanza primero deben ser metacognitivos, deben aprender a reflexionar sobre su práctica de enseñanza y además de ser docentes, se transformen en investigadores. Expresa que los docentes se pueden convertir “en profesionales reflexivos capaces de aprender de su propia experiencia como sistema de formación permanente” (p. 20).

Según Anijovich (2018) la práctica reflexiva es la capacidad de los docentes de reflexionar sobre su propia práctica y no surge de la teoría sino desde la práctica, surge de una situación de enseñanza de donde se va a iniciar el proceso de reflexión. Anijovich (2018) expresa que es relevante que los docentes desde su proceso de formación aprendan y desarrollen la capacidad de reflexión y que la practiquen de forma sistemática, que pueda reflexionar sobre aquellas situaciones de su práctica que cree salieron bien y las que no. La práctica reflexiva se enseña, no es espontánea, y para que ocurra se debe disponer de tiempo y espacio, condiciones que, si los docentes se organizan, pueden encontrar. Esta reflexión es importante que se realice con otros docentes, que puedan intercambiar experiencias, que ocurra retroalimentación entre pares.

Para Perrenoud (2004) desarrollar una práctica reflexiva significa:

aprender a aprovecharse de la reflexión gracias a: un ajuste de los esquemas de acción, que permita una intervención más rápida, más concreta o más segura, un refuerzo de la imagen de uno mismo como profesional reflexivo en proceso de evolución, un saber integrado que permitirá comprender y dominar otros problemas profesionales. (p. 49)

La práctica reflexiva que Domingo (2021) plantea en su obra, da un paso más, al proponer que se desarrolle colaborativamente. Se basa en: 1-”la experiencia como fuente de saberes

adquiridos, (...) permite desarrollar la competencia de aprender a desaprender”. 2- “El escenario profesional en el que se aplican los conocimientos, se activan las competencias docentes y se resuelven las situaciones concretas”, 3- “La reflexión como elemento articulador de teoría y práctica que llevará a los participantes a ser sujetos activos de su formación”. (p. 12)

Domingo (2021) en su obra propone “el método R5 la práctica reflexiva colaborativa” (p. 16). Este método se cumple en fases y funciona como guía para realizar la reflexión de la práctica de forma sistemática, retoma en una de sus fases las ideas del profesional reflexivo de Schön. Se inicia en la práctica y finaliza en ella, presenta momentos de reflexión individual y grupal y se representa de forma cíclica, (Figura 2).

Figura 2

Diagrama cíclico que representa las 5 fases para la práctica reflexiva



Nota: Extraído de Domingo (2021, p.16) (sic)

“R1: Fase de reflexión 1”: el docente elige una situación de su práctica para iniciar su análisis, situación que puede haber sido favorable o no, pero debe ser concreta y que haya ocurrido.

“R2: Fase de reflexión 2”: es el momento de reconstruir la situación de la práctica seleccionada, recordarla y escribirla, esto permite focalizar el pensamiento en esa situación describiendo con mayor detalle la situación que se quiere reflexionar.

“R3: Fase de reflexión 3: Reflexión individual autorregulada”. Es en esta fase donde se sugiere tener en cuenta a “la secuencia reflexiva del profesional reflexivo de Schön (1987)”

(p. 17).

“R4: Fase de Reflexión 4. Práctica Reflexiva grupal” En esta fase se realizan intercambios con otros colegas sobre la situación de aula ocurrida, generando una reflexión compartida.

“R5: Fase de Reflexión 5. Optimizar la propia práctica”. Esta fase se cumple cuando el docente se plantea preguntas que le permiten reflexionar sobre su práctica, son ejemplos: “¿Qué he aprendido de esta situación práctica?” ... “Si volviera a repetirse este caso parecido, ¿haría algo distinto de lo que he hecho como resultado de la práctica reflexiva colaborativa que he llevado a cabo con mis colegas?” (p. 17).

La práctica reflexiva colaborativa se sugiere realizarla en grupos reducidos y con un docente facilitador que ordene la participación, logrando constituir “comunidades de aprendizaje docente” (p. 18). Bajo este método se ponen en juego y de forma integrada “experiencias, reflexiones, interacción con los demás, conocimiento teórico” (p. 19), siempre con la finalidad de mejorar la práctica y “convertir a los docentes en profesionales reflexivos capaces de aprender de su propia experiencia como sistema de formación permanente” (p. 20).

Otro referente, que hace alusión a la práctica reflexiva es Donald Schön (1987) mencionado anteriormente por Domingo (2021). Sus ideas se orientan a lo que en la actualidad es la formación continua, cursos de capacitación que realiza el docente, buscando la profesionalización y mejorar la calidad de su enseñanza (Ramón, 2013). La práctica reflexiva busca “formar al profesional reflexivo” mejorando su “capacidad reflexiva para poder acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción” (Ramón, 2013, p. 30).

Domingo (2021) en la fase de reflexión 3, ya mencionada, describe la secuencia reflexiva del profesional reflexivo de Schön (1987), la cual está integrada por: 1. “Conocimiento en la acción”, es el que posee el docente y que pone en acción en la situación de aula. Sobre este punto Schön (1987) expresa: “La actividad de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción, que cuando lo describimos, se convierte en conocimiento en la acción” (p. 36). 2. “Reflexión en la acción”: ocurre un hecho durante la situación de aula que provoca que el docente cambie lo que tenía previsto realizar, y sobre la marcha, lo analice, y resuelva como solucionar el emergente y así continuar. En palabras de Schön (1987) “podemos reflexionar en medio de la acción sin interrumpirla... nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo... estamos

reflexionando en la acción” (p. 37), brindando relevancia a la experimentación en el lugar, in situ, tomando decisiones rápidas. 3. “Reflexión sobre la reflexión en la acción”: finalizada la situación de aula se analiza y se resuelve como mejorarla para una próxima intervención. Al respecto Schön (1987) expresa: “nuestra reflexión sobre nuestra la reflexión en la acción pasada puede modelar indirectamente nuestra acción futura (p. 40). Esto se convierte en objeto de conocimiento, el docente reflexiona sobre lo ocurrido y el resultado obtenido. Ramón (2013) nos dice que, “al reflexionar sobre la acción misma, los docentes desarrollan una cierta investigación en el aula en la que analizan críticamente la validez y eficacia de sus intervenciones docentes” (p. 31) capitalizando su experiencia. Esta forma de reflexión de la práctica que facilita conocer y describir la acción pasada y proyectarla al futuro, permite conocer e identificar en el docente los procesos metacognitivos que desarrolla para alcanzar el conocimiento de su práctica (Ramón, 2013). La misma autora plantea que: “Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar” (p. 32). En suma, los docentes desde su formación, adquirirán junto a su práctica el ejercicio de reflexión. Aprenden a reflexionar sobre su práctica docente fomentando una estrategia metacognitiva, capaces de aprender del análisis de su propia práctica. Reflexionar sobre su práctica brinda al docente la posibilidad de identificar las dificultades u obstáculos que ocurrieron en su acción, para poder superarlas y las fortalezas encontradas para continuar desarrollándolas. Este hábito reflexivo permite aprender, desaprender y aprender nuevamente alcanzando la metacognición; una reflexión que se fortalece cuando es compartida con otros colegas y permite generar espacios para que ocurra de forma sistemática.

2.3.5 Percepción de los formadores

Para Vargas (1994), la percepción es entendida como:

...el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. (p. 48)

En la obra de Vargas (1994) se reúnen diversas definiciones sobre percepción propuestas por diferentes autores. En todas se destaca un componente importante de la percepción y que está

en consonancia con el tema de estudio de esta investigación, “el reconocimiento de las experiencias cotidianas”. Vargas (1994) expresa:

El reconocimiento es un proceso importante involucrado en la percepción, porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno. (p. 49)

Vargas considera que la percepción es totalmente subjetiva “e involucrar distintos planos de elaboración conceptual y simbólica del mismo evento, porque en la realidad social la cosmovisión está constituida por la integración de sistemas de categorías de diferentes niveles en constante interacción” (Vargas, 1994, p. 52). Esto permite comprender porque es que un docente puede presentar una percepción diferente del mismo hecho educativo, del mismo proceso de aprendizaje. En base a lo que afirma este autor, las percepciones no son estáticas, son relativamente estables pero dinámicas, responden a las experiencias de las personas, se construyen en base a ellas.

Oviedo (2004) define el concepto de percepción basado en la teoría de la Gestalt y expresa que es: “un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño del mayor grado de racionalidad y coherencia posible con el mundo circundante” (p. 90). En el mismo artículo Oviedo menciona que, en primer lugar “la percepción determina la entrada de información”, en segundo lugar, “garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos)” (p. 90). El mismo autor también afirma que “la percepción es entendida como un permanente acto de conceptualización”, porque entiende que “la labor de la percepción consiste en un intento de agrupación de la información circundante dentro de unidades simples que le permitan a la conciencia adquirir noción del objeto y con ello afinar su capacidad abstracta” (Oviedo, 2004, p. 92).

El tema de estudio de la presente investigación, toma en cuenta a las diferentes percepciones de los docentes sobre las estrategias metacognitivas de enseñanza, por lo que se entiende pertinente definir percepción. “La percepción es la forma como un sujeto interpreta la realidad” (Lagos, 2023, p. 5). Conocer las percepciones de los formadores es relevante ya que se fundamentan en creencias y teorías implícitas y a partir de ellas se construyen las actitudes, esto es: las formas en que se seleccionan e incluyen o excluyen del aula determinados temas, estrategias y procesos. También inciden al momento de planificar estrategias y actividades; cuando se ponen en práctica, ellas se van a desarrollar de acuerdo

a la percepción que tenga el docente en ese momento, inciden de forma evidente en su actuar (Lagos, 2023). Como tal, las percepciones son resistentes, y al tener incidencia sobre las prácticas, resulta imprescindible conocerlas. Lagos (2023) menciona que “las percepciones docentes son decisivas al realizar las actividades en clase, cómo es su trato con el estudiante, cómo evalúa y lleva a cabo la retroalimentación” (p. 5).

En suma, las percepciones son construcciones históricas y personales, están cargadas de ideas, creencias y cultura y de esa forma, cada sujeto puede interpretar la realidad de forma diferente y mostrar diferentes actitudes. Son resistentes pero dinámicas, modificables. Las percepciones docentes inciden al momento de planificar las actividades de aula, de implementarlas y de evaluarlas. Es relevante conocerlas ya que contribuyen a comprender las prácticas de enseñanza.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el siguiente capítulo se presenta el diseño metodológico de la investigación, que permitirá dar respuesta a las preguntas de investigación:

¿Cuáles son las percepciones de los docentes de formación en educación de 4° año de los CeRP del país sobre las prácticas de estrategias metacognitivas en la enseñanza? ¿Cómo los docentes conciben y caracterizan las estrategias metacognitivas y particularmente las vinculadas a la enseñanza? ¿Qué tan presentes tienen los docentes de 4° año de formación docente a las estrategias metacognitivas para cumplir su propósito de enseñanza? ¿Cuál es la relevancia que los docentes le atribuyen a estas estrategias metacognitivas en los aprendizajes de sus estudiantes (futuros docentes)? ¿Qué relevancia tiene para los docentes de formación docente, la reflexión de sus prácticas como una estrategia metacognitiva?

Este estudio presenta como objetivo general: Comprender las percepciones de los docentes formadores de 4° año de los CeRP del país sobre las prácticas de estrategias metacognitivas en la enseñanza. Con los objetivos específicos se pretende indagar y describir las percepciones que los formadores de 4° año de formación de profesores poseen acerca de las estrategias metacognitivas en las prácticas de enseñanza, identificar y caracterizar las estrategias metacognitivas de enseñanza que declaran utilizar los docentes de cuarto año de formación de profesores de los CeRP del país, así como también, relevar y categorizar la acciones de reflexión que incluyen estrategias metacognitivas en la enseñanza de docentes de 4° año de formación docente de los CeRP del país.

El diseño de la investigación, lo va construyendo el investigador sin perder de vista los objetivos planteados, generando instrumentos que le permitan recoger datos e información para luego codificarla, analizarla, reflexionar y dar respuesta a las preguntas de investigación.

3.1 Marco epistemológico-metodológico

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, Rivadeneira (2015) entiende que la investigación cualitativa “es aquella en la que se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema” (p.173), pero que presenta como dificultad poder comprender los fenómenos de forma holística incluyendo los contextos en que se producen. Cuando se piensa en el diseño de investigación cualitativa, este debe ser “flexible e interactivo” (Borda, 2017, p. 15), ya que de forma permanente se están vinculando las preguntas de investigación con los objetivos,

con el marco conceptual, los métodos y validez, a medida que avanza la investigación el diseño puede irse modificando. Para Dorio Alcaraz:

...la investigación cualitativa entiende la realidad de forma holística. Es decir, observando el contexto en su forma natural y atendiendo sus diferentes ángulos y perspectivas. Esto exige la utilización de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas, que permitan captar la realidad con todas las dimensiones que la completan. (Dorio Alcaraz, 2009, p. 277)

Según Taylor & Bogdan (1994) la investigación cualitativa contempla al investigador y al investigado dentro de un contexto:

Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas. (Taylor & Bogdan, 1994, p. 20)

Esta investigación se considera exploratoria porque permite familiarizarse con un planteamiento que es poco conocido o estudiado. Tiene alcance descriptivo, debido a que se propone comprender las percepciones de los docentes formadores de 4° año de los CeRP del país sobre las prácticas de estrategias metacognitivas en la enseñanza. Según Hernández Sampieri (2018) una investigación tiene alcance descriptivo cuando pretende “especificar propiedades y características de conceptos, fenómenos, variables o hechos en un contexto determinado” (p. 108). Además, “analiza cómo es y cómo se manifiesta ese fenómeno” (p. 116).

3.2 Método de investigación

El enfoque empleado es el fenomenológico ya que se realiza una exploración, descripción y comprensión de lo que los individuos (docentes) tienen en común, de acuerdo a sus experiencias y relatos sobre un determinado fenómeno que viven de manera natural, no experimental. Esta perspectiva metodológica fue desarrollada por Edmund Husserl a inicios del siglo pasado (Fuster, 2019). Según Vieytes (2009) “El método fenomenológico es una llave que abre las puertas al campo de estudio de las experiencias vividas que, en tanto tales, sólo el sujeto que las experimenta puede conocer” (p. 53). También Taylor & Bogdan (1994) presentan la perspectiva fenomenológica como importante en una investigación cualitativa, porque el fenomenólogo intenta observar los hechos desde el punto de vista de los

entrevistados:

Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. La tarea del fenomenólogo y de nosotros, estudiosos de la metodología cualitativa, es aprehender este proceso de interpretación. (Taylor y Bogdan, 1994, p. 23)

Para lograrlo, se recurre a las narrativas de las personas, es decir, las historias, los relatos, las anécdotas que narran en torno a un tema, desde su propia perspectiva y con el sentido que le atribuyen particularmente (Fuster, 2019). Se concibe que el conocimiento del mundo y sus objetos no pueden apartarse de la subjetividad de las personas.

3.3 Universo, Muestra y Unidad de Análisis

El universo seleccionado para esta investigación, son los docentes formadores de los CeRP del país. No se incluye a los docentes del Instituto de Profesores Artigas (I.P.A.) porque este centro presenta características diferentes a los CeRP. Se considera que es un elemento de heterogeneidad que no contribuye a esta investigación por diversos motivos: desde el tamaño de la institución, su historia, la centralización que éste tiene en la capital del país, con perfiles docentes diferentes.

El estudio se realizó con docentes formadores, se estableció como población objetivo a los docentes formadores de 4º año de los CeRP. En ese nivel, los estudiantes se encuentran enfrentados a un grupo de educación media a su cargo, sin profesor adscriptor. Esto genera dos cuestiones por lo que resulta interesante abordar el estudio en ese nivel: primero, la ausencia de asesoramiento directo que hasta ahora hacía el adscriptor, provocaría una mayor necesidad de recurrir a los formadores como asesores o modelos orientadores de desempeño, con una mayor urgencia por mirar cómo los formadores enfrentan los desafíos de enseñar; segundo: la responsabilidad del “grupo a cargo” los pone en situación de mayor tensión y autoexigencia sobre su desempeño, por lo que la reflexión de sus propias prácticas es potencialmente más intensa. Estas dos situaciones, hace de este nivel un espacio de indagación fermental en relación al tema de estudio, ya que es en él que se constituye un factor más significativo analizar las percepciones y actitudes de los formadores sobre las estrategias metacognitivas. Se entiende que lo que ellos hacen, es referencia de lo que los estudiantes harán en sus prácticas (Vaillant, 2019).

En la presente investigación y tomando como referencia a lo expresado por Mejía (2000), se identifica que el tipo de muestreo a realizar corresponde a un muestreo por juicio, este

permite una “aproximación conceptual al universo de estudio” (p. 169), “eligiendo los informantes según el tipo o niveles estructurales de la muestra” (p. 170).

En lo referido al tamaño de la muestra en estudios cualitativos, Valles (2009) dice que “no están generalmente preespecificadas, sino que pueden evolucionar una vez comenzado el trabajo de campo” (p. 93). El tamaño de la muestra lo va resolviendo el investigador y puede iniciar con una unidad de muestreo que no es fija, por lo que la muestra inicial no tiene por qué ser igual a la final. Al referirse al tamaño de la muestra, Mejía (2000) menciona el “punto de saturación”, que es lo que “permite definir el tamaño de la muestra cualitativa, el número de unidades elegidas dentro de ciertas condiciones metodológicas y cuyos resultados representan al colectivo-objeto de estudio” (p. 171). El conocimiento se ha saturado cuando se repiten los casos sin aportes nuevos: “los nuevos casos no introducen correcciones ni complementos al conocimiento de la realidad estudiada, solo repite el contenido de la pauta social definida” (Mejía, 2000, p. 171).

La muestra está conformada por veintiún docentes de distintos CeRP del país. Esta cantidad está de acuerdo a la que establece Mejía (2000) “entre 16 a 25 casos se tiene un retrato claro de las pautas de sus transformaciones recientes. Se confirman las pautas establecidas, solo se añaden ligeras variaciones.” (p. 172).

Valles (2009) plantea cómo realizar la selección de los docentes, tomando como un criterio la heterogeneidad o diversidad. En el caso de esta investigación, se acercó a profesores de varios CeRP con el propósito de obtener diferentes docentes con atributos distintos, acompañando a la heterogeneidad. Los atributos tenidos en cuenta para la selección de la muestra fueron: 1- antigüedad y desempeño laboral docente, 2- carácter del cargo que desempeña, 3- asignatura que enseña, 4. Profesorado. 5- Carrera de grado, 6. Edad.

Los veintiún docentes entrevistados se desempeñan en distintos centros de formación, 4 corresponden al CeRP del Sur, 4 al CeRP del suroeste, 5 al CeRP del Litoral, 4 al CeRP del Norte y 4 al CeRP del Este.

Las edades de los docentes de la muestra son diversas por lo que se estableció rango de edades, encontrando que 1 docente se ubica en el rango de edad entre 20 y 30 años, 2 docentes entre el rango de 31 a 40 años, 12 docentes entre el rango de 41 a 50 años, 5 docentes comprendidos en el rango de 51 a 60 años y 1 docente en el rango de 61 a 70 años.

En lo referido al carácter del cargo de los docentes de la muestra, 10 son docentes efectivos, 10 son interinos y 1 es suplente.

En cuanto al desempeño laboral, de los 21 docentes de la muestra, 20 de los docentes trabajan en el CFE (Consejo de formación en educación) y en otro subsistema de ANEP (Administración Nacional de Educación Pública). Solo 1 docente se desempeña solamente en CFE. De estos 20 docentes, 19 tienen mayor antigüedad laboral en otro subsistema de la ANEP que en el CFE y 1 docente presenta igual antigüedad en CFE que en la ANEP.

Otro atributo que refleja la heterogeneidad de la muestra corresponde a los profesorados en el que se desempeñan (tabla 6), encontrando en la muestra 10 profesorados diferentes.

Tabla 6

Distribución de los docentes de la muestra por profesorado

Profesorado	Prof. Física	Prof. Historia	Prof. Matemática	Prof. Filosofía	Prof. Derecho	Prof. Geografía	Prof. Biología	Prof. Inglés	Prof. Informática	Prof. Literatura
Número de docentes de la muestra	1	3	2	1	2	2	5	1	1	3

En lo referido a la o las asignaturas que dictan los docentes de los CeRP que forman parte de la muestra, se identificó que todos los docentes dictan por lo menos una asignatura en el nivel de cuarto año. Además, los datos permiten identificar que: los 21 docentes dictan por lo menos una asignatura específica del profesorado al que corresponden, 2 docentes además de dictar una asignatura específica, también dictan una asignatura del Núcleo de Formación común y 5 docentes además de la asignatura específica, dictan didáctica específica del profesorado en diferentes niveles de formación. Se agrega a esta descripción lo expresado en la tabla 7.

Tabla 7

Asignaturas que dictan los docentes de la muestra

Asignaturas		
Didáctica	Otra asignatura específica	Núcleo de Formación común
D3, D5, D8, D9, D21	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20, D21	D2, D18

Otro atributo que contribuye a la heterogeneidad de la muestra es especificar la carrera de

grado de los docentes participantes. De los 21 docentes que integran la muestra, 19 cumplieron su carrera de grado en formación docente y 2 docentes realizaron su formación de grado a nivel universitario. De los 19 docentes, 3 de ellos además de poseer una carrera de grado docente poseen carrera de grado universitaria. Esto se representa en la tabla 8.

Tabla 8

Carrera de grado de los docentes de la muestra

Carrera de grado en Formación Docente	Carrera de grado Universitaria	Ambas
D1, D2, D3, D4, D5, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20, D21.	D6, D13,	D14, D15, D21

3.4 Acceso al escenario: procesos de negociación

Para el desarrollo de la investigación, otro aspecto a tener en cuenta, es el de “la accesibilidad, la consideración de los recursos disponibles en la selección de los contextos” (Valles, 2009, p. 91).

Sobre este asunto Hernández Sampieri (2018) sostienen que “Lograr el acceso al ambiente es una condición para seguir con la investigación e implica obtener permiso de parte de quienes controlan el ingreso” (p. 402).

El primer paso que se realizó para poder iniciar con la investigación, fue solicitar a las autoridades del Consejo de Formación en Educación (CFE) la autorización para poder ingresar al campo, los CeRP. Se realizó la gestión el día 27 de junio y dicha autorización llegó aprobada el día 19 de julio del presente año. Posteriormente, se tomó de la página del Consejo de Formación en Educación (CFE) los mails de los distintos directores de los CeRP, en cada mail enviado (como ejemplo, Anexo 2) se le solicitó el ingreso a cada centro de formación, se explicó de qué se trata la investigación en curso, se aseguró que los datos obtenidos tendrán uso académico, y se adjuntó la autorización otorgada por el CFE. También se expresó la necesidad de que se facilite los mails de los docentes formadores que dictan clases en el nivel de 4° año, para contactarlos, y preguntarles si acceden a realizar la entrevista.

Coincidiendo con lo que expresa Hernández Sampieri (2018) “Es imprescindible que les expliques el estudio y por qué fue elegido el ambiente, quiénes serán los participantes, cuánto tiempo aproximadamente estimas estar en el campo, qué se va a hacer con los resultados, dónde se pretende publicarlos, etc.” (p. 402).

Establecido el diálogo con cada director de los CeRP, se observó que cada uno lo gestionó de forma diferente, algunos delegaron la tarea solicitada a docentes con horas de apoyo a la dirección, otros a los Docentes Orientadores Educativos (DOE) y en otros casos, ellos mismos enviaron a esta investigadora la lista de mail de los docentes de 4° año. Luego se envió un mail a cada docente, (como ejemplo, Anexo 3) explicando de qué se trata la investigación en curso, que se cuenta con la autorización del CFE y del director del CeRP, se les preguntó si acceden a realizar una entrevista, se manifiesta la importancia de sus aportes manteniendo su anonimato y se les hizo saber que la entrevista se realizaría por zoom. Con aquellos docentes que respondieron el mail accediendo a realizar la entrevista, se coordinó día y hora, enviando los datos que se requieren para el zoom.

3.5 Técnica de investigación: entrevista

La técnica empleada en la presente investigación fue la entrevista, que se realizó a los docentes de formación docente que dictan sus cursos en el nivel de cuarto año de los CeRP del país. Esta entrevista se caracteriza por ser una técnica cualitativa de conversación. Se considera a la conversación o el diálogo como fundamentales en una entrevista. Valles (2009) agrega que “El investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas” (p. 179). La entrevista en profundidad permite obtener información valiosa declarada por parte de los entrevistados, realizar el seguimiento de preguntas y respuestas manteniendo un diálogo personalizado y flexible.

3.5.1 Entrevista

La entrevista prevista en la presente investigación, además de considerarse en profundidad, es semiestructurada, según Hernández Sampieri (2018) “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p. 449). Para llevarla adelante, el investigador tendrá que tener en cuenta una serie de elementos, tales como asegurar un clima de confianza y comunicación, a la vez de asegurar un adecuado registro de los datos. (Massot, et al, 2009).

Valles (2009) menciona como principal limitante de la entrevista el tiempo: “El factor tiempo ha sido quizás el inconveniente más citado de esta técnica” (p. 197). Expresa que la principal

ventaja es que “el estilo especialmente abierto de esta técnica permite la obtención de una gran riqueza informativa (intensiva, de carácter holístico o contextualizada), en las palabras y enfoques de los entrevistados” (p. 196).

En la presente investigación, después de realizar el testeó y la validación, se determinó el tiempo de duración de las entrevistas, no superando los 40 minutos de duración. Las mismas se realizaron de forma virtual ya que los docentes se ubican a grandes distancias unos de otros por formar parte del cuerpo docente de distintos CeRP del país.

3.5.2 Diseño del instrumento para la recogida de datos: Construcción

Antes de mantener las entrevistas, se apuntó a contar con un instrumento prolijo, claro y bien definido. Es fundamental contar con pautas o un guion de entrevista. Valles (2009) señala que no hay una única definición de guion de entrevista, pero sí, es importante que dicho guion incluya

(...) los temas y subtemas que deben cubrirse de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporcionan las formulaciones ni sugiere las opciones de respuestas. Más bien se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que sugerirse necesariamente. (Valles, 2009, p. 204)

3.6 Validación de la investigación

En este apartado se redactan los pasos que se cumplieron para aportar a la validez de la presente investigación. Dicha validez consiste en una serie de medidas metodológicas que contribuyen a consolidar las interpretaciones realizadas sobre los datos, los resultados obtenidos y las conclusiones. Esas medidas incluyeron la validación y testeó de los instrumentos, la vigilancia de la coherencia interna de la investigación y la triangulación de los datos proporcionados por diferentes personas.

3.6.1 Validación del instrumento

Para la elaboración del guion se vigiló de forma permanente los objetivos propuestos en la presente investigación. Por eso, inicialmente se construyó un borrador de guion de entrevista con los temas más importantes de la investigación, basado en las categorías teóricas apriorísticas propuestas. Por cada categoría se elaboraron preguntas, sus respuestas permitieron obtener datos e información específica de esa categoría. Estos borradores pilotos se ajustaron hasta saturar las respuestas, punto en el que las pautas de entrevistas no requieren

más ajustes, es así que se alcanza el guion de entrevista definitivo. Este guion es confiable, de igual forma fue necesario que este instrumento sea validado por expertos y testeado con docentes de similares características a la muestra pero que no formen parte de ella.

3.6.2 Validación por expertos

El guion de la entrevista fue validado por expertos. Las personas seleccionadas como expertas para la validación del instrumento, son docentes que tienen experiencia en formación docente y que han realizado estudios de posgrado, llevando adelante diferentes investigaciones.

La primera docente seleccionada, es Doctora en Educación, docente formadora de formadores, además de ser docente de didáctica. La segunda docente, es profesora del CFE, en este momento es Doctoranda en Educación, tiene trayectoria en el trabajo con metacognición, por lo que la vincula directamente con esta investigación. Se estableció una comunicación por mail con las expertas donde se les envió una síntesis del proyecto de investigación, el guion de entrevista vinculado a las categorías y subcategorías establecidas y algunas preguntas orientadoras que pueden llevar el análisis para la validación.

Obtenidos los comentarios de las expertas, ambas docentes coinciden en que la extensión de la entrevista por la cantidad de preguntas que la componen, es adecuada.

En cuanto a la formulación de las preguntas expresan que algunas de ellas, referidas a la segunda categoría, las Percepciones sobre las estrategias de enseñanza metacognitivas, hay que reformularlas o ser más específicas, mejorar la sintaxis para evitar confusión al momento de responder, lo que permitirá posteriormente, realizar un análisis más detallado de las respuestas.

En cuanto al vínculo que existe entre las preguntas y las subcategorías propuestas, lo identifican. En algunas subcategorías solicitan mejorar la sintaxis, por ejemplo, en la categoría tres, Estrategias de enseñanza que los formadores consideran metacognitivas e incorporan a sus clases, sugieren cambiar el orden de algunas preguntas.

También identifican coherencia entre los objetivos planteados y las categorías propuestas.

3.6.3 Testeo del instrumento

Antes del ingreso al campo, se esperó la validación del instrumento por parte de los expertos. Tomando en cuenta sus aportes y ajustando el guion de la entrevista, se pasó a testear el instrumento con docentes que corresponden al universo seleccionado para la investigación.

Las docentes son de las áreas de Química y de Filosofía de la Educación y también realizaron aportes que mejoró y clarificó aún más el cuestionario.

Realizaron aportes sobre las preguntas vinculadas a representar la heterogeneidad de la muestra, y especificar si la cantidad de horas corresponde a docencia directa o indirecta y agregar la opción de suplentes referida al carácter del cargo. Además, consideraron necesario aclarar si la asignatura que dictan los docentes corresponde a una asignatura específica o del núcleo de formación común.

Sobre las preguntas de la primera categoría: Metacognición, proponen dejar la pregunta ¿qué entiendes por metacognición? En el último lugar de esta categoría y si el docente no tiene idea o no puede contestar, agregar por parte del entrevistador una definición de metacognición dada por un autor, con la finalidad de que la entrevista no finalice en ese momento y se pueda avanzar con la misma.

Propone cambiar algunas palabras presentes en las preguntas vinculadas a la segunda y tercera categoría para facilitar la comprensión del entrevistado, como “contexto” por entorno, “sistemática” por regular o periódica.

Sobre la cuarta categoría, ambas docentes proponen cambiar la redacción de la primera pregunta, por ejemplo: ¿Qué indicadores tienes o tomas en cuenta para saber si se cumplieron los objetivos y las estrategias planificadas y desarrolladas por tí en el aula?

En el anexo 1, se presenta el instrumento guion de entrevista definitivo.

3.6.4 Coherencia interna de la investigación

La tabla 9 se creó inicialmente para expresar que existe en la presente investigación un vínculo entre las preguntas de investigación, con los objetivos, las categorías, descripción de cada categoría y sus subcategorías de análisis establecidas y el guion de entrevista. Luego de construida se identifica que esta tabla no es adecuada ya que lo que se lee de forma lineal, no expresa la total relación entre ellos.

Tabla 9

Coherencia entre Preguntas, Objetivos, Categorías, Descripción de la categoría, Subcategoría de la investigación y Guion de entrevista

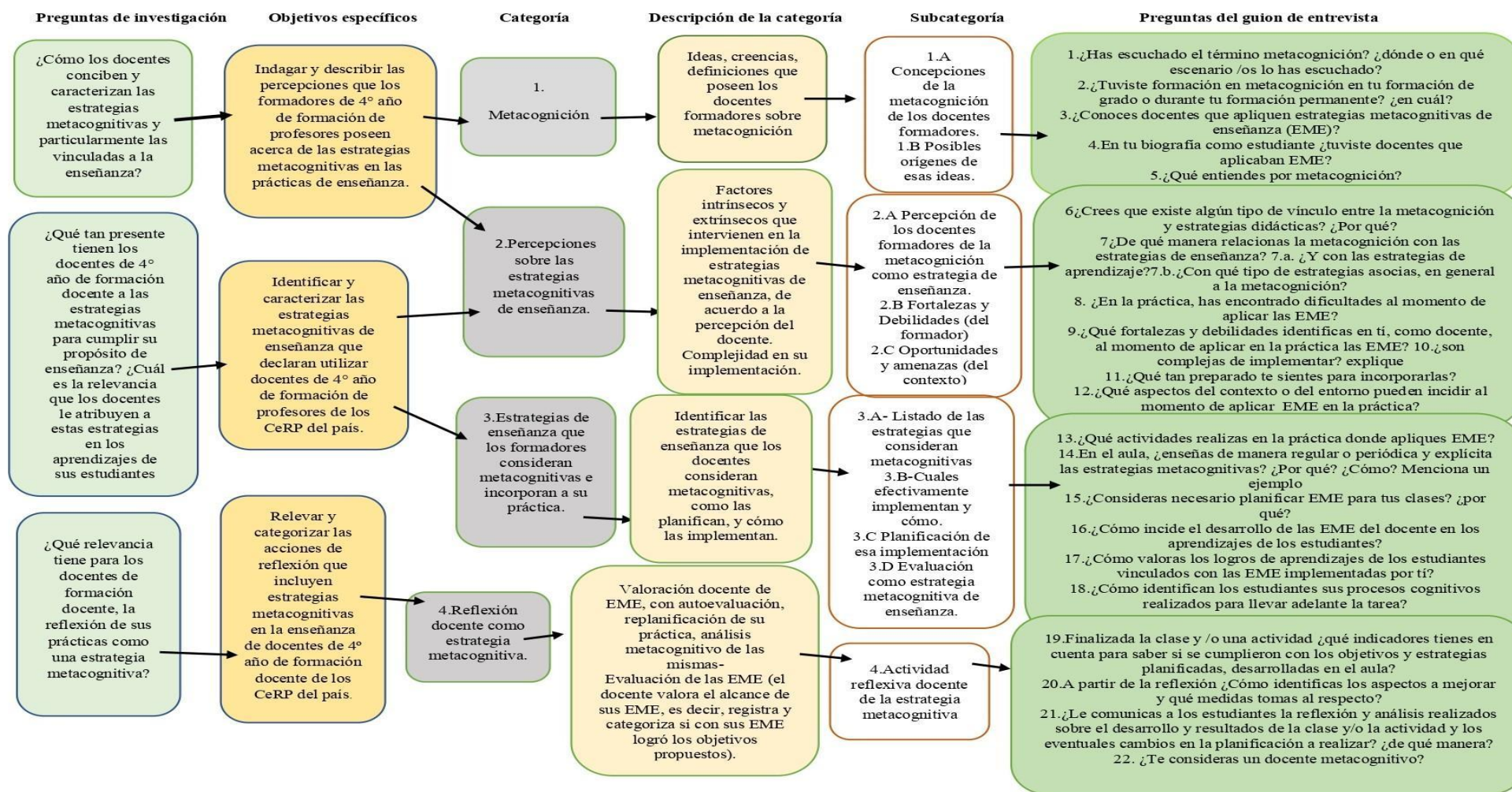
<i>Preguntas de investigación</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Categorías</i>	<i>Descripción de la categoría</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Preguntas del guion de entrevista</i>
		1. Metacognición	Ideas, creencias, definiciones que poseen los docentes formadores sobre metacognición	1.A Concepciones de la metacognición de los docentes 1.B Posibles orígenes de esas ideas.	1.¿Has escuchado el término metacognición? ¿dónde o en qué escenario /os lo has escuchado? 2.¿Tuviste formación en metacognición en tu formación de grado o durante tu formación permanente? ¿en cuál? 3.¿Conoces docentes que apliquen estrategias metacognitivas de enseñanza (EME)? 4.En tu biografía como estudiante ¿tuviste docentes que aplicaban EME? 5.¿Qué entiendes por metacognición?
¿Cómo los docentes conciben y caracterizan las estrategias metacognitivas y particularmente las vinculadas a la enseñanza?	Indagar y describir las percepciones que los formadores de 4º año de formación de profesores poseen acerca de las estrategias metacognitivas en las prácticas de enseñanza.	2. Percepciones sobre las estrategias metacognitivas de enseñanza.	Factores intrínsecos y extrínsecos que intervienen en la implementación de estrategias metacognitivas de enseñanza, de acuerdo a la percepción del docente. Complejidad en su implementación.	2.A Percepción de los docentes formadores de la metacognición como una estrategia de enseñanza. 2.B Fortalezas y Debilidades (del formador) 2.C Oportunidades y amenazas (del contexto)	6¿Crees que existe algún tipo de vínculo entre la metacognición y estrategias didácticas? ¿Por qué? 7¿De qué manera relacionas la metacognición con las estrategias de enseñanza? 7.a. ¿Y con las estrategias de aprendizaje?7.b.¿Con qué tipo de estrategias asocias, en general a la metacognición? 8. ¿En la práctica, has encontrado dificultades al momento de aplicar las EME? 9.¿Qué fortalezas y debilidades identificas en tí, como docente, al momento de aplicar en la práctica las EME? 10.¿son complejas de implementar? explique 11.¿Qué tan preparado te sientes para incorporarlas? 12.¿Qué aspectos del contexto o del entorno pueden incidir al momento de aplicar EME en la práctica?

<p>¿Qué tan presentes tienen los docentes de 4° año de formación docente a las estrategias metacognitivas para cumplir su propósito de enseñanza? ¿Cuál es la relevancia que los docentes le atribuyen a estas estrategias en los aprendizajes de sus estudiantes (futuros docentes)?</p>	<p>Identificar y caracterizar las estrategias metacognitivas de enseñanza que declaran utilizar docentes de 4° año de formación de profesores de los CeRP del país.</p>	<p>3. Estrategias de enseñanza que los formadores consideran metacognitivas e incorporan en su práctica</p>	<p>Identificar las estrategias de enseñanza que los docentes consideran metacognitivas, como las planifican, y cómo las implementan.</p>	<p>3.A- Listado de las estrategias que consideran metacognitivas 3.B-Cuales efectivamente implementan y cómo 3.C Planificación de esa implementación 3.D Evaluación como estrategia metacognitiva de enseñanza</p>	<p>13.¿Qué actividades realizas en la práctica donde apliques EME? 14.En el aula, ¿enseñas de manera regular o periódica y explícita las estrategias metacognitivas? ¿Por qué? ¿Cómo? Menciona un ejemplo 15.¿Consideras necesario planificar EME para tus clases? ¿por qué? 16.¿Cómo incide el desarrollo de las EME del docente en los aprendizajes de los estudiantes? 17.¿Cómo valoras los logros de aprendizajes de los estudiantes vinculados con las estrategias metacognitivas de enseñanza implementadas por tí? 18.¿Cómo identifican los estudiantes sus procesos cognitivos realizados para llevar adelante la tarea?</p>
<p>¿Qué relevancia tiene para los docentes de formación docente, la reflexión de sus prácticas como una estrategia metacognitiva?</p>	<p>Relevar y categorizar las acciones de reflexión que incluyen estrategias metacognitivas en la enseñanza de docentes de 4° año de formación docente de los CeRP del país.</p>	<p>4. Reflexión docente como estrategia metacognitiva.</p>	<p>Valoración del docente a las estrategias metacognitivas de enseñanza, con una autoevaluación, replanificación de su práctica, un análisis metacognitivo de las mismas- Evaluación de las EME (el docente valora el alcance de sus EME, es decir, registra y categoriza si con sus EME logró los objetivos propuestos).</p>	<p>4. Actividad reflexiva docente de la estrategia metacognitiva</p>	<p>19.Finalizada la clase y /o una actividad ¿qué indicadores tienes en cuenta para saber si se cumplieron con los objetivos y estrategias planificadas, desarrolladas en el aula? 20.A partir de la reflexión ¿Cómo identificas los aspectos a mejorar y qué medidas tomas al respecto? 21.¿Le comunicas a los estudiantes la reflexión y análisis realizados sobre el desarrollo y resultados de la clase y/o la actividad y los eventuales cambios en la planificación a realizar? ¿de qué manera? 22. ¿Te consideras un docente metacognitivo?</p>

Esta investigadora tomó la decisión de crear un organizador gráfico (Figura 3) para expresar la relación que existe entre las preguntas de investigación, los objetivos, las categorías. descripción de la categoría, subcategorías de análisis y el guion de entrevista.

Figura 3

Coherencia entre las preguntas de investigación, los objetivos, las categorías, descripción de la categoría, subcategorías de análisis y el guion de entrevista.



3.6.5 Triangulación

La triangulación o validación convergente (Rodríguez, 2005) consiste en aportar mayor rigurosidad y fiabilidad a los resultados de una investigación, al obtener datos desde diferentes fuentes o mediante la aplicación de diferentes técnicas. En esta investigación se recurrió a la triangulación por medio de obtención de datos a partir de personas diferentes (Rodríguez, 2005), que cumplieran con ciertos criterios de homogeneidad y heterogeneidad controlada, pero que hablaron desde su perspectiva única y personal en torno a un mismo tema.

La triangulación se llevó a cabo mediante la confrontación de la contribución de cada persona, a cada categoría de análisis. Así, la comprensión se alcanza mediante la construcción de una idea que integra las perspectivas recurrentes o disruptivas de todas las personas entrevistadas, no de una sola. Se logran generalizaciones a la interna de la muestra, sin dejar de contemplar aquellas particularidades que se consideran relevantes de exponer.

3.7. Procedimiento para la recogida y registro de información, datos y evidencias

Una vez finalizado el guion de entrevista se envió los mails a los docentes de la muestra y en la medida en que éstos respondieron que sí quieren participar de la entrevista, se procedió a realizar un planillado para ir agendando día y hora, evitando superposiciones. Las entrevistas fueron grabadas y se empleó las herramientas de inteligencia artificial Parrot ai para transcribirlas. Luego se corroboró la transcripción de cada entrevista.

Definida la muestra, la técnica y el instrumento, se procede a “acciones que efectúas para cumplir con los objetivos de la investigación y responder a las preguntas del estudio” (Hernández Sampieri, 2018, p. 442). En este momento de la investigación y en una ruta cualitativa el “Muestreo, recolección y análisis son actividades casi paralelas” (Hernández Sampieri, 2018, p. 442) y son fundamentales en el proceso de investigación.

3.7.1 Plan de análisis

En esta investigación de tipo cualitativa, el investigador tendrá que interpretar la información obtenida por diversas técnicas, para comprender la realidad observada. Se entiende entonces, que se tomarán aportes de la teoría fundamentada ya que el investigador está en un permanente proceso de interpretación e interpelación de los datos recogidos. Como expresa Escalante (s.f.) el método de comparación constante

permitirá generar teoría a partir del análisis comparativo y sistémico de los datos, para lo que se requiere la categorización y la codificación de estos, sin dejar de lado los conceptos empíricos. Entonces, el investigador recibe datos no estructurados y éste les aporta estructura, de una forma dinámica, donde la creatividad tiene un lugar relevante (Taylor & Bodgan, 1987). Según Massot, et al. (2009), el proceso de análisis es interactivo ya que abarca tres operaciones: la reducción, la exposición y la elaboración de conclusiones. La reducción de la información, implica según estos autores: “seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado que se denominan categorías de contenido, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados” (p. 358).

Entonces, lo que se realiza es una categorización, que consiste en una simplificación de los datos, que son llevados a unidades categoriales, que siguen los criterios teóricos que se han definido. Para Mejía (2011) la categorización “refiere a una unidad de registro que expresa una idea”, es la base para iniciar el análisis de los datos, de donde surge el significado de dicho texto. A continuación, se realiza la codificación, que consiste en atribuir a determinados segmentos de información, un código que se vincula a la vez, con su inclusión en una categoría (Massot, et. al 2009). Para Borda (2017) “las estrategias de decodificación no son un conjunto de prescripciones y recetas” (...) “sino una caja de herramientas para el análisis que deben ser objeto de una reapropiación reflexiva y situada en cada estudio concreto” (p. 23). El sistema de categorización y codificación según expresa Mejía (2011) debe cumplir con la condición de: pertinencia ya que la categoría seleccionada y codificada debe poseer un significado relevante para la investigación que se lleva adelante en conjunto con los objetivos propuestos y con la condición de objetividad, ya que las categorías deben ser comprensibles, con un contenido consistente, evitando diferentes interpretaciones

En sintonía con lo que expresa Escalante (s.f.), esta investigación presenta un criterio mixto para el análisis de los datos, ya que se establecen categorías apriorísticas (como las presentes en la tabla 10), las que pueden modificarse o ajustarse después del análisis de los mismos, con una revisión permanente de conceptos teóricos, vigilando la congruencia existente entre preguntas, objetivos y todo el proceso de análisis. A este criterio de categorización Mejía (2011) lo denomina como criterio Inductivo-deductivo, porque las categorías son establecidas en base al marco teórico y las preguntas presentes en el guion de entrevista. Las categorías pueden adaptarse después de la lectura de los textos obtenidos de los entrevistados, revisando y reconsiderando las categorías ya existentes y evitar así

incongruencias.

En la tabla 10 se presentan las categorías y subcategorías establecidas teóricamente con sus códigos.

Tabla 10

Categorías y subcategorías establecidas para los datos cualitativos con la atribución de códigos

Categorías	Subcategorías	Código
1. Metacognición	1.A Concepciones de la metacognición de los docentes formadores.	COMETDO
	1.B Posibles orígenes de esas ideas, creencias, definiciones sobre metacognición	OMETDO
2. Percepciones sobre las estrategias metacognitivas de enseñanza.	2.A Los docentes formadores perciben a la metacognición como una estrategia de enseñanza?	PMETESTEN
	2.B Fortalezas y Debilidades (del formador)	FORESTMETEN DEBESTMETEN
	2.C Oportunidades y amenazas (del contexto)	OPESTENMET AMESTENMET
3. Estrategias de enseñanza que los formadores consideran metacognitivas e incorporan a sus clases	3.A- Listado de las estrategias que consideran metacognitivas	ESTENMET
	3.B-Cuales efectivamente implementan y cómo (acciones)	IMESTENMET
	3.C Planificaron esa implementación	PLESTENMET
	3.D Evaluación como estrategia metacognitiva de enseñanza	EVCESTMETEN
4.Reflexión docente como estrategia metacognitiva	4.A Actividad reflexiva de la estrategia metacognitiva	RDOESTMET

Una vez obtenidos los datos brutos, contando con las transcripciones de todas las entrevistas, se comienza a identificar las diferentes categorías y subcategorías establecidas previamente. Se construyó una matriz, la que presenta cuatro columnas, la primera columna refiere a la categoría, la segunda columna presenta la descripción de la categoría, la tercera columna refiere a las subcategorías y la cuarta columna presenta los aportes de los docentes, en esta última es donde se extrae cada fragmento de las distintas entrevistas referidas a las distintas categorías, además de agregar el código respectivo. Esto implica que el entrevistador lee detenidamente la narrativa de cada entrevista, para focalizar, simplificar y seleccionar la información referida a una categoría, se extrae únicamente lo referido a la misma, se codifica y se agrega a la matriz, consignando el número de docente adjudicado y la página. Esto

permite reducir el volumen de información e identificar los párrafos relevantes, quedando información que no se requiere para esta investigación. De esta forma, se obtuvieron todas las respuestas que dieron los docentes entrevistados, vinculadas con la categoría 1- Metacognición. Posteriormente, se realizó el mismo procedimiento para las restantes categorías y subcategorías establecidas. En la categoría 2- Percepciones sobre las estrategias metacognitivas de enseñanza, para realizar su análisis se aplicó la técnica de matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas). Esta técnica de análisis “procura identificar un listado de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, intentando dar prioridad a los factores más relevantes asociados al problema” (Tejera, 2022, p. 46). se considera valioso para la investigación articular los cruces entre “las fortalezas con las oportunidades y las debilidades con las amenazas” (Tejera, 2022, p. 47). Permite identificar en las declaraciones de los docentes de la muestra, los aspectos identificatorios para completar la matriz, de una forma integral incluyendo una mirada del contexto.

También se registró cuando el docente no responde a una pregunta.

Es importante tener en cuenta que, de acuerdo a las respuestas dadas, se pueden ir ajustando las categorías apriorísticas o pueden surgir otras categorías emergentes, las cuales deben incluirse. En esta investigación no surgieron categorías emergentes.

El entrevistador debe realizar una interpretación a los datos aportados por los entrevistados alcanzando un ajuste entre ambos; el investigador debe realizar una comprensión crítica de la información aportada por cada entrevistado. Obtenidos los datos, el investigador podrá generar o establecer explicaciones teóricas, narrativas.

Tomando como referencia a Escalante (s.f.) se reconocen tres momentos de análisis en el transcurso de la investigación: el descriptivo, donde se establecen las categorías y códigos preliminares, el analítico, con los datos (de las entrevistas) se establecen las conexiones entre las categorías, se realiza la codificación de estos y el momento interpretativo donde se redactan los resultados con su discusión, el investigador simultáneamente ya puede ir registrando iniciales conclusiones.

En líneas generales, la exposición organizada de los datos tiene como finalidad “ayudar al analista a ver "qué va con qué" o "qué se relaciona con qué"” (Massot, et. al 2009, p. 359).

Estos autores explican que

...la extracción de conclusiones responde a una actividad que se inicia en la recogida de datos, ya que la actividad del investigador no se limita, únicamente, a registrar la

información, sino que comporta una reflexión permanente sobre el proceso y el contenido de los datos. (Massot, et al, 2009, p. 360)

3.7.2 Implicancia del investigador

Para evitar la implicancia o el sesgo del investigador, se deja afuera de esta investigación a un CeRP porque quien lleva adelante este trabajo se desempeña como docente en el mismo, por lo tanto, se accedió a cinco de los seis CeRP del país. Se toma esta decisión, con el fin de evitar que el conocimiento personal y los aspectos emocionales y vinculares de los docentes de este centro, sesgaran el análisis y la interpretación de los resultados de esta investigación.

Se resalta que la investigadora no presenta vínculo laboral con ninguno de los cinco centros a los que solicitó ingreso.

Además, el tema seleccionado se vincula directamente a la labor docente de dicha investigadora, debido a que es un tema que considera prioritario y relevante en sus clases, lo que requiere un distanciamiento y apoyo en la teoría, evitando que exista algún sesgo en la interpretación. Esto se logró mediante el respaldo teórico que se dio al mostrar que la temática elegida es considerada importante de acuerdo a los autores consultados y consignados en los antecedentes empíricos y en el marco teórico.

Al momento de realizar las entrevistas, se debe ser muy cuidadoso para no realizar ningún comentario que afecte o cambie la respuesta del entrevistado. Tampoco se efectuaron juicios de valor, ni se favoreció o perjudicó a ningún docente de la muestra. La investigadora tiene como tarea concentrarse en analizar y documentar la información y datos obtenidos de las entrevistas para poder dar respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación. Esto se logró por medio de la realización de una guía de entrevista, su validación y testeado, y el ajuste a su contenido durante la entrevista. La función de la guía es de orientación, se pueden intercalar palabras que alienten a las personas a continuar hablando o que intenten profundizar o aclarar aspectos durante la entrevista, pero ajustarse lo más posible a las preguntas planificadas es una forma de minimizar el sesgo.

3.7.3 Ética de la investigación

En una investigación cualitativa, es relevante que el investigador mantenga la objetividad y ética de la investigación. El investigador debe seguir en todo momento “códigos éticos” que permitirán la protección de las personas, así como sus declaraciones, manteniendo la “privacidad, confidencialidad, consentimiento” (Valles, 2009, p. 104).

Al ingresar al campo, el investigador debe mantener un pacto con los integrantes de la muestra, dándoles siempre “la seguridad implícita o explícita de que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni exponerlos a perjuicios, ni interferir en sus actividades” (Taylor & Bogdan, 1994, p. 94).

Es por esto, que los docentes accedieron de forma voluntaria a realizar las entrevistas, dando respuesta al mail enviado por la investigadora. Al comenzar la entrevista, lo primero que se realizó fue la lectura de un consentimiento informado donde se les asegura el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados, siendo aceptado por cada docente de la muestra. También fueron informados de que la entrevista se grababa, por lo que no tuvieron objeción. Para no revelar la identidad de cada docente, a cada transcripción de la entrevista se le agregó un código con letra y número (entrevista del docente 1 = D1, y así sucesivamente hasta la entrevista del docente 21= D21)

Los investigadores deben generar cierto grado de confianza y estar abiertos a todas las respuestas que surjan sin señalar ninguna valoración, “deben ser leales a sus informantes o a la consecución de las metas de la investigación. Hay que evitar cualquier compromiso que interfiera la investigación o viole el pacto con los informantes” (Taylor & Bogdan, 1994, p. 95).

Otro aspecto ético sobre el que se mantuvo vigilancia constante a lo largo de la construcción de este documento fue la preservación de su integridad académica. Para esto, se citaron y referenciaron todas las fuentes utilizadas, y se atribuyó la autoría correspondiente tanto en parafraseos como en citas textuales.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

La información que se presenta en este capítulo, se obtuvo de la lectura de los discursos presentes en las transcripciones de las entrevistas, seleccionando tramos de las mismas y codificando de acuerdo a las categorías y subcategorías establecidas previamente. Dentro de los segmentos codificados, algunos permitieron visualizar directamente el pensamiento y las declaraciones sobre la forma de acción de los docentes de la muestra, en relación al tema de estudio. En otros segmentos de información, no se expresa de forma literal la respuesta a la pregunta realizada, pero sí se desprenden datos interesantes desde la interpretación de los mismos. Otros tramos no son relevantes por no vincularse con el objeto de estudio de esta investigación, por lo que no se incluyeron aquí.

A continuación, se presentan las respuestas a las preguntas presentes en el guion de entrevista vinculadas a cada categoría y subcategoría intentando abordar los objetivos de la investigación.

4.1 Metacognición

Las primeras cuatro preguntas forman parte de esta categoría vinculadas al origen del concepto de metacognición y la pregunta 5 intenta aflorar la idea o concepto que tienen los docentes sobre metacognición, esta categoría es fundamental para poder desarrollar las siguientes preguntas de la entrevista. 1 ¿Has escuchado el término metacognición? ¿dónde o en qué escenario/os lo has escuchado? Del total de docentes de la muestra (21 docentes), prácticamente la totalidad (20/21) escuchó el término metacognición. De estos docentes que escucharon el término, varios de ellos (9/20) lo escucharon solamente durante su formación de grado: “escuchamos desde la formación de grado, en distintas disciplinas” (D4, p.2). Pocos docentes (6/20) lo escucharon durante su formación permanente, algunos (4/15) durante su formación de grado y durante formación permanente, otros (3/20) lo escucharon en el escenario de la reforma educativa que se está aplicando en los centros y pocos (2/20) en el ámbito laboral educativo. Solo un docente del total no escuchó el término.

La segunda pregunta refiere si el docente tuvo formación en metacognición durante su formación de grado o durante la formación permanente, menos de la mitad de docentes de la muestra (8/21) respondieron que no tuvieron ningún curso específico de formación sobre metacognición, algunos docentes recibieron formación sobre el tema durante su formación permanente (5/21), otros durante su formación de grado (8/21). De los

docentes que recibieron formación, pocos la recibieron durante su formación de grado y su formación permanente (3/13).

Al realizar la tercera pregunta, ¿conoces docentes que apliquen estrategias metacognitivas de enseñanza? La mayoría de los docentes de la muestra expresan que sí conocen docentes que aplican estas estrategias (18/21). Varios docentes no mencionan ejemplos (9/18). Algunos docentes agregan que son de didáctica (7/18), uno da como ejemplo a los adscriptores, y otro (1/18) menciona a los docentes de ciencias. Solo dos del total de docentes dicen que no conocen profesores que apliquen estrategias metacognitivas de enseñanza, un docente no responde porque no tiene claro qué son las estrategias de enseñanza metacognitivas y otro docente manifiesta: “aquel profesor hace tal o cual cosa no me animaría a decirlo en esos términos...que tenga un procedimiento de ese tenor no me animaría a decir que sí” (D18, p.4).

La cuarta pregunta: en tu biografía como estudiante ¿tuviste docentes que aplicaran estrategias metacognitivas de enseñanza? Varios de los docentes de la muestra (10/21) respondieron que sí tuvieron algunos a partir del bachillerato y en la formación de grado y dos de ellos lo asocian a los profesores de didáctica. El resto de los docentes de la muestra (11/21) no recuerda haber tenido docentes que aplicaran estas estrategias.

La última pregunta para esta categoría dice: ¿Qué entiendes por metacognición? Las respuestas dadas por los docentes fueron diversas. Se interpreta que aproximadamente la mitad de los docentes de la muestra (10/21) tienen un concepto sobre este término.

Es el conocimiento sobre el conocimiento, ¿no? O sea, la reflexión que uno puede hacer acerca de su proceso de aprendizaje, ¿no? Y cómo lo realiza, o es como ese grado de autoconciencia, ¿no? De cómo uno aprende. Y a su vez, eso de aprender a aprender y enseñar a cómo se aprende o cómo aprende cada uno. (D11, p.4)

Pocos docentes (3/21) se aproximan a esta definición, y dos la vinculan con la reflexión de la práctica “lo trabajamos sobre la reflexión sobre la propia práctica” (D21, p.3). Un docente no realiza aportes y los restantes (5/21) lo confunden con aprendizaje significativo, constructivismo, autoaprender y evaluación. Esto no quiere decir que la metacognición no esté vinculada a estos términos, pero no es lo mismo.

A modo de síntesis, sobre los resultados obtenidos de la primera categoría, se interpreta que aproximadamente la mitad de los docentes de la muestra tienen cierta idea sobre metacognición y es coherente con el grado de formación y profundización sobre el tema,

ya que, si bien han escuchado el término, su principal vínculo con este fue en la formación de grado y permanente. Lo relacionan directamente con didáctica y con docentes que llevan adelante dicha asignatura. Por otro lado, la poca formación sobre metacognición que posee el resto de los docentes habilitaría las confusiones que presentan sobre el término. Esta categoría es necesaria para poder conocer las percepciones que tienen los docentes sobre la metacognición para que, posteriormente se profundice en las estrategias metacognitivas de enseñanza.

4.2 Percepciones sobre las estrategias metacognitivas de enseñanza

En esta categoría se pretende identificar las percepciones que tienen los docentes de la muestra sobre las estrategias metacognitivas de enseñanza, los factores externos e internos que inciden en su implementación.

La primera pregunta decía: ¿crees que existe algún tipo de vínculo entre la metacognición y las estrategias didácticas? ¿Por qué? La totalidad de los docentes de la muestra respondieron que sí existe un vínculo. “Sí, sí, sí, sí, sí, sí, creo que sí...Y no sólo es que hay, sino que lo considero importante, sobre todo en formación en educación” (D17, p.4).

“Lo ideal es que haya un vínculo entre la forma de enseñar, ¿no? La estrategia didáctica y la metacognición” (D11, p.4).

Al momento de justificar dicho vínculo más de la mitad de los docentes (15/21) no logran hacerlo o verbalizan oraciones que carecen de fundamento para dicha respuesta. “porque también...si bien yo estoy en lo específico, pero uno está en contacto con el núcleo de las didácticas, porque ahora tenemos que trabajar mucho más juntos que antes, y noté que existe esta práctica” (D6, p.2).

Se presenta a continuación una síntesis de las principales ideas vertidas por aquellos entrevistados (6/21) que lograron construir una respuesta, que además fundamenta el vínculo entre la metacognición y las estrategias didácticas. Las ideas manejadas por los entrevistados refieren, por ejemplo:

-Porque justamente esta mirada...de esa clase o de esa unidad o de ese proceso, digamos, lo que me permite la mirada, y la perspectiva de la metacognición es también pensar en qué procesos quiero activar o requiere, movilizar el aprendizaje que quiero que se produzca. Y ahí. Las estrategias didácticas son bastante relevantes. (D4, p.2)

-“creo que tendría que haber un vínculo muy cercano porque, ¿qué ocurre? Cuando uno prepara alguna clase una estrategia para enseñar es apuntando hacia los procesos de aprendizaje” (D8, p.4).

-“Sí, sin duda, pero es un proceso complejo y personal... que muchas veces yo pienso que es difícil para mí mismo... uno intenta hacerlo pero exige como una madurez especial, un autoconocimiento que lleva años” (D9, p.2).

-“Sí, todo, o sea es directamente proporcional. Y la estrategia didáctica que yo utilizo solamente va a promover un aprendizaje puntual de una cuestión fría, sin contexto, sin arraigo a lo que es lo vivencial” (D10, p4).

-“Considero que sí, sí, sí, sí...enseñarle al estudiante a que él mismo se autorregule, que él vaya hasta donde él pueda, que él vaya a buscar lo que le hace falta para poder llegar” (D12, p.3).

-“Sí, sin duda, las estrategias, o sea, la didáctica y las estrategias didácticas, se construyen en forma permanente y en una dialéctica entre teoría y práctica”(D19, p.4).

A continuación, se presenta en la figura 4, lo expresado en las respuestas dadas por los docentes entrevistados, redactadas en el párrafo anterior.

Figura 4

Respuestas dadas por los docentes sobre el vínculo entre la metacognición y las estrategias didácticas.



La segunda pregunta indagó: ¿de qué manera relacionas a la metacognición con las estrategias de enseñanza? ¿Y con las de aprendizaje? ¿con qué tipo de estrategias asocias en general a la metacognición?

Ante esta pregunta algunos (5/21) de los docentes entienden que la metacognición está relacionada tanto con las estrategias de enseñanza como con las de aprendizaje, con ambas.

“Creo que son las dos (...) Está el sujeto que aprende y podés tender a que haya situaciones de aprendizaje racional y a su vez también situaciones para enseñar. Sí, creo que pueden estar presente en ambos” (D2, p.4).

-Creo que las dos cosas (...) yo como docente ante un grupo, (...) tengo que conocer qué es lo que tengo para ver qué estrategias, qué metodología selecciono para poder trabajar en el grupo. Ahora, desde el lado del estudiante también necesito que haya una reflexión sobre lo que se está trabajando o lo que es la propuesta que se está llevando al aula. (D3, p5)

-“creo que el vínculo está en ambas partes”...”Las posiciones digamos docente y estudiante, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, es imprescindible” (D4, p.3).

-“no van separadas. Cuando el docente planifica tiene que pensar en las dos, en las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje” (D7, p.4).

-como una manera de tratar de vincular ambos procesos que no se dan de manera, a la par(...)queremos es que vayan juntos pero los tiempos son distintos, los procesos diferentes y tal vez las estrategias metacognitivas pueden fomentar o facilitar esto que vaya un poco más juntos o más a la par uno del otro. (D8, p.4)

Más de la mitad (13/21) de los docentes asocian a la metacognición con estrategias de enseñanza

yo vinculo la metacognición... a las estrategias que voy a utilizar, porque me va a dar insumo para poder ir variando, para poder ir encontrando estrategias que sean más adecuadas para el trabajo que estoy llevando adelante, (...) cuanto mejor, variadas y adaptadas sean las estrategias didácticas que voy a llevar adelante se van a ir desarrollando los aprendizajes de mis estudiantes y mis propios

aprendizajes, porque todos aprendemos de todo. (D19, p.5)

Otro docente expresa:

Te diría que estaría más asociado con las estrategias de enseñanza. Porque a mi manera de ver, es el docente el que abre el juego en el aula...el equilibrio estaría dado cuando el docente llega a aprender cómo aprenden sus estudiantes y es capaz de hacer que sus estudiantes se den cuenta de cómo aprenden. (D11, p.4)

Muy pocos docentes (2/21) asocian en menor medida a la metacognición con las estrategias de aprendizaje. “yo creo que más con el aprendizaje” (D14, p.5), “yo creo que van de la mano, pero me parece que la de aprendizaje no” (D20, p.5).

Otro (1/21) manifiesta no aplicar estrategias de forma consciente. “no aplico estrategias, digamos no o por lo menos conscientemente” (...) no manejo un menú de estrategias o diseño de estrategias” (D15, p.6).

La tercera pregunta, ¿En la práctica, has encontrado dificultades al momento de aplicar las estrategias metacognitivas de enseñanza? Se evidenció que muchos (16/21) de los docentes de la muestra sí las han encontrado. Argumentan que un tipo de dificultad está centrada en el público con el que cuentan, los estudiantes, conocer a cada uno, su grado de disposición o grado de resistencia por parte de ellos ante estas estrategias. Otro tipo de dificultad se centra en los docentes, en su grado de experiencia, de conocimiento en el área, de su preparación frente al tema. “Obviamente requiere de una preparación y de conocer mucho al grupo” (D2, p.4). Pocos (3/21) docentes expresan no tener dificultades al momento de aplicar en el aula las estrategias metacognitivas de enseñanza: “al contrario, que siempre que las he hecho han resultado positivas, y que debería hacerlas más” (D5, p.4). Escasos (2/21) docentes no responden la pregunta.

La cuarta pregunta de la segunda categoría es ¿Qué fortalezas y debilidades identificas en tí, como docente, al momento de aplicar en la práctica las estrategias metacognitivas de enseñanza? Pocos (4/21) docentes lograron identificar tanto sus fortalezas como sus debilidades. Escasos (2/21) docentes no lograron identificar ni una ni otra. Algunos (4/21) docentes identifican fortalezas y debilidades, pero en sus estudiantes, no mencionando las propias. El resto de los docentes de la muestra (11/21) identifican fortalezas o debilidades, pero no ambas.

Del discurso de los docentes se interpreta que es difícil identificar las propias fortalezas y debilidades al momento de aplicar las estrategias metacognitivas de enseñanza. “Fortaleza

y debilidad, es difícil catalogarse a sí a uno mismo, pero bueno voy tratando de incorporarlo un poquitito más cada vez ¿no? Porque esto es un ejercicio que también se aprende haciendo” (D9, p.4)

De los docentes que identifican sus debilidades, expresan como tal la falta de tiempo para pensar en la estrategia que van a aplicar en el aula, lo costoso que es reflexionar sobre su práctica, no contar con una planificación con estrategias metacognitivas, debilidad ante el manejo tecnológico, poca espiralización y empatía. “tengo muchas debilidades” (...) “no tengo un buen manejo tecnológico” (D2, p.4); “cómo planificar una secuencia didáctica donde esté explícita la metacognición” (D5, p.4);

una de las cosas que he aprendido pero que no es suficiente, es el tema de nunca dar nada por supuesto(...) de que uno tiene que espiralizar y volver sobre lo mismo y empatizar mucho porque cuesta, digamos, lleva un proceso para los alumnos incorporarlo. (D9, p.4)

“una debilidad muy grande, porque nunca lo hice... Crecer en este aspecto con el tema de las rúbricas” (D13, p.7); “esfuerzo cognitivo y una disposición para una práctica de reflexión, de análisis. Y eso siempre es costoso. Eso siempre es esforzado” (D15, p.7); “tenemos que darnos un tiempo para poderlas implementar. Yo creo que ahí está un poco el gran obstáculo” (D19, p.7).

A continuación, lo narrado en este párrafo se sintetiza en la figura 5.

Figura 5

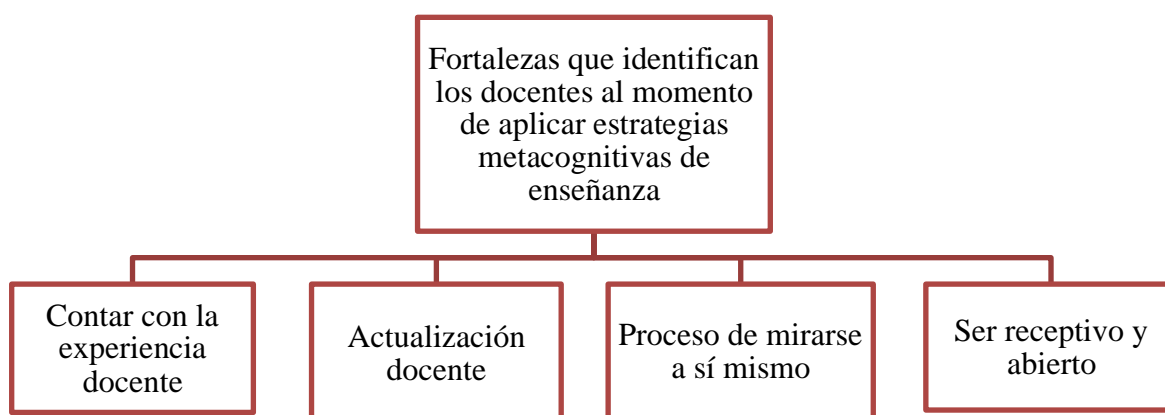
Debilidades que los docentes identifican al momento de aplicar estrategias metacognitivas de enseñanza



De los docentes que identifican sus fortalezas (figura 6) plantean como tal contar con su experiencia docente y de distintos escenarios educativos, continuar formándose y sí realizan el ejercicio de reflexionar sobre su propia práctica. Se representa en la figura 6 lo expresado por los docentes. “Trato de ser receptivo, abierto” (D14, p.6); “capaz que por propia experiencia” (D12, p.5); “Tendría que verme, ese es un proceso de mirarme a mí mismo, he tratado de mejorar esos procesos” (D8, p.5); “Sí, identifico fortalezas en que mi trayectoria no ha sido solo docente (...) además de la formación permanente con maestría y doctorado (...) lo veo hoy, por una capacidad como de mirar distintos escenarios” (D4, p.3); “yo intento, en la medida de lo posible, estar actualizándome” (D3, p.6)

Figura 6

Fortalezas que los docentes identifican al momento de aplicar estrategias metacognitivas de enseñanza.



La quinta pregunta de esta categoría refiere a las estrategias metacognitivas de enseñanza ¿son complejas de implementar? Explica.

Cerca de la mitad (8/21) de los docentes de la muestra responden que las estrategias metacognitivas de enseñanza sí son complejas de implementar, porque requieren de más tiempo para pensar e incorporarlas, más esfuerzo y trabajo, no se sienten preparados: “Son complejas de implementar, requieren mucho más esfuerzo, requieren también que nosotros, permanentemente estemos aprendiendo, ir revisando nuestras concepciones teóricas, también nuestros marcos teóricos”, (D2, p.5). “Sí, sí. Y lleva tiempo (...) requiere un esfuerzo para vencer viejos hábitos de pensamiento” (D8, p.4). “Creo que sí, porque (...) hay que generar esos espacios justamente y no siempre tenemos el tiempo” (D18, p.6)

Otros docentes (8/21) expresan que, si bien las estrategias metacognitivas de enseñanza no son complejas de implementar, requieren más formación, que depende de la estrategia a aplicar, que llevan más trabajo, tiempo y mayor análisis de sus propias prácticas: “se desarrollan en conjunto con otras habilidades. Entonces si vos lo planteas de otras habilidades, me parece que es natural” (D12, p.5).

no son complejas, pero lleva más trabajo el pienso, lleva a invertir más tiempo en

la trastienda de la clase y saber y la planificación a largo plazo creo que implica un grado de análisis de la propia práctica y de las propias metodologías de trabajo. (D10, p.5)

“No, no creo que sean complejas. Creo que dan mucho más laburo, más trabajo, más tiempo” (D20, p.6).

Se interpreta que, en términos generales, aún entre aquellos que respondieron que no las consideran complejas, las EME representan un desafío de tiempos, esfuerzo y preparación.

Varios (5/21) docentes no contestan la pregunta. Cabe aclarar aquí que tanto en esta pregunta como en otras en las que se asigne la descripción de “no contesta”, no se refiere a que el docente se negara a responder, sino que en la respuesta dada no emerge ninguna interpretación sobre el tema que se preguntó.

La sexta pregunta refiere a la preparación que tienen los docentes para incorporar las estrategias metacognitivas de enseñanza. Más de la mitad (13/21) de los docentes de la muestra expresan que les falta formación, más estudio, que buscan permanentemente esa preparación: “yo creo que uno nunca está bien preparado” D8, p.6; “es algo que yo busco constantemente, entonces no sé decirte qué tan preparada estoy” (D11, p.6); “Creo que me falta más elaborar y, como diríamos, más teoría al respecto” (D17, p.7).

Se sienten artesanos, improvisan, requieren mayor formación y acompañamiento.

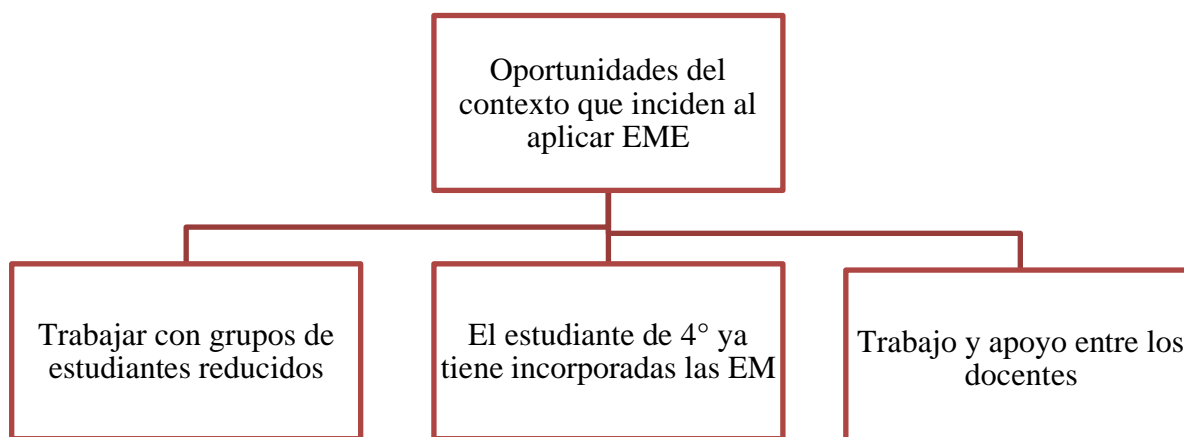
Algunos (6/21) docentes no tienen dudas, y sí se sienten preparados para incorporar las estrategias metacognitivas de enseñanza. “Sí, sí, sí, sí, sí, porque aparte, entiendo que me va bien” D15, p.8; “quiero creer que sí ... yo me vine preparando para esto” (D20, p.7); Pocos (2/21) docentes no contestan la pregunta.

La séptima pregunta es la última correspondiente a la segunda categoría, ¿qué aspectos del contexto o del entorno pueden incidir al momento de aplicar estrategias metacognitivas de enseñanza en la práctica? En general los docentes de la muestra identificaron muchas amenazas que presenta el contexto y muy pocas oportunidades que éste les brinda. Unos pocos (3/21) docentes, identifican como oportunidades el trabajar con grupos reducidos, “trabajo con un grupo de alumnos pequeños, que me favorece, tengo una carga horaria importante, tengo un proceso de acompañamiento permanente” (D9, p.5). El estudiante de 4° año de formación ya trae incorporadas las estrategias metacognitivas, “los estudiantes de formación docente vienen como acostumbrados a

trabajar así, digamos, si vienen de clases en las que se hayan implementado estrategias metacognitivas” (D11, p.6). El trabajo y apoyo entre colegas emergen como importantes: “Los compañeros de trabajo son, o sea, son un motor fundamental o un ancla fundamental” ... “tenés un grupo de trabajo con el cual podés discutir, podés agarrar, replantearte las cosas y tener otras voces externas” (D1, p.10). “Creo que cada vez es más impensable el trabajar solo en el aula y sin otros colegas” (D2, p.6). Las oportunidades nombradas se representan en la figura 7.

Figura 7

Oportunidades del contexto que inciden al aplicar EME.



Muchos docentes (15/21) expresan amenazas, éstas se pueden clasificar en:

a. las que provienen de los estudiantes: varios docentes mencionan el desempeño descendido que presentan los estudiantes, la baja lectura y comprensión: “el tipo de estudiante con el que estamos trabajando, que tiene un capital cultural muy descendido, que tiene serias dificultades de lectoescritura” (D18, p.7). Otros manifiestan el no estar acostumbrados a trabajar con este tipo de estrategias metacognitivas, “creo que exige un posicionamiento distinto de los estudiantes, o sea, el rol del estudiante dentro del aula no puede ser la de una persona que se sienta a recibir. Tiene que cambiar eso” (D12, p.6). El triple rol que posee el estudiante de 4° y la presión que este siente; “yo he detectado algunos factores que pueden incidir, o sea, el triple rol del estudiante de cuarto” (D8, p.6);

“la presión que pueda sentir el estudiante(...) de reflexionar sobre sus prácticas, sobre sus elaboraciones conceptuales” (D17, p.7).

b. las que provienen de los docentes: lleva tiempo pensar y plantear las estrategias metacognitivas, “los tiempos de los cuales disponen (...) a veces el tiempo es un factor que va. Juega un poco en contra” (D2, p.5). El multiempleo,

tema del multiempleo que es una realidad nacional, que con los poquitos tiempos de que se dispone entre salir de un grupo y de una institución y llegar a la otra, muchas veces, dificulta hacer una tarea un poco más compleja o una tarea que si se hace bien capaz que no es tan compleja, pero lleva un pienso. (D6, p.4);

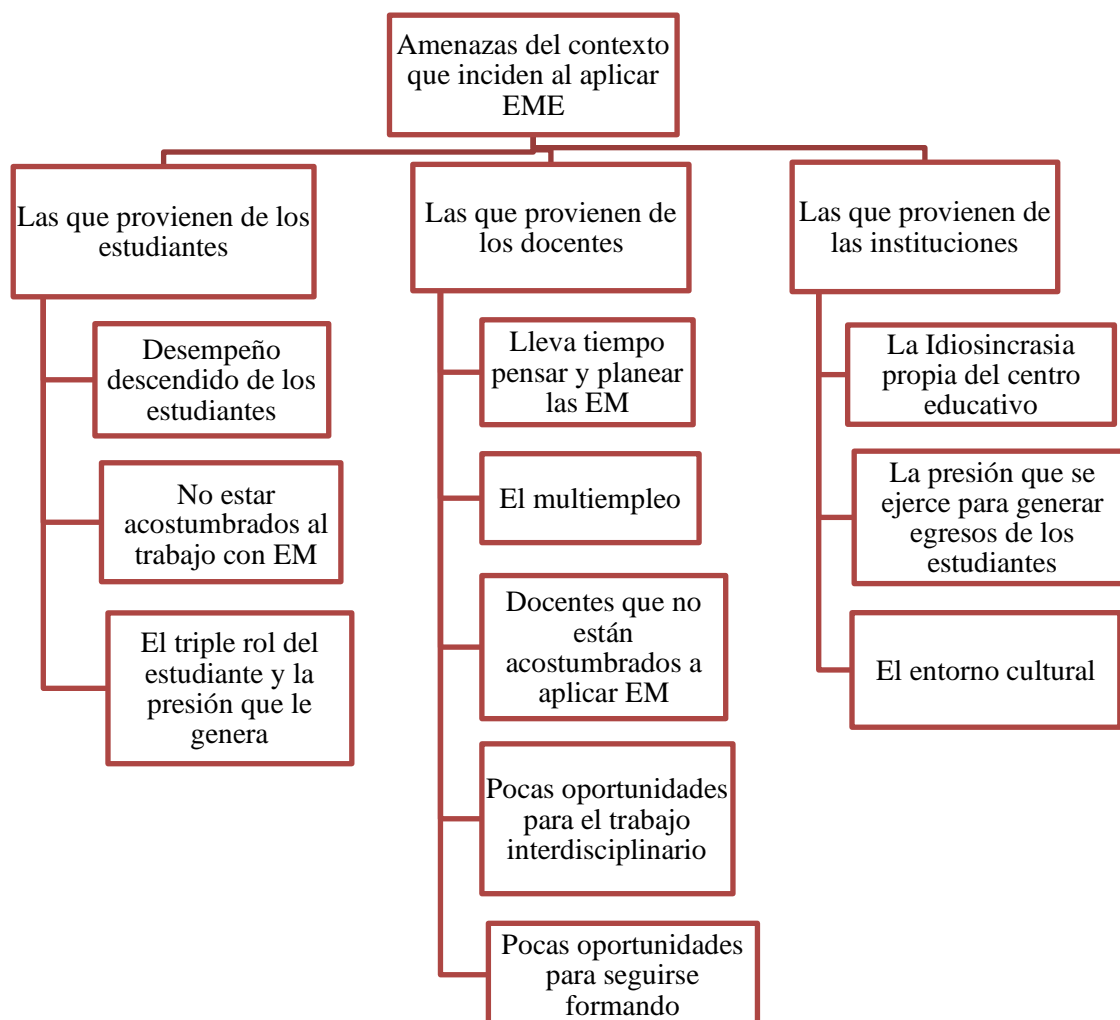
Encuentra que las oportunidades de trabajar interdisciplinariamente, son pocas: “favorecería mucho que los profes tengamos condiciones para un trabajo más interdisciplinario” (D12, p.6). No todos los docentes están de acuerdo en aplicar estas estrategias y el no atreverse al cambio, “Y sí, a veces muchos colegas no están de acuerdo...Como no lo conocen o no lo aplican, están como negados (...) como la formación no pasa por ahí” (D16, p.6). También identifican como amenaza el tener que ajustarse al programa y la normativa, las pocas oportunidades para seguirse formando en este tema; “la escasa, posibilidad de formación posterior a la formación del grado, (...) tener como distintas oportunidades de desarrollo más profesional que no siempre se dan, en realidad, es bastante dificultoso para los docentes (...) sobre todo en formación de formadores” (D4, p.4).

c. de las instituciones: la propia idiosincrasia del centro educativo, “también hay otros factores del propio o de la propia idiosincrasia de la institución” (D8, p.6), la presión que se ejerce para generar egresos de los estudiantes, “hay una presión para que los estudiantes egresen y no necesariamente para que aprendan” (D18, p.7), el entorno cultural, “el entorno familiar y el entorno cultural” (D15, p.8).

En la figura 8 se representan las amenazas del contexto que inciden al momento de aplicar EME.

Figura 8

Amenazas del contexto que inciden al momento de aplicar EME.



A modo de síntesis, se interpreta de los discursos de los docentes de la muestra que es muy difícil determinar dónde finaliza una estrategia de enseñanza y cuando inicia una estrategia de aprendizaje. Se percibe que, tanto las dificultades como el grado de complejidad que presentan los docentes al aplicar las EME, depende de qué tan familiarizados están con ellas, de la formación que tienen sobre el tema, de la resistencia o no que estos pueden presentar para aplicar las EME. También se interpreta que los docentes tienen dificultades al momento de verbalizar las propias debilidades y fortalezas ante la aplicación de estas estrategias, con poco hábito de realizar una mirada personal y crítica de su acción docente. Otro aspecto que se percibe por parte de los docentes entrevistados son las pocas oportunidades y un número mayor de amenazas que genera el contexto al momento de aplicar las EME.

4.3 Estrategias de enseñanza que los formadores consideran metacognitivas e incorporan en su práctica.

En esta categoría se pretende nombrar y describir qué estrategias de enseñanza metacognitivas implementan los docentes de la muestra en el aula, si son consideradas en su planificación y cómo las evalúan. Son seis las preguntas del guion de entrevista vinculadas a la tercera categoría.

En cuanto a qué actividades realizan en la práctica donde aplican estrategias de enseñanza metacognitivas, las respuestas dadas por los docentes de la muestra son diversas, pero no todas se corresponden con estrategias de enseñanza metacognitivas, o se presentan incompletas en este aspecto. Los docentes desde su percepción, proponen en líneas generales, actividades, que, para ellos, representan estrategias metacognitivas:

la resolución de problemas y el aprendizaje basado en resolución de problemas” ...
“de comprensión de lo que tenemos que buscar. La búsqueda de estrategias, la búsqueda de soluciones, el hacer una revisión de las conjeturas que estoy armando, volver, ir hacia atrás, reflexionar sobre eso, tratar de seguir avanzando, buscar estrategias similares de, por ejemplo, algún otro problema similar que yo haya resuelto y que me sirva ahora para ver si me da una mano en la resolución de este otro. (D3, p.8)

Otras actividades que se proponen son: profundizar conceptos, trabajo en equipo, los parciales, presentaciones de trabajos, talleres, ateneos, actividades lúdicas, actividades con simuladores, realizar comparaciones, actividades fuera del aula, salidas de campo, trabajos interdisciplinarios, proyectos de investigación, trabajar con casos prácticos, aplicar auto y evaluaciones, producciones digitales con discusión y preguntas, portfolios, reflexionar sobre la práctica docente, elaborar video, narrativas, proponer situaciones con cadena de pasos y discutir entre los alumnos, elaborar por parte de los alumnos agendas de trabajo, con objetivos, revisión final de lo hecho, con ticket de salida, realizar recitales poéticos y obras de teatro. Estas son las que ellos enumeran, aunque en la discusión se abordará este repertorio con más profundidad.

La segunda pregunta de la tercera categoría dice: En el aula ¿enseñas de manera regular, periódica y explícita las estrategias metacognitivas? ¿por qué?

Muchos de los docentes (17/21) de la muestra expresan que sí explicitan las estrategias de enseñanza metacognitivas, pero solo uno lo fundamenta “de forma explícita(...)Siempre,

siempre, siempre, porque el estudiante tiene que saber lo que yo y ellos perseguimos de nuestra clase. Eso es clave” (D19, p.9). Cuatro docentes no contestan.

Menos de la mitad de los docentes de la muestra (9/21) señalan que plantean estas actividades de forma regular o periódica, “Podríamos decir que periódico, no, así como permanente” (D4, p.4). Escasos docentes (2/21) responden que lo hacen de forma continua o sistemática, pocos docentes (4/21) expresan que no lo hacen de forma periódica, regular o sistemática “capaz que no de una manera periódica” (D6, p.4), y otros (6/21) no contestan, ya que en el discurso de los entrevistados no se identifica la respuesta a tal pregunta.

Pasando a la tercera pregunta, que planteaba si consideran necesario planificar estrategias de enseñanza metacognitivas para sus clases y por qué, se halló que más de la mitad de los docentes (16/21) de la muestra sí lo consideran necesario. Al momento de explicar por qué las planifican, coinciden que esa planificación debe ser flexible o semiestructurada, que es una guía para el docente, bien pensada, con intencionalidad, no puede quedar al azar, permite ver a dónde se quiere llegar, permite identificar un punto de partida. “Si, si, si,...Porque la planificación es importante, porque es como es tu hoja de ruta...., el saber de dónde parto y a dónde quiero llegar. Puede ser que en el medio surjan otras cuestiones” (D16, p.7).

Pocos docentes (5/21) no planifican las estrategias metacognitivas de enseñanza, improvisan, “Debo reconocer que han salido en forma espontánea, pero sí, en general, digamos conviene” (D17, p.9).

En las respuestas a la cuarta pregunta, sobre cómo incide el desarrollo de las estrategias metacognitivas de enseñanza del docente en los aprendizajes de los estudiantes, prácticamente el total los docentes (20/21) de la muestra están de acuerdo que desarrollar estrategias de enseñanza metacognitivas incide positivamente sobre los aprendizajes de los estudiantes. Un docente agrega que esta incidencia no llega a todos los estudiantes, “no a todos, pero a los que les sirve y les impacta, lo hace de manera muy contundente.” (D18, p.9). Se observa que varios docentes (9/21) expresan argumentos de cómo esa incidencia ocurre, “es muy positivo...porque ellos yo creo que aprenden a sentirse más seguros de sí mismos, de cómo aprenden...es como que afianza el vínculo intra e interpersonal, diría yo, ¿no? Eso es, me parece que es fundamental” (D11, p.7),

“que inciden en la autonomía, me parece que esa sería la contribución mayor del autoconocimiento y la autonomía para gestionar cada uno, su proceso de aprendizaje, de forma personal también” (D9, p.6). “Creo que incide positivamente. Creo que se vuelven más conscientes de lo que tienen que realizar, de lo que tienen que llevar adelante... A veces hasta se sienten como más acompañados” (D17, p.9). Del discurso de varios docentes (11/21) se interpreta que la incidencia es positiva, ya que no lo expresan explícitamente, “es la gran oportunidad para movilizar. Sobre todo, he visto que es muy movilizante, que genera compromiso” (D2, p.7); “creo que tiene efectos muy poderosos en esto de integrar conocimientos que no son solo vinculados al saber, sino también al saber hacer” (D4, p.5); “les permite incorporar mucho más la parte, todos los contenidos conceptuales actitudinales, toda la parte de habilidades” (D16, p.7).

Un docente de la muestra (1/21) no contesta la pregunta.

En la quinta pregunta (¿Cómo valoras los logros de aprendizaje de los estudiantes vinculados con las estrategias de enseñanza metacognitivas implementadas por tí?), varios docentes (6/21) expresan que valoran los logros de aprendizaje de los estudiantes mediante rúbricas de evaluación. Un docente (1/21) dice que lo mide con una calificación, pocos docentes (4/21) no contestan la pregunta y el resto de los docentes (10/21) expresan que sí tienen en cuenta los logros de aprendizaje de sus estudiantes, pero no expresan cómo los valoran, o sus respuestas son poco claras con escasos fundamentos, dicen que lo hacen de forma oral, a través del diálogo, agregan que esos aprendizajes perduran, que hacen una valoración cualitativa, que toman en cuenta el producto y el proceso.

La sexta pregunta decía: ¿Cómo identifican los estudiantes sus procesos cognitivos realizados para llevar adelante la tarea? Las respuestas dadas por los docentes de la muestra fueron diversas. Varios (6/21) coinciden que se debe establecer un diálogo con los estudiantes, realizando preguntas que guíen la identificación de sus procesos realizados, generar un diálogo colectivo que los confronte y razonen entre ellos. “para que ellos identifiquen, hay que charlarlo, confrontar, o sea, de alguna manera el docente, acá en formación docente, digamos que hay una oportunidad de charlar con ellos” (D8, p.8).

Escasos docentes (2/21) plantean autoevaluaciones y el uso de rúbricas ya que éstas le permiten al estudiante identificar el alcance de sus logros. Otros docentes (3/21) intentan buscar evidencias de que ocurrieron estos procesos, aplican retroalimentación.

“últimamente lo que trato es de buscar alguna evidencia de transferencias... evidencias a veces escritas, a veces individuales, a veces orales, pero alguna evidencia, de que acontecieron realmente esos procesos”. (D9, p.6).

Pocos (3/21) coinciden en que son procesos difíciles para que los estudiantes puedan identificarlos, agregan que hay que promover esa identificación porque no surge de forma autónoma. Otros docentes (2/21) expresan que sí, los estudiantes identifican sus logros, pero no mencionan cómo lo hacen. El resto de los docentes (5/21) no expresan con claridad su respuesta o directamente no contestan.

A modo de síntesis, las dos primeras preguntas de esta categoría presentan estrecha relación, coincidiendo con los discursos de los docentes. Las actividades en general, tienen indicios de desarrollar estrategias metacognitivas; sin embargo, no las realizan de forma sistemática, sino que las implementan de forma puntual durante el transcurso del año. Los docentes aportan una lista de actividades que proponen, que permiten identificar, aunque no directamente, algunas estrategias. En la misma línea, muchos docentes de la muestra consideran necesario planificar las actividades con estrategias de enseñanza metacognitivas; ello ocurriría, de acuerdo a sus discursos, de forma puntual y no sistemática. Los docentes tienen dificultades para expresar cómo valoran los logros de aprendizajes de los estudiantes vinculados a las estrategias de enseñanza metacognitivas, implementadas por ellos en el aula. Valoran esos logros con impacto positivo en los aprendizajes, pero no pueden verbalizar cómo lo hacen, bajo qué herramienta. Se interpreta que hay dificultades por parte de los docentes en la enseñanza de estrategias metacognitivas para que sus estudiantes identifiquen sus procesos cognitivos para llevar adelante una tarea. Ambos procesos, la valoración de los aprendizajes por parte del docente, y la valoración de sus aprendizajes por parte del propio estudiante, son parte de la evaluación formativa, y ninguna de las dos aparece fortalecida en las expresiones de los entrevistados. Tampoco identifican claramente, la mayoría de ellos, las herramientas que orientarían ambos procesos (rúbricas, tablas de cotejo).

4.4 Reflexión docente como estrategia metacognitiva

Esta última categoría comprende las cuatro últimas preguntas de la entrevista, se intenta identificar si los docentes realizan la acción de reflexión de sus prácticas como estrategia metacognitiva.

En la primera pregunta expresa: Finalizada la clase y/o la actividad, ¿qué indicadores

tenés en cuenta para saber si se cumplieron con los objetivos y estrategias planificadas, desarrolladas en el aula? Varios docentes (6/21) de la muestra manifiestan el permanente monitoreo del estudiante, la observación del desempeño y del proceso que el estudiante va realizando. Otros (14/21) expresan que son indicadores las intervenciones orales, las dudas que los estudiantes plantean, la profundidad de las preguntas que realizan y de las respuestas que brindan, establecer el diálogo para observar las líneas de pensamiento, comenzar la clase con un repaso de lo anterior y observar lo que va quedando en los estudiantes, plantear el tema desde otro lugar, aplicar fichas de trabajo con un grado de detalle que evidencia el contenido incorporado, por medio de tareas de evaluación, “ pensar las clases como secuencias... enganchamos con eso oralmente. Ahí yo puedo ir observando si lo que venimos haciendo, está quedando” (D20, p.11). Un docente (1/21) no contesta.

La segunda pregunta (A partir de la reflexión ¿cómo identificas los procesos a mejorar y qué medidas tomás al respecto?) obtiene como respuesta que la mayoría (16/21) de los docentes de la muestra identifican los aspectos a mejorar basándose en: los resultados que logran los estudiantes, los comentarios que éstos realizan, la valoración que hacen sobre las propuestas que el docente aplica en el aula, la evaluación que realizan los estudiantes sobre el desempeño del docente.

Escasos docentes (2/21) relatan una respuesta que no es clara o poco coherente con lo preguntado, “tiene que ver con la decisión de aprobación y no aprobación” (D15, p.12), “la clase cien no existe” (D7, p.8) y se interpreta del discurso de pocos docentes (2/21) que los responsables son los estudiantes. “hay muchas cosas que a veces uno no piensa que logró el objetivo y no lo logró, porque a veces también va un poco de la responsabilidad del estudiante” (D14, p.10). Un docente no responde.

En cuanto a las medidas que toman al respecto, varios de los docentes de la muestra (5/21) plantean que deben cambiar la estrategia utilizada o hay que reformular, reelaborar tal estrategia. “si no se aprende, cambia el método de enseñanza, cambia la manera, la estrategia en llevarlo por otro lado, o no anduvo, y el asunto es asumir eso” (D8, p.9). Otros docentes de la muestra (5/21) expresan con toda claridad que deben replanificar y buscar estrategias nuevas. “la replanificación para mí es fundamental. Ir viendo. O sea, la autorreflexión, el pensar qué fue lo que pasó en la clase” (D3, p.12). “volvería a replanificar buscando otra estrategia. De hecho, no todo va a ser negativo, es decir lo que está bueno se rescata y lo otro lo mejoramos” (D6, p.5).

Pocos docentes (3/21) mencionan como medida a tomar, realizar la reflexión de su práctica, una autocrítica personal de su acción en el aula. “soy un profesor que reflexiona, que piensa sobre sobre sus prácticas y que bueno, que sigue estudiando” (D19, p.15). Escasos docentes (2/21) de forma incipiente realizan intentos para lograr una reflexión de su práctica, otros (3/21) trasladan el proceso de reflexión a sus estudiantes y cómo estos reflexionan sobre su propia práctica, no realizando una mirada personal de su acción docente “Sí, está claro le digo, replanificá. Les pido continuamente y en la pandemia era cada dos meses. Bueno, replanificá” (D7, p.8). Tres docentes no mencionan las medidas a tomar.

En cuanto a la tercera pregunta de esta categoría, se preguntaba: ¿le comunicas a los estudiantes la reflexión y análisis realizados sobre el desarrollo y resultados de la clase y/o actividad y los eventuales cambios en la planificación a realizar? ¿de qué manera? Más de la mitad (14/21) de los docentes de la muestra expresan que sí comunican a sus estudiantes el análisis realizado y los cambios efectuados en la planificación, y lo hacen de forma oral.

Y en lo de transparentar las decisiones sí, sin duda, que me doy cuenta que el trabajo en la didáctica hace que eso lo haga mucho también en la formación de Magisterio del por qué hago lo que hago y salió mal la interpretación de por qué salió mal? Porque siento que al estar formando futuros docentes esa explicitación en voz alta de todos esos procesos puede contribuir también ¿no? en su futuro como futuros docentes, entonces sí. (D9, p.7)

Pocos (5/21) directamente no contestan la pregunta, un docente (1/21) señala que nunca se le ocurrió comunicar los cambios realizados a sus estudiantes. “Nunca, jamás. No se me ocurrió” (D3, p.12). Otro docente (1/21) confunde comunicar la reflexión y los cambios realizados en la planificación de la actividad o sobre el desarrollo de la clase, con la selección y jerarquización realizada de los contenidos programáticos. “todo súper explícito. Cada cambio, cada giro, incluso yo tengo una presentación al inicio de cada programa, donde se explica el sentido del programa. ¿Sí? ¿Por qué yo jerarquicé? ¿Por qué seleccioné?” (D5, p.7)

La última pregunta de esta categoría dice: ¿te consideras un docente metacognitivo? Esta pregunta intenta buscar coincidencia del discurso del docente a lo largo de toda la entrevista con la respuesta dada a la pregunta, también se busca que la propia entrevista

sea un elemento que genere en el docente cierto grado de reflexión.

Varios docentes de la muestra (6/21), expresan que son metacognitivos, “Creo que demasiado. Pero pensando un poco todo lo que hemos estado dialogando en esta entrevista. A veces me tortura. Es que reflexionar tanto sobre la propia acción puede ser un poco perturbador” (D9, p.7). Algunos docentes (5/21) presentan la intención de serlo: “creo que lo intento, pero no sé si lo he logrado” (D18, p.11). Otros (4/21) reconocen que están en proceso de ser metacognitivos “Por lo menos me esfuerzo por lograr procesos metacognitivos conmigo y ayudar a otros en hacer, en por lo menos pensar y tratar de pensarlo, creo que sí trato” (D8, p.10). Escasos docentes (2/21) dicen que en algunas instancias son metacognitivos “no sé, creo que en algunas instancias sí lo hago. No todo el tiempo” (D3, p.12). Pocos docentes (4/21) dicen que no son metacognitivos.

Esta investigadora interpreta de los discursos dados por los docentes de la muestra, que en más de la mitad (16/21) existe coincidencia entre el relato generado a lo largo de la entrevista con la respuesta brindada a la última pregunta del guion de entrevista, incluyendo a los docentes que declaran ser metacognitivos y los que declaran no serlo. En pocos docentes (3/21) se observa que tal coincidencia es incipiente, por momentos su relato coincide con la respuesta dada y por otros momentos no. En escasos docentes (2/21) no ocurre tal coincidencia, de la lectura que se realiza de las entrevistas se identifica que estos docentes no presentan acciones metacognitivas, y ante la pregunta ¿te consideras un docente metacognitivo? responden afirmativamente.

A modo de síntesis, los indicadores que toman los docentes para determinar si se cumplieron con los objetivos y estrategias metacognitivas planificadas, se focalizan en la observación y monitoreo del proceso que va realizando el estudiante y de la interacción que se desarrolla entre alumno-docente-alumno. Los procesos a mejorar por los docentes, están basados en los resultados de los estudiantes y las medidas que algunos docentes toman al respecto para realizar los cambios es la replanificación, el cambio de estrategias, otros no lo evidencian. Se observan dificultades en los docentes al momento de identificar y verbalizar las estrategias metacognitivas y sus posibles modificaciones. Esto evidencia que realmente en los docentes de la muestra existen dificultades en el pensar su acción, que el ejercicio de realizar el análisis crítico y autoevaluación de su accionar no es sistemático, así como en reflexionar sobre su práctica y en ejercitar su propia metacognición.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1 Introducción

En el presente capítulo se realiza la confrontación entre los resultados obtenidos en esta investigación con los aportes teóricos y antecedentes empíricos del marco conceptual presentes en este documento, responsables de fundamentar esta investigación. Se seguirá el mismo orden en el que fueron planteadas y analizadas las categorías de análisis (tabla 10). Es relevante recordar el objetivo general de esta investigación: Comprender las percepciones de los docentes formadores de 4° año de los CeRP del país sobre las prácticas de estrategias metacognitivas en la enseñanza.

Antes de pasar a la discusión de los resultados, es necesario precisar en torno a las implicancias que se derivan de la exclusión en este estudio, de un centro regional de profesores, de los seis Centros regionales de profesores del país, en el que la tesista desarrolla su actividad docente. Esta decisión se toma para evitar que el conocimiento de las personas vinculado a la dimensión didáctica, sesgara la interpretación de los resultados. Desde este punto de vista se aporta a la rigurosidad de la investigación. Sin embargo, se reconoce que una parte del campo, con sus inherentes particularidades, queda excluida, lo que ocasiona que algunas cuestiones probablemente enriquecedoras, hayan quedado fuera de este estudio.

5.2 Categoría: Metacognición

Para Medel (2017) “La docencia es una profesión compleja que involucra decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué” (p. 37). En la misma sintonía, expresa que:

la formación docente es un proceso integral y permanente, que tiende a la construcción y apropiación crítica de saberes disciplinares y de herramientas conceptuales y metodológicas, que se inicia con la formación de grado y que continúa a lo largo de toda la carrera. (p. 37)

La formación permanente en los docentes debe ser continua para actualizarse en su profesión, conocer y adaptarse a los cambios. Le permitirá actualizar sus saberes y construir los propios desde la experiencia, dominar capacidades y habilidades que le permitan ser competente en el desarrollo de su profesión.

Varios docentes formadores de la muestra han continuado su formación y algunos

mencionan que realizaron especializaciones, posgrados y otros solicitan espacios para continuar su actualización y perfeccionamiento, y más en el tema de metacognición. En general no han tenido formación específica en el tema.

Se interpreta de los resultados de esta investigación, que los docentes formadores que integran la muestra han dado continuidad a su formación. Romo (2020) en su artículo señala que la profesión docente debe experimentar cambios para enfrentarse a la evolución didáctica, a los programas, a la diversidad estudiantil, a los cambios sociales y culturales de la sociedad. Las prácticas cambian y los docentes orientan a sus estudiantes, no solo al desarrollo de conocimientos sino también de habilidades y destrezas para que estos sean capaces de aprender a aprender. Esto requiere docentes que incorporen nuevas habilidades como las metacognitivas y conozcan el significado del término.

Las concepciones sobre metacognición que manifestaron los docentes entrevistados no siempre presentan concordancia con las que plantean los referentes teóricos. Furman (2023) señala que la metacognición es “aprender como pensamos, conocemos y aprendemos y también saber regular ese proceso para poder hacerlo mejor” (p. 214). También Otondo (2020) menciona que “la metacognición es la comprensión y reflexión del propio aprendizaje y la forma en que este se produce” (p. 4).

Se interpreta de las respuestas dadas a las preguntas de la entrevista, que la metacognición no ha sido un tema predominante ni en la formación de grado ni en la formación permanente, pero sí lo consideran relevante.

Se observa también que de los docentes pares no emergen como referentes en cuanto a las prácticas metacognitivas, por lo que se interpreta que no serían prácticas muy frecuentes en los centros o por lo menos, no en el entorno en que se desempeñan los entrevistados.

Osses (2008) en su artículo señala la importancia que tiene la metacognición en la educación hoy, todos los estudiantes de forma permanente se enfrentan a tareas nuevas de aprendizaje, los docentes deben intentar que los alumnos aprendan a aprender, que puedan lograr sus aprendizajes de forma autónoma, pero este objetivo va acompañado de otra necesidad que es “enseñar para aprender” (Osses, 2008, p. 192).

Anijovich (2015) argumenta que “La enseñanza de la metacognición en el aula requiere de una formación de los docentes en esa área” (p. 37). Se trata de que los docentes incorporen “un modo reflexivo de pensar acerca de la enseñanza” ... “en el que tengan que poner en juego, al igual que los alumnos, sus habilidades metacognitivas” (p. 37).

Hernández (2016) coincide con Anijovich y menciona en su artículo que de acuerdo a “el rol que tiene el conocimiento metacognitivo en la enseñanza, es necesario considerar la preparación y actualización docente al respecto” (p. 49).

5.3 Categoría: Percepciones sobre las estrategias metacognitivas de enseñanza

En esta categoría de análisis, se interpreta de las respuestas dadas por los docentes que resulta claro identificar un vínculo entre estrategias didácticas y metacognición, pero es complejo de describir. Lo reconocen, pero su verbalización no fue productiva.

Fiore (2007) concibe a las estrategias didácticas “como una serie de operaciones cuyos comportamientos, al ser efectivo, pueden ser puestos de manifiesto paso a paso; son procesos que tienen como punto de partida al sujeto... que despliega acciones para alcanzar metas y nuevas adquisiciones” (p. 342).

Los docentes entrevistados expresan que es muy difícil diferenciar dentro de las estrategias didácticas, a una estrategia de enseñanza de una estrategia de aprendizaje.

Diaz Barriga (2010) expresa que las estrategias de enseñanza son “medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (p. 118).

Una estrategia de aprendizaje según Fiore (2007) “son las operaciones intelectuales que los estudiantes instrumentan para aprender” (p. 345). Son ejecutadas de forma voluntaria e intencional por el estudiante.

Cuando se mencionan las estrategias metacognitivas, los docentes las vinculan más a las estrategias de enseñanza, porque es el docente quien las selecciona y piensa previo al trabajo con los estudiantes, en forma reflexiva, adaptadas al contexto y flexibles, con el fin de lograr aprendizajes en sus alumnos. Estas estrategias permiten planificar, controlar y evaluar las acciones de aprendizaje.

Otro punto de análisis referido a esta categoría son los obstáculos que presentan los docentes para verbalizar sus propias fortalezas y debilidades al momento de aplicar estrategias metacognitivas de enseñanza. Esto evidencia un ejercicio incipiente de realizar una mirada personal y crítica de su acción docente. Domingo (2021) argumenta al respecto que se debe estimular “la capacidad de observarse a sí mismo y de emprender un diálogo crítico consigo mismo y con todo lo que se piensa y se hace” (p. 9). Lo que requiere de entrenamiento y ejercitación.

Las fortalezas más recurrentes son contar con experiencia docente y el continuo ejercicio de la reflexión de su práctica y las principales debilidades que manifiestan los docentes son: darse el tiempo para pensar e implementar EME, lo costoso que es reflexionar sobre la práctica, no contar con una planificación con EME. Teniendo en cuenta estas fortalezas y debilidades existe ciertas coincidencias con lo que menciona Mata (2018) en su trabajo de investigación, este expresa como resultado la falta de tiempo de los docentes para realizar actividades de reflexión y Fourés (2011) advierte “la dificultad que tienen los docentes para re- visar su práctica cotidiana y re-conocer sus producciones y sus acciones” (p. 157).

En cuanto a oportunidades y amenazas, las que los docentes identifican más son amenazas: provenientes de la institución, de la diversidad de estudiantes y de los docentes. Las oportunidades se ubican fundamentalmente en la colaboración entre docentes y la incorporación de las EME por parte de los estudiantes.

5.4 Categoría: Estrategias de enseñanza que los formadores consideran metacognitivas e incorporan en su práctica

Los docentes de la muestra mencionan actividades, ellos dicen que, por medio de éstas, desarrollan estrategias metacognitivas en sus estudiantes. Algunas son innovadoras, otras señalan indicios de favorecer estas estrategias, lo cierto es que no todas las actividades nombradas lo hacen, y muy pocas las desarrollan con mayor amplitud.

Furman (2023) expresa que:

las actividades de metacognición tienen que ser parte de la cultura de la clase y para que los alumnos vayan construyendo el hábito de pensar sobre como aprenden y desarrollar la autonomía, tienen que practicar las rutinas de metacognición a menudo” ... “con distintas consignas, distintos contextos y con distintas asignaturas. (p. 220)

La misma autora sugiere actividades que favorecen la metacognición en los estudiantes, por ejemplo: plantear buenas preguntas que preparan al estudiante para el aprender, actividades de autoevaluación, plantear al final de la clase una consigna disparadora de reflexión “ticket de salida”, realizar mapas conceptuales, entre otros.

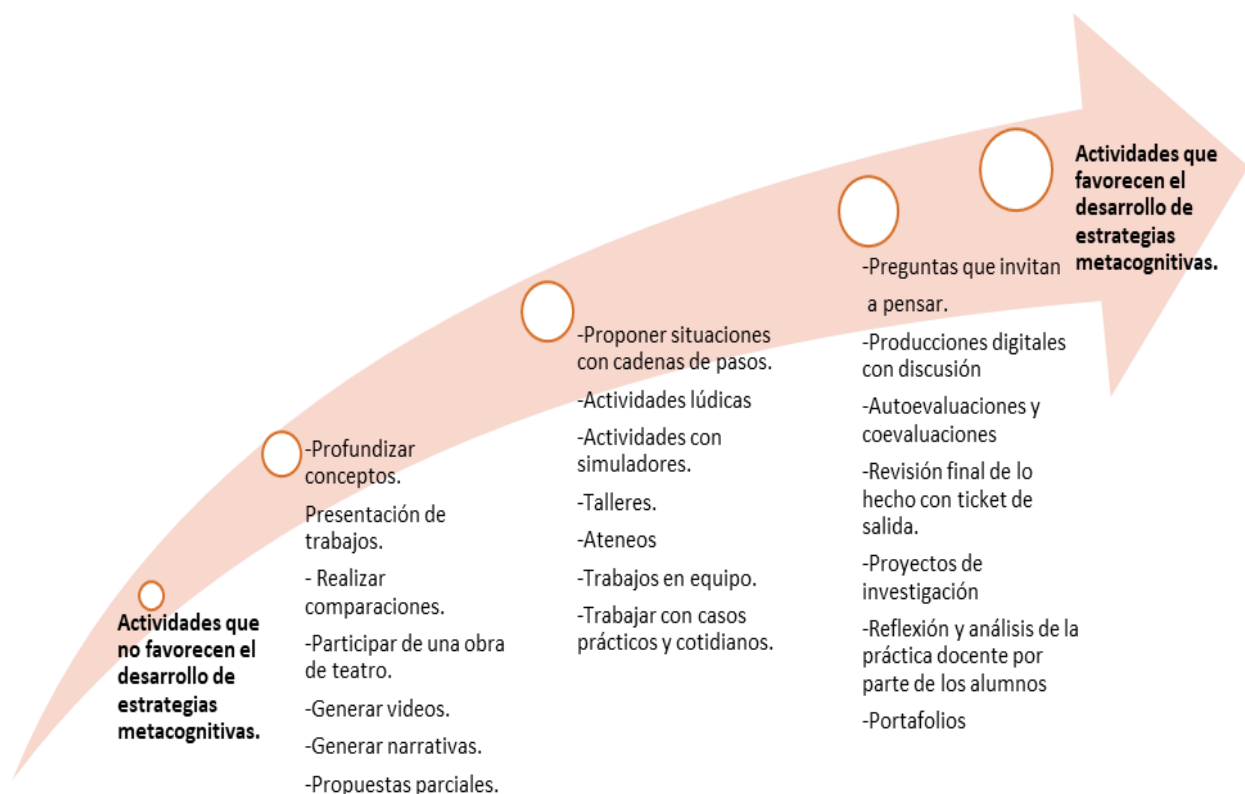
Anijovich (2015) expresa que realizar preguntas metacognitivas a los estudiantes, no es lo mismo que realizar cualquier pregunta, porque éstas, permiten que los alumnos reflexionen sobre cómo piensan y que puedan compartirlo con sus pares y docentes.

Rodríguez (2019) en su artículo argumenta que “el uso del portafolio de aprendizaje como estrategia didáctica y de evaluación, permite al estudiante aprender haciendo, a reflexionar, autoevaluarse detectando fortalezas y debilidades, proponer acciones de mejora permanente y presentar sus evidencias” (p. 197)

Tomando en cuenta los antecedentes teóricos y las respuestas de los entrevistados, esta investigadora construye un diagrama (Figura 9) donde se organizan las actividades que los docentes mencionaron partiendo de aquellas que no favorecen el desarrollo de estrategias metacognitivas a las que sí favorecen el desarrollo de estrategias metacognitivas, se aclara que ninguno de los docentes realizó una descripción de las mismas ni cómo las implementan.

Figura 9

Actividades nombradas por los docentes de la muestra ordenadas de acuerdo a su promoción en el desarrollo de estrategia metacognitivas en los estudiantes.



Analizando lo presentado en la figura 9, referente a las actividades que los docentes aplican para promover el desarrollo de estrategias metacognitivas en los estudiantes, se interpreta que hay un primer grupo de actividades, nombradas por los docentes, que no permiten identificar las estrategias metacognitivas que intentan desarrollar, no se pretende desestimar el potencial que puede presentar la actividad, pero no desarrolla EM. Se observa un segundo grupo de actividades que son incipientes o que intentan traslucir el desarrollo de alguna EM en los estudiantes. Por último, un tercer grupo de actividades que plantean los docentes, sí permiten identificar el desarrollo de EM y acciones de reflexión en los estudiantes. Este resultado presenta una vinculación directa con lo expresado por los objetivos específicos dos y tres de esta investigación.

Lo mencionado anteriormente se presenta en la tabla 11

Tabla 11

Categorización de las actividades nombradas por los docentes que desarrollan EM en los estudiantes

Actividades que no desarrollan EM en los estudiantes.	Actividades que desarrollan de forma incipiente alguna EM en los estudiantes	Actividades que desarrollan EM en los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> -Profundizar conceptos. -Presentación de trabajos. -Realizar comparaciones. -Participar de una obra de teatro -Generar videos. -Generar narrativas -Propuestas parciales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Proponer situaciones con cadenas de pasos. -Actividades lúdicas. -Actividades con simuladores. -Talleres. -Ateneos. -Trabajos en equipo. -Trabajar con casos prácticos y cotidianos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Preguntas que invitan a pensar. -Producciones digitales con discusión. - Autoevaluaciones y coevaluaciones. - Revisión final de lo hecho con ticket de salida. - Proyectos de investigación. -Revisión y análisis de la práctica docente por parte de los alumnos. -Portafolios.

Estas actividades que plantean realizar los docentes de la muestra, señalan que no las realizan de forma sistemática, continua y sostenida, lo que se interpreta como que las estrategias metacognitivas son implementadas de igual forma. Sí, en los momentos que las ponen en práctica, dicen hacerlo de forma explícita. Esta no coincide totalmente con lo que plantean diversos autores mencionados en los antecedentes empíricos y en el marco conceptual. Furman (2022) expresa que “todas las estrategias de metacognición requieren una enseñanza deliberada y explícita” (p. 14), además de realizarlo sistemáticamente.

También Alama (2015) hace referencia al respecto, “el profesor proporciona a los alumnos de modo explícito, información sobre las estrategias que después van a ser practicadas” (p. 83). Además de explicitar, o explicar directamente la estrategia, también plantea el modelamiento cognitivo. El docente además expresa verbalmente las acciones cognitivas que realiza para resolver la tarea, no son recetas a imitar, sino observar la forma y pasos que se dieron para cumplir con la tarea.

En la misma línea, Anijovich (2015) expresa que la enseñanza metacognitiva no ocurre de forma incidental, sino que debe realizarse de forma sistemática. Hernández & Izquierdo (2016) también argumenta que la enseñanza metacognitiva, debe ser explícita y manifiesta la necesidad de estar “acompañada por un trabajo de metacognición sistemático” (p. 48)

Entonces, después de los aportes y fundamentos dados por distintos autores sobre la necesidad de trabajar estrategias metacognitivas de forma explícita y sistemática, esta investigadora se pregunta ¿los docentes, el resto del año no aplican estrategias de enseñanza metacognitivas? ¿solo intentan aplicarlas cuando plantean estas actividades?, ¿en la práctica, la enseñanza que desarrolla estrategias metacognitivas ocurre solo casualmente? Anijovich (2015) expresa en su obra que “en la práctica cotidiana, la enseñanza sistemática se centra en los contenidos y, ocasionalmente, en las habilidades de pensamiento” (p. 29)

También se interpreta que no todos los docentes de la muestra planifican las estrategias metacognitivas de enseñanza, no hay dudas que planificar un tema es una cosa y que planificarlo con la intencionalidad de incluir estrategias metacognitivas de enseñanza, es otra. Anijovich (2015) expresa que “las actividades de enseñanza tendientes al desarrollo de la metacognición deben ser planificadas e incluir instancias en las que podamos hacer visible el pensamiento” (p. 30)

Otro resultado que se obtuvo en referencia a esta categoría de análisis, está vinculado a expresar cómo los docentes de la muestra valoran los logros de aprendizaje de los estudiantes, relacionados a las estrategias de enseñanza metacognitivas implementadas por ellos. En este momento se aborda un punto que es difícil para los docentes: la evaluación. Es importante comprender que la evaluación es un puente entre la enseñanza y el aprendizaje (Ravela, 2017): funciona como una estrategia más a desarrollar, debe ser coherente con la forma de trabajo del docente, debe estar incluida en la planificación, se

debe pensar en la evaluación como la forma de valorar los procesos que va realizando el estudiante, documentarlo, y no solo valorar los resultados, además de ser sistemática y continua.

Pacheco & Alatorre en su artículo (2018) mencionan sobre la evaluación de la metacognición y citan a Lai (2011) que expresa que es un desafío por varias razones: “la metacognición... implica una serie de diferentes tipos de conocimientos y habilidades” (p. 21); no se observa de forma directa; “puede confundirse en la práctica tanto con capacidad verbal como con capacidad de memoria de trabajo” (p. 21). Estos desafíos requieren una clara planificación de cómo son evaluados los aprendizajes logrados al aplicar estrategias metacognitivas de enseñanza, identificar qué instrumento es el más adecuado para acompañar a esta evaluación, si emplea una rúbrica, si aplica una autoevaluación o coevaluación con tablas de cotejo, entre otros. Aspecto que mencionan algunos de los docentes de la muestra de esta investigación.

Díaz Barriga (2010) complementa la información y dice que otra estrategia de evaluación es la elaboración de un autoinforme por parte del estudiante oral o por escrito, otra estrategia es el análisis de casos, de forma individual o colectiva, donde pueden opinar, justificar, acciones hipotéticas y contextualizadas. Estas, permiten que el estudiante pueda identificar el alcance de sus logros.

Si bien los docentes de la muestra, incluidos en esta investigación valoran como positivos los aprendizajes logrados por los estudiantes, son pocos los que declaran utilizar instrumentos que le permitan documentar esta valoración. Se interpreta que en general, estos docentes realizan intentos por aplicar la evaluación formativa favoreciendo los aprendizajes, pero no lo hacen basándose en un instrumento que permita el seguimiento y la retroalimentación que requiere la evaluación formativa. Solo unos pocos utilizan rúbricas y una docente declara aplicar el portfolio; ninguno de ellos nombra las tablas de cotejo, por ejemplo, otra de las herramientas recomendadas (Ravela, 2017; Anijovich, 2018; Furman, 2023). Este tipo de evaluación permite tener una acción reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje, contemplando las características de los estudiantes. Jorba (1993) afirma que permite desarrollar las habilidades metacognitivas de los estudiantes, reflexionar como han aprendido, intentando alcanzar un grado mayor de autonomía. También Anijovich (2018) expresa que le permite al docente revisar y ajustar las estrategias de enseñanza, la planificación y la evaluación.

Otro aspecto que se debe resaltar, es que varios docentes de la muestra no responden cómo identifican los estudiantes los procesos cognitivos que llevan adelante para realizar la tarea indicada. Es un punto que claramente presenta dificultad en los docentes, ya que se interpreta que no responden porque no las conocen, porque lo hacen de forma intuitiva, o porque no enseñan conscientemente las estrategias metacognitivas para que los estudiantes se familiaricen con ellas y alcancen un aprendizaje eficaz y autónomo. Diaz Barriga (2010) expresa que la enseñanza de estas estrategias debe ser progresiva y continua, además propone etapas o fases para que el estudiante pueda incorporar estas estrategias metacognitivas, presentes en la tabla 4.

En la misma línea, Osses (2008) plantea una metodología que puede emplearse para cumplir con los “objetivos de la instrucción metacognitiva” (p. 195), donde ocurre de forma gradual la transferencia del aprendizaje. El docente es el guía de la actividad cognitiva, estimulando de forma creciente el desarrollo de esta habilidad en el estudiante y retirando gradualmente el apoyo que brinda el docente y dando mayor control cognitivo en el estudiante. Esta forma de enseñar la estrategia metacognitiva plantea etapas: 1- “Instrucción explícita”, incluye la “explicación directa” y el “modelamiento cognitivo”, 2- “La práctica guiada”, 3- “la práctica cooperativa” y 4- “la práctica individual” (p. 195). Las estrategias de aprendizaje metacognitivas planteadas por Diaz Barriga y Osses indican que después que los estudiantes se familiaricen con ellas y las pongan en práctica, cuando se enfrenten a una nueva tarea podrán planificar, monitorear y evaluar la ejecución de las estrategias, aprendiendo a aprender.

5.5 Categoría: Reflexión docente como estrategia metacognitiva

El docente debe reflexionar o ser un docente reflexivo de su práctica. Para esto, hay que tener indicadores claros de para qué se reflexiona (vigilancia de metas) y sobre qué se reflexiona (objetos de reflexión). Los objetos factibles de reflexión que presentan los docentes entrevistados son, por ejemplo, acciones como la observación y seguimiento del proceso que los estudiantes van realizando, documentos o discursos producidos por éstos, además del diálogo que se desarrolla entre los estudiantes y con el docente. Son muy pocos los que emplean instrumentos para obtener esta información o proponen situaciones nuevas de aprendizaje en donde los estudiantes se vean en la obligación de aplicar lo aprendido.

Por otro lado, los indicadores que guían la reflexión, se construyen conscientemente, en ese proceso de pensar sobre las prácticas o pensar sobre los resultados de las prácticas, no vienen dados, por tanto, el docente debe hacer un esfuerzo adicional para ello y proponen cambios en la planificación, replanifican, reformulan las estrategias, o las cambian.

Pocos docentes realizan la reflexión de su práctica, o lo hacen de forma incipiente. Esta investigadora se pregunta ¿los docentes formadores toman medidas al respecto?; ¿presentan dificultades para identificar y expresar tales medidas?; ¿lo hacen de forma intuitiva y no las identifican como tal?

Las estrategias de enseñanza presentan dos dimensiones, según Anijovich (2010), una dimensión es la reflexiva donde “el docente diseña su planificación” (p. 24). Esta dimensión abarca el “proceso de pensamiento del docente”, el análisis y selección que realiza sobre el contenido disciplinar, las variables al momento de enseñarlo, y las “decisiones acerca de las propuestas de actividades que considere mejor” (p. 24). La otra dimensión es la “de la acción” y tienen en cuenta “la puesta en marcha de las decisiones tomadas” (p. 24). Estas dimensiones se expresan en tres momentos:

1- De la planificación en que se anticipa la acción, 2- el momento de la acción propiamente dicha o momento interactivo, y 3- momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retro-alimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar. (Anijovich, 2010, p. 24)

Queda en evidencia que varios docentes formadores que integran la muestra de esta investigación presentan dificultades al momento de pensar su acción basada en el desarrollo de estrategias metacognitivas, y su planificación. El ejercicio de realizar un análisis crítico y autoevaluación de su práctica, no es sistemático, y por lo tanto tampoco lo es el ejercicio de su propia metacognición. Además, se requiere de una transferencia de saberes, donde el docente metacognitivo enseña, muestra y práctica con sus estudiantes para que éstos también sean metacognitivos, favoreciendo sus aprendizajes.

Perrenoud (2004) expresa que reflexionar sobre la práctica “se adquiere mediante la práctica” (p. 61), es una forma de juzgarse a uno mismo, acción que es compleja ya que permite identificar fortalezas, pero también debilidades docentes. Para la práctica reflexiva, la reflexión debe ser rutinaria, pero debe experimentarse sin tensiones. Poder reflexionar, argumenta Perrenoud (2004) consiste en dudar, discutir, analizar, hacerse

preguntas, replanteos, ser crítico, visualizar estrategias, desmenuzar una secuencia didáctica, ser consciente de los procesos cognitivos propios y compartir el análisis con sus compañeros, aspectos que permitirán ir regulando la reflexión.

Domingo (2021) toma las palabras de Barnett (1992) que expresa:

la Práctica Reflexiva es un medio para estimular el desarrollo de la capacidad de observarse a sí mismo y de emprender un diálogo crítico consigo mismo y con todo lo que se piensa y se hace; es un procedimiento reflexivo en el que nos interrogamos sobre nuestros pensamientos o acciones. (p. 9)

Entonces, según el argumento de los autores es imprescindible que los docentes reflexionen sobre su práctica. Perrenoud (2004) plantea razones por la que debemos reflexionar sobre la práctica. Podemos esperar que:

Proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo, favorezca la cooperación con los compañeros, permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas, acredite una evolución hacia la profesionalización, favorezca la acumulación de saberes de experiencia, compense la superficialidad de la formación profesional, aumente la capacidad de innovación. (Perrenoud, 2004, p. 46)

Tomando en cuenta la discusión generada en esta última categoría, esta investigadora coincide con los argumentos que plantea Osses (2008) sobre el rol de los docentes formadores en el proceso de enseñanza:

Para formar alumnos metacognitivos es necesario contar con educadores metacognitivos. En pos del cumplimiento de esta meta, los docentes deben adecuar sus prácticas pedagógicas en el aula, siendo conscientes de sus potencialidades y limitaciones, planificando, controlando y evaluando, en primer lugar, sus propias actuaciones docentes. Esta reflexión sobre su propio quehacer educativo es, quizás, el camino más prometedor para que los profesores lleguen a regular de una manera eficaz sus estrategias de enseñanza, y puedan aproximarse al objetivo de “enseñar a aprender” a sus estudiantes, orientando el proceso educativo hacia una autonomía que les conduzca a “aprender a aprender” y favorezca la transferencia de sus aprendizajes a la cotidianeidad de su vida. (p. 196)

Los resultados muestran que estos procesos son incipientes aún entre los docentes de la muestra. La actitud reflexiva en general es rudimentaria, no está formalizada como parte

de las prácticas de enseñanza, ya que no hay instrumentos que organicen y orienten el proceso de reflexión. De acuerdo a los autores expuestos en esta sección, ello no estaría favoreciendo los aprendizajes o el conocimiento sobre los aprendizajes de las prácticas de EME.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En este capítulo se presentan los principales hallazgos que aportó esta investigación, vinculados a los objetivos de la misma. También se registran las limitaciones de la investigación y las reflexiones finales.

6.1 Conclusiones

Los objetivos específicos planteados en esta investigación son:

- Indagar y describir las percepciones que los formadores de 4° año de formación de profesores poseen acerca de las estrategias metacognitivas en las prácticas de enseñanza.
- Identificar y caracterizar las estrategias metacognitivas de enseñanza que declaran utilizar los docentes de 4° año de formación de profesores de los CeRP del país.
- Relevar y categorizar las acciones de reflexión que incluyen estrategias metacognitivas en la enseñanza de docentes de 4° año de formación docente de los CeRP del país.

Los resultados que se obtuvieron en respuesta al primer objetivo son:

- Después de indagar en los docentes formadores las ideas que tienen sobre metacognición y los posibles orígenes de esas ideas, se destaca que las percepciones que presentan los docentes entrevistados sobre metacognición no siempre presentan concordancia con las que plantean los referentes teóricos, y que no han tenido una formación específica en el tema, ni durante su formación de grado, ni en su formación continua. En su historia como estudiantes tampoco tienen recuerdos claros de haber tenido docentes que fueran metacognitivos, algunos señalan a los profesores de didáctica como los más cercanos a desarrollar la habilidad metacognitiva. Sí entienden que es un tema relevante y que necesitan formación sobre el mismo.

Los resultados que se obtuvieron en respuesta al primer y segundo objetivo específico son:

- Al momento de identificar las percepciones que tienen los docentes sobre las estrategias metacognitivas, las relacionan con las estrategias de enseñanza, ya que es el docente quien las piensa, las selecciona y jerarquiza previo al trabajo con los estudiantes, en forma crítica y adaptadas al contexto, con el fin de lograr aprendizajes en sus alumnos y le permiten planificar, controlar y evaluar las acciones de aprendizaje.

- En cuanto a las dificultades que identifican al momento de aplicar las estrategias metacognitivas de enseñanza, mencionan que depende de qué tan familiarizados están con el tema, de la falta de conocimiento y la poca preparación que poseen. También expresan que son complejas de implementar porque no están preparados, no tienen la formación suficiente y requieren de mayor tiempo para analizarlas.
- Los docentes dejan en evidencia las dificultades que poseen para realizar una mirada personal y crítica y expresar oralmente sus fortalezas y debilidades al momento de aplicar en la práctica las estrategias de enseñanza metacognitivas, señal de que el ejercicio reflexivo no se practica de forma habitual, continua y sistemática, debido al esfuerzo que insume.
- En algunos casos, lo que un docente identifica como una debilidad, para otros docentes es una fortaleza. Estas discrepancias son lógicas si se toma en cuenta que hay elementos propios de cada persona, tienen que ver con su formación, con el contexto (culturas institucionales, pares), con sus hábitos del ejercicio de reflexión. Se han encontrado diferencias en cómo se perciben a ellos mismos frente a su experiencia en la reflexión sobre sus prácticas. Tal es el caso de quienes afirman que realizar la reflexión sobre su propia práctica no les insume esfuerzo, ya que lo han incorporado y han desarrollado tal experiencia. Pero otros sienten que la demanda de esfuerzo es grande, porque no lo hacen asiduamente. Aquí parecería configurarse un círculo vicioso, porque parte de adquirir experiencia consiste en hacerla a menudo.
- Manifiestan con claridad la búsqueda de la formación sobre el tema y contar con espacios y tiempo para poder concretar tal preparación.
- Se identificaron estrategias metacognitivas de enseñanza por medio de las actividades que los docentes proponen en su práctica. Queda en evidencia que no todas las actividades nombradas desarrollan estrategias metacognitivas de enseñanza, además las aplican de forma puntual y no de forma sistemática. Esto mismo ocurre con la planificación de estas estrategias, en general los docentes consideran necesario planificar cómo desarrollar estas estrategias vinculadas a las actividades, pero lo hacen de forma puntual y no sostenida.
- Todos los docentes coinciden en que aplicar estrategias metacognitivas de enseñanza incide positivamente en los aprendizajes de los estudiantes.

- Se identifica una debilidad en los docentes de la muestra referida a la evaluación de sus estudiantes, a la forma de como valoran los logros de aprendizaje de sus estudiantes vinculados a las estrategias metacognitivas de enseñanza implementadas por ellos. Esta debilidad se identifica porque los docentes tienen dificultades al momento de expresar cómo valoran los resultados de los estudiantes o qué instrumento de evaluación aplican para realizarlo. No logran identificar a la evaluación formativa como una estrategia metacognitiva de enseñanza.
- En general, no se visualiza en las respuestas dadas por los docentes formadores que desarrollen una enseñanza de las estrategias metacognitivas con el fin de que sus estudiantes visualicen sus procesos de aprendizaje.

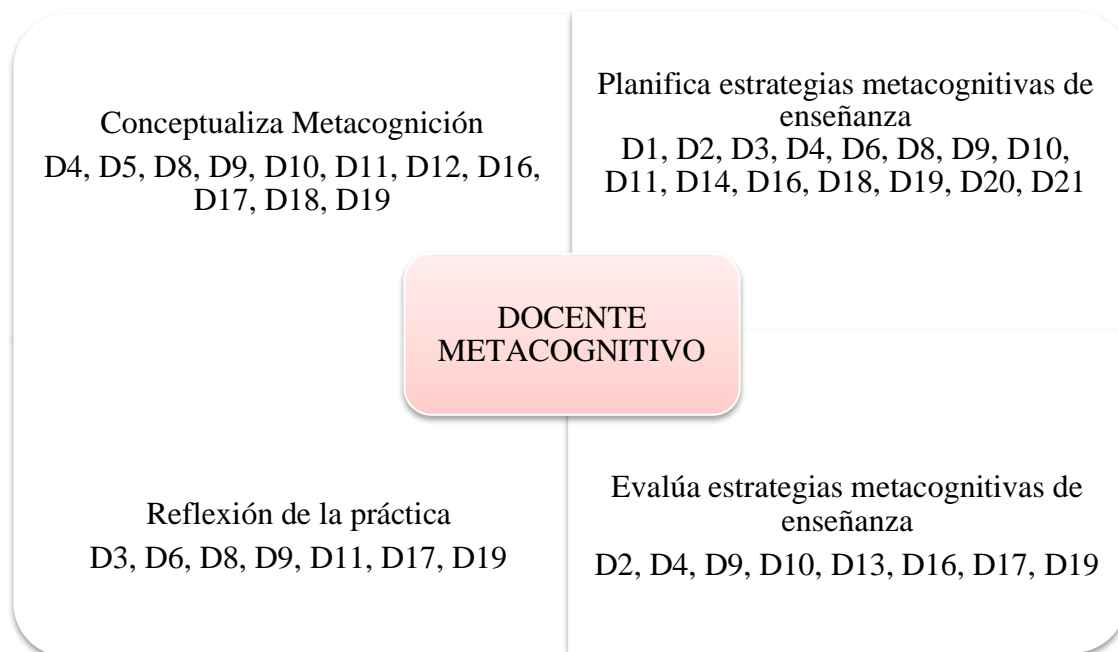
En respuesta al tercer objetivo específico, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Para determinar si ellos mismos, los docentes, cumplieron con sus estrategias planificadas, toman en cuenta la observación del proceso que realiza el estudiante, del monitoreo permanente, del diálogo que se establece con ellos, pero en general no plantean instrumentos de evaluación donde quede documentado ese registro. Partiendo de estos indicadores, algunos docentes expresan que son insumos para revisar su planificación, reelaborar las estrategias empleadas, cambiarlas por otras, pocos mencionan realizar una reflexión de su práctica. En general no se identifica un ejercicio sistemático por parte de los docentes de reflexionar sobre su práctica.
- En general, existe coherencia interna entre las respuestas dadas por cada docente formador, a lo largo de todo el guion de entrevista, sobre las estrategias de enseñanza metacognitivas y sobre si se consideran o no, docentes metacognitivos.

Ante estas conclusiones, esta investigadora elabora un diagrama donde se selecciona a su entender, los principales aspectos que debe contemplar un docente formador para poder incluir en su práctica las estrategias metacognitivas de enseñanza y considerarse metacognitivo. En la Figura 10 se ubican a los docentes formadores que integran la muestra de la presente investigación.

Figura 10

Aspectos relevantes para considerar a un docente metacognitivo



Se evidencia que los docentes que se reiteran en los cuatro cuadrantes son el D9 y D19 por lo tanto se los puede considerar metacognitivos.

Varios docentes aparecen en tres de los cuatro cuadrantes: D4, D8, D10, D11, D16, D17, demuestra que existe un acercamiento mayor a ser un docente metacognitivo.

Pocos docentes aparecen en dos cuadrantes de la figura: D2, D3, D6, D18, se podría decir que son docentes incipientes en el tema.

Algunos docentes aparecen solo en un cuadrante de la figura: D1, D5, D12, D13, D20, D21.

No se registran en la figura los docentes: D7, D14, D15, quienes no reúnen ningún aspecto para ser considerados metacognitivos.

Teniendo en cuenta lo planteado en la figura 10, se puede realizar una categorización de los docentes de la muestra en aquellos que son metacognitivos, parcialmente metacognitivos, en vías de convertirse en metacognitivos y sin indicios de ser metacognitivos. Lo que se clarifica en la figura 11.

Figura 11

Clasificación de los docentes según qué tan metacognitivos serían de acuerdo a los datos de esta investigación

Sin indicios de ser metacognitivo	En vías de convertirse en metacognitivo	Parcialmente metacognitivo	Docente metacognitivo
D7, D14, D15	D1, D5, D12, D13, D20, D21	D4, D8, D10, D11, D16, D17	D9, D19

No se pretende generalizar estos hallazgos a todos los formadores de 4to año, sin embargo, a la interna de la muestra se identifican algunas recurrencias que es relevante destacar aquí. La percepción que poseen acerca de las EME es que son relevantes porque generan aprendizajes. La mayoría de los docentes manifestaron estar de acuerdo con el alcance positivo que las EME tienen en el aprendizaje de ambos actores, docentes y estudiantes. Pero también perciben que son complejas, su implementación conlleva tiempos adicionales y no están priorizadas en sus prácticas de enseñanza. Algunos docentes de la muestra las practican de forma incipiente, otros no las conocen. La aplicación sistemática y explícita de las EME es llevada adelante por muy pocos docentes; el reconocimiento de la evaluación (y de la evaluación formativa en particular) como una EME es muy limitado, así como el ejercicio sostenido de la práctica reflexiva. Estos hallazgos aportan al objetivo general, comprender las percepciones de los docentes formadores de 4° año sobre las prácticas de estrategias metacognitivas de enseñanza. Comprender pasa por acercarse integralmente a un tema, describirlo e intentar caracterizar los elementos que le dan lugar, sin establecer necesariamente vínculos lineales de causalidad, pero sí identificar los fenómenos que intervienen en su producción. Se incorpora entonces en esta comprensión la noción de complejidad e historicidad del tema en estudio (Rivadeneira, 2015). Estos docentes no identifican mayormente en su biografía instancias específicas de formación en metacognición ni experiencias con pares que la practiquen en sus aulas. De acuerdo a esto, se podría inferir que las culturas académicas de los centros donde se han formado o donde trabajan no estarían impregnadas por la metacognición como parte de las prácticas de enseñanza y de

aprendizaje. Sin embargo, aunque perciben a la metacognición como una forma de generar aprendizajes, no aplican asiduamente EME en sus clases. Como no se practica de forma sistemática y explícita, no estuvo ni está incorporada fuertemente en sus biografías académicas y profesionales, resulta dificultosa, no han desarrollado experiencia, se establece así un círculo vicioso. Es deseable que los estudiantes de estos formadores dispongan de los tiempos y el incentivo para comenzar a incorporar la práctica de EME sistemática y explícitamente en sus clases. Llegó el momento de quebrar este ciclo, y se espera que esta tesis realice una contribución en este sentido.

6.2 Limitación de la investigación

La limitación identificada es que éste estudio de investigación se realiza con docentes de los CeRP y no se incluyen docentes del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Como todos ellos son centros de formación de profesores, podemos decir que son homogéneos en este aspecto. No obstante, el IPA es un elemento de heterogeneidad que no contribuye a esta investigación, presenta características diferentes a los CeRP, como, por ejemplo, su historia, la cantidad de estudiantes, el tamaño, estructura y diseño del edificio, la centralización que genera en la capital del país, culturas institucionales diferentes con perfiles docentes diferentes.

6.3 Reflexiones finales

A la luz de los resultados, discusión y conclusiones de esta investigación, se presentan las siguientes reflexiones.

Primero, se hace evidente que después del análisis de los resultados, se logró una coherencia interna entre los objetivos y los resultados obtenidos, que permite encadenar o secuenciar las siguientes ideas. Las conceptualizaciones sobre metacognición que los docentes elaboran y verbalizan en el discurso desplegado durante las entrevistas, no se acercan en todos los casos a lo que sostienen los autores de referencia sobre dicho tema. Esto conduce a que existan dificultades, complejidad o carencias conceptuales y metodológicas al referirse a las EME. Ello incide sobre las prácticas de enseñanza, desde su débil planificación, pasando por una implementación poco sistemática, la escasa enseñanza de las estrategias metacognitivas en los estudiantes y por tanto, no propiciar que desarrollen estrategias metacognitivas de aprendizaje. Esto direcciona al poco

reconocimiento de las estrategias metacognitivas de enseñanza como estrategia de evaluación y finaliza con el escaso ejercicio de reflexión de la práctica docente.

Ante todo lo expresado, surge en esta investigadora la preocupación por estos resultados, ya que las corrientes pedagógicas actuales reconocen la importancia de la metacognición y las estrategias metacognitivas de enseñanza, pero no predominan en los docentes de la muestra. Los que sí las aplican, son muy puntuales, aún en aquellos que reconocen la relevancia que presentan en el logro de los aprendizajes para los dos actores, estudiantes y docentes. No logran identificar pares referentes en la implementación de prácticas de EME. Es esperable que, ante la falta de fortaleza académica en el tema, los docentes opten por otras estrategias menos complejas y más conocidas, como dijo un docente, “A veces me tortura. Es que reflexionar tanto sobre la propia acción puede ser un poco perturbador” (D9, p.7)

En la búsqueda de comprender por qué suceden estos hechos, esta tesis ha intentado desentrañar sus orígenes e indagado sobre la formación o en los contextos académicos (comunidad, pares) de estos docentes. Se encuentra que la metacognición no ha sido un tema relevante en sus trayectorias formativas iniciales y permanentes, por lo que la formación sobre el tema es insuficiente, se sienten poco preparados, solicitan una formación de calidad al respecto y tiempo real para pensar y analizar qué estrategias metacognitivas de enseñanza van a desarrollar, con qué actividad la van a vincular, como la van a implementar y cómo la van a evaluar, así como instancias de intercambio con otros docentes, que permitan reflexionar sobre lo planificado y sobre lo realizado en la práctica. Resulta comprensible que no se visualice por muchos de los entrevistados la evaluación formativa como una EME valiosa y que en la mayoría de ellos la reflexividad no sea uno de los aspectos más fortalecidos en su quehacer docente, ya que la reflexión es uno de los pilares de las prácticas de EME.

Para poder cumplir con esto se requiere que el desarrollo de la metacognición esté presente y consolidado en las políticas educativas que se implementan para dicho plan y que se contemple en el perfil de formador de todas las carreras de profesorado.

También se visualiza la disposición de estos docentes para el cambio, su apertura para incorporar estas estrategias, ya que, el hecho de que un docente, el entrevistado, haya aceptado, junto a otro docente par, el entrevistador, transitar por el guion de entrevista referido a la metacognición y las estrategias metacognitivas de enseñanza, fue suficiente

para encender la motivación, inquietud y curiosidad, para cuestionarse, pensar en revisar y analizar sus prácticas, no solo para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes, sino también en los propios. Causa satisfacción las palabras del entrevistado (D5, p.8) que afirmó: “para el próximo año esto va a generar movimiento”.

Se plantean algunas preguntas que podrían dar continuidad a los hallazgos de este trabajo, mediante el inicio de nuevos emprendimientos, e incorporando otras fuentes de datos y técnicas: ¿las dificultades que presentan los docentes para identificar las fortalezas y debilidades ante la implementación de las estrategias metacognitivas de enseñanza, evidencian el poco ejercicio metacognitivo que realizan de su práctica? Si la práctica de enseñanza de estrategias metacognitivas no es sistemática ¿en la práctica diaria qué estrategias de enseñanza prevalecen? ¿Existen lineamientos curriculares vigentes que promuevan las prácticas de EME en el aula de formación inicial docente? ¿De qué manera las culturas institucionales pueden contribuir a establecer la metacognición como parte de las prácticas cotidianas de los formadores y las prácticas de EME en el aula?

Para culminar, esta tesista considera relevante expresar su propio ejercicio metacognitivo al finalizar con esta investigación.

Se incorporaron herramientas que facilitaron la búsqueda de información vinculadas con el tema seleccionado, poder establecer lazos y conexiones entre los diferentes autores generando nuevos aprendizajes sobre el tema seleccionado y fortaleciendo otros. Esto permitió dar nombre a estrategias que esta tesista realizaba en su práctica áulica de forma inconsciente y apropiarse de nuevas estrategias metacognitivas de enseñanza. También se fortaleció la reflexión sobre la acción, contemplando aspectos a mejorar como la evaluación formativa, adquiriendo nuevas formas de evaluación. En cuanto a lo metodológico se incorporó conocimiento sobre los enfoques, métodos y técnicas para llevar adelante la investigación.

Esta tesista identifica como fortalezas la buena comunicación oral que se generó con los docentes entrevistados, así como también el constante diálogo respetuoso y ameno establecido con la tutora de esta tesis.

Como debilidad esta tesista establece dificultades en la escritura académica la cual se intentó superar con la lectura de otras tesis, de otros artículos de investigación y tomando todas las sugerencias indicadas por la tutora. Otra dificultad que se identificó consistió en ajustarse a los estándares de escritura y formato que se requiere para la redacción de esta

investigación.

Se considera que se han logrado aprendizajes relevantes para la vida profesional de la tesista en particular, sin embargo, también se espera que el conocimiento construido sea retomado por otros docentes para continuar por el camino de la mejora continua en los diferentes niveles de la educación.

REFERENCIAS

- Administración Nacional de Educación Pública (1997). Centros Regionales de Profesores. Documento Base. ANEP-CODICEN.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2007). Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008.
- Administración Nacional de Educación pública (2022, diciembre 5) Acta Extraordinaria N°11 Resolución N°2993/022: Marco curricular de la formación de grado de los educadores.
- Alama, C. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 77-86.
- Anijovich, R.; Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Aique Educación.
- Anijovich, R. ; Arndt, I. (2015). Metacognición y reflexión. Experiencias metacognitivas en el Nivel Inicial. Aique Educación.
- Anijovich, R.; Cappelletti, G. (2018). La evaluación como oportunidad. Paidós
- Anijovich, R. (2018, octubre 2). *Práctica Reflexiva* [Video]. “Youtube”
<https://www.youtube.com/watch?v=y6TzvbP8ekc>
- Borda, P. Dabenigno, V. Freidin, B. & Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. En Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace? N° 2. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Díaz Barriga, F.& Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Domingo, A. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona próxima*. (34), 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Dorio Alcazar, I, Sabariego Puig, M. & Massot Lafon, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Eds.), *Metodología de la investigación educativa* (2), pp. 275-292. La Muralla
- Escalante, E. (s.f.). *Datos cualitativos: ¿un método para analizar datos cualitativos?* [Video]. <http://www.youtube.com/watch?v=GpN1Xc2y3L>

- Fiore, E. (2007). Estrategias didácticas: para el aprendizaje y para la enseñanza. En: E. Fiore, & J. Leymoníe, (Eds.), *Didáctica práctica para enseñanza media y superior* (2.º ed., pp. 341-363). Grupo Magró.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290.
- Fourés, C. (2011). Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores. *Zona Próxima*, (14),150-159.
- Furman, M., & Larsen, M. (2022). *Las preguntas educativas entran en las aulas*. Fundación Santillana.
- Furman, M. (2023). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo veintiuno editores.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones* 7(1), 201-219.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gandini, F. (2018). Metacognición y aprendizaje. EN: A.M. Palacios, M.A. Pedragosa y M. Querejeta (Coords.). *Encuentro en la encrucijada: Psicología, Cultura y Educación. La Plata: EDULP*. pp.53-64. (Libros de Cátedra. Sociales).
- Hernández, J., Izquierdo, J. (2016). Metacognición y comprensión oral en L2. Observación de la práctica docente en nivel universitario. *Redie Revista electrónica de investigación educativa*, 18 (1), 39-53.
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hurtado, A. (2017). Los procesos cognitivos: metacognición como proceso de aprendizaje. *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (23),19-24. <https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1165>
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa*, 20(7), 1-19.
- Lagos, L. (2023). *Percepciones de docentes de inglés sobre sus prácticas de retroalimentación formativa en educación secundaria. Un estudio en dos*

- instituciones de Jornada Escolar Completa* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/7311/discover>
- Lara-Subiabre, B., Hernández, C. (2021). Enseñanza con enfoque metacognitivo para promover la reflexión de la práctica pedagógica de profesorado en formación. En *Evidencias educativas que mejoran el mundo*. Actas del CIMIE21 de AMIE licenciado bajo Creative Commons 4.0 International License.
- Maciel de Oliveira, C., & Severino, L. (2014). Orientando la metacognición en estudiantes universitarios. *InterCambios*, 1(2), 63-67.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2017). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Massot Lafont, I., Dorio Alcazar, I. & Sabariego Puig, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Eds.), *Metodología de la investigación educativa* (2), pp. 329-366). La Muralla
- Mata, A., Hernández, P., & Centeno, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar. *Innoeduca. International journal of technology and educational innovation*, 4(1), 36-43.
- Mazzilli, R. (2015). *Percepciones del futuro docente, sobre su actividad metacognitiva, de un Instituto de Formación Docente del país* [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay.
<https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=81815>
- Medel, G., Vilanova, S., Biggio, C., García, M., Martín, S. (2017). Estrategias metacognitivas y concepciones sobre el aprendizaje en la formación inicial de profesores universitarios del área de ciencias exactas y naturales. *Informes Psicológicos*, 17 (1), 35-51.
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista del Instituto de Investigaciones Histórico Sociales*. 4(5), 165-180.
<https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1, 47- 60.

- Melgar, M.; Elisondo, R. (2017). Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes? *Innovación educativa*, 17(74) 17-38.
- Otondo, M., Torres, M. (2020). Habilidades metacognitivas de organización en educación superior. *Revista Cubana de educación Superior*, 39(2) 1-18.
- Osses, S.; Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV*(1), 187-197.
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría de la Gestalt. *Revista de estudios sociales*, (18), 89-96.
- Pacheco, A., Alatorre, E. (2018). La metacognición en la formación docente: el pensamiento crítico en un entorno mixto. RED. *Revista de educación a distancia*, 56(12), 1-23. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/12>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó
- Pozo, J. (2011). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle, Revista de división académica de educación y arte*, 11, 27-32.
- Ravela, P.; Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magró
- Rivadeneira, E. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. *In Crescendo*, 6(2): 169-183.
- Rodríguez, F. (2019). Portafolio de aprendizaje fortalece la competencia metacognitiva. *Revista pedagógica*, 1(1), 193-208.
- Rodríguez, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 31(2), 59-68.
- Romo, C., Tobón, S., & Juárez, L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para

- evaluar la práctica docente centrada en la metacognición en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 55-76. –
- [http://doi: 10.18861/cied.2020.11.2.2981](http://doi:10.18861/cied.2020.11.2.2981)
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós
- Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje. ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación*. (15), 1-24.
- Stanton, J. Sebesta, A., & Dunlosky, J. (2021). Fostering Metacognition to Support Student Learning and Performance. *CBE—Life Sciences Education*, 20(2) 1-7
<http://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289>
- Taylor, S.& Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Búsqueda de significados*. Paidós
- Tejera, A. & Questa, M. (2022) *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa*. Ort
- Tovar Vera, L. (2022). Metacognición y aprendizaje autónomo. *Sinergia Académica* 5(2), 19- 28. [http:// doi:10.51736/sa.v5i2.80](http://doi:10.51736/sa.v5i2.80)
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe
- Vaillant, D. (2019). Formación del profesorado para la innovación. En M. Martínez Martín & A. Jolonchi Anglada (Coods). *Las paradojas de la Innovación Educativa*. (pp. 1-21). Horsori
- Valles, M. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Vieytes, R. (2009). Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. En A. Merlino (Eds.), *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Temas, problemas y aplicaciones*. (1ªed., pp. 43-84). Grupo AmericaLee.

ANEXOS

Anexo 1

Cuadro 1

Instrumento guion de entrevista.

Antes de iniciar con la entrevista necesito preguntarte si accedes a realizarla de forma voluntaria y si tengo tu consentimiento para usar los datos obtenidos de esta entrevista para la investigación, de forma anónima y usar los productos que deriven de ella, como la presentación en congresos o publicaciones, u otras ponencias que surjan. Expresarte también, que puedes retirar tu participación en la investigación en cualquier momento sin tener ninguna consecuencia para ti y tu trabajo como docente.

PREGUNTAS VINCULADAS A LA HETEROGENEIDAD DE LA MUESTRA

¿Cuántos años tienes?

¿En qué centro/s de formación trabajás?

¿Qué cantidad de horas de docencia directa tenés este año?

¿Dictás una asignatura del núcleo de formación común o una específica? ¿Cuál? Si es específica: ¿A qué carrera corresponde?

¿Eres efectivo, interino o suplente?

¿Qué antigüedad tenés en el Consejo de Formación en Educación? ¿Y en ANEP?

¿En qué institución realizaste tu formación de grado y cuál es el nombre de la carrera cursada?

PREGUNTAS VINCULADAS A LA PRIMER CATEGORÍA: METACOGNICIÓN

1. ¿Has escuchado el término metacognición? ¿dónde o en qué escenario /os lo has escuchado?

2. ¿Tuviste formación en metacognición en tu formación de grado o durante tu formación permanente? ¿en cuál?

3. ¿Conoces docentes que apliquen estrategias metacognitivas de enseñanza?

4. En tu biografía como estudiante ¿tuviste docentes que aplicaban estrategias metacognitivas de enseñanza?

5. ¿Qué entiendes por metacognición?

Luego de realizar las preguntas vinculadas a la categoría: metacognición, se leen las siguientes definiciones de metacognición:

Por último, Ruiz (2020) dice “la metacognición se produce cuando reflexionamos sobre nuestras propias ideas, nuestros procesos mentales y nuestro desempeño cognitivo e intervenimos conscientemente en cualquiera de estos aspectos” (p. 280).

Para Furman (2022) la metacognición es, “la capacidad de ir más allá de la cognición (es decir, de la acción misma de conocer), reflexionando sobre el propio proceso de pensamiento” (p.12).

PREGUNTAS VINCULADAS A LA SEGUNDA CATEGORÍA: PERCEPCIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA METACOGNITIVAS.

6. ¿Crees que existe algún tipo de vínculo entre la metacognición y estrategias didácticas? ¿Por qué?
7. ¿De qué manera relacionas la metacognición con las estrategias de enseñanza? 7.a. ¿Y con las estrategias de aprendizaje? 7.b. ¿Con qué tipo de estrategias asocias en general a la metacognición?
8. ¿En la práctica, has encontrado dificultades al momento de aplicar las estrategias metacognitivas de enseñanza?
9. ¿Qué fortalezas y debilidades identificas en tí, como docente, al momento de aplicar en la práctica las estrategias metacognitiva de enseñanza?
10. ¿son complejas de implementar? explique
11. ¿Qué tan preparado te sientes para incorporarlas?
12. ¿Qué aspectos del contexto o del entorno pueden incidir al momento de aplicar estrategias metacognitivas de enseñanza en la práctica?

PREGUNTAS VINCULADAS A LA TERCER CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA QUE LOS FORMADORES CONSIDERAN METACOGNITIVAS E INCORPORAN A SUS CLASES

13. ¿Qué actividades realizas en la práctica donde apliques estrategias metacognitivas de enseñanzas?
14. En el aula, ¿enseñas de manera regular o periódica y explícita las estrategias metacognitivas? ¿Por qué? ¿Cómo? Menciona un ejemplo
15. ¿Consideras necesario planificar estrategias metacognitivas de enseñanza para tus clases? ¿por qué?
16. ¿Cómo incide el desarrollo de las EME del docente en los aprendizajes de los estudiantes?
17. ¿Cómo valoras los logros de aprendizajes de los estudiantes vinculados con las estrategias metacognitivas de enseñanza implementadas por tí?
18. ¿Cómo identifican los estudiantes sus procesos cognitivos realizados para llevar adelante la tarea?

PREGUNTAS VINCULADAS A LA CUARTA CATEGORÍA: REFLEXIÓN DOCENTE COMO ESTRATEGIA METACOGNITIVA

19. Finalizada la clase y /o una actividad ¿qué indicadores tienes en cuenta para saber si se cumplieron con los objetivos y estrategias planificadas, desarrolladas en el aula?
20. A partir de la reflexión ¿Cómo identificas los aspectos a mejorar y qué medidas tomas al respecto?
21. ¿Le comunicas a los estudiantes la reflexión y análisis realizados sobre el desarrollo y resultados de la clase y/o la actividad y los eventuales cambios en la planificación a realizar? ¿de qué manera?
22. ¿Te considerarás un docente metacognitivo?

Anexo 2

Autorización para ingresar al campo de investigación ▶ Recibos x



Virginia Navarro Piñeyro <vimapi@gmail.com>

25 sept 2023, 11:55 a.m. ☆ 😊 ↶ ⋮

Florida, 22 de setiembre de 2023

Dir. [Redacted]

Hola, soy Virginia Navarro Piñeyro, profesora de Biología y DOL del Centro Regional de Profesores del Centro, estoy cursando en la Universidad ORT, en el Instituto de Educación el Master en Educación referida a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Mi investigación hace referencia a las estrategias metacognitivas que aplican los docentes durante su enseñanza. La tutora es la Dra. Silvia Umpiérrez Oroño, docente efectiva del CeRP del Sur.

Mi proyecto de investigación se titula: *Las prácticas de estrategias metacognitivas en la enseñanza de profesores de 4º año de formación docente de los Centros Regionales de Profesores (CeRP) del país*. El tema de estudio de este proyecto, son las estrategias metacognitivas y las percepciones que tienen docentes formadores de 4º año de profesorado de los CeRP del país sobre ellas, en la práctica de enseñanza. En el mes de junio se realizó el trámite ante CFE, obteniendo la autorización para poder ingresar al campo y realizar el estudio de investigación (se adjunta resolución)

Por este motivo, le solicito su autorización y que por su intermedio pueda ponerme en contacto con docentes de 4º año de cualquier especialidad de su Centro, con la finalidad de realizar una entrevista a seis de sus docentes. Las mismas se realizarán en forma virtual. Sus respuestas serán muy valiosas para dicha investigación.

Me pongo a las órdenes para compartir los resultados de esta investigación en su Centro o para alguna otra inquietud en el que yo pueda brindar aportes.

Agradeciendo desde ya su gestión, saluda atentamente,

Prof. Virginia Navarro Piñeyro

Anexo 3

Invitación a una entrevista > Recibidos x



Virginia Navarro Piñeyro <virnapi@gmail.com>

lun, 20 nov 2023, 10:25 a.m.



para [redacted]

Hola Profesor, soy Virginia Navarro Profesora de Biología del CeRP Centro, estoy cursando en la Universidad ORT, en el Instituto de Educación, el Master en Educación referida a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Mi investigación hace referencia a las estrategias metacognitivas que aplican los docentes de formación docente durante su enseñanza. La tutora es la Dra. Silvia Umpiérrez Oroño.

La dirección del Cerp [redacted] me facilitó una lista de docentes que se desempeñan en cuarto año, con los mail para iniciar la comunicación. Quería preguntarle, si accede a que le realice una entrevista, de forma virtual por Zoom. La misma tiene una duración estimada de 30 minutos. Si su respuesta es sí, me hace saber el día y hora que le quede bien y yo le envío el id y contraseña para realizar la entrevista (puede realizarse después de finalizados los cursos en CFE). Se que estamos en tiempos complejos, con próximas elecciones de horas, pero los aportes de los docentes son fundamentales para avanzar en esta investigación.

Espero su respuesta

Saludos cordiales

Virginia Navarro
Profesora de Biología
DOL CeRP Centro