



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

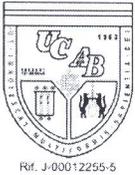
Trabajo de Grado de Maestría

DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS EN NIÑOS DE
EDUCACIÓN INICIAL

Presentado por:
Isabel Landaeta
para optar al título de
Magíster en Educación

Tutor
Delia Mera

Diciembre 2018



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
 Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 20332
 Telf.: (0212) 407-44-44 Fax: 407-43-49

Estudios de Postgrado

ACTA DE EVALUACIÓN DE PRESENTACIÓN Y DEFENSA DE TRABAJO DE GRADO DE MAESTRÍA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Nosotros, Profesores DELIA MERA MENDES (tutor), RAFAELA CLEMENTE VENTURA y THAIZ ARRÁEZ ROJAS, designados por el Consejo de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación a los nueve días del mes de octubre del año dos mil dieciocho, para conocer y evaluar en nuestra condición de jurado del Trabajo de Grado de Maestría "DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL", presentado por la ciudadana Landaeta Gil, Isabel Cristina, C.I. N°. 13113231, para optar al grado de Magister en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje.

Declaramos que:

Después de haber estudiado dicho trabajo, presenciamos la exposición del mismo, a los cuatro días del mes de diciembre del año dos mil dieciocho, en la sede de los Estudios de Postgrado de la Universidad Católica Andrés Bello.

Hechas por nuestra parte, las preguntas y aclaratorias correspondientes y, una vez terminada la exposición y el ciclo de preguntas, hemos considerado formalizar el siguiente veredicto:

APROBADO

Hemos acordado calificar la presentación y defensa del Trabajo de Grado de Maestría con Dieciocho (18) puntos.

(Observaciones o declaratoria de recomendación)
 1- Telediccionario el trabajo es significativo y pertinente se recomienda su publicación en revistas científicas.

En fe de lo cual, nosotros los miembros del jurado designado, firmamos la presente acta en Caracas, a los cuatro días del mes de diciembre del año dos mil dieciocho.

Nombre y firmas del jurado evaluador:

Delia Mera Mendes
 C.I.: 14287767

Rafaela Clemente Ventura
 C.I.: 11679721

Thais Arráez Rojas
 C.I.: 6869829

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Maestría en Educación
Mención: Procesos de Aprendizaje

DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS EN NIÑOS DE
EDUCACIÓN INICIAL

Proyecto de Trabajo de Grado de Maestría

Autora: Isabel Landaeta

Tutora: Delia Mera

Fecha: Diciembre 2018

Resumen

En la actualidad se destaca la necesidad de orientar la educación hacia el fomento y desarrollo de las habilidades del pensamiento, es decir, aprender a aprender, para autogestionar el aprendizaje. En este estudio, enfocado en la etapa inicial, las bases curriculares de la educación parvularia chilena, se proponen como marco orientador para la formación de los niños y niñas, desde los primeros meses de vida, hasta el ingreso a la Educación Básica, y sirven de apoyo a la presente investigación, cuyo propósito es la elaboración de un programa de intervención para el desarrollo de habilidades metacognitivas, dirigido a niños de educación inicial, basado en la mediación docente.

El trabajo se concibe como una investigación cualitativa, descriptiva, empleando el método comparativo continuo de la Teoría Fundamentada. Los informantes claves de este estudio fueron 12 niños con edades comprendidas entre los 3 y 6 años de edad. Para el registro de la información se utilizaron las técnicas de observación participante y entrevista semi estructurada, y como instrumentos, el cuaderno o diario de campo, las fichas metacognitivas, la ficha de planeación de la disertación y el viaje a la metacognición. Con el fin de cumplir con el rigor metodológico, se recurrió al muestreo teórico y la saturación teórica; y para la validez y calidad de la investigación se utilizó la triangulación metodológica, específicamente la triangulación dentro de los métodos: la entrevista semi estructurada y la observación participante, para evaluar el mismo fenómeno: el desarrollo de las habilidades metacognitivas.

A través del uso de los diferentes instrumentos y su posterior validación, se registró de qué forma los niños aprenden y cómo emplean las estrategias metacognitivas, partiendo de sus relatos y sus propias experiencias durante la aplicación del programa, lo que a su vez les dio la posibilidad de continuar su camino en la educación formal con más y mejores herramientas de planificación, monitoreo y evaluación de sus propios procesos de aprendizaje.

Descriptor: Habilidades metacognitivas, Autorregulación, Educación Inicial, Mediación cognitiva.

Índice de Contenidos

	Página
Capítulo I. El Problema.....	1
Planteamiento del Problema.....	1
Propósito y Justificación.....	5
Enunciado del problema.....	8
Objetivos	9
Objetivo General	9
Objetivos Específicos	9
 Capítulo II. Revisión de la literatura.....	 10
Antecedentes.....	10
Bases teóricas.....	18
Metacognición.....	18
Definiciones.....	19
Variables y componentes.....	20
Fases o momentos.....	24
Mediación y Metacognición.....	25
Tipos de mediación.....	26
El docente como mediador de estrategias metacognitivas.....	29
 Capítulo III. Metodología.....	 31
Enunciado del Problema.....	31
Tipo y Diseño de Investigación.....	31
Contexto e informantes clave.....	33
Aspectos a estudiar.....	35
Instrumento(s) para la recolección de información	35
Validez y Confiabilidad de los Instrumentos.....	37
Procedimiento.....	39
Procesamiento y Análisis de la información	40
Limitaciones del Estudio.....	41
 Capítulo IV. Resultados.....	 43
Descripción y análisis del Procedimiento por sesión instruccional.....	48
Fase de Análisis de Información.....	70
Proceso de Codificación.....	71
 Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones.....	 74
Conclusiones.....	74
Recomendaciones.....	78
Referencias.....	80

Anexos	
A.- Entrevista semi estructurada.....	84
B.- Ficha metacognitiva.....	86
C.- Ficha para la planeación de la disertación.....:	88
D.- Viaje a la Metacognición.....	90
E.- Fases de la Metacognición.....	92
F.- Fotografías de las sesiones de trabajo.....	94

Tablas	
1.- Ciclos y niveles en educación parvularia.....	3
2.- Distribución de la población por niveles y turnos.....	34
3.- Aspectos relacionados con la metacognición para este estudio.....	35
4.- Informantes claves: cualidades y códigos utilizados para su referencia..	45
5.- Sesiones de trabajo.....	47
6.- Registro de respuestas antes, durante y después de la lectura.....	52
7.- Registro de respuestas por informante de la ficha metacognitiva.....	54
8.- Registro de respuestas por informante de la elaboración de los Cubos cuenta historias.....	56
9.- Soluciones planteadas por los informantes al problema de los animales en peligro de extinción.....	59
10.- Respuestas por informante parra la ficha de planeación de la disertación.....	60
11.- Respuestas por informante a la entrevista semi estructurada. Fase durante la actividad.....	63
12.- Respuestas por informante a la entrevista semi estructurada. Fase Después de la tarea.	64
13.- Registro de respuestas por informante al "Viaje a la Metacognición"....	65
14.- Registro de frases empleadas por los informantes en cada etapa de la actividad "Enseñar a otro".....	68
15.- Conceptos y propiedades encontrados durante la codificación abierta...	71
16.- Propiedades y sus dimensiones e incidentes.....	72

Figuras	
1.- Metacognición.....	19
2.- La mediación según la teoría sociocultural.....	25

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema

En la actualidad, se observa, en los niños de educación básica, fallas o poco uso de estrategias metacognitivas, lo que dificulta la adquisición, almacenamiento, recuperación y aplicabilidad efectiva de aprendizajes significativos. Manzanares y Sánchez (2011), encontraron evidencia experimental, que indica que los programas de entrenamiento metacognitivo parecen efectivos, en edades tempranas, para ayudar al desarrollo de las estrategias de autorregulación y autoevaluación. Por tanto, iniciando a los niños de la etapa inicial en el entrenamiento de estrategias metacognitivas, podría disminuirse ese desconocimiento de las estrategias que está a su vez relacionado con la poca reflexión, así como las dificultades a la hora de desarrollar asignaciones o de prepararse para procesos de evaluación, siendo esto lo que impulsó esta investigación y concuerda con la necesidad de orientar la educación hacia el fomento y desarrollo de las habilidades del pensamiento de los alumnos, desde la etapa inicial, es decir, brindar herramientas desde edades tempranas, para generar nuevos aprendizajes, que les permitan aprender a aprender y de esta forma iniciar la autogestión del aprendizaje.

De acuerdo con las investigaciones analizadas, que se comentarán a continuación, las habilidades del pensamiento se pueden enseñar, practicar y aprender, es por ello que si se comienza este proceso de desarrollo y entrenamiento en la edad temprana se

obtendrán mejores resultados a futuro, en esta premisa es donde el rol del docente como mediador adquiere un lugar privilegiado.

En la acción docente, debe existir la reflexión, como método para mejorar la práctica y para hacer del alumnado, individuos más motivados y con mayores capacidades para aprender a aprender en cualquier área del conocimiento y de la vida. Por tanto, el principal objetivo, del docente actual, no debe ser el de la transmisión de conocimientos, sino que, parafraseando ideas de Suarez (2010), a través de la mediación, proporcionar al alumno sistemas de codificación de la información, que permitan alcanzar un aprendizaje significativo, crítico, productivo y creativo que le facilite su adaptación al entorno y sus exigencias.

El contexto actual de desempeño profesional de la autora de la presente investigación se enmarca en Chile, donde la educación está regida por la Ley General de Educación (LGE) de 2009, y está organizada en cuatro niveles, donde la Educación de Párvulos o inicial, corresponde al primer nivel de enseñanza reconocido constitucionalmente. Atiende, cuida y educa integralmente a los niños y niñas en los primeros años vida, parte desde el nacimiento hasta el ingreso al nivel de enseñanza básica. En términos de sus objetivos, intenta favorecer sistemática, oportuna y pertinentemente aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas antes del ingreso a la educación obligatoria, lo que plantea en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de los menores como personas, situación que incluye vínculos y complementariedad con los padres y las familias. La Tabla 1 muestra la distribución

de los ciclos y niveles con su correspondiente edad cronológica, según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2005).

Tabla 1. Ciclos y niveles en educación parvularia

Ciclo	Nivel	Edad cronológica
1°	Sala Cuna Menor	0 a 11 meses
	Sala Cuna Mayor	1 año a 1 año y 11 meses
	Nivel medio Menor	2 años a 2 años 11 meses
	Nivel Medio Mayor	3 años a 3 años 11 meses
2°	Primer Nivel de Transición	4 años a 4 años 11 meses
	Segundo Nivel de Transición	5 años a 5 años 11 meses

Fuente: elaboración propia según MINEDUC (2012)

Dentro de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia Chilena (2005) la educadora es vista como:

formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional (p.14)

En la misma fuente se visualiza a la niña y el niño como "una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos

significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas". (p.15)

Siguiendo con las concepciones planteadas en las Bases Curriculares, se concibe al ser humano como un sistema abierto y modificable, en el cual la inteligencia, constituye un proceso de autorregulación dinámica, sensible a la intervención de un mediador eficiente. Por lo tanto, en cada niño hay un potencial de desarrollo y de aprendizaje que emerge con fuerza en condiciones favorables. A la educación le corresponde proveer de experiencias educativas que le permitan adquirir los aprendizajes necesarios, mediante una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa, especialmente en los primeros años. (p.15)

Las bases curriculares de la educación parvularia chilena, se proponen como marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica, y dan un preámbulo para la investigación y trabajo en el área de estrategias metacognitivas, lo que a su vez le daría a los niños la posibilidad de iniciar su educación formal (básica) con más y mejores herramientas de planificación, control o monitoreo y evaluación de sus propios procesos de aprendizaje. ya que, este currículo educativo, como se expone según el MINEDUC (2012) ha sido concebido como apoyo para la articulación de una secuencia formativa de la mejor calidad: respetuosa de las necesidades, intereses y fortalezas de las niñas y niños y, al mismo tiempo, potenciadora de su desarrollo y aprendizaje, por lo que toma mayor

relevancia la idea de iniciar la adquisición, desarrollo y práctica de estrategias metacognitivas en esta etapa decisiva.

Propósito y justificación

Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (2005) han sido formuladas respondiendo a tres requerimientos, el primero de ellos, aporta parte de la justificación para la realización de este trabajo: las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento de los contextos y oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a niñas y niños. (p.8) En este punto se contemplan los cambios a nivel social y cultural, que a su vez implican nuevos requerimientos formativos y demanda una educación parvularia que responda a la necesidad de establecer las bases que favorecerán los futuros aprendizajes de los niños en los niveles siguientes, y estas bases se harían más sólidas si se inicia en esta etapa el trabajo metacognitivo en el aula.

Los niños tienen la capacidad de desarrollar por sí mismos, en mayor o menor medida, cierto conocimiento sobre cómo aprenden lo que aprenden. Sin embargo, es necesario reforzarlo sistemáticamente durante todo el proceso educativo, de manera tal que no sólo se debe interrogar sobre lo aprendido, sino sobre cómo ha logrado aprenderlo. La investigación sobre estrategias metacognitivas, ha ido en aumento, sin embargo en su mayoría, los estudios se centran en el nivel de educación básica o universitario, de ahí la necesidad de investigar y evaluar estos procesos en la infancia.

En un artículo publicado por Osses y Jaramillo (2008) se aborda el tema de la metacognición como una alternativa para la formación de alumnos autónomos, partiendo de una educación que potencie la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación de los mismos por parte de los estudiantes, de manera tal, que les conduzca a un "aprender a aprender", es decir, a autodirigir y autogestionar su aprendizaje y lograr transferirlo a otros ámbitos de su vida. En este artículo se toman como referentes las concepciones de Flavell (1985) y Carretero (1993), para explicar la importancia de la metacognición para la educación, exponiendo que el niño es un aprendiz que constantemente se enfrenta con nuevas tareas de aprendizaje, de lo que surge la necesidad de que los alumnos "aprendan a aprender", y sean capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada.

En un estudio realizado por Catalán (2015) sobre la autoevaluación en estudiantes de edades tempranas, se destaca la importancia de hacer consciente al niño de la autoevaluación, como proceso de aprendizaje vinculado a la reflexión sobre los logros y en la formulación de interrogantes para impulsar la reflexión y el establecimiento de metas. De esta forma la autoevaluación como parte del proceso metacognitivo lleva al estudiante a ser más consciente y reflexivo de su propio progreso a lo largo del camino del aprendizaje.

Manzanares y Sánchez (2011), en su investigación sobre el entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años, analizaron si el entrenamiento metacognitivo mejora la capacidad de resolución de

problemas en niños, encontrando evidencia experimental, que indica que los programas de entrenamiento metacognitivo parecen efectivos, en edades tempranas, para ayudar al desarrollo de las estrategias de autorregulación y autoevaluación, lo que aumenta la importancia de la investigación en esta área.

Navarro (2000), en su investigación *Alfabetización Emergente y Metacognición*, expone que el conocimiento metacognitivo comienza mucho antes de lo que generalmente se cree, y su trabajo brinda una visión de los indicios de este surgimiento y también plantea la necesidad de profundizar el tema de la metacognición en los niños pequeños buscando formas de incrementar su desarrollo.

Las investigaciones y artículos anteriormente mencionados, sirven de base a la presente investigación, cuya importancia, reside en la obtención de una descripción de la implementación de programas de intervención de estrategias metacognitivas en la etapa inicial, que permitan conocer la forma como cada individuo aprende, y de este conocimiento, podrían derivarse nuevas estrategias de aprendizaje así como nuevas líneas de investigación.

El desarrollo del pensamiento, ha sido a lo largo del tiempo una meta educativa deseable de alcanzar en todos los niveles educativos; sin embargo, en los últimos años se ha incrementado notablemente esta intención, lo cual obedece, entre otras razones, a las nuevas necesidades impuestas por la sociedad del conocimiento de formar individuos capaces de aprender a aprender en cualquier lugar y a lo largo de toda su vida.

Por tal razón, el diseño de nuevos programas orientados a la adquisición, desarrollo o perfeccionamiento de habilidades que posibiliten la formación de un sujeto autónomo y autorregulado, es una necesidad preponderante de las escuelas del siglo XXI, es decir de la actualidad, y donde la metacognición es el constructo teórico que mejor refleja este ideal educativo.

En consecuencia, esta investigación se orienta hacia una propuesta que pretende contribuir con la reflexión, diseño de estrategias útiles a los maestros a la hora de incorporar objetivos metacognitivos, dando respuestas a las nuevas exigencias formativas de la sociedad en cuanto a la adquisición de estrategias para aprender a aprender.

Enunciado del problema.

Como ya es sabido, los niños inician su proceso de aprendizaje mediante la imitación, por lo que la mediación de un docente consciente de la importancia del desarrollo de habilidades cognitivas, favorecería notablemente la adquisición y utilización de las mismas. De allí surge la siguiente pregunta:

¿Cómo favorecer el desarrollo de habilidades metacognitivas en niños de educación inicial a través de un programa de intervención basado en la mediación docente?

Objetivos

Objetivo general

Elaborar un programa para el desarrollo de habilidades metacognitivas, dirigido a niños de educación inicial, basado en la mediación como acción docente.

Objetivos específicos.

- 1.- Diagnosticar las estrategias metacognitivas utilizadas por los niños en la etapa inicial.
2. Analizar la necesidad de construir un programa de entrenamiento de Estrategias Metacognitivas dirigido a alumnos de educación inicial.
- 3.- Diseñar el programa de entrenamiento de Estrategias Metacognitivas dirigido a un grupo de alumnos de educación inicial.
- 4.- Aplicar el programa de entrenamiento de Estrategias Metacognitivas.
- 5.- Develar el proceso metacognitivo que siguen los niños de educación inicial en la elaboración de las tareas propuestas durante la administración del programa.
- 6.- Integrar los elementos que permitan la construcción de principios teóricos para el desarrollo de habilidades metacognitivas en un grupo de alumnos de educación inicial.

Capítulo II. Revisión de la literatura

Antecedentes

La noción de metacognición se ha venido estudiando y profundizando en la bibliografía sobre aprendizaje desde hace algún tiempo. Entender la diferencia entre aprender y "aprender a aprender" tiene que ver con comprender que las habilidades implicadas en la construcción consciente del conocimiento deben ser objetivos de un entrenamiento planificado, sistemático e intencional. Partiendo de este hecho, se presentan algunos estudios que sirven de base a la presente investigación.

Robson (2016) en su estudio: *Self-regulation and metacognition in young children: Does it matter if adults are present or not?* reúne dos áreas de gran interés: el desarrollo de la autorregulación y la metacognición de los niños pequeños y el impacto de la presencia o ausencia del adulto en su comportamiento y aprendizaje. La muestra fue de 29 niños de 4-5 años. De acuerdo con los resultados obtenidos, los niños daban mayores muestras de autorregulación y metacognición cuando los adultos estaban ausentes. Sin embargo, cuando los adultos estaban presentes, podían convertirse en un foco para la atención de los niños, y estos a su vez intentaron ceder alguna responsabilidad al adulto, como: fijar metas, asignar roles, comprobar y corregir progreso y resolver conflictos. Al mismo tiempo, los adultos desempeñaron un papel crucial en el apoyo a los conocimientos procedimentales de los niños cuando estaban presentes. Los niños estaban muy interesados en mostrar sus conocimientos a estas personas importantes y, a menudo, decidieron dirigir sus comentarios a los

adultos. De este estudio se desprende una consideración importante, que destaca el rol del adulto mediador en el contexto del desarrollo y el despliegue de la autorregulación y metacognición de los niños pequeños

Catalán (2015) realizó un estudio de carácter cuantitativo, de tipo descriptivo transversal, correlacional, titulado: La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas, el cual proyecta directamente sus resultados hacia la calidad de la educación infantil, teniendo como referente los procesos autoevaluativos que manifiestan los niños de forma temprana, prácticamente como condición natural de su desarrollo. Como aporte a la investigación, destaca la importancia de hacer consciente al niño de la autoevaluación, como proceso de aprendizaje vinculado a la reflexión sobre los logros y en la formulación de interrogantes para impulsar la reflexión y el establecimiento de metas.

Sáiz, Carbonero y Román (2014), en su estudio: Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años, con una muestra de 43 sujetos, parte de la idea de que la autorregulación es un componente de la metacognición que se relaciona con el aprendizaje eficaz. Por ello, los objetivos del trabajo fueron: (a) comprobar si la enseñanza de estrategias de autorregulación a niños pequeños con desventaja social, mejora sus habilidades de resolución de tareas; (b) evaluar la eficacia de un programa de enseñanza de estrategias de autorregulación, desde la perspectiva del profesorado.

Los resultados indicaron, que existen mejoras significativas, antes-después de la aplicación del programa, en habilidades: atencionales, de planificación manifiesta guiada y autónoma, de planificación encubierta y de autoevaluación en la resolución

de problemas cognitivos y sociales. Paralelamente, el profesorado considera que el programa ha mejorado, en sus alumnos: los niveles atencionales y la generalización de las estrategias a otras actividades curriculares. En consecuencia, y como aporte a esta investigación, se considera, al programa de enseñanza en estrategias de autorregulación, una herramienta efectiva y motivadora para la docencia en entornos de compensación educativa (niños pequeños en desventaja social).

Por su parte, Sanz y Sanz (2013) en su estudio: *How creative potential is related to metacognition* (Cómo el potencial creativo se relaciona con la metacognición), administraron la Prueba de Imaginación Creativa para adultos y la Escala de Metacognición Creativa, a 360 estudiantes de ambos sexos, de la Universidad Pública de Navarra. El objetivo general fue investigar la relación que puede existir entre el potencial creativo narrativo o verbal y gráfico y la metacognición, así como la contribución de esta última variable a la predicción de la creatividad; como objetivo secundario se investigó el efecto del género en las variables mencionadas.

Los resultados mostraron que las relaciones entre las variables evaluadas fueron estadísticamente significativas y positivas y que la metacognición predijo moderadamente la creatividad narrativa, lo que significa que los procesos cognitivos no funcionan aislados, pues afectan y son afectados. También revelaron que los estudiantes obtuvieron resultados distintos en creatividad verbal y gráfica y que el género los diferenció sólo en el potencial creativo narrativo. La conclusión más relevante que puede extraerse de esta investigación, sugiere que en la Educación Superior y sobre todo en etapas tempranas de la infancia, convendría intervenir

explícitamente las habilidades creativas y metacognitivas para estimular el potencial creativo de los individuos. Para efectos de esta investigación, esta última idea aporta un argumento que incrementa la importancia de investigar y elaborar programas de estrategias metacognitivas para la etapa inicial.

Manzanares y Sánchez (2011), en su estudio denominado: Entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años, analizan si el entrenamiento metacognitivo mejora la capacidad de resolución de problemas en niños y niñas de 5 a 7 años de compensación educativa. Los resultados indican diferencias significativas entre el grupo experimental (13 niños) y el grupo control (12 niños) en estrategias de autorregulación (tipo de razonamiento) y en estrategias de autoevaluación. Así mismo el análisis intragrupo del grupo experimental detecta diferencias significativas en tipo de razonamiento. A manera de conclusión exponen que la evidencia experimental del estudio, indica que los programas de entrenamiento metacognitivo parecen efectivos, en edades tempranas, para ayudar al desarrollo de las estrategias de autorregulación y autoevaluación, lo que aumenta la importancia de la investigación en esta área.

Sáiz, Carbonero y Flores (2010) en su estudio titulado: Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años, analizan el tipo de estrategias (atencionales, de lenguaje comprensivo y expresivo, planificación y metacognitivas) que niños de cuatro y cinco años emplean en la resolución de distintas tareas: conservación, clasificación y teoría de la mente (ToM). El tipo de respuesta a las tareas se observó con la escala de observación de

estrategias cognitivas y metacognitivas en la infancia, encontrándose diferencias significativas atendiendo a la variable edad en el empleo de estrategias atencionales en la ejecución de tareas de Teoría de la Mente (ToM), estrategias de lenguaje receptivo y expresivo en todas las tareas y estrategias metacognitivas en las tareas de ToM. Como aporte este tipo de estudios abre un abanico de posibilidades a la intervención cognitiva (mejora de estrategias cognitivas y metacognitivas), ya que a partir del análisis del tipo de estrategias que los sujetos empleen en la resolución de tareas se podrán elaborar programas de intervención cognitiva y metacognitiva.

Pihlainen-Bednarik y Keinonen (2010) realizaron un estudio de caso cualitativo, titulado: *Sixth graders' understanding of their own learning: A case study in environmental education course*, sobre la metacognición de los estudiantes finlandeses de sexto grado, con una muestra de 19 alumnos, en un entorno de aprendizaje virtual, ENO - Environmental Online. El objetivo era describir qué y cómo los alumnos controlan sus procesos de aprendizaje. Se encontró que los estudiantes poseían una metacognición declarativa y procesal. En este estudio, el componente social del aprendizaje fue especialmente destacado, reconociendo el papel del profesor como modelo y mediador en la mejora de la metacognición de los estudiantes, así como procurador de un ambiente estimulante y propicio para el aprendizaje, ya que a través de la mediación, el docente puede estimular el potencial metacognitivo de los estudiantes, promoviendo la internalización, utilización y aprovechamiento de las estrategias, lo que a su vez permitirá su aplicación en otros contextos de aprendizaje y de la vida.

Saíz, Flores y Román (2010) en su estudio: *Metacognición y competencia de "aprender a aprender" en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión*, realizan un acercamiento a las investigaciones actuales sobre el constructo metacognición; analizan su correspondencia con corrientes curriculares relacionadas con el concepto de competencia; y efectúan una observación de la competencia de aprender a aprender en el segundo ciclo de Educación Infantil en una escuela inclusiva. Participaron 43 sujetos en total. Los resultados indican que los niños de cuatro y cinco años no tienen adquiridas las habilidades de: saber qué, saber cómo y saber cuándo, aunque si pueden regular sus conductas a través del habla del adulto. En este caso, el habla del adulto coincide, con lo que para esta investigación la autora ha denominado mediación docente, y que soporta el planteamiento principal del estudio: desarrollar estrategias metacognitivas en niños de educación inicial, a través de la mediación docente.

Sandia (2004) escribió acerca de la “metacognición en niños: una posibilidad a partir de la Teoría Vygotskiana”, donde presenta una panorámica sobre el constructo metacognición y su aplicación en el campo de la educación infantil. Igualmente, expone las ideas principales de la teoría histórico-cultural, en atención a la mediación como herramienta posible para fomentar procesos metacognitivos en infantes. Como otros estudios citados anteriormente, pretende estimular el interés por este campo tan fértil como lo son los procesos de pensamiento en el infante, así como intenta lograr que los docentes o especialistas que trabajan con niños en edad preescolar, exploren

su potencial como mediadores del aprendizaje, lo que respalda y aporta mayor justificación a la presente investigación.

Córmack (2004). realizó una disertación, sobre las estrategias de aprendizaje y de enseñanza en la educación del menor de 6 años, en la que analiza, a partir de los principios del constructivismo, de las inteligencias múltiples, de los diferentes estilos cognitivos y conforme con el nuevo paradigma del aprendizaje estratégico o aprender a aprender, un conjunto de estrategias de enseñanza para el docente del nivel infantil y estrategias de aprendizaje que los niños de estas edades están en capacidad de utilizar para que la construcción de su conocimiento resulte con sentido y significado. Como aporte, orienta a los maestros en cuanto a una metodología para seleccionar y negociar con los niños y niñas los contenidos a planificar, desarrollar y evaluar, haciéndolos partícipes y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez (2003) llevaron a cabo una investigación con una población de de 36 niños (18 niñas y 18 niños) con un desarrollo del lenguaje acorde a la edad cronológica con edades comprendidas entre 5 y 10 años de edad, pertenecientes a una misma institución educativa de estrato socio-económico tres. Este estudio, titulado: Explorando la metacognición, se interesó por la evaluación de las operaciones metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación implicadas en los procesos de lectura y escritura presentadas por niños de los grados transición a quinto de primaria.

Las variables que los instrumentos permitían evaluar eran: metacognición en lectura y escritura, comprensión lectora y producción escrita. Además se contrastaban

estas variables con el género y el grado escolar al cual pertenecían los niños. Este estudio, aporta las bases conceptuales que permiten esclarecer aspectos poco estudiados a causa de su complejidad y dificultad de observación. Además, brinda dos estrategias metodológicas que permiten evidenciar operaciones metacognitivas en los procesos de lectura y escritura, dos tareas estructuradas: la estrategia de pensamiento en voz alta durante la realización de la tarea y una entrevista posterior al desarrollo de la misma.

Navarro (2000). Realizó una investigación cualitativa, del tipo exploratorio titulada, Alfabetización Emergente y Metacognición. Para él, el término alfabetización emergente ha sido usado en las últimas décadas tanto por investigadores como por docentes de la educación inicial para designar un nuevo enfoque de la evolución de la lectura y la escritura en los niños pequeños. Según esta perspectiva, los infantes saben bastante acerca de la lectura y la escritura mucho antes de manejar convencionalmente dichos procesos. El conocimiento metacognitivo comienza mucho antes de lo que generalmente se cree, por lo que la panorámica general de este trabajo nos brinda una visión de los indicios de este surgimiento y también plantea la necesidad de profundizar el tema de la metacognición en los niños pequeños buscando formas de incrementar su desarrollo, apoyando los planteamientos de la investigación.

El análisis de las investigaciones anteriores permiten concluir que las estrategias metacognitivas de planificación, control ejecutivo y evaluación son

enseñables, incluso desde edades muy tempranas, lo cual se convierte en un estímulo para el desarrollo de esta investigación.

Dichas investigaciones, inducen a reflexionar sobre la importancia de fomentar estrategias metacognitivas en los estudiantes, desde la etapa inicial, desarrollando la capacidad de aprender a aprender y de poder autogestionar el aprendizaje, confirmando, en este mismo sentido que este desarrollo es posible a través de la mediación de personas de mayor experiencia, como por ejemplo los docentes, padres e incluso pares, siendo un proceso que demanda tiempo, constancia y esfuerzo, sin embargo al ser interiorizadas por los niños, contribuyen a sus destrezas auto regulatorias. De esta forma se observa, un criterio generalizado con relación al rol preponderante que juega el maestro como mediador, fomentando el desarrollo de las habilidades en estudio. Esto reafirma la intención de incluir en esta investigación el apoyo del adulto (docente) como mediador que se espera favorezca las habilidades metacognitivas de los niños.

Bases teóricas

Metacognición

El término "metacognición" ha sido estudiado por diversos investigadores, tomando cada vez más importancia dentro del área de la psicología y la educación desde la década del setenta.

Definiciones

Los inicios de la metacognición se deben a Flavell, quien citado por Poggioli (2005) define la metacognición como: "el conocimiento de los propios procesos cognoscitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes de la información" (p. 152).

Por su parte, Vargas y Arbeláez (2002), tomando como base las investigaciones de Brown, Chadwick y Flavell, exponen que el enfoque metacognitivo se refiere al grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su propia forma de pensar, sobre los contenidos y la habilidad para controlar esos procesos. Este proceso se realiza con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje.

Larkin (2010) analiza la metacognición en su libro "Metacognition in young children" desde dos puntos de vista, partiendo de la metacognición como acto consciente y a su vez como una forma de procesamiento automático.

El procesamiento automático se ha definido como rápido, porque requiere poco esfuerzo y control por el sujeto ya que opera a un nivel inferior de conciencia. Por lo tanto la teoría toma dos formas. Una que no es dependiente de la edad y que no requiere ningún esfuerzo cognitivo y una forma secundaria donde algunas conductas conscientes se automatizan con el tiempo, con la edad y con la práctica.

Esta segunda forma constituye una problemática para las teorías de metacognición. porque un acto cognitivo que se incluyó en el repertorio

metacognitivo, podría automatizarse y no estar disponible para la conciencia. Esto podría ilustrarse con el acto de aprender a leer, donde una buena parte del esfuerzo consciente es inicialmente empleado para vincular los sonidos y comprender la conexión entre símbolos escritos y sonidos, sin embargo, a medida que este proceso se hace más automático, hay menos necesidad de reflujos conscientes o supervisión consciente del proceso de lectura, a menos que el lector encuentre una palabra desconocida u otro obstáculo en la lectura. En este punto el lector buscará la manera de solucionar el conflicto, y es donde la habilidad cognitiva de la lectura está sujeta a monitoreo o supervisión metacognitiva.

Variables y Componentes

Carretero (1993), se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. De esta idea se desprenden dos más, la primera relacionada con la organización del conocimiento en estructuras que facilitan su recuperación y la segunda relacionada con los procesos de supervisión y regulación que las personas realizan al enfrentarse a una tarea.

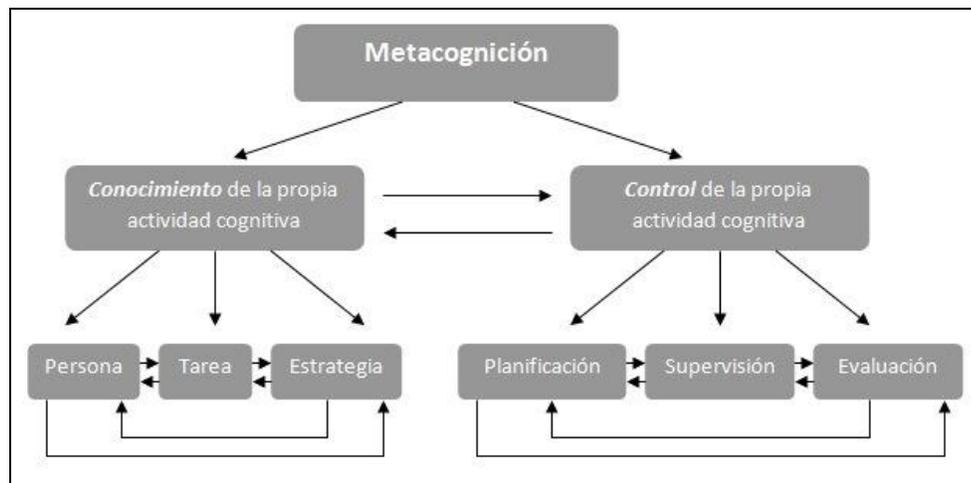


Figura 1.- Metacognición Heit, I. A. (2011)

A su vez, esta distinción entre el conocimiento de la propia actividad cognitiva y del control de la actividad cognitiva, es consistente con la distinción entre el conocimiento declarativo relativo al "saber qué", y el conocimiento procedimental referido al "saber cómo y cuándo" utilizar una determinada estrategia.

El primero de estos componentes metacognitivos, tiene que ver con ese conocimiento fáctico del sujeto acerca de su propio conocimiento, el cual es consciente, observable y medible, y se refiere al "qué" del conocimiento. Los trabajos de Flavell, permitieron diferenciar en el conocimiento metacognitivo variables de: la persona, como aprendiz (sujeto) de sus potencialidades y limitaciones cognitivas y de otras características personales que pueden afectar el rendimiento en una tarea, la tarea sus objetivos y características las cuales influyen en el grado de dificultad y la estrategia, el aprendiz debe saber cuáles estrategias le permitirán llevar a cabo la tarea, cómo se aplicarán y las condiciones bajo las cuales le resultarán más efectivas.

Y por otro lado, el segundo componente, relativo al conocimiento procedimental, está referido al conocimiento de los propios procesos cognitivos, es decir, al conocimiento acerca de "cómo" se realiza un determinado proceso durante el mismo, tiene que ver con planificar, supervisar, evaluar la resolución de una tarea. Este tipo de cognición, a diferencia del anterior, no siempre es consciente, lo que dificultaría su verbalización.

Tal y como lo exponen Darling-Hammond, Austin, Cheung, Martin (2003) en su publicación: *Excerpt from The Learning Classroom: Theory Into Practice*, expone que parte del desarrollo cognitivo es aprender a ser consciente del propio pensamiento y dirigirlo consciente y estratégicamente hacia los objetivos deseados. Las estrategias metacognitivas incrementan la eficacia en el aprendizaje, porque ayudan a encontrar información, evaluar cuándo se necesitan recursos adicionales y entender cuándo dar enfoques diferentes a los problemas. Cuando los niños empiezan a dominar estas estrategias y aprenden cuándo, cómo y por qué usarlas, son capaces de aprender de manera más efectiva e intencional. Estas estrategias se fortalecen cada vez más en la medida que se usan y comprenden. La investigación sugiere que las capacidades metacognitivas se desarrollan con el tiempo y dependen de una base de conocimiento, los niños pequeños construyen su conocimiento a través de experiencias concretas con materiales físicos que manipulan. Cuando el lenguaje es utilizado para describir sus experiencias, los niños desarrollan conceptos, que, con retroalimentación y mediación, entendida como colaboración de otro, se agrupan en un conocimiento más sistemático.

En áreas en las que los niños tienen una base de conocimientos, son capaces de regular su pensamiento de varias maneras. Antes de aprender estrategias metacognitivas, los niños no usan tácticas como planificar su trabajo o buscar su propia solución de problemas. No se dan cuenta de que pueden usar estrategias y atajos para resolverlos. Esto no quiere decir que los niños pequeños no tengan capacidades metacognitivas, los niños pequeños pueden tener un propósito en su actividad, incluso mientras más pequeños aprendan estrategias generales de aprendizaje en contextos específicos, con mayor facilidad adquirirán y dominarán estrategias más complejas y metacognitivas.

El conocimiento metacognitivo, visto así, se va desarrollando con la edad, incrementándose la complejidad de las estrategias a medida que los niños van creciendo. Sin embargo, los niños pequeños podrían fallar en la utilización de determinadas estrategias, por lo que cobra fuerza la figura del adulto que esté regulando y sea mediador de esta actividad, es decir, le oriente en el desarrollo de los procesos de planificación.

El término metacognición, se ha aplicado tanto al conocimiento como al control de la propia actividad cognitiva. El conocimiento metacognitivo constituye el componente declarativo de la metacognición y abarca el conocimiento de los propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias para su resolución. El control metacognitivo, constituye entonces el componente procedimental, que incluye, procesos de planificación de las estrategias más adecuadas para resolver una tarea, de supervisión y regulación del uso que se hace de

las mismas y de su efectividad, así como de del progreso hacia la meta establecida y de evaluación de los resultados obtenidos.

Fases o momentos

Según Sanz (2010) la metacognición, se realiza en tres fases o momentos:

- Primera fase: planificación o planeación. En ella se establecen diálogos y deliberaciones del sujeto consigo mismo, dirigidos a definir objetivos, seleccionar estrategias, prevenir dificultades, fomentar sentimientos de autoeficiencia, comparar la tarea con los aprendizajes previos y dirigir la motivación de la conducta hacia la meta.
- Segunda fase: monitorización o control. Consiste en la realización de la actividad y en el control que se ejerce sobre cada uno de los aspectos implicados en su desarrollo y sobre los posibles factores que pueden incidir en la concentración y distribución de los recursos.
- Tercera fase: evaluación. Es la etapa de verificación del proceso de aprendizaje, tanto de los tiempos establecidos como de las dificultades encontradas. En esta fase se conjugan: el análisis de los rendimientos, la reflexión sobre el propio pensamiento, el descubrimiento de los errores cometidos, la valoración del nivel de satisfacción personal y la especificación de las relaciones existentes entre la actividad desarrollada, otros contenidos académicos y la vida personal o profesional.

A partir de los conceptos revisados, se puede decir que la metacognición es una vía para lograr el desarrollo de la autonomía de los alumnos, ya que la metacognición supone un nivel de conciencia de los propios procesos, de la tarea y de las estrategias para resolverla; con lo que se promueve entonces un aprendizaje que trasciende el ámbito escolar para proyectarse a la vida, es un "aprender a aprender".

Mediación y Metacognición

Lev Vygotsky (1978), psicólogo ruso se interesó por el estudio del desarrollo del pensamiento y del aprendizaje, siendo una de sus teorías más importantes la teoría histórico-cultural.

Una de las contribuciones esenciales de Vygotsky ha sido la de concebir al sujeto como un ser eminentemente social, y al conocimiento mismo como un producto social; además de los conceptos de la Zona de Desarrollo Próximo y la mediación, los cuales serán claves para el estudio de los procesos metacognitivos.

Vygotsky, al explicar el desarrollo humano a través de la relación entre el individuo y su interacción sociocultural, aporta un elemento clave para entender como ocurre este fenómeno: la "mediación". A partir de ella, considera que las funciones mentales superiores, como el pensamiento, la atención voluntaria y la memoria lógica, y la acción humana general están mediadas por herramientas y por signos.

Para Vygotsky, citado por Carretero (1993):

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a escala social, y más tarde, a escala individual; primero entre persona (ínter psicológico), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos (p. 93-94).

Es decir, el niño desarrolla sus actividades con el acompañamiento y la ayuda de una persona adulta, por lo que su comportamiento se ve influenciado directamente por el entorno social, el desarrollo de potencialidades cognitivas, requieren, de la interacción social con los demás. Por tanto, el hombre construye su conocimiento, siendo este el resultado de su interacción social. De esta forma se observa como Vigotsky enfatizó la dirección del desarrollo del sujeto hacia formas crecientes de control voluntario y consciente de los procesos intelectuales y, en segundo término, destacó las particularidades del uso del lenguaje en las situaciones escolares.

Tipos de mediación.

De acuerdo con la teoría, un sujeto se desarrolla en la medida en que interactúa con el ambiente. El lenguaje, entre otros sistemas de signos, y las herramientas constituyen los instrumentos mediadores que permitirán al sujeto transformar la experiencia interpersonal en intrapersonal. En otras palabras, Vygotsky, propone que el sujeto actúa sobre la realidad para adaptarse a ella, transformándola y transformándose a sí mismo a través de unos instrumentos psicológicos que le

denomina "mediadores". Este fenómeno, denominado mediación instrumental, es llevado a cabo a través de "herramientas" y de "signos".

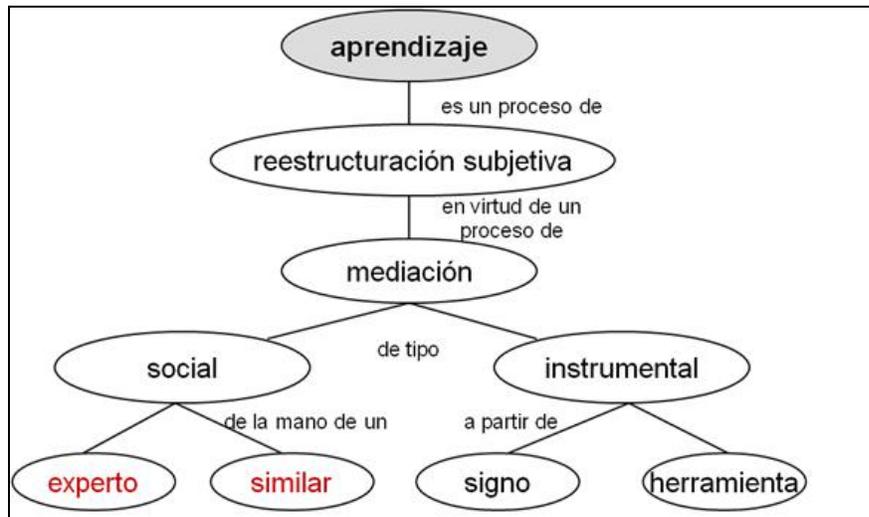


Figura 2.- La mediación según la teoría sociocultural. Suárez (2010).

Suarez (2010) plantea que de acuerdo con la visión sociocultural, el aprendizaje implica una naturaleza social (mediación de un experto, un par, un docente) y una instrumentalización cultural (mediación instrumental empleando signos, herramientas, siendo el lenguaje el principal de los instrumentos). En pocas palabras, el aprendizaje se origina y estimula dentro de un proceso de mediación dentro de interrelaciones sociales y se genera en virtud de la influencia y apropiación reconstructiva de los instrumentos de mediación cultural, del empleo de signos y herramientas. Es decir, las personas que rodean a los niños ejercen una función mediadora en el desarrollo de las funciones cognitivas superiores como lo es la metacognición.

La noción de Zona de Desarrollo próximo encierra esta relación del desarrollo y aprendizaje. Vygotsky (1978) definió la zona de desarrollo próximo (ZDP) como “la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces” (p. 86). De esto se entiende que la zona de desarrollo próximo, está determinada socialmente, ya que se aprende con la ayuda de los demás, mediante la interacción social, vista como posibilidad de aprendizaje.

Larkin (2010) plantea el desarrollo del trabajo en metacognición desde una perspectiva construccionista social, lo que ha sido particularmente importante para la práctica educativa. Partiendo de las ideas de Vygotsky, la noción de metacognición se desarrolla a partir de interacciones sociales, de esta forma se ha vinculado la metacognición a la mediación.

Desde este punto de vista, la comunicación que se establece entre docentes y alumnos, desempeña el rol de mediadora a través del lenguaje en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Considerándose al lenguaje, como el nexo que permite al niño a ubicarse y tomar conciencia de sus potencialidades y limitaciones y lograr lo que por sí solo no hubiese podido, mediante un plan de acción que le permita resolver una determinada tarea, monitorearla y evaluar los resultados.

El docente como mediador de estrategias metacognitivas.

Por su parte, Darling-Hammond et al. (2003) en su publicación: Excerpt from *The Learning Classroom: Theory Into Practice*, al observar niños de diferentes niveles, partiendo de los 5 años de edad, afirma que los niños no son inicialmente muy precisos o eficientes para describir lo que saben, pero sus habilidades mejoran, especialmente, si se les enseña a reflexionar sobre su propio pensamiento. Los niños pueden ser guiados para desarrollar una comprensión de lo que saben y lo que no, así como también, a través de la mediación docente, se puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una apreciación de las tareas y sus demandas, así como la conciencia de los conocimientos particulares y las estrategias requeridos para realizarla.

Los maestros que están desarrollando habilidades metacognitivas en el aula ayudan a los estudiantes a incorporar la reflexión de su propio aprendizaje, modelan los procesos de reflexión, cuestionamiento, evaluación y otras estrategias que pueden no venir naturalmente, por lo que vuelve a ser imperante una mediación docente efectiva.

Este es el punto de partida ante el planteamiento de trabajar metacognición con niños, ya que se debe considerar no sólo el nivel evolutivo o de desarrollo de los alumnos, sino también el proceso hacia la consolidación de los aprendizajes, al planificar las estrategias de enseñanza. Por tanto de la comunicación, como mediadora, entre el docente y su grupo, dependerá el logro de los objetivos, viendo al docente como mediador del aprendizaje, sin embargo, el fin último de la

metacognición es que el alumno pueda llegar a ser mediador de su propio aprendizaje.

En este punto, resulta importante destacar el rol del docentes. Ya que tal y como lo expone Larkin (2010) el éxito de cualquier intervención en el aula depende en gran medida del profesor, ya que el maestro tiene el poder de crear un entorno que facilitará en mayor o menor medida la metacognición. Sin embargo, vale la pena recordar que el comportamiento de cualquier maestro está influenciado por su propio conocimiento, creencias y opiniones, las cuales surgen de la experiencia y todos los maestros alguna vez fueron estudiantes. Así, para formar alumnos metacognitivos es necesario ser un docente metacognitivo. Entonces, es imperante que, los docentes, desarrollen su práctica, conscientes de sus propias potencialidades y limitaciones, planificando, supervisando y evaluando, en primer lugar, su propia acción.

Esta autoreflexión del quehacer educativo es, quizás, una oportunidad de dirigir las estrategias de enseñanza, al logro del objetivo: "enseñar a aprender" a los estudiantes, promoviendo mediante el proceso educativo la autonomía, que los lleve a "aprender a aprender" y llene de significado su aprendizaje para aplicarlo en sus vidas.

Capítulo III. Metodología

Enunciado del problema

De acuerdo con lo expuesto en el capítulo anterior, los niños inician su proceso de aprendizaje mediante la imitación; así, la mediación de un docente ayudará en el desarrollo de habilidades cognitivas y por lo tanto, favorecerá la adquisición y utilización de las mismas de modo que los infantes reflejen desde temprana edad qué aprenden y cómo lo aprenden. Es por ello que la presente investigación se enfocó en la siguiente pregunta:

¿Cómo favorecer el desarrollo de habilidades metacognitivas en niños de educación inicial a través de un programa de intervención?

Tipo y Diseño de Investigación

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos propuestos, se desarrolló como una investigación cualitativa, ya que tanto la metacognición como la mediación son procesos subjetivos, que dependen de las características, fortalezas y debilidades de cada individuo; lo que hace que el interés de investigación no sea el de cuantificar resultados sino el de indagar partiendo desde la realidad y la información recopilada en ella.

Para Creswel (2014) la investigación cualitativa es un enfoque que sirve para explorar y comprender el significado individual o grupal de un problema social o humano, este proceso de investigación involucra preguntas emergentes,

procedimientos y datos típicamente recopilados y analizados de forma inductiva, que serán posteriormente interpretados por el investigador. Entonces para este autor, si un concepto o fenómeno debe ser explorado y entendido porque se ha hecho poca investigación sobre él, merece un enfoque cualitativo. Por tanto, la investigación cualitativa, surge de las ciencias sociales, enfatiza el aspecto individual, holístico y dinámico de la experiencia humana, es decir, la investigación cualitativa busca comprender la experiencia subjetiva desde el enfoque de las personas que la viven. Así, este paradigma no se centra en la predicción y control de un fenómeno (estudio de variables), sino en la descripción sistemática de la experiencia cotidiana (estudio de las personas).

Partiendo de esta premisa, se seleccionó la investigación cualitativa, a un nivel descriptivo, empleando el método de la Teoría Fundamentada, ya que según Charmaz, (2000) y Strauss y Corbin (2002) es un diseño de investigación originado de la sociología en el cual el investigador deriva una teoría abstracta de un proceso, acción o interacción basada en los puntos de vista de los participantes. El planteamiento central es, entonces, que la teoría surge de la interacción con los participantes y la información aportada en la realidad o terreno de estudio.

Según Glaser y Strauss (1967), aunque este método es un proceso de crecimiento continuo donde cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente, los estadios previos permanecen operativos a lo largo del análisis y proporcionan desarrollo continuo al estadio siguiente hasta que el análisis se termina. Esto significa que, se produce un entrelazamiento de las operaciones de recolección

de información, codificación, análisis e interpretación de la información a lo largo de todo el proceso, lo cual evidencia el carácter holístico de la investigación cualitativa.

Para Creswell (2014) la teoría fundamentada resulta útil, cuando las teorías disponibles no explican el fenómeno o planteamiento, es decir, va más allá de los estudios previos y marcos conceptuales, en busca de entender los procesos que tienen lugar en su ambiente natural.

Para Strauss y Corbin (2002), el propósito primario de la teoría fundamentada consiste en generar o “descubrir” modelos explicativos sobre determinados fenómenos sociales (en este caso, el desarrollo de habilidades metacognitivas en niños de educación inicial) cuyos postulados teóricos se encuentran apoyados en el análisis sistemático y posterior interpretación de la información recogida.

El alcance de este estudio fue descriptivo, ya que para Echevarría (2005) un estudio descriptivo no pretende establecer relaciones de causalidad entre las variables; por lo tanto en esta investigación se describe cómo se manifiesta el fenómeno metacognitivo en el aula. Al utilizar esta metodología se generaron postulados teóricos emergentes partiendo de la realidad y de la práctica.

Contexto e Informantes Claves

La institución educativa donde se realizó la investigación es un centro educativo privado, ubicado en la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

La población del estudio se encontraba en los niveles medio mayor y pre-kinder o transición, de los turnos matutino y vespertino, con edades comprendidas entre los 3 y 6 años para un total de 61. (Ver tabla 2)

Tabla 2

Distribución de la población por niveles y turnos.

Nivel	Población total
Medio Mayor (A.M)	16
Medio Mayor (P.M)	15
Pre-Kinder (A.M)	16
Pre-Kinder (P.M)	14
Total	61

Nota: En la tabla se observa la distribución de niños por nivel y turno al que asisten.

Fuente: Elaboración propia

La selección de los participantes se inició utilizando el muestreo intencional y posteriormente el muestreo teórico, en el que el investigador comienza con la selección de varios casos que pueden compararse y contrastarse, hasta alcanzar la saturación, ya que este diseño de investigación basado en la teoría fundamentada es en espiral, es decir que a medida que la investigación avanza se conoce que tipo de grupos, informantes o nuevos escenarios deben explorarse. Este procedimiento, permite encontrar aquellas categorías de personas o sucesos que se desean explorar más en profundidad, qué grupos analizar, dónde y cuándo encontrarlos y qué información solicitar de ellos, enfocándose en recoger la información más relevante para el concepto o teoría estudiada. Este estudio se inició con una población total de 61 niños, que al avanzar en la elaboración del diagnóstico, la observación participante, el muestreo intencional y teórico, permitieron la selección de 12

informantes claves, ya que reunían las cualidades necesarias para llevar a cabo el estudio, por ejemplo: pertenecer a los niveles seleccionados, (ya que son los de mayor edad), que tuviesen una asistencia regular y puntual de forma que pudieran participar de las sesiones de trabajo de forma continua, que lograsen mantener la atención estable durante las actividades, que tuviesen lenguaje comprensivo y expresivo acorde a la edad, nivel de manera que les permitiera comunicar las ideas de forma clara, que siguieran instrucciones.

Aspectos a estudiar

Por ser una investigación cualitativa, se estudiarán aspectos relacionados a las estrategias metacognitivas, específicamente de sus variables y fases, tal como se especifica en la Tabla 3.

Tabla 3

Aspectos relacionados con la metacognición para este estudio.

Variables	Aspectos
Del sujeto que aprende	Cualidades específicas de los informantes
De la Tarea	Tiempo, grado de dificultad, mediación
De la estrategia	Cómo resolver la tarea
Fases:	Aspectos
Planificación	Objetivos, estrategias, dificultades, motivación
Monitorización	Ejecución
Evaluación	Autoevaluación y reflexión

Nota: En la tabla se enumeran los aspectos relacionados con las estrategias metacognitivas que se permiten observar en el estudio.

Fuente: Elaboración propia, basado en Flavell (1985) y Heit, I. A. (2011)

Instrumentos para la recolección de Información

Dentro de las técnicas que se utilizaron, la principal fue la observación participante, esencial para programar qué observar, cómo, cuándo y porqué;

propiciando como resultado de la interacción entre diferentes actores la identificación de actitudes, comportamientos, entre otros, que ayudan a comprender las diferentes narrativas. Por ejemplo registrar los comportamientos y actitudes de los estudiantes al proponer la actividad, la identificación de estrategias metacognitivas empleadas y las posteriormente adquiridas. Además la observación participante, según Deslauriers (2004), permite una mayor comprensión al quehacer investigativo y de igual forma, ubica al investigador en los procesos que ha de seguir durante la investigación.

Otro instrumento de importancia para el registro de la información es el cuaderno o diario de campo, en él se registró todo lo sucedido en el trabajo de campo, lo que lo convierte en uno de los insumos más importantes para el análisis.

También se empleó la entrevista semi estructurada (Ver anexo A) a los niños, así se elaboró una guía de entrevista que incluyó preguntas abiertas, que orientaron al entrevistador y que aseguraron la obtención de las mismas observaciones en los diferentes participantes. Para Deslauriers (2004) la entrevista de investigación es una interacción limitada y especializada, conducida con un fin específico y centrada sobre un tema particular.

Esta se realizó en tres momentos:

1) Antes de la actividad, las preguntas se enfocaron a que los niños predijesen su posible ejecución. Ejemplo: ¿Qué quieres lograr? ¿Cómo puedes hacerlo? ¿Será difícil o será fácil, por qué?

2) Durante la actividad, las preguntas se centraron en los procesos que se estaban llevando a cabo en un momento específico. ¿Qué estás haciendo? Cómo lo haces? En caso de una dificultad, se preguntó ¿Qué pasa ahora? ¿Cómo lo resolverás?

3) Después de la actividad, las preguntas fueron de carácter retrospectivo y reflexivo. Se les pidió evocar las operaciones realizadas con las sensaciones y emociones asociadas a dicha vivencia. ¿Qué hacías? (en un momento específico de la actividad) y ¿después de eso qué hiciste? , ¿Cómo te sientes con el producto de tu trabajo?" Al final de la entrevista se obtuvo información sobre las fases de la actividad y las estrategias puestas en práctica.

Cabe destacar que durante las entrevistas surgieron nuevas y diferentes interrogantes, es decir el investigador fue más allá de los planteamientos originales.

De acuerdo con otros momentos de la investigación se utilizaron las fichas metacognitivas (Ver anexo B), la ficha para planeación de la disertación (Ver anexo C) y el viaje a la metacognición (Ver anexo D), para hacer seguimiento del proceso metacognitivo y de su carácter reflexivo.

Validez y confiabilidad

Para Arenas (2005), el rigor metodológico se corresponde con aquellos mecanismos de calidad que garantizan la validez, la fiabilidad y la credibilidad de una investigación. Con el fin de cumplir con tal rigor metodológico, se recurrió a dos mecanismos que, según Strauss y Corbin (2002), garantizan la calidad de una investigación desarrollada bajo la teoría fundamentada: el muestreo teórico y la saturación teórica.

El muestreo teórico consiste en la recolección, análisis y categorización de información empírica realizada por el investigador y dirigido por la teoría que emerge. Este proceso de recolección y análisis se repite hasta la saturación teórica, es decir, cuando ya se ha encontrado la información suficiente para desarrollar la teoría. En consecuencia se sabe que el muestreo teórico ha sido el apropiado cuando la explicación teórica que emerge de la propia investigación resulta de interés y por lo tanto, es relevante.

La saturación teórica, requiere a su vez de sensibilidad teórica, parafraseando a Strauss y Corbin (2002), se requieren dos características esenciales: capacidad de involucrarse en la investigación y la destreza para aplicar la teoría a la investigación.

En el presente estudio se utilizó la triangulación metodológica, para dar validez y calidad a dicha investigación. El término triangulación según Denzin (1970), se refiere a “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (p.297). La triangulación se refiere al uso de varios métodos, de fuentes de información, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno.

Existen diversas posibilidades a la hora de triangular, entre ellas, se pueden destacar la triangulación de información, triangulación de investigador, triangulación teórica, la triangulación metodológica, la triangulación múltiple. Sin embargo, dadas las características de esta investigación y los instrumentos diseñados para la recolección de información se empleó la triangulación metodológica, en ella, se aplican diversos métodos para reunir información contrastando los resultados,

analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento. Al utilizar en la triangulación se busca analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos. Partiendo de las ideas de Arias (2000), este tipo de triangulación puede ser dentro de los métodos (within-method) o entre métodos (betwen method), en este caso se utilizará la triangulación dentro de los métodos, basada en la inclusión de dos o más aproximaciones cualitativas, en este caso la observación participante y la entrevista semi estructurada para evaluar el mismo fenómeno: el desarrollo de las estrategias metacognitivas.

Procedimiento

El procedimiento de la investigación se llevó a cabo mediante los siguientes pasos:

Paso 1. Recolección y Análisis de la Información: a través de material bibliográfico, documental e investigaciones, así como información especializada en Internet, relacionados con las estrategias metacognitivas y el rol del mediador. El material fue analizado para definir los aspectos metodológicos requeridos para el desarrollo del estudio.

Paso 2. Diseño de los instrumento de recolección de información: entrevista semi estructurada y fichas modelo para orientar la recogida de información de los participantes.

Paso 3. Autorización de la institución donde se realizó el estudio: Se solicitó la autorización para desarrollar la investigación en el centro educativo señalado.

Paso 4. Determinación de los informantes clave. Compuesto por los niveles medio mayor y pre-kinder o transición, de los turnos matutino y vespertino, con edades comprendidas entre los 3 y 6 años para un total de 61 niños.

Paso 5. Determinación del Diseño de Investigación: se trabajó con la investigación cualitativa, bajo el paradigma interpretativo usando el método de la teoría fundamentada.

Paso 6. Diseño del programa y de estrategias por sesiones de trabajo.

Paso 7. Administración del Programa por sesiones de trabajo.

Paso 8. Recogida de información mediante los instrumentos diseñados.

Paso 9. Análisis e interpretación de los resultados.

Procesamiento y Análisis de la información

La elaboración de un programa para el desarrollo de habilidades metacognitivas, basado en la mediación docente, para niños de educación inicial, parte de la idea de que los docentes pueden aplicar la enseñanza de estrategias metacognitivas y de autorregulación dentro de la rutina pedagógica.

Para ello, tomando en cuenta lo expresado por Glaser y Strauss (1967), el investigador se debe basar en el análisis comparativo constante entre las opiniones de

los informantes en relación con una determinada situación de aula, identificando patrones de recurrencia en el discurso y sus relaciones.

Dicho de otro modo, y de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), se trata de combinar la generación inductiva de categorías, con una comparación constante y simultánea de todos los incidentes observados en el aula durante la aplicación del programa. De esta manera el descubrimiento de las relaciones entre las categorías, comienza con el análisis de la información inicial, se someten a un continuo refinamiento a lo largo de la recolección y análisis de información y se retroalimenta continuamente el proceso de categorización. Entonces, como los nuevos eventos son comparados continuamente con los anteriores, se pueden descubrir nuevas categorías, así como también, nuevas relaciones entre las mismas.

Limitaciones del Estudio

Una de las limitaciones para llevar a cabo esta investigación consistió en la escasa información relacionada con la mediación docente como principal recurso para el desarrollo de las estrategias metacognitivas en la educación inicial.

También existieron algunas complicaciones a la hora de realizar las preguntas a los participantes, debido a la etapa y sus edades, así frente a respuestas negativas hubo que interpretar y decidir si se debían a la ausencia de estrategias, a falta de comprensión, a automatización en la ejecución, es decir que la operación metacognitiva se realiza de manera inconsciente, a fallas en la expresión verbal o escasez de vocabulario típico de la etapa evolutiva de los informantes, al olvido o una

falta de motivación para responder. Aquí cobra especial importancia la sensibilidad del investigador y lo involucrado que esté con la investigación, así como el empleo de diferentes métodos para evaluar el fenómeno.

Capítulo IV. Resultados

Dada la naturaleza de la presente investigación y la intención de formular una teoría sustantiva asociada las estrategias metacognitivas en la etapa inicial, se escogió la Teoría Fundamentada como método para llevarla a cabo. Este método, como se indicó en el capítulo anterior, propuesto inicialmente por Glasser y Strauss (1967) ofrece un conjunto de técnicas y procedimientos dirigidos a formular teorías que se derivan de la información empírica recopilada de manera sistemática. Para ello, se utilizaron técnicas que permiten recoger información directamente de los actores tales como la entrevista y la observación participante, entre otras.

La validez de los instrumentos empleados en la recolección de los información, como se comentó anteriormente, se basó en la triangulación metodológica, ya que dadas las características de esta investigación y los instrumentos diseñados para la recolección se aplicaron diversos métodos para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias, analizando el fenómeno de estudio a través de diversos acercamientos.

A partir de la información recopilada, se empezó un proceso de análisis con el que se perseguía identificar las categorías conceptuales y las relaciones que existen entre éstas. El esquema de categorías y relaciones en elaboración propicia la realización de nuevas entrevistas a los largo de las diferentes sesiones de trabajo, (muestreo teórico) que permiten nutrir más este proceso hasta llegar a un punto donde la obtención de nueva información no aporta elementos significativos a los resultados alcanzados (saturación de las categorías).

Al final de este proceso, se espera comprender el fenómeno de estudio y en consecuencia, la producción de un conjunto de enunciados teóricos que permitiesen explicarlo.

El proceso de construcción de la teoría, en este caso, se diseñó fundamentado en las etapas que se llevan a cabo durante la investigación. Sobre este aspecto, Pandit (1996) propone un esquema de trabajo dividido en cinco fases o etapas: a) Diseño de la investigación: engloba las actividades tendientes a la delimitación del proyecto de investigación, relacionada con actividades tales como: la definición y enunciado del problema de investigación, la revisión de la literatura, antecedentes y bases teóricas que lo fundamentan b) recolección de información, en la que se realiza de trabajo de campo para recoger y analizar la información obtenida. c) ordenamiento de la información, como lo indica su estructuración, d) análisis de la información en el que se analizan los datos obtenidos, se seleccionan nuevos casos a partir del muestreo teórico hasta culminar con el cierre del proceso de teorización y e) comparación con la literatura relacionada con la contrastación de los hallazgos y de la teoría emergente con teorías vigentes que coincidían o se contraponían con ésta.

En este capítulo se relatan las sesiones de trabajo y hallazgos obtenidos durante las fases de “Recolección”, “Ordenamiento” y “Análisis de Información”. Estas fases se solapan y suceden, de forma simultánea, durante todo el proceso.

Partiendo de la idea de que la selección de los participantes se inició utilizando un muestreo intencional y posteriormente un muestreo teórico, puesto que en este diseño de investigación, basado en la teoría fundamentada, se conoce qué tipo

de grupos, informantes o nuevos escenarios deben explorarse en la medida que se avanza, se pudieron encontrar aquellas categorías de personas o sucesos que se deseaban explorar más en profundidad, qué grupos analizar, dónde y cuándo encontrarlos y qué información solicitar de ellos, enfocándose en recoger la información más relevante para el concepto o teoría estudiada.

Con relación a los informantes claves, Martínez (2008) los define como:

“Personas con conocimientos especiales, estatus, y buena capacidad de información. Un buen informante clave puede desempeñar un papel decisivo en la investigación...” (p.54).

Por tanto, el análisis se inicia con la caracterización de los informantes claves del estudio conformada por los niveles medio mayor y pre-kinder o transición, de los turnos matutino y vespertino, de un Jardín Infantil ubicado en la Región Metropolitana de Santiago de Chile, a través de un estudio descriptivo desarrollado dentro del paradigma interpretativo. En la tabla 4, se especifican las cualidades de los informantes claves, así como la codificación utilizada para su posterior referencia en el ordenamiento y análisis de la información.

Tabla 4.

<i>Informantes claves: cualidades y códigos utilizados para su referencia</i>		
<i>Informante</i>	<i>Cualidades</i>	<i>Código</i>
Informante 1		111
Informante 2		222
Informante 3	Estudiante de los niveles seleccionados	333
Informante 4	Asistencia regular y puntual	444

Informante 5	Períodos de atención estables	555
Informante 6	Lenguaje comprensivo acorde a la edad y nivel	666
Informante 7	Lenguaje expresivo claro y fluido	777
Informante 8	Logra seguir instrucciones	888
Informante 9		999
Informante 10		100
Informante 11		110
Informante 12		120

Nota 1.- las cualidades son comunes a todos los informantes.

Nota 2.- A fin de facilitar la identificación de cada informante, en las diversas citas que se presentan como testimonio en el proceso de codificación, se procede asignar un número de identificación que será utilizado en las secciones siguientes

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se lleva a cabo la “Fase de Recolección de Información” a través de la cual se procede a la recopilación de información a través del trabajo de campo. Durante esta fase se entrevistan a doce (12) informantes claves según se muestra en la tabla: Informantes claves: cualidades y códigos utilizados para su referencia

El poder observar el desempeño de los niños en el aula, permitió a la autora de la investigación tomar de forma directa y fiel la información que sirvió de fuente a partir de los instrumentos que se utilizaron para su registro.

En segundo lugar, se llevan a cabo las fases de “Ordenamiento” y de “Análisis de Información”, las cuales sucedieron paralelamente. Es así como, a partir de la transcripción de las primeras sesiones de trabajo, se procede a la formulación de

conceptos, categorías y proposiciones en un proceso interactivo y determinado por el método comparativo continuo. Este método permite contrastar la teoría en construcción con la información proporcionada por los informantes. Esta actividad admite, finalmente, el fortalecimiento de la validación de los constructos teóricos ya formulados o desarrollar aquellos conceptos, categorías o proposiciones que todavía no están suficientemente establecidas o que no han llegado a un punto de saturación.

Para ubicar temporalmente la investigación es importante acotar que el año escolar se inicia en el mes de marzo, el cual se utilizó para la elaboración de diagnósticos individuales y grupales. Así, para llevar a cabo la recolección y el ordenamiento de la información se planificaron sesiones de trabajo a partir del mes de abril, las cuales se detallan en la tabla 5.

Tabla 5.
Sesiones de trabajo

Sesiones	Actividades	Instrumento
Sesión 1 Martes 03/04/18	Autoconocimiento: Elección del tema o proyecto	- Diario de campo - Observación participante
Sesión 2 Jueves 05/04/18	Motivación: Ambientación general	- Diario de campo - Observación participante.
Sesión 3 Martes 10/04/18	Estrategias metacognitivas en la comprensión de textos Actividad: Lectura/ Dibujo	- Diario de campo - Observación participante
Sesión 4 Jueves 12/04/18	Estrategias metacognitivas en la comprensión de material audiovisual. Actividad: Video/ planteamientos/Modelado con plastilina	- Ficha metacognitiva (Anexo B) - Observación participante
Sesión 5 Martes 17/04/18	Actividad: Elaboración de los Cubos Cuenta historias	- Diario de campo - Observación participante
Sesión 6 Jueves 19/04	Actividad: Trabajo con los Cubos Cuenta historias	- Diario de campo - Observación participante
Sesión 7	Actividad: Video	Diario de campo

Martes 24/04/18	https://www.youtube.com/watch?v=7qkP5Lj9SXE Planteamiento de problema/Argumentación	Observación participante
Sesión 8 Jueves 26/04/18	Actividad: Planificación de la Disertación Grupo 1 Fase 1 (Planeación)	- Diario de campo - Ficha de planeación de la disertación (Anexo C)
Sesión 9 Jueves 03/05/18	Actividad: Planificación de la Disertación Grupo 2 Fase 1 (Planeación)	- Diario de campo -Ficha de planeación de la disertación(Anexo C)
Sesión 10 Martes 08/05/18	Actividad: Disertación individual. Grupo 1	-Observación participante -Entrevista (Anexo A)
Sesión 11 Jueves 10/05/18	Actividad: Disertación individual Grupo 2	-Observación participante -Entrevista (Anexo A)
Sesión 12 Martes 15/05/18	Actividad: Verbalización de las fases del proceso metacognitivo	-Viaje a la metacognición (Anexo D) -Observación participante
Sesión 13 Jueves 17/05/18	Actividad: Enseñar a otro	-Diario de campo -Observación participante
Sesión 14 Viernes 18/05/18	Cierre del proyecto	

Nota: se realizó la recolección de información durante cada sesión, recogidos en el instrumento señalado y descritas posteriormente.

Fuente: Elaboración propia

Descripción y análisis del Procedimiento por sesión instruccional

Sesión 1

Martes 03/04/18

Objetivo: Autoconocimiento

Para esta primera sesión se planificó la elección del tema o proyecto, mediante una conversación abierta con los niños se planteó la intención de realizar un proyecto

basado en sus intereses. Surge la idea de trabajar con los animales. Específicamente animales del mar.

Diario de campo.

La docente partió de los conocimientos previos de los alumnos sobre animales del mar ¿Qué animales del mar conocen, han visto o les gusta? Los niños estuvieron atentos y motivados con lo propuesto. Se mostraron participativos, nombraron las especies marinas conocidas (tiburón, pulpo, medusa, caballito de mar, tortuga, erizo, ballena azul, calamar...) , recordaron viajes a la playa, paseos en barco, películas relacionadas con animales del mar (Nemo, Sammy, Bob espoja, Jake y los piratas...) etc.

Se incentivó el establecimiento de un propósito de trabajo. Para ello, se les indicó que respondieran de manera reflexiva algunas interrogantes, lo cual se logró a través del modelaje, es decir, sirviendo de modelo, la educadora, al responder: ¿para qué voy a estudiar sobre los animales del mar?, ¿Qué quiero aprender?, ¿Cuál es mi propósito, por qué lo haré?. En general mostraron curiosidad por saber cómo respiran, nacen, comen o "hablan"; también comentaron que querían aprender para decirle a sus padres, hermanos o contarle a otros, otros señalaron que querían aprender sobre los animales porque querían trabajar en un zoológico o como veterinarios para cuidarlos.

Sesión 2

Jueves 05/04/18

Objetivo: Motivación:

Se presentaron diferentes elementos que permitieran contextualizar el tema seleccionado, por ejemplo: textos, dibujos, fotografías, disfraces, juguetes, máscaras, canciones del mar. Se inició la ambientación general de las salas de clases.

Diario de campo.

Se dio inicio a esta sesión, comentando a los niños, que el trabajo que realizaríamos, tendrían tres momentos: Planeación, monitoreo y evaluación, acompañándolos de tres imágenes que servirían para identificar cada una de las fases (Anexo D). Se les explicó breve y sencillamente en qué consistían. Luego se presentaron los elementos nombrados anteriormente. Durante el monitoreo de esta sesión, se realizaron preguntas sobre imágenes de especies marinas, explorando conocimientos previos, gustos e intereses grupales e individuales. Los niños mostraron agrado por los elementos presentados: máscaras, imágenes y fotos, bailaron al ritmo de "la ballena magdalena", "bajo el mar", "Caballito de mar"... entre otras previamente seleccionadas por la investigadora para esta sesión, mostrando entusiasmo por ambientar las salas y sumergirse en el mundo de los animales del mar. Para la evaluación de esta sesión se realizaron preguntas como: ¿Disfrutaste de la actividad? ¿Te gustó el tema seleccionado y la ambientación general de la sala? A lo que en forma general los niños respondieron afirmativamente.

Sesión 3

Martes 10/04/18

Objetivo: Estrategias metacognitivas en la comprensión de textos

Se plantea la realización de la lectura: "Percy el pez campeón"

Planeación: Fase anticipatoria: antes de la tarea de lectura.

Se mostró la portada del libro. Se identificaron los animales presentes.

Analizaron sus expresiones y los describieron. Se realizaron preguntas relacionadas con la temática del texto que se va a leer. ¿Cómo es Percy? ¿Quiénes son sus amigos? ¿Cómo creen que será la historia?

Monitoreo: Fase de construcción: durante la lectura. Se realizaron preguntas durante la lectura ¿Qué le pasó a Percy? ¿Quién ganará la competencia del más valiente? ¿Quién será el más gracioso?

Evaluación: estrategias metacognitivas poslectura.

Se hicieron preguntas sobre lo leído, de tipo literal e interpretativa para evaluar la comprensión del texto. Se le pidió a los niños que formularan preguntas para sus compañeros. Se planteó reconstruir la historia en base a las imágenes. Finalmente se les pidió que se identificaran con un personaje de la historia y dibujaran la parte favorita del cuento.

Diario de campo:

Se planificó con los niños la realización de la actividad. Se les explicó lo importante de planear, antes de dar inicio a cualquier actividad. Se realizaron preguntas durante la lectura así como al final. Colorearon imágenes relacionadas con la historia. Los niños se mostraron atentos durante la lectura logrando dar respuesta a los planteamientos, también se mostraron motivados por colorear las imágenes para realizar el mural decorativo.

*Tabla 6.
Registro de respuestas antes, durante y después de la lectura*

Pregunta	Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
Informante	1.-¿Cómo es Percy? 2.-¿Quiénes son sus amigos? 3.-¿Cómo creen que será la historia?	1.-¿Qué le pasó a Percy? 2.-¿Quién ganará la competencia del más valiente? 3.- ¿Quién será el más gracioso?	¿Cuál fue tu parte favorita de la historia?
111	1.-Es amarillo 2.-Los peces 3.-Divertida	1.-Tenía miedo 2.- Seguro un tiburón 3.-Percy	Cuando Percy salvó a sus amigos
222	1.-No muy grande 2.Todos los que viven en el mar 3.-del mar	1.-Estaba con sus amigos en el fondo del mar 2.- Percy 3.- El pez payaso porque es más gracioso	Cuando entregaron los premios de la competencia
333	1.-Es bueno 2.-el pez globo es su mejor amigo 3.-buena	1.-Quería ganar la competencia, pero no podía 2.- a lo mejor un pulpo porque es grande 3.- El pez globo	Cuando el pez globo se infla
444	1.-Es alegre 2.los peces pequeños, porque los grandes se lo comerían 3.-buena	1.-(No responde) 2.- Percy 3.- el pez globo	Cuando todos celebraron por Percy
555	1.-Es amarillo y amistoso 2.- los que salen en el dibujo 3.-no sé	1.-Esataba en una competencia 2.- Percy 3.- Percy	Cuando Percy corrió al tiburón
666	1.-Es lindo 2.- los peces, los pulpos, las tortugas, los caballitos de mar 3.-linda	1.-Estaba alegre con sus amigos 2.- Percy 3.- el caballito del mar	Los dibujos del fondo del mar
777	1.-Es amarillo y naranja 2.-los que juegan con él 3.-divertida	1.-Quería jugar con sus amigos 2.- Percy 3.- Percy	Cuando se escapó del tiburón
888	1.-Es gordito 2.los otros peces 3.-buena	1.- Estaba tranquilo y después asustado 2.- Percy	Cuando dijeron que Percy fue el más valiente

		3.- el pez globo	
999	1.-Es buen amigo 2.los peces y los animales del mar que son buenos 3.-buena	1.- Estaba con sus amigos 2.- Percy 3.- Percy o el pez payaso	Cuando todos están felices
100	1.-Es amarillo y más grande que el pez globo 2.otros peces 3.-corta y cómica	1.-jugaba con sus amigos 2.- Percy 3.- el pez globo	Cuando los perseguía el pulpo
110	1.-Es bueno y amarillo 2.- las criaturas del mar 3.-buena	1.-Estaba en la competencia con sus amigos 2.- Percy 3.- Percy	Cuando todos ganaron
120	1.-Es amarillo y con una sonrisa 2.- peces y otros animales 3.-divertida	1.-Percy estaba con los animales del mar 2.- Percy 3.- un pez cómico	Cuando Percy se puso feliz

Nota.- En la tabla se recogen las respuestas a las 3 preguntas formuladas en las tres fases, antes, durante y después de la lectura.

Fuente: Elaboración propia

Sesión 4

Jueves 12/04/18

Objetivo: Estrategias metacognitivas en la comprensión de material audiovisual.

Se presenta el Video "Vida" específicamente el capítulo Vida marina.

Planeación: Con los niños se plantea la actividad. Se les dice que veremos un video y que se irán haciendo preguntas, por lo que deben estar muy atentos.

Monitoreo: Haciendo pausas en el video, se realizaron preguntas, se pidió que señalaran especies determinadas u otros elementos del mundo marino presentes en el video.

Evaluación: Se preguntó qué fue lo que más les gustó. Cuál especie marina que llamó más su atención? Se les pidió que modelaran en plastilina el animal marino que más les había gustado y completamos la ficha metacognitiva (Anexo B)

Diario de campo:

Se planeó la actividad comentando cómo lo haríamos y cómo se desarrollarían las 3 fases. Los niños se muestran cada vez más atentos e involucrados con la fase de planeación.

Tabla 7.

Registro de respuestas por informante de la ficha metacognitiva.

Pregunta	¿Qué aprendiste hoy?	¿Cómo lo aprendiste?	¿Para qué te sirve?	¿Qué dificultades encontraste?
Informante				
111	Que hay vida bajo el mar	Viendo el video	Para saber más del mar	Palabras difíciles
222	Que hay cosas que parece que están muertas como los corales	Con la boquita cerrada y los ojos abiertos	Para contarle a mi mamá	A veces me daba sueño
333	Que hay peces lindos y otros muy feos	Escuchando lo que decía el caballero	Para hacer dibujos de lo que está debajo del mar	Los niños hacían ruido con la sillas
444	Que los peces chiquititos andan juntos	Con el video	Para dibujarlos	Otros hablaban
555	Que los peces pueden ser de muchos colores	Viendo lo que hay bajo el mar	Para saber más	Que los nombres eran difíciles
666	Que muchas veces los pequeños se escapan de los tiburones o de	Con la película	Para inventar una historia	Me perdí una parte cuando fui al baño

	peces grandes			
777	Que los peces nacen de huevos	Cuando salieron los huevos	Para decirle a mi papá	A veces no entendía
888	Que respiran bajo el agua	Viéndolos en la película	Para saber que los peces pueden estar así	No entendí algunas cosas pero me gustó
999	Que hay muchos tipos de peces	Los vi	Para aprender de los peces	Un amigo me estaba hablando y no me dejaba escuchar
100	Que los pulpos tienen 8 pies	Lo dijo el señor de la película	Para enseñar a mi hermanito	Nada
110	Que hay un pez que se parece a una roca	Lo vi en la pantalla era feo	Para asustar a mis amigos	No se cómo se llama el pez, no me acuerdo
120	Que los caballitos de mar son peces	Lo dijeron en el video	Para hablar de los caballitos de mar	Nada

Nota.- En la tabla se recogen las respuestas a formuladas en la ficha metacognitiva.

Fuente: Elaboración propia

Sesión 5

Martes 17/04/18

Objetivo: Elaborar los Cubos Cuenta historias

Planeación: Se dieron las pautas para la realización de la actividad.

Planificamos el trabajo en pequeños grupos para la elaboración de los cubos.

Monitoreo: Mientras cada niño coloreaba y personalizaba su cubo, escuchamos música relacionada con la temática del mar y se realizaron preguntas como: ¿Cuál es tu imagen favorita? ¿Con quién te gustaría compartir esta actividad? ¿Qué otra imagen te gustaría agregar al cubo?,

Evaluación: Realizamos el cierre de esta sesión comentando cómo se sintieron durante la actividad y qué les gustó más.

Diario de campo

Los niños anticiparon esta vez la planeación, es decir, esperaron y dijeron "vamos a planear la actividad". Se observan cada vez más involucrados en el proceso y logan expresar más y mejor sus respuestas.

Tabla 8.

Registro de respuestas por informante de la elaboración de los Cubos cuenta historias.

Pregunta	¿Cuál es tu imagen favorita?	¿Con quién te gustaría compartir esta actividad?	¿Qué otra imagen te gustaría agregar al cubo?	¿Cómo te sentiste durante la actividad y qué te gustó más?
Informante				
111	La playa	Con mis amigos	Un pulpo	Bien, fue divertido
222	El barco	Con mi mami	Un tiburón	Bien, me gustó mucho
333	La playa	Con todos	Una medusa	Me gustó pintarlo
444	La isla	Con mi papá y mi mamá	Una sirena	Feliz, me gustaron los dibujos
555	El pez martillo	Con mis hermanos	Un calamar	Bien pero no sé como armarlo
666	El tiburón martillo	Con mi tata (abuelo)	Un monstruo marino	Pintar el tiburón martillo fue lo mejor
777	El cangrejo	Con mi papá	Una serpiente marina	Me gustó pintar con mis amigos
888	El caballito de mar	Con mis amigos	Una anguila	Trabajar con mis amigos
999	El caballito de mar	Con mi primo	Un pescador	Bien, me gustó la música del canto de las

				ballenas
100	El barco	Con mi papá	Un pulpo	Me gustó mucho pintar los dibujos
110	La isla	Con mi familia	Un pez roca	Bien, me gustó todo
120	El pez martillo	Con mis amigas	Una sirena	Bien

Nota. La tabla resume las repuestas de los informantes claves durante la sesión de trabajo.
Fuente: Elaboración propia

Sesión 6

Jueves 19/04/18

Objetivo: Crear historias a partir de imágenes

Trabajo con los Cubos Cuenta historias

Planeación: durante la fase de planeación se realizó una demostración del uso del cubo cuenta historias. Luego se dieron las pautas para trabajar en pequeños grupos creando sus propias historias. Los niños participaron proponiendo algunas reglas.

Monitoreo: en pequeños grupos los niños crearon sus propias historias. Se realizaron preguntas al azar a los equipos durante la actividad. ¿Quién comenzó la historia? ¿Cómo terminó? Si pudieran agregar una imagen más cuál sería?

Evaluación: Realizamos el cierre de esta sesión comentando cómo se sintieron, qué les gustó. Además se hará una asignación especial: llevarán los cubos a casa para compartir esta actividad en familia y luego comentaremos cómo les fué.

Diario de campo:

Ya inmersos en las tres fases, durante la planeación los niños propusieron algunas reglas como: "hay que respetar el turno", "hay que lanzar solo una vez", "si se

cae al suelo no vale". Luego trabajaron en pequeños grupos. Se observó cierta dificultad para escoger un cubo por equipo. Se dieron algunas alternativas para solucionar el conflicto: utilizar un cubo a la vez hasta usarlos todos, escoger el que más le guste al grupo, dejarlo al azar escogiendo el uno de los cubos sin mirar...etc.

Solventada la situación se inició la actividad. Las historias fueron variadas, algunas tendían a repetirse, sin embargo los niños mostraron gran interés por participar.

Sesión 7

Martes 24/04/18

Objetivo: Planteamiento de problema/Argumentación

Planeación: Durante esta fase, en reunión de grupo vimos el video disponible en: Actividad: Video <https://www.youtube.com/watch?v=7qkP5Lj9SXE> . Se planteó la situación problemática relacionada con las especies marinas en peligro de extinción.

Monitoreo: Durante la visualización del video, se hacían pausas para realizar un pequeño mapa que nos permitiera recordar cada especie y la causa de su posible extinción.

Evaluación: los niños plantearon soluciones al problema y realizamos un ejercicio de visualización en el que se aplican hipotéticamente las soluciones planteadas.

Diario de campo:

Los niños cada vez más relacionados con las tres fases de la actividad participan activamente. En esta ocasión al terminar decían, por ejemplo: "para mí habían muchas palabras raras", "la señora habla muy rápido". Sin embargo estos planteamientos se utilizaron para preguntar ¿Cómo lograste entender lo que decía? y respondían diciendo esperando lo que decía después, viendo lo que pasaba en el video. Otro aspecto importante a resaltar fueron las soluciones planteadas por los niños al problema.

Tabla 9.

Soluciones planteadas por los informantes al problema de los animales en peligro de extinción.

Informante	Soluciones al problema del peligro de extinción de los animales marinos.
111	"cuidar a los animales en zoológicos para que nadie les haga daño"
222	"que lleven presos a las personas que matan animales"
333	"que no boten basura en la playa"
444	"que lleven presos a los que botan basura en el mar".
555	"que no pesquen tantos salmones"
666	"que los delfines puedan vivir en parques, acuarios donde los cuiden y los alimenten"
777	"que todos limpiemos la playa"
888	"que nadie coma los animales que se están muriendo"
999	"que haya más carabineros en las playas para que nadie ensucie la playa ni mate animales"
100	"Cuidar las playas, el mar, no botar basura"
110	"Cuidar a los animales del mar, no echando basura en el mar"
120	"enseñar el video a los papás y otras personas"

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 8 y 9

Jueves 26/04/18 y Jueves 03/05/18

Objetivo: Actividad: Planificación de la Disertación Grupo 1 y 2

respectivamente

Planeación: Se realizó una sencilla planeación con cada niño, en la que se completó la Ficha para la disertación (Anexo C) les preguntaba sobre qué animal querían disertar, qué sabían de él, qué querían aprender y cómo querían hacerlo. Esta ficha se le hizo llegar a los padres para que apoyaran la realización de esta actividad.

Diario de campo:

Los niños se muestran motivados por compartir con sus compañeros sobre su animal marino favorito. Aunque algunos repetían el animal, sus respuestas eran variadas. Se realizó la primera parte de la entrevista semi estructurada que está relacionada con la fase antes de la tarea, adaptando las preguntas a las planteadas en la ficha de planeación de la disertación. A la pregunta ¿Será fácil o difícil? Todos los informantes respondieron con seguridad "Fácil".

Tabla 10.

Respuestas por informante parra la ficha de planeación de la disertación.

Pregunta	Tema escogido	¿Qué conozco del tema?	¿Qué quiero aprender?	¿Cómo lo haré?	¿Será Fácil o difícil?
Informante					¿Por qué?
111	Tortuga marina	Viven en el mar	¿Cómo nacen?	Viendo la computadora de mi mamá. Haré galletas en forma de tortuga	Fácil, porque lo haré con mi mamá
222	Tortuga	Tienen un	¿Qué les	Traeré un	Fácil,

	marina	caparazón fuerte	gusta comer?	dibujo y un peluche de tortuga	porque con el dibujo es fácil
333	Ballena	Que son las más grandes del océano	¿Cómo echan agua?	Mi papá me imprime los dibujos	Fácil, mi papá me ayuda
444	Ballena azul	Que se está desapareciendo	¿Cómo cuidarlas?	Con dibujos	Fácil, mi papá hace los dibujos y yo los pinto
555	Lobo marino	Viven en el frío	¿Qué comen?	Buscando en internet y buscando fotos	Fácil por internet
666	Caballito de mar	Que su cabeza se parece a la de los caballos	¿Qué comen?	Preguntándole a mi mamá y mi papá	Fácil con mi mamá y mi papá
777	Estrella de mar	Que no tiene cara	Si está viva?	Le pregunto a papá y lo busca en su teléfono	Fácil, porque mi papá lo busca
888	Delfín	Que son muy inteligentes	¿Cómo de que tamaño son?	Con mi mami	Fácil, mi mami sabe mucho
999	Tiburón	Que tiene muchos dientes	¿Qué les gusta comer más?	Traeré una máscara de tiburón	Fácil, porque con la máscara se le ven los dientes
100	Pulpo	Que tiene 8 pies	¿Cómo nadan?	Con material reciclado con mi mamá	Fácil, mi mamá y yo lo hacemos
110	Tiburón	Que son grandes y hay uno que se llama matillo	¿Cómo respiran?	Voy traer mi tiburón de peluche para que mis amigos lo vean	Fácil, porque yo sé de tiburones
120	Caballito de mar	Que son peces	¿Qué comen?	Voy a decirle a mi mamá que lo veamos en la computadora	Fácil, porque ya sé lo que le voy a decir a mi mamá

Nota: Se realizó una ficha por informante, de manera individual.

Fuente: *Elaboración propia.*

Sesión 10 y 11

Martes 08/05/18 y Jueves 10/05/18

Objetivo: Utilizar estrategias metacognitivas en la realización de disertaciones.

La planeación se realizó previamente al completar las fichas.

Monitoreo: Se presentaron las disertaciones. Se realizaron preguntas que ayudaran a darles continuidad en los casos que así lo requerían.

Evaluación: se realizó la entrevista semi estructurada a cada niño.(Anexo A)

Diario de campo:

Esta actividad fue compleja por la planeación y la necesidad de involucrar a los padres, sin embargo se llevó a cabo con éxito. Todos los padres se mostraron comprometidos en la elaboración del material de apoyo y los niños complacidos de presentarlo. Se aplicó la entrevista semi estructurada en la fase durante y después de la tarea. En la fase durante la tarea, se realizaron preguntas que ayudaran a dar continuidad a los casos que así lo requerían. Cuando ocurría un olvido se le preguntó ¿Qué estás haciendo? ¿Cómo lo haces? En caso de una dificultad, se preguntó ¿Qué pasa ahora? , ¿Cómo lo resolverás?. Al terminar se aplicaron las preguntas de la fase después de la tarea ¿Cómo te sientes con tu trabajo? ¿Te gusta como ha quedado?¿Qué aprendiste?.

Tabla 11.
Respuestas por informante a la entrevista semi estructurada.
Fase durante la actividad

Pregunta	Tema escogido	¿Qué estás haciendo?	¿Cómo lo haces?	¿Qué pasa ahora?	¿Cómo lo resolverás?
111	Tortuga marina	Pensando lo que tengo que decir	Concentrándome	N/A	N/A
222	Tortuga marina	Recordando	Mirando el dibujo	N/A	N/A
333	Ballena	Recordando algo que me dijo mi papá	Pensando	Se me olvidó	Pensando
444	Ballena azul	Veo los dibujos para acordarme	Con los dibujos	No me acuerdo que más	Viendo los dibujos
555	Lobo marino	Viendo las fotos	N/A	Quiero empezar otra vez	Voy a hacerlo Otra vez
666	Caballito de mar	Nada	N/A	N/A	N/A
777	Estrella de mar	Viendo mi trabajo	N/A	N/A	N/A
888	Delfín	Recordando lo que aprendí con mi mamá	Pensando en mi mamá	Tengo que hacerlo poco a poco	Voy a decir un dibujo primero
999	Tiburón	Voy a ponerme la máscara	N/A	N/A	N/A
100	Pulpo	Contando los "tentáculos" del pulpo	Les puse números	Se me olvidó cómo se llamaban los pies del pupo	Me ayudas?
110	Tiburón	Mostrando mi tiburón	N/A	N/A	N/A
120	Caballito de mar	Recordando lo que vi con mi mamá	Como una película	N/A	N/A

Nota: En la tabla se recogen las respuestas de esta fase para cada informante. En los casos N/A, es decir, no aplica, no fue necesaria la realización de esas preguntas específicas, por no presentarse la situación.

Fuente: *Elaboración propia.*

*Tabla 12.
Respuestas por informante a la entrevista semi estructurada.
Fase Después de la tarea.*

Pregunta Informante	Tema escogido	¿Cómo te sientes con tu trabajo?	¿Te gusta como ha quedado?	¿Qué aprendiste?
111	Tortuga marina	Me gustó mucho	Si	Que hice un plan y mi mamá me ayudó
222	Tortuga marina	Bien	Si me gustaron mis dibujos	Que con dibujos recuerdo cosas
333	Ballena	Contento, aunque se me olvidó una parte, pero me acordé	Si	Que puedo recordar cosas
444	Ballena azul	Bien	Me gustó pintar con papá	Que puedo planear algo
555	Lobo marino	Feliz	Si, las fotos son bonitas	Que puedo volver a empezar para hacerlo mejor
666	Caballito de mar	Muy bien	Me gustó mi caballito de mar	Que hacer un plan es bueno
777	Estrella de mar	Bien	Si	Que al final evaluamos el trabajo
888	Delfín	Súper bien	Sí, me gustaron los dibujos porque me acordaba de todo	Que me acuerdo de lo que pinto
999	Tiburón	Bien	Sí, me gustó traer la máscara	Que con la máscara parecía un tiburón de verdad y todos mis amigos estaban atentos
100	Pulpo	Feliz	Sí, mis amigos pueden contar los tentáculos también	Que puedo hacer cosas para que otros aprendan

110	Tiburón	"Dedito para arriba"	Sí, me gusta todo	Que en la evaluación decimos si nos gustó, y a mi me gustó
120	Caballito de mar	Bien	Si, mucho	Que hicimos las 3 partes, pero el plan fue más largo

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 12

Martes 15/05/18

Objetivo: Verbalización de las fases.

Planeación: se planteó la actividad a los niños durante la reunión de grupo. Se mostró la imagen del " Viaje a la metacognición", (anexo D), se leyeron en voz alta las preguntas, para que comenzaran a realizar un autoanálisis del proceso.

Monitoreo: Se realizó el viaje a la metacognición de forma individual.

Mientras tanto el resto del grupo se mantuvo coloreando y decorando el anexo.

Evaluación: Se registraron las respuestas de los participantes.

Diario de campo: Las respuestas de los informantes fueron variadas, sin embargo evidencian internalización e iniciación en el proceso metacognitivo y la autogestión del aprendizaje.

Tabla 13.

Registro de respuestas por informante al "Viaje a la Metacognición" (Anexo D)

Pregunta Informante	¿Qué he aprendido?	¿Cómo lo he aprendido?	¿Para qué me ha servido?	¿En qué otras ocasiones puedo usarlo?
111	que hay que ser ordenado	Planeando contigo	Para aprender a ser más ordenado	en todas partes
222	Que puedo recordar con	Con la disertación	Para aprender como recordar	Para recordar cosas nuevas

	dibujos			
333	puedo pensar otra vez si se me olvida	Concentrándome	Para pensar más	Para no distraerme cuando trabajo
444	Tengo que recordar lo que voy a hacer	Recordando lo que pinté	Para recordar cosas	cuando tenga que aprender y recordar algo lo voy a pintar
555	me puedo equivocar volver a empezar	Repitiendo la disertación	Para no ponerme furioso	Cuando pierdo en un juego
666	Que hay que planear, monitorear y evaluar las actividades	Con dibujos	Para saber qué hacer	para hacer tareas cuando sea grande
777	hay que planear las cosas	Planeándolas y pintando lo que quieres hacer	Para hacer planes con mis amigos	Para planear pijamadas, juegos
888	que lo puedo hacer diferente mis amigos trajeron peluches y yo una mascara	haciéndolo varias veces	para enseñar a mis papás con el cubo, inventando historias diferentes	Para hacer muchas cosas
999	Que me gusta planear	Repitiéndolo	Para hacer las cosas poco a poco	Ayudar a mamá a planear las vacaciones
100	Que es mediador	Cuando dijiste que mediador es el que ayuda y enseña, como tu.	para ayudar a mis amigos en su disertaciones	para cocinar con mamá
110	que al final hay que revisar y evaluar	Revisando mi trabajo	Para poner mejor mi trabajo	Cuando dibujo o hago actividades
120	Que si planeo sale mejor	Pensando antes de empezar	Para pensar	En la clase de futbol

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 13

Jueves 17/05/18

Objetivo: expresar y explicar lo aprendido.

Actividad: Enseñar a otro

Planeación: Se le explicó a los niños que en esta ocasión ellos serían monitores y mediadores de la actividad para otro compañero. Se utilizó como monitores a los informantes claves. Recordando los 3 momentos de la actividad planeación, monitoreo y evaluación, con las respectivas imágenes que nos acompañaron a lo largo de toda la intervención. La tarea era realizar collares hawaianos con bombillas (pitillos) y flores, en las que cada monitor emplearía un patrón de su agrado.

Monitoreo: se inició la actividad por parejas en la que cada monitor enseñaba a su compañero

Evaluación: la evaluación se realizó en tres etapas. En la primera el compañero evaluó la ejecución del monitor. En la segunda el monitor se autoevaluó y por último se evaluó el proceso general.

Diario de campo

Se observó la actividad tomando nota de las instrucciones y frases empleadas por los niños.

En todos los casos los niños recordaron y lograron identificar y ejecutar las 3 fases del proceso, apoyándose en la imagen que identificaba a cada una. En la planeación, los niños explicaban a sus compañeros lo que iban a hacer y le mostraban

un patrón específico creado por cada uno de los monitores. En el material habían bombillas amarillas, verdes y anaranjadas, y flores azules, rosadas y moradas. Así cada pareja desarrolló un patrón dado por el monitor con el material seleccionado. Durante el monitoreo se le recordó a los niños hacer preguntas y observar el proceso. En la evaluación el proceso fue más complejo: los participantes dieron variadas respuestas, sin embargo, la mayoría de los monitores se evaluó positivamente, algunos reconocieron ciertas debilidades para dar las instrucciones, pero resolvieron ejecutando la actividad con el compañero. La evaluación general del proceso fue satisfactoria, ya que se evidenció que los niños han iniciado el camino de la metacognición y que el programa fue efectivo. Reconocen y ejecutan las tres fases, planeando, monitoreando y evaluando sus resultados.

Tabla 14.

Registro de frases empleadas por los informantes en cada etapa de la actividad "Enseñar a otro"

Pregunta Informante	Planeación	Monitoreo	Evaluación del monitor (Autoevaluación)	Evaluación por parte de los participantes
111	"Vamos a hacer un collar así con este, este, este y una de estas moradas"	Vas bien, toma sigue esta	No sabía cómo decirlo Pero lo hicimos bien	Lo hicimos bien
222	Mi collar será amarillo y verde con una flor azul	Hagamos uno cada uno. Pon atención para ver cuál viene?	Lo hice bien	Lo hizo súper bien
333	"Comienza con una bombilla anaranjada, flor morada, bombilla anaranjada y flor morada,	"Seguro que va esa flor? Yo solo dije moradas"	Lo dije bien y entendió	Bien

	nada más"			
444	"Mira hazlo así"	"Mira bien, para que quede igual"	Lo hice con ella	Yo sabía qué hacer
555	"Usaremos solo bombillas, no importa el orden, no haremos un patrón"	"Lo haces bien, recuerda sólo bombillas".	Le dije que hiciera el collar sólo con bombillas	Lo hizo bien
666	"Usaremos sólo colores lindos bombillas bombillas amarillas, flores rosadas, azules no, bombillas verdes y flores moradas"	"Empieza tu, ahora yo te paso la que viene... está quedando bonito, te gusta?"	Lo hice bien	No entendía lo que decía, pero me ayudó
777	"Vamos a hacer un collar con bombilla amarilla, verde y naranjo y luego una flor de cualquier color"	"Las bombillas siempre igual amarilla, verde y naranjo, recuerda.... De qué color quieres poner esa flor?"	Lo hicimos bien y nos divertimos	Fue divertido
888	"Haremos collares libres, sin patrón"	"Puedes poner lo que quieras, usa los colores que más te gusten"	Fue divertido, cada uno hizo un collar diferente	Lo hizo bien
999	"Hay que hacer un collar, yo hago el mío y tu lo haces igual que yo"	"Tienes que copiarme... mira cuál puse" "¿Cómo sabes cuál viene?"	Yo le dije que se copiara y fue más fácil	Sólo lo hice como ella
100	"Vamos a usar bombillas amarillas y naranjo y flores rosadas"	"Bombilla amarilla, bombilla naranjo y flor rosada... qué viene ahora?"	Lo hice bien	Yo ya sabía que hacer
110	"Vamos a hacer un collar sólo con bombillas verdes y naranjo, sin flores"	Pongamos una de cada color... Cómo te está quedando?"	Lo hice bien, quedó bien	Fue fácil, lo hizo bien

120	"Este collar sólo lleva bombillas amarillas y flores azules, pero mira 2 bombillas y una flor"	"" bombillas y una flor... vas bien... Sólo flores azules"	Nos gustó porque quedó bien
-----	--	--	-----------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 14

Viernes 18/05/18

Objetivo: Cierre del proyecto Compartir, música, merienda saludable.

Fase de Análisis de Información

En la fase de análisis se realizó la revisión exhaustiva de la información aportada por los informantes claves y la obtenida de la revisión de la literatura; lo que permitió la formulación de conceptos, categorías y proposiciones.

Para pasar de la información a la teoría fue necesario realizar las siguientes actividades:

-Codificación abierta es decir, transcripción literal de las entrevistas, preguntas y respuestas obtenidas en los diferentes instrumentos de recolección de información, para identificar, clasificar y posteriormente, describir los fenómenos encontrados. Así se determinaron los conceptos, las categorías y sus propiedades y las dimensiones. En esta fase se organizó la información obtenida de la entrevista semi estructurada, la ficha metacognitiva, la ficha de planeación de la disertación y el "Viaje a la metacognición" como instrumentos diseñados para la recolección de

información. Los cuales fueron diseñados de acuerdo con las características de los informantes y los objetivos de la investigación.

Proceso de Codificación

Tabla 15.

Conceptos y propiedades encontrados durante la codificación abierta.

Conceptos	Categorías	Propiedades
Fases del proceso metacognitivo	Planeación	Objetivos del plan
	Monitoreo	Observación y reorientación
	Evaluación	Logro de los objetivos
Elementos relacionados	Mediador	Interacción
	Actividad	Asignación
	Sentimiento	Agrado o desagrado
	Aprendizaje	Internalización y expresión

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 15, se observa la relación de conceptos derivados de las diferentes sesiones de trabajo y de los instrumentos aplicados. Al agrupar los conceptos, surgen entonces las categorías y sus propiedades, éstas a su vez se expresan en niveles o valores dentro de un continuo denominado dimensiones. Los cuales pertenecen a diversas categorías y serán la base para el establecimiento de relaciones entre ellos durante la codificación axial.

El siguiente paso consistió en realizar la codificación axial, la cual supone filtrar las categorías que han surgido en el paso anterior. La información se reorganiza creando nuevas relaciones entre los conceptos, esto se logra a través del análisis de las frases y respuestas obtenidas en las sesiones de trabajo, y de las que se desprenden las propiedades, sus dimensiones e incidentes.

Tabla 16.
Propiedades y sus dimensiones e incidentes

Propiedad	Dimensiones	Incidentes
Planeación	Hacer un plan	"Que hay que planear, monitorear y evaluar las actividades" (666)
	Pensar lo que se va a hacer	"Que si planeo sale mejor" (120)
	Ordenar las tareas	" Ayudar a mamá a planear las vacaciones" (999)
	Recordar	"Para planear pijamadas, juegos" (777)
Monitoreo	Observar	"Que puedo volver a empezar para hacerlo mejor" (555)
	Atención	
	Seguimiento	Hagamos uno cada uno. Pon atención para ver cuál viene? (222)
	Reinicio	
Evaluación	Resultado	"que al final hay que revisar y evaluar"(110)
	Conclusión	"Que al final evaluamos el trabajo" (777)
	Meta	"Que en la evaluación decimos si nos gustó, y a mí me gustó" (110)
Mediador	Ayuda	"Cuando dijiste que mediador es el que ayuda y enseña, como tu" (100)
	Guía	
	Compañero	"Que puedo hacer cosas para que otros aprendan" (100)
Actividad	Tarea	"para hacer tareas cuando sea grande" (666)
	Lo que se hace	
	Lo que se planeó	
Sentimiento	Lo que siento	"Lo hice bien, quedó bien" (110)
	Cómo me siento	
	Valor de la tarea	"Contento, aunque se me olvidó una parte, pero me acordé" (333)
	Agrado o desagrado	
Aprendizaje	Volver a hacer	"cuando tenga que aprender y recordar algo lo voy a pintar" (444)
	Aplicación	
	Enseñar	"para enseñar a mis papás con el cubo, inventando historias diferentes" (888)

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de lo arrojado en la codificación axial y de acuerdo con los objetivos de esta investigación, se pretendió entonces integrar los elementos que permitieron la construcción de principios teóricos para el desarrollo de habilidades metacognitivas niños de educación inicial, de aquí parte el último paso: la codificación selectiva, en ella, se seleccionó una categoría como globalizadora de todo el fenómeno representado en la teoría: el desarrollo de habilidades metacognitivas.

En esta fase, se ofrece una panorámica general del caso, ya que el análisis de la teoría intenta describir patrones y pautas existentes en la información así como las condiciones en las que estos se aplican. Por tanto, en el grupo de informantes, durante la aplicación del programa, se pudo evidenciar que: la función del mediador dentro del proceso es de suma importancia, pero, también el alumno es mediador de su propio aprendizaje. Por tanto, cuando el alumno se apropia de las estrategias, es cuando internaliza lo que se ha ofrecido a través de la mediación. La función mediadora del alumno en su propio aprendizaje nace del procesamiento de la información, pero es el producto del trabajo del docente como mediador.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Este capítulo ofrece las conclusiones y recomendaciones derivadas del presente estudio, las cuales se elaboraron con base en la construcción de los hallazgos y los objetivos planteados al inicio de esta investigación.

Con relación al objetivo específico 1.- Diagnosticar las estrategias metacognitivas utilizadas por los niños en la etapa inicial, se puede concluir que si bien diariamente se hacía una planificación en la sala, esta no obedecía a lo esperado en la primera fase de planeación, ya que simplemente permitía a los niños conocer lo que harían durante la jornada y anticipar de esta forma algunas situaciones. También, se observó en ocasiones una fase de valoración del trabajo final, parecida a la evaluación en la que la docente le preguntaba a los niños cómo se sentían con su trabajo y si les gustaba, sin embargo no era un proceso tan profundo como una autoevaluación y carecía del elemento reflexivo. Por tanto si bien es cierto que los niños pueden ir desarrollando por sí mismos, conocimientos de cómo aprenden, es favorable el entrenamiento de estas habilidades para alcanzar su internalización, desarrollo y posterior aplicación en diferentes ámbitos de la vida.

Con respecto al objetivo específico 2. Analizar la necesidad de construir un programa de entrenamiento de Estrategias Metacognitivas dirigido a alumnos de educación inicial, se concluye que las actividades que fomentan una postura reflexiva y estratégica hacia el aprendizaje deben integrarse en actividades de aula, por tanto se procedió a la observación de las salas y de los diagnósticos elaborados por las

docentes, para elaborar el programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas, por sesiones de trabajo que permita la adquisición y desarrollo de dichas estrategias.

Con respecto al objetivo específico 3, se administró el programa de entrenamiento de Estrategias Metacognitivas, siguiendo las pautas metodológicas descritas en los capítulos anteriores. Evidenciándose receptividad en cada sesión de trabajo y alcanzándose los objetivos propuestos en cada una. Es importante resaltar que en este programa de entrenamiento resulta importante el uso de mediadores para el logro de los objetivos, ya que para esta modificabilidad cognitiva la mediación instrumental y social constituyen un requisito fundamental en el proceso de aprendizaje. Las capacidades cognitivas se transmiten socialmente y se usan mediatizadas por contextos culturales. Por lo tanto, ese potencial de aprendizaje tiene mucho que ver con “la zona de desarrollo próximo” (ZDP) de la que habla Vigotsky. La ZDP sería la distancia entre el nivel real de desarrollo (determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema) y el nivel de desarrollo potencial (determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz). El entrenamiento en estrategias metacognitivas se sitúa precisamente en esta ZDP que el docente necesita detectar en su aula. Siguiendo el modelo vigotskiano, la ZDP sugiere que la posible intervención del profesorado esté inversamente relacionada con el nivel de desarrollo de la persona en una tarea dada, ya que cuanto mayor sea el grado de dificultad que experimente el alumno, más intervenciones, colaboraciones y ayudas necesitará. Se puede afirmar entonces, que se pueden enseñar estrategias que permitan al alumnado

hacer un mejor uso de lo que conoce y de lo que sabe hacer, de tal manera que se le capacite para buscar nuevas respuestas a nuevos problemas que se le vayan presentando.

Para develar el proceso metacognitivo que siguen los niños de educación inicial en la elaboración de las tareas propuestas durante la administración del programa, como lo propone el objetivo específico 4, se utilizaron diferentes instrumentos para la recolección de la información como: la entrevista semi estructurada, la observación participante, la ficha metacognitiva, la ficha de planeación de la disertación y el "Viaje a la metacognición", de los que se derivan los hallazgos obtenidos en el capítulo anterior, los cuales evidencian que mediante el programa administrado los niños se iniciaron en la internalización, desarrollo y aplicación de estrategias metacognitivas en las diferentes actividades planteadas.

Para integrar los elementos que permitan la construcción de principios teóricos para el desarrollo de habilidades metacognitivas, como pretende el objetivo específico 5 de esta investigación, se analizaron las respuestas obtenidas, así se concluye que el constante almacenamiento, procesamiento, recuperación y uso de la información, hacen que el alumno se apoye en las estrategias establecidas en el plan de trabajo previamente elaborado. Por otra parte, cuando un alumno tiene información sobre su pensamiento (conocimiento metacognitivo), puede usar esta información para dirigir o regular su aprendizaje. Esta regulación metacognitiva implica la capacidad de planificar, pensar estratégicamente, resolver problemas, establecer metas, organizar ideas y evaluar. También involucra la capacidad de

enseñar a otros, lo que a su vez permite hacer que el proceso de pensamiento sea visible a los ojos del observador. En este estudio, se encontró evidencia, basada en las respuestas obtenidas durante las sesiones de trabajo, de que los niños se iniciaron en el proceso de internalización y uso de estrategias metacognitivas. Por otra parte se evidenció que, los niños cuando aprenden hacen uso de estrategias. Incluyeron en su vocabulario palabras relacionadas a la metacognición, logrando identificar y diferenciar las tres fases, así como aplicar lo aprendido en otros contextos. Los niños más pequeños internalizaron las palabras que identificaban las fases, sin embargo los más grandes empleaban frases para describir, incluso, lo que hacían en cada una de ellas. Lo mismo se observó en el manejo de instrucciones durante actividades como "Enseñar a un amigo", empleando consignas más elaboradas los mayores; sin embargo los informantes claves seleccionados, lograron ejecutar las actividades de acuerdo a su etapa y nivel de desarrollo. En este punto se hace evidente la diferencia por edades, en el manejo del lenguaje y el vocabulario. Existe la posibilidad de que las estrategias sean apropiadas para lograr los aprendizajes, pero en ocasiones no resultan eficaces. Por tanto, las estrategias metacognitivas pueden y deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje, es decir, se pueden y deben enseñar estrategias efectivas para el logro de las metas propuestas en el proceso educativo. Pero su aprendizaje no ocurre de forma súbita, sino que exigen de tiempo y de una metodología apropiada, lo que implica a su vez un docente preparado y capaz de ser mediador efectivo del proceso.

Recomendaciones

Se recomienda el entrenamiento en estrategias metacognitivas desde la educación inicial, ya que parte del desarrollo cognitivo es aprender a ser consciente de nuestro pensamiento y dirigirlo de manera consciente y estratégica para el logro de los objetivos planteados. Las estrategias metacognitivas ayudan a ser más eficientes porque ayudan a encontrar información, evaluar cuándo se necesitan recursos adicionales y entender cuándo aplicar diferentes enfoques a los problemas. Cuando los niños comienzan a dominar estas estrategias, y aprenden cuándo, cómo, y por qué usarlos, pueden aprender de manera más efectiva e intencional. Lo que se observó durante la aplicación del programa, ya que a pesar de la etapa y las edades de los informantes claves, se hizo evidente la internalización de las fases de la metacognición, la búsqueda de ayuda, como recurso adicional, cuando lo consideraron necesario así como la capacidad de enseñar a otro, siendo mediadores de aprendizaje.

Los docentes pueden modelar estrategias de pensamiento al reflexionar sobre sus propios procesos como aprendices. Pueden hacer transparente para los estudiantes los procesos que ellos mismos usan y pueden pedirles a los estudiantes que muestren y discutan sus propios estrategias de aprendizaje. Es por ello que, se recomienda la realización de jornadas de actualización docente relacionadas con las estrategias metacognitivas, en las que se promueva la reflexión sobre la práctica profesional, compartir estrategias, instrumentos de evaluación y actividades innovadoras,

reforzando las fases de: planificación, monitoreo y evaluación, así como el proceso de autorregulación inmerso en el trabajo mismo. Ya que uno de los objetivos de la educación en la actualidad, es que el docente sea capaz de lograr un alumnado estratégico, activo, efectivo, autónomo, cooperativo y responsable, que dependa en menor medida de la información externa y de las instrucciones del docente y dependa más de sus propias capacidades para aprender a través de lo que ya sabe, adquiriendo lo que aún no sabe, planificando, monitoreando y evaluando sus propios procesos de aprendizaje. También se sugiere el uso de la autoevaluación, como parte del proceso, ya que sirve para múltiples propósitos. No solo proporcionan a los estudiantes la práctica de reflexionar sobre su propio trabajo, también ayuda a los maestros a aprender cómo ayudar a sus alumnos, ya que a través de la autoevaluación, el docente puede conocer cómo están aprendiendo y dónde están las dificultades, así el docente tiene la oportunidad de pensar críticamente sobre cómo mejorar su propia enseñanza a fin de apoyar las necesidades de los estudiantes.

Por último se recomienda continuar esta línea de investigación realizando estudios que permitan conocer y divulgar los hallazgos, con relación al tema de la metacognición en la etapa inicial, valorando su efectividad para etapas educativas posteriores. Partiendo de la idea de que la enseñanza de estrategias metacognitivas puede iniciarse en los primeros niveles, conscientes de que si bien a edades tempranas puede ser un trabajo complejo, es posible iniciar este proceso favoreciendo su desarrollo posterior.

Referencias

- Arenas, N. (2005). *Dando a Conocer la Aplicación de la Grounded Theory* (Teoría Fundamentada en los Datos). Venezuela: Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Arias, M. (2000) *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Recuperado el 19 de enero de 2018 de:
<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>
- Catalán, M. (2015). La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas. *Revista Española De Pedagogía*, 73(262), 561-582. Recuperado el 17 de marzo de 2017 de:
<http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4414/La%20autoevaluacion%20en%20estudiantes%20de%20edades%20tempranas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina: Aique Didáctica
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. *In The Handbook of Qualitative Research*. Edited by N. K. Denzin and Y. Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Córmack, M. (2004). Estrategias de aprendizaje y de enseñanza en la educación del menor de 6 años. *Acción pedagógica*, 13(2). Recuperado el 16 de marzo de 2017 de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17215/2/articulo4.pdf>
- Creswell, J.(2014). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications, Inc.
- Darling-Hammond, L., Austin, K., Cheung, M., & Martin, D. (2003) *Excerpt from The Learning Classroom: Theory Into Practice (session 9)*. Stanford University School of Education. Recuperado el 28 de junio de 2017 de:
http://www.learner.org/courses/learningclassroom/support/09_metacog.pdf
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company: Chicago
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación Cualitativa. Guía Práctica*. Editorial Papiro. Colombia.
- Echevarría, H. (2005). *Los diseños de investigación y su implementación en la Educación*. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.

- Flavell, J. (1985). *Cognitive development*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Flórez, R., Torrado M., Mondragón, S. y Pérez, C.(2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*, No. 12, 85-98. Recuperado el 18 de marzo de 2017 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401208>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing
- Heit, I. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. Departamento de Humanidades. [Figura 1] Recuperado el 24 de junio de 2017 de:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf>
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in Young Children*. USA: Taylor & Francis Group
- Manzanares, M. y Sánchez, J. (2011). Entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años. *International Journal Of Psychological Research*, 4(2), 9-19. Recuperado el 17 de marzo de 2017 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3904244>
- Martínez, M. (2008). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Editorial Trillas. México
- MINEDUC. (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Chile.
- MINEDUC. (2009). *Ley General de Educación*. Recuperado el 08 de noviembre de 2018 de:
[https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Ley_General_de_Educaci%C3%B3n_\(Chile\)&oldid=113098722](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Ley_General_de_Educaci%C3%B3n_(Chile)&oldid=113098722).
- Navarro, E. (2000). Alfabetización Emergente y Metacognición. *Revista Signos*, 33 (47). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100010>
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197

- Pandit, N. (1996). The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method. *The Qualitative Report*, 2(4).
- Pihlainen-Bednarik, K., & Keinonen T. (2010) Sixth graders' understanding of their own learning: A case study in environmental education course. *International Journal of Environmental & Science Education* Vol. 6, No. 1, January 2011, 59-78. Recuperado el 05 de julio de 2017 de:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ930280.pdf>
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias Metacognoscitivas*. Serie Enseñando a Aprender. Caracas, Venezuela: Fundación Polar.
- Robson, S. (2016). Self-regulation and metacognition in young children: Does it matter if adults are present or not? *British Educational Research Journal*. Volume 42. Recuperado el 28 de junio de 2017 de:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3205/full>
- Sáiz, M., Carbonero, M. y Flores, V. (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años. *Psicothema*. 22,(4), 772-777. Recuperado el 18 de marzo de 2017 de:
<http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8951/8815>
- Sáiz, M., Carbonero, M. y Román, J. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13(1). doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.ahan
- Saíz, M., Flores, V. y Román, J. (2010). Metacognición y competencia de "aprender a aprender" en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(4), 123-130. Recuperado el 17 de marzo de 2017 de:
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992801.pdf
- Sandia, L. (2004). Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la Teoría Vygotskiana. *Acción Pedagógica*. 13(2). Recuperado el 18 de marzo de 2017 de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17203/2/articulo1.pdf>
- Sanz, M.L. y Sanz, M.T. (2013). How creative potential is related to metacognition. *European Journal of Education and Psychology*, 6() 69-81. Recuperado el 26 de junio de 2017 de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129328767001>
- Sanz, M. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Editorial: NARCEA, SA. Madrid, España.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Bogotá - Colombia: CONTUS - Editorial Universidad de Antioquia

Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social del aprendizaje*. Barcelona: UOC [Figura 2] Recuperado el 24 de junio de 2017 de:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf>

Vargas, E. y Arbeláez, M. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de Ciencias Humanas UTP*, 28. Recuperada el 10 de Mayo de 2017 de: <https://es.scribd.com/document/311844368/Consideraciones-Teoricas-Acerca-de-La-Metacognicion>

Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Anexo A

Entrevista semi estructurada

Nombre _____ Apellido _____

Institución Educativa _____

Nivel _____ Turno _____ Fecha: _____

Guía de preguntas para la entrevista

1) Antes de la tarea:

¿Qué quieres lograr?

¿Cómo puedes hacerlo?

¿Será difícil o será fácil, por qué?

2) Durante la tarea:

¿Qué estás haciendo?

¿Cómo lo haces?

En caso de una dificultad, se preguntará ¿Qué pasa ahora?

¿Cómo lo resolverás?

3) Después de la tarea:

¿Qué hacías? (en un momento específico de la actividad)

¿Después de eso qué hiciste?

¿Cómo te sientes con tu trabajo? ¿Te gusta como ha quedado?

¿Qué aprendiste?

Anexo B
Ficha metacognitiva

Ficha Metacognitiva

¿Qué aprendiste hoy?

¿Cómo lo aprendiste?

¿Para qué te sirve?

¿Qué dificultades encontraste?

Anexo C

Ficha para planeación de la Disertación

Planeación de la Disertación

Nombre: _____

Tema elegido: _____

¿Qué conozco del tema?

¿Qué quiero aprender?

¿Cómo lo haré?

Anexo D
Viaje a la Metacognición

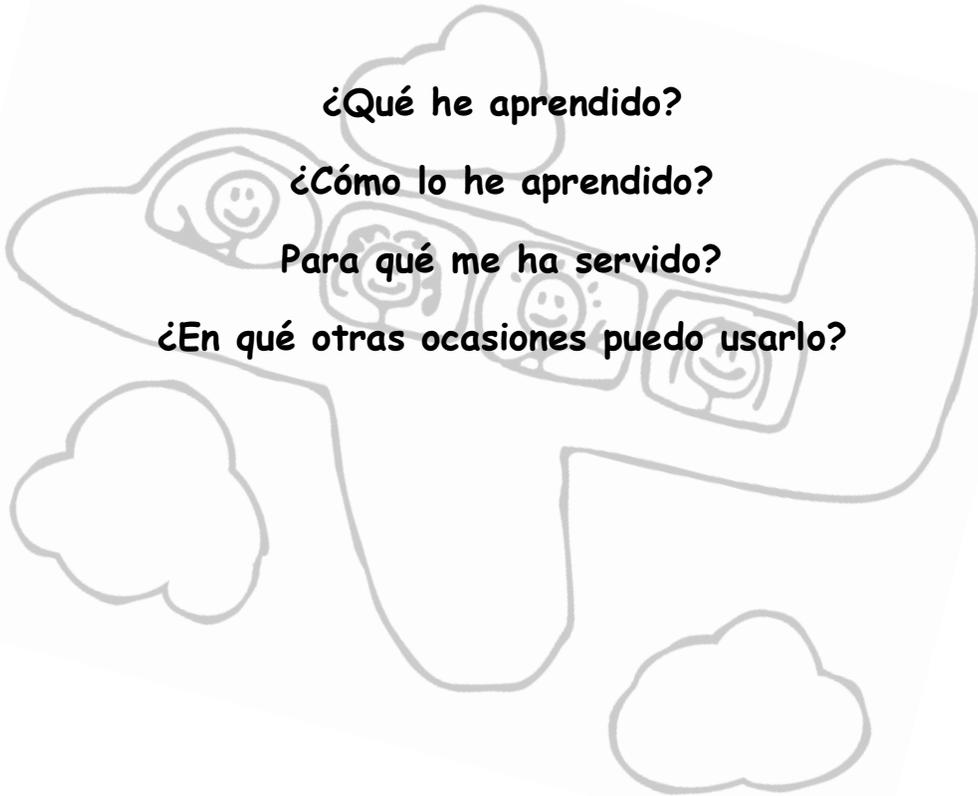
Viaje a la Metacognición

¿Qué he aprendido?

¿Cómo lo he aprendido?

Para qué me ha servido?

¿En qué otras ocasiones puedo usarlo?



Anexo E
Fases de la Metacognición

Planeación



Monitoreo



Evaluación

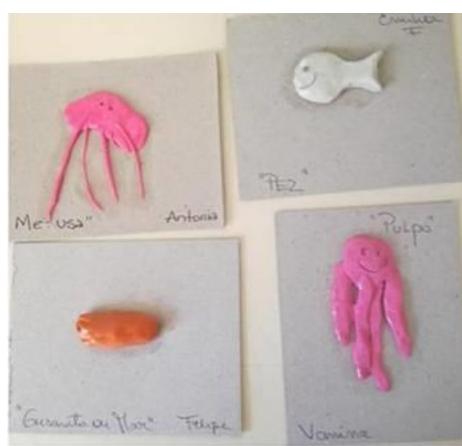


Anexo F

Fotografías de las sesiones de trabajo



Ambientación de la sala



Modelado con plastilina



Disertaciones



Disertaciones



Disertaciones



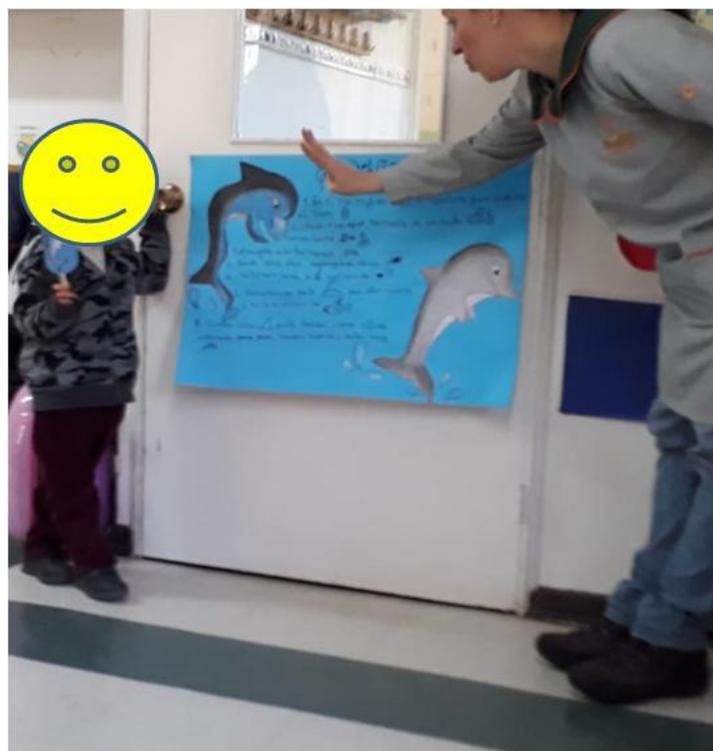
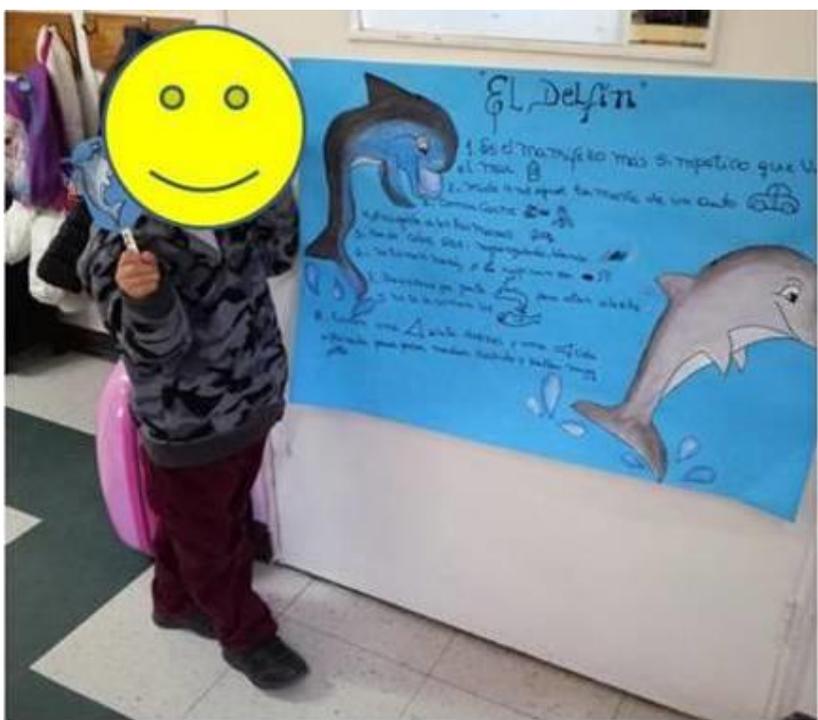
Disertaciones



Disertaciones



Disertaciones



Disertaciones