



**PERFIL DEL DOCENTE EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES  
METACOGNITIVAS EN NIÑOS PREESCOLARES DE 3 A 6 AÑOS DENTRO DEL  
MARCO DE PENSAMIENTO VISIBLE**

**KEMBERLY DAYANNA NIETO DEVIA**

**TESIS DE GRADO PRESENTADA PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN  
EDUCACIÓN LÍNEA COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN**

**DIRECTORA: RITA FLÓREZ ROMERO**

**CODIRECTOR: NICOLAS ARIAS**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
BOGOTÁ, D. C., DICIEMBRE, 2020**

## **DEDICATORIA**

“A mí y a mi lucha constante de sobreponerme a la adversidad”

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a mi abuela Nelly por su amor genuino, perfecto e incondicional; porque, aunque no se comunique ahora su mirada de amor siempre me indica porque camino debo ir, por sus abrazos alentadores, por su nueva forma de comunicar su amor.

A mi madre que me ha impulsado y apoyado siempre a ser mejor, por ser el pilar más importante de nuestra familia, por demostrarme siempre su cariño y apoyo incondicional sin importar nuestras diferencias de opiniones.

A mis queridos profesores Rita Flórez y Nicolas Arias quienes aportaron cada segundo a mi proceso de formación y que con sus conocimientos hicieron que creciera en el día a día, gracias por su paciencia, dedicación, apoyo incondicional y amistad.

A mis grandes amigas Ana y Claudia porque estuvieron presentes en los momentos más complejos, me apoyaron y me dieron aliento de seguir.

A la Universidad Nacional de Colombia porque estar en ese lugar cambio mi vida.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>ÍNDICE DE ILUSTRACIONES .....</b>	<b>9</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>10</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>12</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>14</b>
<b>3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Preguntas de investigación: .....</b>	<b>22</b>
<b>4. OBJETIVOS:.....</b>	<b>23</b>
<b>5. MARCO CONCEPTUAL .....</b>	<b>24</b>
<b>5.1 LA METACOGNICIÓN.....</b>	<b>24</b>
<b>5.2 EL DESARROLLO METACOGNITIVO EN NIÑOS PREESCOLARES .....</b>	<b>27</b>
- <b>Juicios de facilidad en el aprendizaje.....</b>	<b>28</b>
- <b>Juicio de sentimiento de saber .....</b>	<b>28</b>
- <b>Monitoreo de comprensión .....</b>	<b>29</b>
<b>5.3 HISTORIA Y ACERCAMIENTO A LOS ENFOQUES DE DESARROLLO METACOGNITIVO .....</b>	<b>31</b>
<b>5.3.1 Enfoque aspectos metacognitivos según Piaget .....</b>	<b>31</b>
<b>5.3.2 Enfoque de desarrollo del pensamiento según Vygotsky .....</b>	<b>33</b>
<b>5.3.3 Enfoque de desarrollo del pensamiento según Karmiloff Smith.....</b>	<b>34</b>
<b>5.3.4 Proceso de redescipción representacional .....</b>	<b>36</b>
<b>5.4 EL DOCENTE DE PRIMERA INFANCIA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS .....</b>	<b>37</b>
<b>5. METODOLOGÍA .....</b>	<b>50</b>
<b>5.1 Diseño de investigación .....</b>	<b>50</b>
<b>5.2 Técnicas de recolección de datos.....</b>	<b>50</b>
- <b>Entrevista semiestructurada.....</b>	<b>50</b>
- <b>Observación en el aula.....</b>	<b>51</b>

- Características generales de las participantes.....	51
- Categorías de análisis emergentes .....	52
- Técnicas de análisis de información.....	53
<b>6. RESULTADOS.....</b>	<b>56</b>
<b>6.1 CAPACITACIÓN Y EXPERIENCIA DOCENTE.....</b>	<b>56</b>
<b>6.3 CODIFICACIÓN NODO 2: JARDIN METACOGNITIVO .....</b>	<b>62</b>
<b>6.4 CODIFICACIÓN CATEGORÍA 3: MODELO PEDAGOGICO .....</b>	<b>64</b>
<b>6.5 OCHO FUERZAS CULTURALES.....</b>	<b>66</b>
<b>8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>71</b>
<b>8.1 PREPARACIÓN Y EXPERIENCIA DOCENTE COMO BASE FUNDAMENTAL DESARROLLAR HABILIDADES CONSIENTES PARA EL DESARROLLO METACOGNITIVO .....</b>	<b>71</b>
<b>8.2 DOCENTE DE PRIMERA INFANCIA COMO FORJADOR DEL PENSAMIENTO Y DEL DESARROLLO METACOGNITIVO. ....</b>	<b>74</b>
<b>8.2.1 INTERRELACIÓN.....</b>	<b>75</b>
<b>8.2.2 LENGUAJE DE PENSAMIENTO .....</b>	<b>76</b>
<b>8.2.3 MODELAR EL PENSAMIENTO .....</b>	<b>77</b>
<b>8.2.4 EXPECTATIVAS.....</b>	<b>78</b>
<b>8.2.5 OPORTUNIDADES.....</b>	<b>78</b>
<b>8.2.6 TIEMPO .....</b>	<b>79</b>
<b>8.2.7 ENTORNO FÍSICO Y AMBIENTE .....</b>	<b>79</b>
<b>8.2.8 RUTINAS .....</b>	<b>79</b>
<b>8.4 JARDÍN METACOGNITIVO COMO ESTRUCTURA QUE FORTALECE HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN DOCENTES Y ESTUDIANTES .....</b>	<b>85</b>
<b>8.5 ADAPTACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL JARDÍN AL ECOSISTEMA EDUCATIVO QUE PROPONE BRONFENBRENNER .....</b>	<b>87</b>
<b>8.6 MODELOS PEDAGÓGICOS COMO HERRAMIENTA QUE FACILITA EL DESARROLLO METACOGNITIVO EN LOS NIÑOS DE PRIMERA INFANCIA .....</b>	<b>90</b>
<b>9. NUEVAS INVESTIGACIONES.....</b>	<b>93</b>

<b>10.</b>	<b>ANEXO 1. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA .....</b>	<b>98</b>
<b>11.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>94</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características generales de las docentes participantes en el estudio.....	51
Tabla 2. Categorías de análisis iniciales y emergentes.....	53
Tabla 3. Relación de indicador, cita y cobertura de la experiencia y capacitación de las docentes.....	56
Tabla 4. Relación de indicador, cita y cobertura de las características A.....	59
Tabla 5. Relación de indicador, cita y cobertura de las características B.....	61
Tabla 6. Caracterización de estrategias metacognitivas como jardín.....	64
Tabla 7. Bases teóricas en donde se sustenta el modelo pedagógico.....	66
Tabla 8. Impacto que tienen las ocho fuerzas culturales en el aula de clase.....	68
Tabla 9. Caracteriza perfil metacognitivo 1.....	81
Tabla 10. Caracteriza el perfil metacognitivo 2.....	83
Tabla 11. Caracteriza perfil metacognitivo 3.....	84



## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Taxonomía del pensamiento metacognitivo según Conrady .....	26
Ilustración 2. Categorías de análisis .....	54
Ilustración 3. relación del nivel académico y experiencia docente de las maestras .....	56
Ilustración 4. Características A docente metacognitivo .....	60
Ilustración 5. Características B docente metacognitivo .....	62
Ilustración 6. Características relacionadas con la organización global del jardín.....	<b>¡Error!</b>
<b>Marcador no definido.</b>	
Ilustración 7. Corrientes y teorías en las que se basa el modelo pedagógico de jardín....	<b>¡Error!</b>
<b>Marcador no definido.</b>	<b>65</b>
Ilustración 8. Organización del modelo pedagógico .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Ilustración 9. Niveles de experticia docente metacognitivo .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Ilustración 10. Adaptación del modelo de ecosistema propuesto por Bronfenbrenner al sistema, dirección y modelos pedagógicos del jardín observado .....	889

# **PERFIL DEL DOCENTE EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS EN NIÑOS PREESCOLARES DE 3 A 6 AÑOS DENTRO DEL MARCO DE PENSAMIENTO VISIBLE**

## **RESUMEN**

El propósito de este trabajo fue analizar el perfil del docente en el desarrollo metacognitivo de niños y niñas en edad de 3 a 6 años en el marco del pensamiento visible. Los participantes de esta investigación son maestras de un jardín infantil en Bogotá-Colombia. Este estudio se abordó desde la perspectiva cualitativa de investigación para profundizar en los saberes y las prácticas de las docentes en el desarrollo metacognitivo, se usaron dos técnicas de recolección de datos: observación no participante y entrevista abierta grupal. Se encuentra que cuando se utiliza una herramienta para el desarrollo de pensamiento como pensamiento visible y una metodología de aprendizaje como la enseñanza para la comprensión, se incrementan las bases de desarrollo de pensamiento metacognitivo en niños menores de seis años; siempre y cuando haya trabajo mancomunado entre los docentes y el jardín infantil.

## **PALABRAS CLAVE:**

- Desarrollo metacognitivo, pensamiento visible, rutinas de pensamiento y perfil docente

# **TEACHER'S ROLE IN THE DEVELOPMENT OF METACOGNITIVE SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN FROM 3 TO 6 YEARS WITHIN THE FRAMEWORK OF VISIBLE THINKING**

## **ABSTRACT:**

The purpose of this work was to analyse the profile of the teacher in the metacognitive development of children aged 3 to 6 years within the framework of visible thinking. The participants of this research are kindergarten teachers in Bogotá-Colombia. This study was approached from the qualitative research perspective to deepen the knowledge and practices of teachers in metacognitive development, use the two techniques of data collection: non-participant observation, open group interview. It is found that when a tool for the development of thought is used as visible thinking and a learning methodology such as teaching for understanding, the bases for the development of metacognitive thinking in children under six years of age are increased; as long as there and work together.

## **KEYWORDS:**

- Metacognitive development, visible thinking, thinking routines, teaching profile

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años Colombia ha estado inmerso en varios cambios en el nivel educativo, principalmente en la educación preescolar y primaria, los cuales responden a varias políticas planteadas desde el plan decenal de educación (MEN, 2014; ICFES, 2014; OCDE, 2015). Por ejemplo, una de las iniciativas para la Atención Integral que ha planeado y puesto en práctica el gobierno colombiano es la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre que ha iniciado cambios en las prácticas que se llevan a cabo en instituciones de primera infancia y que permean en el desarrollo en todas las esferas del ser humano. En este sentido, se debe considerar que los docentes juegan un papel importante en incentivar el desarrollo motor, físico, emocional, social y cognitivo. Es importante conocer cuáles son las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes en las aulas y de esta forma tener claro cuál es el perfil de los docentes en relación con el desarrollo cognitivo de los niños 3 a 6 años.

Cuando se piensa en las estrategias que ha desarrollado el ser humano para llegar a la comprensión necesariamente tiene que hablar de metacognición o conocimiento que adquiere la persona en relación con su propia actividad cognitiva que se define como el conjunto de procesos que llevan al niño a comprender, interactuar y organizar el mundo que lo rodea. Así, uno de los procesos más importantes para el desarrollo del pensamiento es la solución de problemas, que implica comprender una situación y buscar posibles soluciones a la misma; pasando por acciones y procedimientos previos. En relación con esto, la metacognición es un conjunto de acciones y procesos que la persona lleva a cabo para poder llegar a dicha solución; es un proceso que va más allá de lo cognitivo por lo cual se denomina proceso de segundo orden. Pero ¿cuáles son las acciones directas que se llevan a cabo en la primera infancia para iniciar con el desarrollo metacognitivo?, ¿Cuáles con los perfiles de los docentes más cercanos al desarrollo metacognitivo?, ¿sería importante entrar a valorar los vínculos que tienen los docentes con los modelos pedagógicos y la puesta en marcha de los jardines en primera infancia para el desarrollo de estas habilidades de pensamiento en los niños? (Flavel, 2001; Furnes & Norman, 2015).

En este sentido y con intereses e interrogantes similares fue creado el proyecto Cero en la Universidad de Harvard que plantea rutinas de pensamiento que son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de misma asignatura (Perkins, 2001). Esta es una herramienta con la que el docente puede nutrir el aprendizaje, permite que el estudiante adquiera conciencia sobre sus procesos cognitivos y en donde se organice su propio pensamiento.

En este proyecto de investigación se busca determinar cuál es el rol que tienen los docentes de educación preescolar en el desarrollo metacognitivo de niños y niñas en edad de 3 a 6 años partiendo del uso del pensamiento visible. Adicionalmente, se plantea partiendo de la observación de la necesidad que tienen los estudiantes a la hora de desarrollar habilidades metacognitivas pues vemos como, comúnmente presentan dificultades en el tránsito de la educación preescolar a la educación formal hasta llegar a grados muy altos de educación con grandes vacíos en el conocimiento metacognitivo.

A continuación, se realiza un reporte de investigación exhaustivo en el que en la parte inicial encontrará los pilares en donde se sustenta este trabajo, la problemática de investigación, los antecedentes, los objetivos y la justificación. En un segundo apartado encontrará el marco teórico en donde se especifican las propuestas teóricas en las que se sustenta esta investigación. En el tercer apartado se especifica la metodología de investigación que se usó para dar respuesta a los cuestionamientos planteados. En el cuarto apartado se dan a conocer los resultados de investigación y finalmente se propone una discusión con base en los resultados obtenidos.

## 2. JUSTIFICACIÓN

La Educación Inicial en el marco de La Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI), es fundamental para iniciar la vida y desarrollar de manera óptima aprendizajes en todas las esferas del ser humano: biológica, psicológica, cognitiva, social, cultural, entre otras. La evidencia científica en investigaciones que se han desarrollado tanto a nivel nacional como a nivel internacional demuestra los beneficios de la EIAIPI en el bienestar de la niñez, así como de las familias y la sociedad. Estas investigaciones señalan que cuando se incrementa la inversión en la primera infancia hay un progreso notable a nivel económico, social y cultural en un país en vía de desarrollo (ICFES, 2014; OCDE, 2015).

Algunos estudios internacionales afirman que la educación de alta calidad en la primera infancia genera altas tasas de retorno con relación al rendimiento escolar y en la vida adulta; esto quiere decir que en la medida en que el gobierno de cada país invierta en la primera infancia mejor será su pronóstico en relación a la calidad de vida a largo plazo (Bernal, 2014; OCDE, 2015). En este sentido, la iniciativa EIAIPI en Colombia está dirigida a los niños desde su nacimiento hasta los 6 años especialmente y con una ampliación importante en el desarrollo y servicios para familias vulnerables y menos favorecidas, así se evidencian altas cifras de estudiantes matriculados en instituciones educativas gubernamentales y no gubernamentales que acogen a los menores de seis años para brindarles educación y alimentación. Es decir, que se ha logrado la creación de un sistema formal y personal en la prestación de los servicios para la EIAIPI en donde se plantean altas tasas de cobertura para la educación inicial, primaria y secundaria en nuestro país (OCDE, 2016).

Una de las iniciativas para la Atención Integral que ha planeado y puesto en práctica el gobierno colombiano es la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre, esta es una política de alta prioridad para el gobierno que tiene como fin de transformar y mejorar la EIAIPI en la que se han tenido metas ambiciosas como lograr la cobertura universal con un enfoque particular en los niños más pobres y vulnerables del país. Además, busca mejorar la calidad y cobertura de la prestación de EIAIPI con el fin de garantizar la implementación de

EIAIPI en todos los departamentos y municipios de Colombia; implementar un sistema de evaluación y monitoreo de EIAIPI; desarrollar un sistema de gestión de conocimientos para la EIAIPI; y movilizar a la sociedad colombiana para que apoye el desarrollo de la EIAIPI (OCDE, 2016). Adicionalmente, se han invertido numerosos esfuerzos en mejorar la calidad de vida del recurso humano que presta servicios en estas instituciones, hasta hace muy poco tiempo los requisitos de cualificación eran demasiado bajos; hoy en día, a las madres comunitarias se les exige tener educación secundaria culminada, tener un título técnico profesional en pedagogía y desarrollo infantil, entre otros requisitos para la formación en educación infantil y cuidado de la primera infancia (MEN, 2014).

Si bien Colombia promueve un enfoque sectorial de EIAIPI, el componente educativo está poco desarrollado, el enfoque de esta estrategia es muy poco educativo y llega a la minoría de los niños y las modalidades comunitarias, familiar e instituciones se enfocan únicamente en la atención y el cuidado (Leyva, 2014; MEN, 2014; OCDE, 2016). La falta de un énfasis en el aprendizaje es particularmente problemática debido al contexto familiar de escaso aprendizaje. Adicionalmente, se necesita mayor fortalecimiento de las políticas que han respaldado el progreso y las acciones que Colombia debe emprender a fin de garantizar bases sólidas para el aprendizaje a todos los niños (Leyva, 2014). Por otra parte, en la ciudad de Bogotá se han desarrollado lineamientos para el aprendizaje en educación inicial como parte de la estrategia Bogotá-Humana entre los años 2012-2016, uno de ellos es el acceso a la educación de calidad a niños de pre jardín es decir desde los tres años de igual forma que la jornada única que busca aumentar a 40 horas semanales el horario escolar de todos los estudiantes en escuelas y colegios; lo que requiere, de mayor capital humano y mejor preparado para abordar esta misión (OCDE, 2016).

En el marco del Lineamiento Pedagógico y Curricular de Educación Inicial se especifica que la educación inicial en Colombia tiene como objetivo potenciar el desarrollo de los niños y las niñas y en este sentido busca; ofrecer oportunidades de desarrollo integral a la primera infancia, establecer pedagogías desde un enfoque diferencial que garantice su inclusión educativa y social, así como ejercicio pleno de sus derechos, potenciar experiencias pedagógicas que promuevan el desarrollo integral en cada una de sus dimensiones, personal-social, corporal,

artística, comunicativa y cognitiva en función de sus intereses, establecer estrategias para articular los procesos de transición entre la educación inicial y la educación básica, entre otros varios (Secretaria Distrital de Integración Social, 2010).

Por otra parte, los lineamientos del currículo de educación inicial están basados en cuatro pilares clave: juego, arte, literatura y exploración. La educación preescolar en el sistema de educación formal incluye prejardín y jardín y el grado obligatorio transición; en este ciclo especialmente en el grado transición, tiene un enfoque más concreto hacia la educación formal puesto que aquí es donde se debe “preparar” a los niños para el ingreso a la escuela (Secretaría de Educación del distrito, 2018). Sin embargo, y a pesar de que cada escuela tiene libertad para desarrollar su propio currículo, en la mayoría de las instituciones el recurso humano y físico es limitado (OCDE, 2015; OCDE, 2016).

Adicionalmente, no hay claridad en las prácticas que se llevan a cabo en estos jardines ya sea de carácter público o privado, de cómo se están preparando a estos niños para la transición del jardín a la educación formal y mucho menos se tiene conocimiento de las creencias y los roles que cada docente tiene dentro del aula de clase (OCDE, 2015; OCDE, 2016).

Para cumplir estos objetivos, el gobierno colombiano evaluó la posibilidad de poner en marcha iniciativas como mejorar la calidad del personal e incrementar al mismo tiempo la cantidad de trabajadores y docentes de EIAIPI; en este sentido, los docentes estarán mejor capacitados para brindar a los niños y niñas las herramientas necesarias para su aprendizaje en la educación formal. Con este estudio se buscó analizar el perfil del docente metacognitivo, cualificar los saberes y las prácticas de estos docentes con miras a lograr a largo plazo generalizar y extrapolar esta corriente metacognitiva de enseñanza para los niños y niñas colombianos de 3- 6 años. Se reconoce la importancia pues busca mejorar las herramientas que tienen los docentes de educación inicial a la hora de educar y preparar al estudiante para el ingreso a la educación formal (MEN, 2014).

En este mismo sentido, el proceso de formulación del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política se ha planteado en clave de política pública. En este se



ha creado un conjunto de posturas compartidas, que tienen una mirada múltiple que complementa o refuta las miradas sobre las problemáticas, en las que además se involucra el Ministerio de Educación Nacional, hasta prestigiosos centros académicos del país todo esto con el fin de mejorar la formación de educadores en donde se propone que el horizonte de las políticas sea desarrollado de forma sistemática, de tal manera que sea posible la creación de un sistema nacional que esté acorde con las exigencias y las necesidades de la sociedad colombiana.

Desde la promulgación de la (Ley 115 de 1994) y los distintos decretos reglamentarios subsiguientes, se observa una orientación para la educación colombiana que cobra relevancia cada vez que avanza en su implementación. En esta ley se contemplan propósitos y acciones puntuales para impulsar la educación en todos los niveles y contextos, se evidencia en el país el interés por promover procesos en beneficio del sistema educativo en pro de la conformación del sistema para la formación de educadores. En este documento se contempla el educador como sujeto se conforma desde un lugar social y cultural que determina su ser integral. La formación profesional y personal la constituye a lo largo de su vida, con un grado de voluntad y autodeterminación, pero también con un alto porcentaje de afectación por los entornos relacionales, sociales y culturales en los que se ve situado.

La educación formal juega un papel importante en el desarrollo cognitivo y metacognitivo y a su vez la educación formal dependerá del nivel de desarrollo de cada niño, es por esto por lo que, podría asumirse que el desarrollo metacognitivo se forma a partir de la interacción continúa con el entorno escolar y de esta manera se podrá defender de manera explícita un vínculo entre la educación formal y el desarrollo de habilidades de aprendizaje.

Generalmente, los docentes no pueden escuchar el pensamiento de los estudiantes, solo su resultado traducido en una idea, un plan, una opinión o un sentimiento, es decir: algunas veces lo que una persona dice puede parecer la totalidad de la historia, pero realmente es la mitad o menos de lo que realmente sucediendo en una conversación que tiene consigo mismo. Por eso, algunas veces nos preguntamos ¿que estará sucediendo en el interior de este cerebro? o también, ¿qué está sucediendo en mi cerebro? varias investigaciones muestran que por lo general las personas no son conscientes de como resuelven un problema o como son capaces de tener una postura acerca de un tema específico. Todo esto demuestra la importancia de hacer visible el

pensamiento, de enseñar estrategias de pensamiento y de hacer conscientes a los estudiantes de su propia forma de aprender.

### **3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

En la historia de la evolución del concepto de metacognición, se ha estudiado muy poco la relación que tiene con el pensamiento visible. Sin embargo, en los últimos años, algunas investigaciones han hecho aportaciones cercanas a la relación metacognición y pensamiento desde distintas miradas. Por su parte Biggs (1987) destacó la importancia de la conciencia sobre los procesos metacognitivos y afirmó que para ser propiamente pensadores cognitivos los estudiantes deben ser conscientes de sus propios recursos cognitivos en relación con las demandas de la tarea. Adicionalmente, este autor se refiere a esta conciencia de los propios procesos de aprendizaje como metaaprendizaje y la ubica como uno de los componentes de la metacognición (Ritchart, Tuner, & Hadar, 2009).

John Dewey (1910) defiende la idea de que los maestros deben fortalecer el desarrollo metacognitivo desde las aulas de clase en niños pequeños. Por otro lado, Goodman (2008), Smith (2004), después de trabajar en el aula de niños de 3-6 años y de constatar la estrecha relación que existe entre lenguaje y pensamiento, sintió la necesidad de saber desarrollar habilidades metacognitivas. Este enfoque, basado en investigaciones, ha desarrollado una serie de estrategias como las rutinas de pensamiento que ponen al descubierto la forma en que el niño desarrolla de forma paulatina y con ayuda de su entorno las habilidades metacognitivas.

Adicionalmente, estos autores refieren que, es el enfoque en las acciones cognitivas del aprendizaje lo que separa el desarrollo metacognitivo de otros constructos estrechamente relacionados, como el aprendizaje autorregulado, las concepciones del aprendizaje y los enfoques del aprendizaje (Salmon, 2009; Salmon, 2015).

Como se mencionó, los docentes de niños en edad preescolar tienen un gran desafío en relación con el desarrollo metacognitivo, pues está comprobado que aprender a pensar sobre procesos cognitivos y regularlos, son habilidades que se pueden enseñar y aprender en el día a día. En este sentido, se ha determinado que no hay mejor escenario que la escuela para desarrollar estas habilidades (Pintrich, 2010). Esta investigación parte de la necesidad de identificar el rol que tienen los docentes de educación preescolar en el desarrollo metacognitivo mediado por el pensamiento visible como una herramienta con la que pueden contar para este fin, teniendo en cuenta que el desarrollo de las estrategias metacognitivas se nutre del contexto y no es únicamente responsabilidad del niño, sino que es necesario que el docente señale explícitamente algunas estrategias y las promueva con frecuencia durante las clases (Pintrich, 2002).

Así mismo, sabemos que los estudiantes metacognitivos tienen éxito en la escuela. Sin embargo, a pesar del reconocimiento del papel de la metacognición en el éxito del estudiante, se han realizado investigaciones limitadas para explorar la conciencia explícita de los maestros sobre su metacognición y su capacidad para pensar, hablar y escribir sobre su pensamiento. Varios estudios han puesto de manifiesto los docentes que tienen un amplio conocimiento metacognitivo pueden enseñar a los estudiantes mejores habilidades de adquisición de aprendizaje y regulación de mismo. Sin embargo, esto requiere que el docente tenga una comprensión compleja tanto del concepto de metacognición como de las estrategias de pensamiento metacognitivo (Salmon, 2009; Conrady, 2015).

Otros estudios han explorado los procesos metacognitivos de monitoreo y control, pero muy pocos han estado enfocados de forma amplia en el desarrollo de las habilidades metacognitivas en niños, solo tres procesos han sido ampliamente explorados como juicios de facilidad del aprendizaje, juicios de sentimiento de conocimientos y monitoreo de comprensión. A continuación, se hará una descripción detallada del desarrollo de algunos de estos procesos a lo largo de la infancia y lo que es más interesante aun que es la edad en la que los niños comienzan a mostrar algunos rasgos de desarrollo en las habilidades metacognitivas (Pintrich, 2010; Bares, 2011; Furnes & Norman, 2015).

En algunos experimentos realizados para estudiar los juicios de facilidad en el aprendizaje, se les pide a los niños que estimen qué tan fácil será recordar listas de hechos; los niños hacen juicios precisos (Bares, 2011; Conrady, 2015). Para los investigadores es claro que, para realizar este tipo de estimación es necesario haber tenido algunos éxitos en el pasado en los cuales los niños pueden basar su juicio. En experimentos llevados a cabo en Reino Unido en niños preescolares, segundo grado, cuarto grado y sexto grado se les presentaron 18 imágenes. Se les preguntó a los niños cuantas imágenes pensaban que podían recordar si las imágenes estaban cubiertas y se les indicó que señalaran. Los resultados indicaron que, en promedio, los niños de primera infancia estimaron que podrían recordar 11.17 de las 18 imágenes presentadas, pero en realidad recordaron 7, 25. En conclusión, los investigadores sugieren que los niños de jardín de infantes sobreestiman su rendimiento en la memoria pero que los niños mayores subestiman su memoria. En este sentido, es posible que los niños durante la infancia accedan de una manera diferencial la información extraída al monitorear al nivel del objeto, pero si realizan predicciones en relación con su aprendizaje y sus habilidades cognitivas, lo que muestra indicios de desarrollo metacognitivo (Bares, 2011).

En este mismo sentido, la literatura también nos habla sobre los juicios de sentimiento de saber el cual indica que en los niños el desarrollo de la capacidad del monitoreo en su propio pensamiento empieza entre los 9 y los 10 años. Adicionalmente, se afirma que el monitoreo de la comprensión se encuentra instaurado entre 8 y 9 años porque en esa edad los niños tienen mayor capacidad de comunicación para verbalizar la incomprensión de instrucciones o conceptos. Teniendo en cuenta la revisión anterior, se podría afirmar que los niños utilizan los procesos metacognitivos de manera consciente y madura entre los 8 y los 10 años. En este sentido, es importante mencionar que para que los niños puedan usar de forma madura estos procesos a los 10 años deben darse algunos procesos precurrentes a la metacognición madura que se pueden forjar desde el aula de clase de niños preescolares (Flavell, 2000; Pintrich, 2010; Bares, 2011).

### **3.1 Preguntas de investigación:**

¿Cuál es el perfil que tiene el docente y las instituciones que usan como modelo pedagógico el pensamiento visible y enseñanza para la comprensión en el desarrollo metacognitivo de niños y niñas en edad de 3 a 6 años?

¿Cómo los docentes desarrollan su quehacer basado en estos modelos pedagógicos?

¿Qué condiciones propias caracterizan a los docentes en el uso de estrategias para el desarrollo metacognitivo en niños en educación preescolar de 3-6 años? ?

¿Qué influencia tiene el uso de modelos pedagógicos como pensamiento visible en el desarrollo de las practicas docentes?

#### **4. OBJETIVOS:**

##### **General**

- Analizar el perfil que tiene el docente dentro de una institución que usa como modelo pedagógico el pensamiento visible y enseñanza para la comprensión en el desarrollo metacognitivo de niños y niñas en edad de 3 a 6 años.

##### **Específicos**

- Caracterizar condiciones propias del docente en relación con el uso de estrategias para el desarrollo metacognitivo en niños en educación preescolar de 3-6 años.
- Identificar las características propias de los docentes que basados en los modelos pedagógicos propuestos intervienen en el desarrollo de habilidades metacognitivas en niños de 3 a 6 años. Determinar la influencia que tiene el uso de modelos pedagógicos como pensamiento visible en el desarrollo de las practicas docentes.

## **5. MARCO CONCEPTUAL**

A continuación, se desarrollan los tres ejes fundamentales en los que se sustenta este estudio. En primer lugar, el desarrollo metacognitivo, historia y acercamiento a los enfoques de desarrollo metacognitivo en donde inicialmente se dan a conocer los avances de investigación que se han propuesto para el desarrollo de las habilidades escolares en los cuales se estudia del pensamiento desde varias teorías, empezando con la teoría Vigotskiana, luego la teoría Piagetiana y posteriormente y la más actual, la teoría de Karmiloff Smith. Adicionalmente, se expone teóricamente la importancia del fomento del desarrollo metacognitivo por docentes de primera infancia y finalmente se trabaja el pensamiento visible en el marco de enseñanza para la comprensión como herramienta de trabajo en el aula.

### **5.1 LA METACOGNICIÓN**

Para este fin, el término metacognición que es el conocimiento que adquiere la persona en relación con su propia actividad cognitiva, tiene que ver con las capacidades, habilidades y experiencias para la resolución de determinado tipo de tareas. Como se señaló, el conocimiento cognitivo incluye el conocimiento declarativo, procedimental y condicional. Esto también podría considerarse conocimiento sobre lo que se sabe (conocimiento declarativo), conocimiento sobre cómo hacer un procedimiento (conocimiento procedimental) y conocimiento sobre cuándo y por qué hacer un procedimiento en particular (conocimiento condicional) (Flavell, 1987; Pintrich, 2002, Veenman, Kok, Blöte, 2005; Abd-El-Khalick & Akerson, 2009; Conrady, 2015).

El estudio del desarrollo metacognitivo empezó con investigaciones centradas en determinar el funcionamiento de la memoria, lo que determinaron como metamemoria, sin embargo, luego el término se expandió y se acuñó el concepto de metacognición a todos los procesos que tienen como fin el conocimiento y la regulación de toda la actividad cognitiva. Este concepto abarca ampliamente el conocimiento de las personas sobre la naturaleza de sus propias tareas cognitivas y sobre las posibles estrategias para hacer frente a estas tareas (Flavel, 2001).

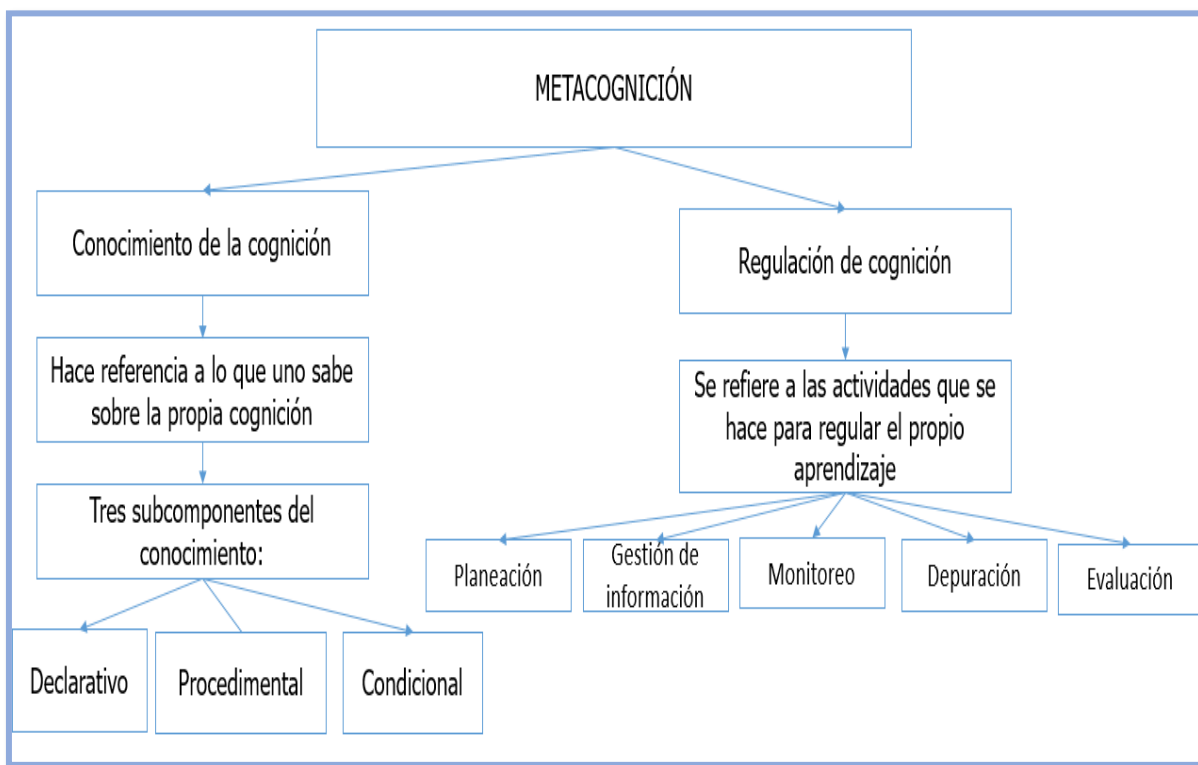


Por ejemplo, los estudiantes pueden conocer diferentes estrategias para leer un libro de texto, así como estrategias para monitorear y verificar su comprensión a medida que leen. Estas estrategias son aplicables a todas o la mayoría de las disciplinas académicas o asignaturas principales en contraste con estrategias más específicas de las disciplinas o dominios. En consecuencia, estas estrategias se pueden usar en un gran número de tareas y dominios diferentes, en lugar de ser más útiles para un tipo particular de tarea en un área temática específica (Pintrich, 2010).

El conocimiento metacognitivo incluye el conocimiento declarativo, procedimental y condicional. Esto también podría considerarse conocimiento sobre lo que se sabe (conocimiento declarativo), conocimiento sobre cómo hacer un procedimiento (conocimiento procedimental) y conocimiento sobre cuándo y por qué hacer un procedimiento en particular (conocimiento condicional). Por otra parte, la metacognición se refiere al control sobre la propia actividad cognitiva, que incluye cinco procesos: planificación, gestión de la información, el seguimiento del progreso, la depuración cuando las cosas van mal y evaluación de la eficacia y efectividad de la estrategia escogida para la resolución de la tarea (Flavell, 1987; Pintrich, 2002; Veenman, Kok, & Blöte, 2005; Conrady, 2015). Véase en la ilustración 1.

## ILUSTRACIÓN 1.

### TAXONOMÍA DEL PENSAMIENTO METACOGNITIVO SEGÚN CONRADY 2015.



En el trabajo metacognitivo no solo interviene el estudiante que debe asumir el papel para aprender, sino que, además, el profesor que se pone en el papel del aprendiz que trabaja en la dimensión del desarrollo metacognitivo; para ello deberá.

- Tener una idea concreta y clara de lo que quiere que logre el alumno
- Saber cómo debe trabajar el alumno para conseguir ese objetivo
- Enseñarle a hacerlo
- Tener recursos para comprobar que el alumno sabe hacer lo que han pedido, esto quiere decir que las estrategias metacognitivas son extensibles a los profesores (Colomina, Onrubia, & Rochera, 1993; Mateos, 2009; Pintrich, 2010; Conrady, 2015).

A pesar del reconocimiento del papel de la metacognición en el éxito del estudiante, se han realizado investigaciones limitadas a explorar la conciencia de los maestros sobre su metacognición y su capacidad para pensar, hablar y escribir sobre su pensamiento. Varios estudios han coincidido en que los docentes que tienen un amplio conocimiento metacognitivo

pueden enseñar a los estudiantes mejores habilidades de adquisición de aprendizaje y regulación de este, esto requiere que el docente tenga una comprensión compleja tanto del concepto de metacognición como de las estrategias de pensamiento metacognitivo (Salmon, 2009; Conrady, 2015; Sloutsky, 2017).

## **5.2 EI DESARROLLO METACOGNITIVO EN NIÑOS PREESCOLARES**

En este sentido, desde hace algún tiempo, las investigaciones muestran que a los tres años los niños empiezan a evidenciar habilidades metacognitivas básicas relacionadas con el control, la planeación, el seguimiento y la evaluación. Estas habilidades pueden percibirse siempre y cuando las tareas para observarlas se den en un contexto natural, sean significativas y estén adaptadas a la edad cronológica del niño (Ordoñez, 2003). Sin duda alguna, esta evidencia significa un desafío para los maestros de educación preescolar porque deben desarrollar este tipo de habilidades en sus estudiantes, como parte de los objetivos de aprendizaje (Muñoz, 2016; Arias & Calderon, 2016).

En los últimos años se ha incrementado el interés de la comunidad académica por la promoción y desarrollo de las habilidades de pensamiento, pues como se mencionó anteriormente, el desarrollo de pensamiento a nivel superior no puede ser inferido directamente por el niño, sino que es necesario llegar a la especificación desde la enseñanza, haciendo visible el pensamiento de los niños y niñas a través de propuestas que contribuyan al desarrollo de las habilidades metacognitivas que regulen el pensamiento, generando estrategias dentro del aula e incrementando las actividades que promuevan el pensamiento desde la primera infancia (Conrady, 2015)

A continuación, se hará una descripción detallada del desarrollo de algunos de estos procesos a lo largo de la infancia y lo que es más interesante aun de analizar es la edad en la que los niños comienzan a mostrar algunos rasgos de desarrollo en las habilidades metacognitivas (Pintrich, 2010; Bares, 2011; Furnes & Norman, 2015; Dörr & Perels; Dörr & Perels, 2019).

## **Juicios de facilidad en el aprendizaje**

Esta habilidad se desarrolla a partir de las predicciones del propio lapso de memoria. Así mismo, estas habilidades se producen antes de aprender algo nuevo y hacen referencia a elementos que aún no se han aprendido. Es el resultado del monitoreo de la actividad cognitiva en el caso de los niños en el nivel básico (objeto) cuando se intenta enviar elementos a la memoria. En otras palabras, se refiere a ser conscientes de que algunas cosas son más fáciles de recordar que otras. (Bares, 2011)

## **Juicio de sentimiento de saber**

Esta es una capacidad adicional de monitoreo cognitivo que involucra la capacidad para examinar con precisión el contenido de la memoria y otras habilidades cognitivas como la concentración. Esta habilidad se refiere al sentimiento que se experimenta cuando los elementos se encuentran o no en la memoria. Adicionalmente, cuando los niños desarrollan esta habilidad pueden determinar qué elementos fueron recuperados en la memoria (como el sentimiento intentar, pero no recordar de donde conoce a una persona que se acaba de encontrar); la sensación de no recordar ese dato se produce como el resultado del monitoreo a nivel meta, al mismo tiempo que intentamos recordar el dato (cognición nivel objeto), ocurre un sentimiento paralelo que nos permite saber que era difícil recordar ese dato (nivel metacognitivo). En un experimento, con un grupo de niños en Alemania de primero a cuarto grado, se evaluó la precisión de los juicios de sentimiento de saber, a los niños se les presentó una palabra, se les pidió que señalaran la imagen que corresponda a la definición de la palabra y que indicaran en una escala de cuatro puntos su confianza en la respuesta que habían escogido. Los resultados indican que los errores por definiciones fueron consistentes en todas las edades; es importante recordar que para tener un juicio de saber certero se requiere conocer el contenido de la memoria. Se evidenció que los niños en todas estas edades no son precisos en monitorear su memoria porque dieron decisión de palabras que de hecho no sabían. Solo los niños mayores (de cuarto grado) tenían una confianza significativamente menor al elegir la definición correcta que los tres grupos en edades más jóvenes (Bares, 2011).

## **Monitoreo de comprensión**

El meta-nivel es capaz de influir en los pensamientos a nivel del objeto permitiendo que uno ignore o cambie el pensamiento. Para Flavel (2001) los niños tienen capacidad cognitiva para monitorear su aprendizaje, pero sugiere que podrían tener dificultades para comunicar el resultado de lo que están pensando. En otro estudio el mismo autor, pide a participantes de 6 y 8 años que escuchen las instrucciones de una cinta, esta hablaba de cómo construir una estructura con bloques. El objetivo de este estudio fue examinar el comportamiento de niños siguiendo instrucciones difíciles, la tarea sugería usar bloques para crear una estructura específica mediante las instrucciones de una grabación, algunas de las instrucciones eran fáciles de comprender, pero otras no. Algunas otras instrucciones no eran comprensibles porque no eran audibles y otras instrucciones incluían una palabra desconocida, contenían referencias ambiguas o direcciones contradictorias. Se esperaba que, como resultado, al no comprender unas instrucciones los niños tuvieran dificultades para llevar a cabo esta tarea. Si los niños estaban monitoreando su comprensión entonces los investigadores esperaban que tuvieran comportamientos como expresar su falta de comprensión y pidieran volver a reproducir la grabación o pedir al investigador una explicación. Este estudio por su parte encontró diferencias en los comportamientos que tienen los niños de 6 y 8 años, en el grado de monitoreo. Los niños de 8 años al escuchar las instrucciones incomprensibles tenían significativamente más probabilidades que los niños de 6 años de verbalizar un problema en su comprensión, de hacer pausas mientras construían los bloques y mostrar expresiones faciales de desconcierto. El grupo de niños más jóvenes no prestaba mucha atención a la dificultad experimentada cuando intentaba construir los bloques. Sin embargo, en algunas ocasiones no lo comprendían, sus expresiones faciales eran de desconcierto, pero no sabían cómo expresarlo (Flavel, 2001; Bares, 2011).

Es por lo anterior, por lo que se piensa que los niños durante la educación inicial necesitan oportunidades que les hagan pensar acerca de su propio pensamiento y reconocer que el pensamiento y los comportamientos son conceptos separados, esto les dará información adecuada para tomar decisiones en la resolución de problemas sobre su propio aprendizaje.

Finalmente, se puede afirmar que hay algunas habilidades como los juicios de sensación de saber y la facilidad de aprendizaje que emergen desde la niñez, la capacidad de atender a pensamientos se desarrolla a partir de poder monitorear las cosas que son más fáciles de recordar. Es importante mencionar que las habilidades metacognitivas van evolucionando a medida que el niño tiene contacto con el contexto y con distintas experiencias. Por ejemplo, no es igual el monitoreo que realiza un niño de 6 años al que realiza un niño de 9 años, aunque la base del proceso sea la misma; es importante en este punto resaltar que la experiencia juega un papel importante en el desarrollo de estas habilidades. Por otro lado, la evidencia disponible sobre el control metacognitivo nos sugiere que las habilidades para identificar por ejemplo la comprensión verbal de instrucciones se desarrollan un poco más tarde al monitoreo metacognitivo (Flavel, 2001; Bares, 2011).

Con este mismo enfoque, se han desarrollado algunos estudios sobre los procesos metacognitivos de los niños que sugieren que a los 8 años puede predecir con precisión el rendimiento de su memoria, como resultado de poder confiar en el monitoreo de su pensamiento; sin embargo, a esta edad tienen una confianza incorrecta después de dar una respuesta incorrecta. Adicionalmente, en esta edad los niños pueden controlar su pensamiento para que las instrucciones que no tienen sentido sean aclaradas. Así, la capacidad para predecir lo que el niño puede recordar puede considerarse como una habilidad básica que muestra que puede considerar sus pensamientos y recuerdos como referentes para la resolución de tareas o problemas en la vida cotidiana. Así, los niños a muy corta edad ya tienen la capacidad para considerarse seres cognitivamente activos y tener ideas básicas de sus debilidades y fortalezas en su pensamiento (Bares, 2011).

### **5.3 HISTORIA Y ACERCAMIENTO A LOS ENFOQUES DE DESARROLLO METACOGNITIVO**

A pesar de que los estudios sobre el tema de metacognición son relativamente recientes, desde hace tiempo varios investigadores se han interesado en desarrollar desde varios enfoques este tema. Por ejemplo, Jean Piaget tuvo una relación teórica estrecha con procesos psicológicos relacionadas con la toma de conciencia, la abstracción y la regulación. En una línea cercana, estaba Lev Semyonovich Vygotsky, quien se acerca al tema de desarrollo metacognitivo en niños por medio de la regulación ejercida por otros (docentes, padres y niños) y la autorregulación ejercida por el lenguaje exteriorizado o interiorizado; en su teoría este autor permite poner en consideración que el niño puede usar su lenguaje para regular sus propios pensamientos, comportamientos y acciones cuando se enfrenta al proceso de conocer el mundo. Por otra parte, Annete Karmiloff Smith aporta una propuesta basada en el modelo de cambio evolutivo, que pretende desarrollar una idea constante de redescricion representacional de los conocimientos a largo plazo del desarrollo (Florez, Torrado, & Arevalo , 2005)

Estos enfoques serán desarrollados en los siguientes apartados.

#### **5.3.1 Enfoque aspectos metacognitivos según Piaget**

Este apartado pretende dar una mirada general de los aportes del autor en relación con el desarrollo del pensamiento y cómo ha orientado los avances actuales de los procesos metacognitivos. Jean Piaget indica que el consciente cognoscitivo está regido por las propiedades estructurales del pensamiento, caracterizado en las etapas iniciales del desarrollo por su falta de conciencia y las etapas posteriores desarrollo por la adquisición de una “toma de conciencia” (Organista D, 2005),

Por otro lado, estarían las habilidades desarrolladas en el periodo de la conciencia que es una característica del pensamiento encontrada tanto en niños como en adultos. En este punto Jean Piaget describe dos elementos los procesos y los resultados de dichos procesos (claramente relacionados con las habilidades metacognitivas): los resultados de una acción, ya sea está una

actividad motora o cognoscitiva, son conscientes en tanto en que esta se pueda identificar, describir o reconocer sus propiedades de manera independiente o en conjunto como es el caso, por ejemplo, de las operaciones matemáticas de las cuales se puede reconocer el proceso, el resultado y cómo se llegó a la solución del problema; esto para los niños en edades avanzadas. Pero en el caso de los niños de edades tempranas, es un poco más difícil identificar o reconocer los procedimientos, estrategias y pasos empleados para una labor de pensamiento. Por lo que Piaget, concluye que en la cognición hay distintos grados de conciencia que implica el conocimiento y posibilidad de reflexión sobre varios elementos y que solo se alcanza en los periodos superiores de pensamiento (Piaget, 1986, pág. 50; Organista D, 2005).

En este punto, es importante comentar que Piaget define el proceso de toma conciencia como “una reconstrucción en el plano superior (consciente) de lo que ya está organizado, pero de otra manera en el plano inferior (inconsciente)” (Piaget, 1980, p. 50). La toma de conciencia se define como una propiedad del pensamiento adquirida en estadios superiores del proceso evolutivo, como el resultado del equilibrio de las estructuras cognoscitivas como por ejemplo la reversibilidad y las operaciones directas e indirectas, es por esto que es importante el enfoque que le da este autor al desarrollo del pensamiento, porque desde este momento se empieza a desarrollar el concepto metacognitivo (Piaget , 1980)

Para Piaget (1986), la conciencia implica altos niveles de control de la actividad mental y por ende los elementos y la manera en que se seleccionan (habilidades metacognitivas); con los cuales los niños en edades superiores pueden reconocer y comprender tanto los resultados como los propios procesos involucrados en las acciones que ellos mismos realizan. Piaget (1986) propone la toma de conciencia como un evento del desarrollo de pensamiento en el que el sujeto toma el control sobre la reflexión de los resultados y las características de su propia actividad cognoscitiva e identifica las leyes y las regulaciones en las que esta se basa. Sin embargo, para este autor no todas las situaciones o acciones deben transformarse en conscientes, el individuo solo debería hacerse consciente de aquellas situaciones para las cuales la estrategia de solución de problemas no fue suficientemente eficiente para resolver el problema es decir que el sujeto solo se fija en las acciones de resolución de problemas o de habilidades metacognitivas cuando



estas no solucionan las situaciones que se presentan en el día a día y tiene que volver sobre ellas para tomar mejores decisiones (Piaget, 1986; Organista D, 2005).

En conclusión, desde la perspectiva piagetiana se entiende conciencia como el proceso que opera como una continuidad desde niveles de inconciencia básicos, hasta niveles de alta conciencia o reconocimiento tanto de los mecanismos y procesos como de los resultados que determinada una acción o actividad cognitiva (Piaget, Problemas de la psicología genética, 1986).

### **5.3.2 Enfoque de desarrollo del pensamiento según Vygotsky**

Por otro lado, para Vygotsky el desarrollo de la conciencia implica la separación entre las vivencias del sujeto y la imagen de la realidad que este se forma. Así, el individuo al hacer parte de una sociedad incorpora su cultura y partiendo de sus experiencias la transforma, esta transformación da lugar a la transformación de los instrumentos naturales en instrumentos artificiales de carácter mental y da paso de la acción directa a una acción basada en signos lo que constituye el reflejo mental de la realidad a la que estamos haciendo referencia dentro de la cultura. Así, es que se permite formular la conciencia como un producto del desarrollo cognitivo desde la perspectiva vygotskiana la cual toma elementos desde las etapas más tempranas de desarrollo es decir desde la inteligencia práctica hasta la formación de conceptos (Montealegre, 2016).

Para efectos de desarrollo de la conciencia, Vygotsky usa el término de imágenes mentales las cuales son el producto final de la actividad consciente, representaciones conscientes o como fenómenos de conciencia. Estas representaciones tienden a independizarse de los objetos representados. En otras palabras, la conciencia representa las operaciones de reflexión, análisis, síntesis y en general, todas las acciones utilizadas en la interpretación, transformación y producción de información. Estas operaciones caracterizan la actuación de la conducta como un producto de los procesos psicológicos superiores (Montealegre, 2016).

De los puntos expuestos anteriormente podemos afirmar que el objeto de estudio de Vygotsky era la conciencia, a partir del afrontamiento de los problemas cognoscitivos desde la perspectiva socio-genética, en consecuencia, se puede afirmar que:

- La conciencia es el producto del desarrollo, expresado como conjunto de reglas y conceptos de origen social que regulan el funcionamiento cognitivo en una mediación entre el mundo externo y el interno del individuo.
- La actividad metacognitiva es decir la planificación, regulación y control, está en función de la intencionalidad de los objetivos determinados para la resolución de problemas.

En este sentido, en investigaciones llevadas a cabo por Montealegre (1990) sobre el papel de la resolución de tareas en niños escolares siguiendo los parámetros de Vygotsky, se evidencia que el desarrollo del lenguaje actúa como planificador y regulador de las acciones, pues les facilita los medios simbólicos y apoyos materiales, indispensables para la resolución de tareas. Posteriormente, se evidenció que el niño logra experiencias espontáneas de lenguaje teniendo como base la interrelación entre el lenguaje y el dibujo (instrumentos que también usan los investigadores de proyecto cero para hacer visible el pensamiento). Se ha observado que los niños son capaces de planificar sus acciones mediante el dibujo para posteriormente compartirlas y hablar sobre lo dibujado; posteriormente, al finalizar la edad preescolar es posible la planificación del dibujo y el acompañamiento de su realización. En este sentido, el lenguaje se traslada del final al comienzo de la acción, constituye el instrumento de la planificación y la regulación intelectual de las acciones, tareas y resolución de problemas (Montealegre, 2016).

### **5.3.3 Enfoque de desarrollo del pensamiento según Karmiloff Smith**

En palabras de Tolchinsky (1996) el niño es un sujeto que no está innatamente prefijado o socioculturalmente determinado, que además su forma de aprender pasa por diferentes grados de explicitación y accesibilidad, este sujeto no cambia solamente por reducir la tasa de errores o por un conflicto cognitivo, o por estabilizar los estadios mentales, sino que cambia y aprende motivado por la resolución de problemas a los que se vea enfrentado y aunque resuelva sus problemas tendrá que estar frecuentemente tratando de superar sus propios procesos de

resolución. Por ejemplo, si el niño se comunica de forma óptima tendrá que superar las formas lingüísticas que usa, el niño es aún más atractivo que uno ya social o biológicamente estructurado; en el que a partir de un cerebro parcialmente estructurado se llega a desarrollar mentes brillantes y creativas (Tolchinsky, 1996).

Así, la especificidad de base debería ser menos detallada para que sea posible desarrollar habilidades como el aprendizaje autónomo o la creatividad; estas predisposiciones son de dominio específico, pero no pueden ser modulares, es decir, no tienen una estructura fija ni encapsulada. Sin embargo, la autora propone concebir el desarrollo como un proceso de modularización; estos módulos serían el resultado del desarrollo cognitivo y no un punto de partida desde la base orgánica. Además, en esta teoría se propone un modelo de desarrollo cognitivo intentando hacer una conciliación entre los planeamientos innatistas de Fodor y el constructivismo Piagetiano en donde pretende explicar cómo está representado el conocimiento del niño en cada fase del desarrollo, cuál es el proceso que permite la transición de un nivel al otro y porque es importante el tiempo para pasar de un estado a otro (Tolchinsky, 1996).

A continuación, se explican los niveles de representación propuestos por Karmiloff citada por (Tolchinsky, 1996):

- **Nivel I (Implícito)** en este nivel el niño tiene representaciones específicas de dominio y se obtienen como respuesta del organismo al medio en el que se desenvuelve, estas representaciones están insertadas en procedimientos y solo puede ser ejecutadas de principio a fin sin acceso posible a sus partes.
- **Nivel E\* (Explicitación primaria)** las representaciones se hacen mucho más claras para el sistema, pero no para el sujeto, en este punto el niño ya simboliza y da los primeros pasos hacia la abstracción y generalización de los datos que aportó el nivel I. De esta manera, los datos se encuentran etiquetados con el mismo código, es decir, que si en el nivel I los procedimientos estaban representados de forma cinestésica, en este nivel estarán representados de forma lingüística. Es un nivel de representación sub-personal.
- **Nivel E\*\* (Explicitación secundaria)** en este nivel hay una interrelación de representaciones entre los distintos sistemas, es decir que las representaciones se explicitan para el sistema, pero

no llegan a ser explícitas para el sujeto. Hay simbolización y un primer proceso de abstracción. Así, los procedimientos que estaban explicitados a nivel cinestésico se empiezan a codificar lingüísticamente.

- **Nivel E\*\*\* (Explicitación terciaria)** en este nivel el conocimiento se explicita de manera que puede ser verbalizable independientemente de su código de origen, este es un nivel de representación personal. Sin embargo, existen representaciones a las que el niño nunca tiene acceso espontáneamente, sino que tiene que llegar a ellas con una forma de representación externa por ejemplo en los ajustes en cohesión que se hacen en una conversación en tiempo real (de estas autocorrecciones espontáneas los niños no son absolutamente consientes) (Tolchinsky, 1996)

#### **5.3.4 Proceso de redesccripción representacional**

Los adultos actúan como mediadores: organizando, interpretando y dando significado al entorno. Adicionalmente, enseñan a los niños a relacionarse con la información: categorizar, recordar, integrar y hablar sobre sus experiencias. Varias investigaciones siguieron que el pensamiento de orden superior se cultiva en un entorno social porque los estudiantes escuchan y ven los enfoques de sus compañeros, comparan sus propias estrategias con nuevas ideas y determinan qué métodos son más precisos y eficaces (V. Geert, 2000). En este sentido, se entiende que gran parte de la responsabilidad de dotar a los niños con las herramientas para aprender estrategias metacognitivas recae sobre los adultos en el contexto educativo, quienes deberían estar apropiados de estrategias prácticas y funcionales para ser transmitidas a los estudiantes, con el fin de generar en los mismos la capacidad de aprender de forma autónoma, así los docentes son una pieza clave para el desarrollo metacognitivo y son mediadores del aprendizaje (J.Mayor, A. Suengas, 1995).

#### **5.4 EL DOCENTE DE PRIMERA INFANCIA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS**

Los profesores influyen en el desarrollo de pensamiento y metacognición de los estudiantes; aunque hay investigaciones muy limitadas sobre el impacto que tiene la conciencia metacognitiva de los profesores sobre el aprendizaje y el desarrollo de estas habilidades o destrezas en sus estudiantes, en la actualidad se han realizado acercamientos muy importantes en el desarrollo de conocimientos de las habilidades metacognitivas en primera infancia, lo que veremos en los próximos apartados (Pintrich, 2010; Furnes & Norman, 2015).

Un aula que hace hincapié en el desarrollo procesos metacognitivos del niño permite y provee del tiempo y espacio necesario para que el niño pueda centrarse en su pensamiento; esta debe ser una actividad social en la que los docentes y niños interactúen de forma explícita sobre su forma de pensar, pensamientos y posturas acerca de un tema o conjunto de temas; es decir que debe ser una actividad social que promueve el pensamiento sobre el pensamiento, lo que con el tiempo se vuelva rutinaria dentro de las clases y facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje (Wiske M. , 1997: Wall & Hall, 2016; (Torres, Whitebread, & McLellan, 2018).

En este sentido, varios proyectos de investigación en educación se han propuesto analizar el desarrollo de las habilidades metacognitivas; “haciendo que el proceso de aprendizaje sea explícito” en un proyecto de investigación que se desarrolló en Reino Unido cuyo objetivo principal fue identificar las actividades en clase dirigidas por el docente que incrementaban el desarrollo de habilidades de pensamiento, evaluación del aprendizaje y autorreflexión de los procesos cognitivos, en este proyecto el tiempo para indagar sobre estos procesos era una oportunidad explícita que tenían los estudiantes para exponer sus experiencias de aprendizaje y sus conocimientos metacognitivos, como resultado observaron en todo el proyecto que habían comunidades de estudiantes preparados para compartir sus pensamientos y cuestionar sus propias suposiciones acerca de los procesos metacognitivos que habían tenido a lo largo de las clases, de manera que hubiera una responsabilidad compartida entre el docente y el estudiante en los procesos de aprendizaje. Esto nos lleva a pensar que el docente tiene la responsabilidad de generar un ambiente de cultura de pensamiento en el aula que promueva charlas sobre

conceptos personales y abstractos del pensamiento pues esta cultura es esencial para el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes (Wall & Hall, 2016, Torres, Whitebread, & McLellan, 2018).

Con la creación de un ambiente adecuado en donde los estudiantes estén inmersos en una cultura de pensamiento pueden surgir preguntas e hipótesis, esto requiere que el docente sea consciente de generar un entorno empático en el que los miembros de la comunidad tengan lenguaje, habilidades y disposiciones que faciliten la articulación del pensamiento sobre los propios procesos de aprendizaje y que al mismo tiempo las charlas que se generen a partir de estos patrones sean constructivas y promuevan entornos para el desarrollo libre de las habilidades de pensamiento en los que los estudiantes se sientan seguros de compartir sus pensamientos y aceptar las diferencias y cuestionamientos que puedan surgir a partir de las posiciones de cada uno ( Wall & Hall, 2016).

Uno de los ejemplos que propone Kate Hall (2016) en su artículo es un estudio desarrollado en la escuela primaria High Street en Reino Unido, con niños de 4 a 6 años en donde los maestros utilizaron libros de pensamientos y sentimientos para permitir que los alumnos reflexionaran sobre su propio aprendizaje. Esta estrategia les permitió a los estudiantes saber que podían aprender de maneras diferentes en diferentes materias y momentos en la semana pero que a veces también estas habilidades podrían transferirse. Además, estas reflexiones pueden ser usadas por los docentes y demás estudiantes para demostrar que las personas pueden aprender lo mismo de manera diferente, pueden tener éxito o fracaso de diferentes maneras y que la clase necesita de todas las experiencias de los niños para un aprendizaje exitoso. Estos estudiantes, podrían ver claramente el aprendizaje cómo un trabajo arduo y complejo, pero no imposible de alcanzar. Utilizando este tipo de herramientas los estudiantes pueden ver cómo pueden asociar diferentes elementos de su vida cotidiana con el aprendizaje de cierta materia, características personales, habilidades y herramientas se unen para impactar sobre el desarrollo del pensamiento. Fue aún más interesante a la conclusión a la que llegaron estas autoras en relación con los docentes. Al dar la posibilidad de comunicarse de una forma auténtica, los maestros debían ser honestos sobre su propio aprendizaje y compartir sus propias experiencias (éxitos y fracasos). Esto normalmente empezó en un entorno muy personal en donde el profesor tuvo que

desarrollar diferentes formas para involucrarse con los estudiantes y pensar en las posibles formas efectivas de generar conciencia metacognitiva en ellos mismos y en sus estudiantes ( Wall & Hall, 2016).

Por otra parte, algunos autores afirman que los profesores deben tener una comprensión pedagógica de la metacognición, los enfoques de pensamiento modelo y garantizar que la resolución de problemas sea transparente y explícita proporcionando una explicación de cómo el conocimiento pedagógico metacognitivo depende de la conciencia metacognitiva del yo. (Wilson & Bai , 2010). En este sentido, si el docente entiende que la comprensión tiene un carácter bilateral en el proceso de enseñanza-aprendizaje será fácil guiar el desarrollo metacognitivo de sus alumnos, no solo proporcionándoles la adquisición de los conocimientos necesarios, sino también, experiencias, normas, valores, la técnica, los modos de actuación, los hábitos y las habilidades. El accionar del profesor -su estrategia de enseñanza- puede servir de modelo a los estudiantes para su actuación estratégica. Por lo tanto, el profesor por su preparación y experiencia está llamado a mediar en el proceso de construcción del conocimiento guiando y facilitando el aprendizaje. Para ello, el profesor desde la propia planificación curricular y de sus clases debe concebir no solo los conocimientos a transmitir sino también otros elementos didácticos entre los que se debe encontrar las habilidades y los hábitos (Colomina , Onrubia, & Rochera , 1993; Mateos, 2009; Furnes & Norman, 2015; Wall & Hall, 2016).

En efecto, la selección consciente por el profesor de un conjunto de acciones encaminadas a alcanzar determinado objetivo metacognitivo se convierte de hecho en un modelo para el estudiante que pueda reflexionar sobre su forma personal de aprender y tomar decisiones al respecto. El profesor si quiere enseñar estrategias de aprendizaje a sus alumnos, está llamado en resumen a:

1. Enseñarles a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándolos a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan, con el fin de mejorar los procesos cognitivos que ponen en acción. (Análisis metacognitivo).
2. Enseñarles a conocerse mejor como “aprendices”, a identificar el formato y origen de sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, con el triple objetivo de, por un lado, tratar de anticipar y compensar sus lagunas y carencias durante el aprendizaje, en

segundo lugar, conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y el rendimiento obtenido y, por último, favorecer la adaptación de las actividades y ejercicios presentados a sus propias características; en definitiva ayudarles a construir su propia identidad cognitiva.

3. Enseñarles a dialogar internamente, activando sus conocimientos previos sobre el material a tratar, y relacionándolos de manera sustancial con cada nueva información. Asimismo, mostrar, en ocasiones, nuestros propios diálogos internos con el fin de ilustrar y modelar la forma cómo los contenidos específicos de nuestra materia afectan al razonamiento.
4. Enseñarles a ser intencionales y propositivos cuando aprendan y a entrar en las intenciones de los demás, en especial de sus profesores, para ajustarse mejor a sus intenciones y demandas. Consecuentemente como profesores deberíamos facilitarles la tarea, explicitando nuestras intenciones educativas, lo que conlleva un proceso preliminar de autorreflexión con el fin de clarificarlas.
5. Enseñarles que no deben estudiar para aprobar sino para aprender, que únicamente se aprende con profundidad cuando lo aprendido es fruto de un esfuerzo de comprensión y, sobre todo, mostrarles que aprender así es a la larga más rentable porque es más duradero y funcional. En calidad de profesores podríamos, recordando la máxima de Séneca “los hombres aprenden mientras enseñan”, aprender a enseñar mejor esforzándonos en comprender los motivos que nos impulsan a tomar determinadas decisiones mientras realizamos una sesión de clase.
6. Por último, si se nos permite una transgresión morfológica, enseñarles conciencia, en un doble sentido; en relación con los alumnos, enseñarles a actuar de un modo científico en su aprendizaje, convirtiendo las ideas en hipótesis, comprobando la validez de esas ideas mediante su experimentación o su confrontación con otras ideas, interpretando los resultados obtenidos y reformulando, en su caso, las premisas de partida (Ordonez, 2005). En relación con nuestra intervención como profesionales, tomar en consideración los conocimientos que han producido la investigación educativa sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para cortejarlos con nuestra práctica docente y reelaborar nuestras ideas sobre cómo debemos enseñar para que nuestros alumnos aprendan a identificar los conocimientos que tienen sobre sus propios procesos cognitivos y metacognitivos (Monereo, 1995, pp.8-9). En este sentido, como señala Monereo (1995), “enseñar estrategias implica enseñar al alumno a decidir conscientemente los actos que realizará, enseñarles a modificar conscientemente su actuación cuando se oriente hacia el



objetivo buscado y enseñarles a evaluar conscientemente el proceso de aprendizaje o de resolución seguido”

Esto lleva a pensar, que los docentes de educación preescolar deben asumir un proceso de formación, mediante el cual articulen sus habilidades pedagógicas (siendo conscientes de su rol como agente formador en estrategias metacognitivas) con las necesidades que puedan presentar los niños y niñas de su comunidad educativa. En este sentido, deben enfocarse desde la corriente en la que el aprendizaje, sucede como resultado del pensamiento y de encontrarle sentido a lo que se estudia. Por consiguiente, las metas de estos docentes estarían encaminadas a crear oportunidades de pensar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes.

En este sentido, el apoyo en la resolución de problemas académicos basados en la metacognición (monitoreo en la comprensión lectora, planeación para la resolución de cálculos matemáticos y la evaluación de la efectividad de las acciones que se están llevando a cabo, entre otros), requieren conciencia por parte del estudiante y una comprensión profunda de las habilidades metacognitivas a trabajar por parte del docente. El maestro no solo es responsable de dar a conocer el contenido de la asignatura que imparte sino también debería brindar una variedad de procesos de pensamiento subyacentes que pueden y deben usarse como parte de la instrucción eficaz de cualquier asignatura. Estos procesos metacognitivos, muchas veces puestos “detrás de escena” rara vez se comparten y aún más raramente este pensamiento se convierte en objeto visible en las discusiones del aula (Shulman, 2005; Ritchart, Tuner, & Hadar, 2009; Ritchhart, Church, & Morrison, 2014)

## **5.5 PENSAMIENTO VISIBLE EN EL MARCO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO EN EL AULA**

Antes de hablar del Marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) debemos hacer explícito qué se entiende por comprensión. La definición de los investigadores de Proyecto Cero propone la comprensión como la capacidad de pensar y actuar flexiblemente con lo que sabemos, para resolver problemas, crear productos e interactuar con el mundo que nos rodea, es decir que la comprensión va más allá del conocimiento pues el conocimiento es una de las cualidades que forman parte de la comprensión (Wiske, 1999).

La corriente de Enseñanza para la Comprensión (EpC) este modelo se desarrolló dentro del marco de un proyecto de investigación (Proyecto Cero de la Universidad de Harvard), con el propósito de mejorar la educación. Implica que los docentes reflexionen acerca de la práctica docente y resignifiquen la posibilidad de generar en los estudiantes el interés genuino por la reflexión en relación con las materias que están aprendiendo con el fin de ayudarlos a establecer relaciones entre lo que aprenden en la escuela y su vida cotidiana. Perkins sostiene que la comprensión tiene que ver con la capacidad de hacer con un tópico una variedad de procesos que estimulen a los procesos cognitivos como explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías, crear y presentar el tópico de la misma forma en la que el autor lo desarrolla. (Ritchart, Tuner, & Hadar, 2009)

La EpC pretende proponer una visión de la educación que antepone la comprensión a cualquier concepto, en la que se invita a los docentes a pensar el trabajo en aula y en la institución de forma que el estudiante sea el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, a utilizar un lenguaje de pensamiento, con unas rutinas de pensamiento establecidas con fines de desarrollar en los estudiantes de edad preescolar habilidades de pensamiento e invita a la comunidad educativa a trabajar en equipo, utilizando una serie de conceptos organizados (los cuales se mencionaran con detalle más adelante) alrededor de la práctica la cual contribuye para cierre de la brecha entre la teorías pedagógicas y prácticas de aula.

La EpC es una teoría que se encuentra en la línea constructivista que lleva a desarrollar procesos metacognitivos pues implica para los profesores la posibilidad de reflexión acerca de la práctica docente la cual tiene como objetivo resignificar el aprendizaje en los estudiantes despertando un interés reflexivo hacia las materias y temas que están aprendiendo; y que de esta manera se incrementa el uso y establecimiento de relaciones entre la vida cotidiana y las asignaturas o conceptos vistos en clase (Jameson & Torres, 2010). En este sentido, el marco de enseñanza para la comprensión presenta varias preguntas esenciales que guían el proceso de comprensión tanto a docentes como a directivos:

- ¿Qué queremos que nuestros estudiantes realmente comprendan? y ¿por qué?
- ¿Cómo podemos involucrar a nuestros estudiantes en la construcción de estas comprensiones?
- ¿Cómo sabremos, nosotros y ellos, que sus comprensiones se desarrollan?

Con el fin de afrontar este problema han surgido diversas propuestas de acción. El marco de la EpC es una visión de la educación que pone la comprensión, ante todo, es una forma de concebir la educación que sitúa al docente en una constante reflexión sobre el trabajo en el aula de manera diferente; esta forma de concebir la educación invita al docente a utilizar un lenguaje común y a trabajar en equipo, utilizando una serie de conceptos organizados alrededor de la práctica. Como podemos apreciar en esta definición, la comprensión va más allá del conocimiento. En el marco de la EpC es importante que los niños además de conocer la información den explicaciones, argumenten, resuelvan problemas, debatan, descubran, den explicaciones y logren conocerse como aprendices en la medida que sepan cuáles son sus debilidades y fortalezas (Wiske M. , 1997; (Wiske M. S., 1999).

Dicho marco se estructuró alrededor de dos componentes básicos y las relaciones entre ellos, que se han llamado elementos y dimensiones de la comprensión. A continuación, se exponen brevemente los componentes del marco de EpC:

6. Los tópicos generadores: se refieren a aquellas ideas y preguntas centrales, que establecen intereses en la vida de los estudiantes; se consideran generadores porque tienen poder para generar conocimiento, de acuerdo con sus intereses y necesidades. Estos son interesantes y apasionantes, porque establecen una relación directa con la vida del estudiante y genera una

relación con una pregunta de la asignatura. Por regla general se deben buscar tres características en un tópico generativo: a) que este centrado en una disciplina b) que sea accesible para los estudiantes y c). que se relacione con temas diferentes dentro y fuera de la disciplina establecida. Dichos temas deben formar la medula del programa de estudio.

7. Las metas de comprensión: en este apartado las preguntas serán a ser: ¿qué es lo que real y específicamente quiero que mis alumnos aprendan? Y ¿por qué es importante que comprendan eso (y no otras cosas)? Estas preguntas apuntan a una rigurosa selección temática y de propósitos en función de las ideas centrales y de la comprensión. El docente debe saber que no hay una lista “correcta” de metas de comprensión; de lo que se tratara entonces es de darle un enfoque a la instrucción.
8. Desempeños de comprensión: Si pensamos en cualquier cosa que comprendemos bien y nos preguntamos cómo adquirimos ese conocimiento y cómo sabemos que lo comprendemos bien, encontramos que tres elementos fundamentales siempre se encuentran presentes. Primero, sabemos que comprendemos porque utilizamos aquello que comprendemos. Segundo, para llegar a comprender algo necesitamos retroalimentación que permita cualificar nuestras teorías y tercero, para llegar a comprender se requiere tiempo; tiempo para que los estudiantes argumenten, investiguen, y articulen sus teorías. La comprensión, no se logra de la noche a la mañana; requiere práctica o mejor aún, lo que podríamos llamar praxis. (Wiske M. S., 1999)
9. Hilos conductores: se trata de las preguntas clave que se deben hacer a los estudiantes para orientar una tarea; se plantean para lo que dure el proyecto de aula, o para un conjunto de unidades de manera articulada. Los hilos conductores constituyen una brújula tanto para los estudiantes como para el docente, por lo tanto, es importante tenerlos claros y expuestos en alguno lugar del salón de clase; los hilos conductores intentan mostrar la profundidad, rigurosidad y complejidad de los temas.
10. Valoración diagnóstica: para aprender a comprender los estudiantes necesitan criterios, retroalimentación y oportunidades para reflexionar desde el principio y hasta el final de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. A este proceso se llama “valoración continua” estos momentos pueden dar lugar a la retroalimentación por parte de los docentes, de grupos de pares,

o la autoevaluación de los estudiantes. Existen diferentes enfoques razonables para la valoración continua, los factores que siempre se usan son criterios compartidos que son públicos, la retroalimentación constante y las oportunidades frecuentes para la reflexión durante el proceso de aprendizaje. En este punto, es importante resaltar que esta metodología que usa el sistema de EpC brinda una herramienta efectiva para el desarrollo de habilidades metacognitivas propias en este punto para la autorreflexión en relación con su propio aprendizaje (Wiske M. , 1997).

En este sentido, si se quiere apoyar el aprendizaje de los estudiantes y creemos que es un producto donde el pensamiento juega un papel importante, entonces es necesario tener claridad sobre qué se está tratando de hacer, es decir, el docente debe ser consciente de los procesos que está tratando de desarrollar así el docente que quiera desarrollar habilidades de pensamiento como las estrategias metacognitivas debe hacerse con frecuencias preguntas como: ¿qué tipo de actividad mental estoy tratando de desarrollar en mis estudiantes? ¿Qué tipo de pensamiento necesito que usen para desarrollar alguna actividad? ¿de qué manera una lección puede promover en los estudiantes algún tipo de pensamiento? (Wiske M. S., 1999)

Un alto porcentaje de profesores quedan perplejos cuando se pide reflexionar acerca del tipo de pensamiento que promueven en el aula. Esto demuestra que no se les ha pedido observar los procesos de enseñanza que llevan a cabo mediante el lente del pensamiento, normalmente los docentes piden a los estudiantes pensar, sin embargo, muy pocas veces son específicos en la forma en que estos deben hacerlo o que proceso mental quieren que hagan. Para hacer el pensamiento visible en las aulas, el primer paso lo deben dar los docentes, haciendo visibles diferentes formas, dimensiones y procesos de pensamiento es decir promoviendo procesos y habilidades metacognitivas. (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014, pág. 38)

Desde la década de 1970 varios investigadores han centrado sus esfuerzos en comprender la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje para la comprensión. En estas investigaciones se ha hecho una clara distinción entre el aprendizaje profundo y el aprendizaje superficial. El aprendizaje superficial está relacionado con la memorización y el aprendizaje profundo se centra en el desarrollo de la comprensión mediante procesos activos y constructivos del conocimiento la cual los docentes presentan como uno de los objetivos principales de la enseñanza.

Investigaciones propuestas por proyecto Cero indican que la comprensión es el resultado de los procesos de análisis, aplicación, evaluación y creación (Wiske M. , 1997).

De esta forma, se puede considerar la comprensión no como un tipo de pensamiento sino mas bien el resultado de los diferentes procesos de pensamiento, desde hace un tiempo se han desarrollado investigaciones que describen la complejidad de los procesos de comprensión en la lectura y la importancia de desarrollar estrategias metacognitivas explicitas para apoyar estas prácticas, adicionalmente afirma que aprender matemáticas para la verdadera comprensión es necesario el uso de estrategias distintas a la memorización. (Keene, 2008).

La perspectiva más central de la psicología histórico-cultural que surge de los trabajos de Vygotsky apunta a que el alumno participe activamente en el proceso de aprendizaje y la interacción sea un aspecto importante en el desarrollo del potencial creativo que está latente en cada alumno. En consecuencia, la adopción de enfoques como el de pensamiento visible inevitablemente cambia el enfoque hacia el alumno y su mayor empoderamiento dentro de la dinámica de enseñanza / aprendizaje. El pensamiento visible (VT por su nombre en inglés Visible Thinking) entre los muchos proyectos iniciados por la investigación Proyecto Cero de la Universidad de Harvard; se basa en la teoría del aprendizaje social que representan las aulas vygotskianas del día moderno.

Los educadores que trabajan desde el Marco de enseñanza para la comprensión comparten con frecuencia el gran desafío que les representa que es comprender lo que realmente están pensando sus estudiantes, docentes y colegas. Las investigaciones que los proyectos de pensamiento visible han respuesta a grandes interrogantes, acerca de cómo ayudar a los estudiantes a avanzar en sus procesos de comprensión de conocimientos y desarrollo de habilidades metacognitivas. En el corazón de estos dos proyectos está la noción de que si no se entiende cómo están pensando los estudiantes, no se puede saber que están comprendiendo en realidad. Estas estrategias y herramientas han sido muy efectivas tanto para los docentes como para los estudiantes. A pesar de que en principio las rutinas fueron diseñadas para promover el pensamiento de los estudiantes, también hemos visto efectividad en nuestro trabajo con los docentes. Las conclusiones a las que llegan los docentes es que en primer lugar es posible hacer visible el

pensamiento y que aplicando herramientas como pensamiento visible se cambia necesariamente el enfoque al centrar la atención en el estudiante y su experiencia dentro del aula.

En este sentido, la cultura de pensamiento juega un papel importante como el lugar en donde el currículo toma vida y que pensamiento visible a su vez es una herramienta que presenta una estrategia que al ponerla en práctica permite ceder la responsabilidad a quienes aprendan que se apropien de sus propios procesos cognitivos y metacognitivos, en otras palabras, se considera al estudiante como gestor de su propio aprendizaje.

VT surge en el aula con la intención de crear en los estudiantes prácticas conscientes motivadas a mejorar su propio pensamiento y su capacidad para expresarlo, con ello pensamiento visible plantea como principales objetivos enseñar a pensar usando el contenido como soporte, logrando una mayor comprensión de los contenidos, motivar a los estudiantes para que den cuenta de su aprendizaje y las capacidades de este, así como actitudes positivas hacia ello.

Estas rutinas de pensamiento son herramientas y a su vez estrategias que han sido útiles tanto para los estudiantes como para los docentes. A pesar de que en un principio las rutinas de pensamiento fueron creadas para mejorar los patrones de pensamiento en los estudiantes, también se ha visto favorecido el desarrollo de otras habilidades de pensamiento en el trabajo con docentes. En las investigaciones llevadas a cabo por el equipo de proyecto Cero de la Universidad de Harvard los docentes que han usado esta herramienta afirman que es mucho más sencillo hacer visible el pensamiento con las rutinas y adicionalmente los docentes refieren que esta experiencia ha cambiado su enfoque centrandolo en el estudiante y en su experiencia en el aula. Por otro lado, los docentes, reflexionan acerca del importante papel que juega la cultura de pensamiento en el aula pues consideran al estudiante como gestor de su aprendizaje pues es una estrategia de fomentar la autonomía y el autocontrol de estos procesos (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014)

Inicialmente, para lograrlo, la corriente de pensamiento visible diseñó 21 rutinas de pensamiento, las rutinas de pensamiento son fáciles de usar, el docente puede ponerlas en prácticas como preguntas abiertas o mediante secuencias corta. El docente debe saber cuándo debe usar determinada rutina de aprendizaje, se hábil a la hora de guiar el pensamiento del niño hacia lo que el docente tiene como objetivo y encausar los comentarios más relevantes y

pertinentes; sin coartar el pensamiento y la opinión de cada estudiante. El núcleo de VT es básicamente hacer que el pensamiento sea aparente o disponible para el alumno y el profesor (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014)

Así, el aprendizaje ocurre mejor cuando los estudiantes pueden ver y escuchar, por lo tanto, el andamiaje en forma de nuevo conocimiento o nuevas habilidades basadas en las existentes tiene lugar dentro del alumno. Por ejemplo, los bailarines necesitan ver actuar a otros bailarines más profesionales y los atletas deben observar los movimientos de los mejores jugadores en acción para aprender y adaptar lo que ven y escuchan a sus propios estilos individuales para poder ser mejores intérpretes del arte. Sin embargo, se espera que los estudiantes lo hagan sin un modelo que imitar. VT tiene varias propuestas por las cuales el pensamiento de los estudiantes se hace evidente para ellos y para otros, incluyendo pares y docentes, para que tomen conciencia de su propio pensamiento frente al pensamiento de los demás. Los beneficios al hacer el pensamiento visible incluyen:

11. Mayor conciencia metacognitiva entre los estudiantes
12. La escuela se convierte en un lugar para descubrir nuevas ideas en lugar de un lugar para el aprendizaje inerte.
13. Los maestros son conscientes de sus conceptos, conocimientos previos, habilidad mental y comprensión.
14. Todos los cuales son descubrimientos importantes que podrían ser utilizados por el docente para abordar los desafíos y desarrollar el pensamiento de los estudiantes a un mayor nivel.

Por tanto, VT trata de hacer conscientes a los estudiantes de su propio pensamiento y los prepara para que sean capaces de expresarlos, facilitando y mejorando su aprendizaje. Así, se intenta que el pensamiento de todos sea visible en el aula, beneficiando tanto a estudiantes como a docentes pues por un lado se fomentan y crean oportunidades para desarrollar procesos metacognitivos, que hagan reflexionar a los estudiantes sobre su propia forma de pensar, de ser consciente de su aprendizaje y de las estrategias para lograrlo y por otro lado el profesor tendrá claro cuáles son los conocimientos previos de los estudiantes, la capacidad de razonamiento y el grado de comprensión de cada uno, teniendo la posibilidad de mejorar el pensamiento de los estudiantes de forma individual (Ritchart, Tuner, & Hadar, 2009; Salmon, 2009).



En este punto, es imposible disociar la reflexión metacognitiva de la enseñanza de las estrategias (pensamiento visible). Esto supone por lo tanto volver a aspectos clave como: la importancia de las estrategias, la pertinencia de estas y la forma de abordar esta enseñanza. Es claro entonces, que para poder enfrentar una intervención de carácter metacognitivo es necesario que el profesor tome conciencia de lo que esto implica ya que debe tener claridad de lo que él espera que el estudiante logre. Lo anterior lleva al análisis del importante papel que tiene el maestro en la enseñanza de las habilidades metacognitivas, en este sentido también se debe asumir al maestro como un aprendiz estratégico que, desde su propia experiencia, enfrenta los aciertos y los problemas que involucra cada situación de aprendizaje y vive de manera personal la experiencia que luego tendrán sus estudiantes para ellos es importante aclarar el siguiente termino (Salmon, 2009).

## **METODO**

### **5.1 Diseño de investigación**

Esta investigación es de tipo descriptiva la cual buscó establecer una representación completa del fenómeno estudiado, midió las características, observó la configuración y los procesos que componen este fenómeno; intentó determinar las propiedades y perfiles de un grupo de docentes que intervienen el desarrollo metacognitivo de niños entre 3 y 6 años (Hernández, 2010).

### **5.2 Técnicas de recolección de datos**

Inicialmente se elaboró una entrevista adaptada (ver anexo 1), con el propósito de identificar conocimientos, habilidades y características de los docentes en relación con el desarrollo metacognitivo. Esta entrevista se realizó teniendo en cuenta la revisión de la literatura y la adaptación y revisión en varias ocasiones por un comité de expertos en el tema. Adicionalmente, se llegó al acuerdo con el comité de expertos para realizar observación no participante en donde se realizaría videograbaciones, para extraer información partiendo del análisis mediante una transcripción juiciosa en la que se valoraron las interacciones y comportamientos de los docentes y las respuestas de los menores dentro del aula que se describen a continuación.

#### **- Entrevista semiestructurada**

La entrevista se adaptó partiendo del instrumento ICRM (Inventario de identificación de conductas del profesor como mediador del aprendizaje) (Ascorra & Crespo, 2004). Se realizó dentro del plantel educativo en donde se contó con la participación de dos docentes las cuales tenían de 3-5 años de experiencia en el jardín, la entrevista se dividió en tres partes, como se detalla a continuación:

1. Componente caracterización del docente
2. Componente rol docente/ pensamiento metacognitivo
3. Componente rol docente/ fuerzas culturales

Una vez diseñado el instrumento, se procedió a la validación de su contenido en dos fases: en un primer momento, mediante un juicio de cinco expertas con variado conocimiento en el ámbito de la primera infancia manejando los criterios de relevancia y comprensión. Cabe mencionar que esta entrevista se realizó con el fin de conocer el nivel de formación de las docentes, el nivel de desarrollo de las habilidades metacognitivas en los docentes y por último conocer el funcionamiento y la estructura del jardín.

**- Observación en el aula**

Junto al comité de expertos se determinó video grabar algunas de las clases con el fin de valorar e identificar con detalle las prácticas llevadas a cabo por los docentes para el desarrollo de las actividades de las clases.

**- Características de los participantes**

El jardín Infantil Bumble Bee está ubicado en la localidad de Usaquén en la ciudad de Bogotá, en esta localidad predominan las clases media y alta: el 32,3% de los predios son de estrato 4, 24,8% estrato 6 y el 21,1% estrato 3. El jardín cuenta con un equipo de alta calidad para la atención de niños y niñas entre los 2 y 6 años. Como base teórica fundamental el jardín tiene dos estrategias básicas el pensamiento visible y la enseñanza para la comprensión estrategias educativas creadas por la Universidad de Harvard.

**- Características generales de las participantes**

Tabla 1.

Características generales de las docentes participantes en el estudio.

<b>Característica</b>	<b>Docente 1</b>	<b>Docente 2</b>	<b>Docente 3</b>
Género	Femenino	Femenino	Femenino
Años de experiencia	4	5	3
Nivel educativo	Universitario	Universitario	Universitario

La población objeto de este estudio fue a un conjunto de docentes titulares del jardín, eran profesionales en pedagogía, tenían una experiencia laboral entre 3-5 años en esta misma institución o en otras, todas eran docentes de género femenino.

Para seleccionar la muestra inicial y definir las unidades de análisis que fueron los objetos de estudio, se aplicaron los siguientes criterios:

- Se realizó un sondeo de jardines en Bogotá que usaran la metodología de enseñanza para la comprensión y pensamiento visible.
- Se indagó acerca de la experiencia que las docentes a las que se les iba a realizar la entrevista.
- Se escogieron los momentos en los que las docentes tenían más acercamiento al desarrollo de habilidades de pensamiento ya fuera dentro de sus clases con rutinas de pensamiento o en otros espacios como gimnasio y cocina.
  
- **Análisis de información**

Con el fin de iniciar con una estrategia de recolección de información se tomó la decisión de establecer unas categorías de análisis partiendo de la indagación de los antecedentes y el estado del arte de cada uno de los pilares del marco teórico. Las categorías iniciales (las cuales se especifican en la tabla 2. de las que se partió para la realización de las técnicas de recolección de datos.

- **Categorías de análisis emergentes**

Las categorías emergentes fueron creadas después de la recolección de datos estas surgieron a partir de la revisión de documentos y la transcripción de las entrevistas realizadas y posterior elaboración de análisis de información en el programa NVIVO.

Tabla 2. Categorías de análisis iniciales y emergentes

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
CATEGORÍAS INICIALES	CATEGORÍAS EMERGENTES
<b>Rol del docente</b>	Características y experiencia docente Características del docente metacognitivo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características A</li> <li>• Características B</li> </ul>
<b>Metacognición</b>	Jardín metacognitivo
<b>Pensamiento visible</b>	Modelos pedagógicos
<b>Enseñanza para la comprensión</b>	

Esta tabla muestra las categorías de análisis iniciales y emergentes.

- **Técnicas de análisis de información**

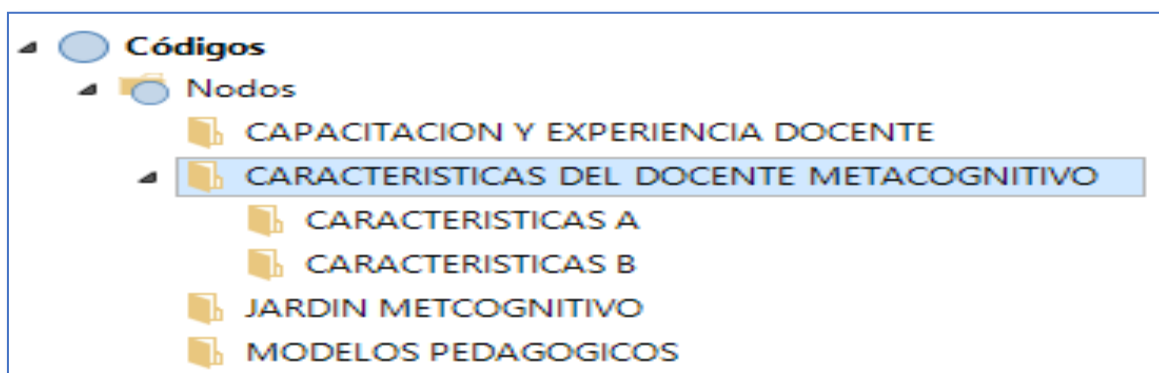
Se inicia el análisis de información en el programa NVIVO 12Plus®, el cual realiza la decodificación por carpetas, familias y nodos. Realizando la codificación en carpetas cuyos nombres están relacionados con las categorías de análisis previstas. Durante este proceso de análisis discursivo en la entrevista y la observación semiestructurada de las clases, se evidenció un déficit en los códigos o categorías de análisis propuestos por lo que se procede a la creación de nuevos códigos para una configuración y análisis más completo, lo que nos aportó posibles *indicadores emergentes*, que a su vez nos permitió un análisis más completo y pertinente. Cada uno de estos indicadores se nombraron partiendo de sus características y formaban parte de unas categorías o familias según lo caracteriza el programa de análisis cualitativo. Este ejercicio permitió la *reestructuración de los indicadores* y nuevos nodos para la posterior construcción de cada uno de los perfiles desarrollados. Así, a medida que se iba progresando en el análisis de la información se observó la necesidad de reconstruir esta primera codificación uniendo distintos marcos de análisis, con el fin de refinar la anterior y trabajar sobre unas categorías de análisis más consistentes y completas. Así que se partió del análisis de cuatro categorías de

análisis: las características docentes, el modelo pedagógico, el jardín metacognitivo y la experiencia y la formación docente.

Posterior a este trabajo, se crean nodos en el programa en los que se codifica cada subcategoría de análisis, esta codificación es una codificación en vivo ya que nos permitió crear nodos sobre el texto ya sea de las clases transcritas o la entrevista realizadas a las docentes del jardín, esto con el fin de permanecer lo más cerca posible de las palabras y narraciones de las participantes del estudio.

## **ILUSTRACIÓN 2.**

### **CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**



En la ilustración 2. se muestra las categorías de análisis que se obtuvieron luego de realizar la caracterización de los datos en el programa de análisis cuantitativo preliminar. La primera categoría es capacitación y experiencia docente que representa la importancia de contar con docentes preparadas en educación inicial que tengan un acercamiento con la primera infancia y sus prácticas educativas estén en pro del desarrollo en todas las esferas del ser humano. En la segunda carpeta, se muestran los nodos relacionados con las características del docente metacognitivo, en donde se especifican las habilidades o características que tienen los docentes: las características A que son aquellas características propias del docente las cuales usa en su quehacer como docente para desarrollar las clases; por otro lado, las características B se muestran como habilidades que están presentes en el docente y que intervienen directamente en el desarrollo metacognitivo o de pensamiento de los estudiantes. En la tercera carpeta se especifican las características que presenta el jardín en su organización y estructura metacognitiva, en la cuarta carpeta se hace referencia a los nodos de experiencia y preparación

docente. Finalmente, encontrará una carpeta que especifica los modelos pedagógicos que tiene el jardín.

## 5. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la codificación y el análisis de los nodos y códigos que a partir de ellas emergieron desde la organización inicial con la que se venía trabajando.

### 6.1 CAPACITACIÓN Y EXPERIENCIA DOCENTE

Tabla 3.

Relación de indicador, cita y cobertura de la experiencia y capacitación de las docentes.

<b>NODO 1: CAPACITACIÓN Y EXPERIENCIA DOCENTE</b>		
<b>Indicador</b>	<b>Cita</b>	<b>Cobertura</b>
<b>Nivel académico</b>	<i>“Soy licenciada de la Universidad Pedagógica Nacional”</i>	<b>0,11%</b>
<b>Experiencia docente</b>	<i>“llevo en BumbleBee 5 años fui profesora inicialmente del salón de exploradores de 2 a 3 años, luego fui profe de niños de aventureros de 3 a 4 años y este año estoy incursionando con los niños de 4 a 5 años y también en el jardín hago todo el acompañamiento de la coordinación pedagógica la tengo a cargo igual que el salón de constructores”</i>	<b>0,68%</b>

Se encontró que el 100% de las docentes participantes en el estudio estaban en un nivel académico profesional con un promedio de 4 años y medio de experiencia en primera infancia; además las docentes refieren estar en constante aprendizaje y formación con el fin de mantener y fortalecer sus saberes y prácticas. Más adelante en la discusión se comentará la importancia de contar con docentes lo suficientemente capacitados dentro de instituciones de primera infancia.

### 6.2 CODIFICACIÓN CATEGORÍA 2: CARACTERÍSTICAS DOCENTES



Los nodos en esta categoría están relacionados con identificar las particularidades de un docente que promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas en sus estudiantes, esta categoría relaciona códigos referentes con actitudes, creencias, prácticas y saberes que los docentes.

### ILUSTRACIÓN 3.

#### CARACTERÍSTICAS A DOCENTE METACOGNITIVO

CARACTERÍSTICAS A				
★	Nombre	/	Archivos	Referencias
●	Docente abierto al cambio		1	3
●	Docente autoevaluador		1	4
●	Docente autoreflexivo		1	7
●	Docente estilo propio		1	6
●	Docente flexible		1	9
●	Docente innovador		1	3
●	Docente investigador		1	1
●	Docente planeador		1	7

A continuación, se relacionan las distintas características que encontramos en los docentes, que a su vez representan docentes expertos en el desarrollo de habilidades y docentes que están en el proceso de serlo. Es por esto por lo que se dividen las características en dos grupos uno de los docentes expertos y otro de los docentes que han desarrollado habilidades precurrentes en el desarrollo de habilidades metacognitivas.

En ilustración se encuentra las características A; estas buscan potenciar las capacidades internas que facilitan el desarrollo de las clases para el profesor, son habilidades que el docente posee y le ayudan a crear el contenido de la clase, planificarlo, autoevaluarse entre otras acciones dentro de su quehacer como docente. Adicionalmente, dentro de las tablas encontrara tres columnas las cuales corresponden a indicador que hace referencia a la característica metacognitiva

propriadamente dicha, cita que es la frase tomada de la entrevista a la cual hace referencia dicho indicador y la cobertura que hace referencia al número de veces que se menciona esa palabra o se hizo referencia a ese indicador durante la entrevista.

**TABLA 4.**

**RELACIÓN DE INDICADOR, CITA Y COBERTURA DE LAS CARACTERÍSTICAS A**

<b>NODO 2: CARACTERÍSTICAS DOCENTES</b>		
<b>Características A</b>		
<b>Indicador</b>	<b>Cita</b>	<b>Cobertura</b>
<i>Docente abierto al cambio</i>	<i>“super tradicional, pero si vienen con la mentalidad de todo el tiempo del cambio y sobre todo que ven en ese cambio la salida como realmente se tiene que enfocar la educación, es muy fácil que pueda procesar toda la información”</i>	0, 80%
<i>Docente auto evaluador</i>	<i>“luego se hace en función de generalmente cuando uno hace las rutinas de pensamiento debí haber dicho esto ¿por qué dejé escapar esta oportunidad? él me estaba preguntando y yo seguí mirando esto, en vez de poner atención a lo que el niño me estaba diciendo, es un proceso complicado es difícil lograr llegar a hacer visible lo que está pensando y todo lo que está ocurriendo”</i>	1,77%
<i>Docente reflexivo</i>	<i>“cada ocho días hacemos reflexión de cómo nos fue y por lo menos a mí me pasa que cuando hago reflexión de lo que hice en la semana yo me sorprende porque a veces yo digo yo no había planeado esto, o sea yo, yo jamás pensé que en una clase de cocina íbamos a hablar de arte”</i>	1,76%
<i>Docente con estilo propio</i>	<i>“siempre les hago la invitación a ellas a que se tenga un estilo propio, aquí no se impone un estilo, o no se dice usted debe hacer esto de esta forma el profesor debe encontrarlo y debe descubrirlo, es así porque yo no puedo decirle a Carol debes hacer la rutina de pensamiento”</i>	1,22%

<i>Docente flexible</i>	<i>“mi practica yo la hago así, a veces yo me salgo de lo planeado, es importante planear las cosas, pero también estar abiertos a que si algo fuera de lo planeado pasa lo hacemos con un fin y el profesor ahí es donde debe ser más creativo”</i>	<i>0,78%</i>
<i>Docente innovador</i>	<i>“Yo pienso que lo más importante que debe tener una profe es que deje lo tradicional a un lado, digamos que la educación a la que nosotras venimos acostumbradas es a la tradicional, pero es eso es una profe que esté dispuesta al cambio”</i>	<i>0,78%</i>
<i>Docente investigador</i>	<i>“la genera el maestro, el maestro debe ser un provocador, es un maestro que debe ser investigador”</i>	<i>0,12%</i>
<i>Docente planeador</i>	<i>“la planeación semanal que es individual está relacionada con las metas de comprensión y con ciertos indicadores que tenemos mensualmente entonces no es solamente voy a planear un desempeño porque quiero trabajar”</i>	<i>1, 59%</i>

Dentro de las características que más peso tienen vemos la planeación docente, el docente con estilo propio, docente reflexivo y docente autoevaluador, durante la recolección de datos las docentes describieron en varias oportunidades la importancia de ser un docente que planea sus clases, autoevalúa su quehacer como docentes; es decir, es consciente de sus falencias y aciertos y de esta manera puede autoevaluarse para generar un estilo propio con el que se siente cómodo para trabajar con sus estudiantes.

#### **ILUSTRACIÓN 4.**

#### **CARACTERÍSTICAS B DOCENTES METACOGNITIVOS**

CARACTERÍSTICAS B				
	Nombre	Archivos	Referencias	
	Aporta estrategias de pensamiento	1	1	
	Docente interactivo	0	0	
	Docente modelador	1	1	
	Docente validador	0	0	
	Promueve la autoreflexión	1	1	
	Provocador	1	1	
	Usa lenguaje de pensamiento	1	1	

Estas características tienen un origen en el docente, pero generan un fuerte impacto en el comportamiento o desarrollo metacognitivo de los estudiantes, están vinculadas con comportamientos que el docente realiza con un propósito consciente para generar un comportamiento en los estudiantes. Dentro de proceso de recolección de datos las docentes refieren la importancia de ser un docente que aporte estrategias de pensamiento, promueva la autorreflexión y que use un lenguaje de pensamiento con el fin de lograr mejores resultados en el desarrollo metacognitivo y de pensamiento de los estudiantes.

Tabla 5.

Relación de indicador, cita y cobertura de las características B

<b>NODO 1: CARACTERÍSTICAS DOCENTES</b>		
<i>Características B</i>		
<i>Indicador</i>	<i>Cita</i>	<i>Cobertura</i>
<i>Aporta estrategias de pensamiento</i>	<i>“es un ejercicio muy importante en lo que nosotros debemos hacer como maestros porque nosotros también debemos estar procurando que esa cultura de pensamiento se de con los niños.”</i>	<i>0, 37 %</i>
<i>Docente modelador</i>	<i>“debe ser un docente que todo el tiempo este modelando todo lo que está pasando en el aula y fuera de ella”</i>	<i>0,11%</i>
<i>Docente que promueve la autorreflexión</i>	<i>“si todo el tiempo está provocando que el niño genere pensamiento, se cuestione, se pregunte, logre encontrar diferencias entre una cosa u otra, o con los amigos pueden contarse cosas, preguntarse, ir a preguntar a su maestro”</i>	<i>0, 33%</i>

<i>Docente provocador</i>	<i>“ser un maestro que todo el tiempo este dando oportunidades y todo el tiempo este provocando”</i>	<i>0,11%</i>
<i>Usa lenguaje de pensamiento</i>	<i>“es un docente que siempre debe usar el lenguaje del pensamiento”</i>	<i>0,6%</i>

En el apartado anterior se realiza una caracterización según la frecuencia de las habilidades del docente en donde se evidencia que para ser un docente que aporte al desarrollo de las habilidades metacognitivas es importante ser reflexivo sobre su propia forma de transmitir el conocimiento, tener una planeación clara de las clases y las estrategias que se deben usar y adicionalmente brindar estrategias de pensamiento implícitas y explícitas a sus estudiantes; entre otras características que se especifican en la tabla y hacen parte de las características propias del docente metacognitivo y/o un docente que tiene características que son precurrentes para este desarrollo.

Adicionalmente, podemos observar la frecuencia de las características docentes mencionadas por los profesores y que se aprecian en las clases analizadas. Se evidencia la importancia que tiene para el desarrollo metacognitivo en los niños que el docente reflexione sobre sus propias practicas pedagógicas, que use un lenguaje que promueva el pensamiento usando palabras como “pensar”, “razonar”, “observar”, entre otras palabras que facilitan adquirir y usar las herramientas metacognitivas dentro del aula. Las docentes describen un docente que promueva la autoevaluación en los estudiantes de manera que el proceso de evaluación sea autodirigido. Otra de las características importantes que definen a un docente metacognitivo es el aporte de estrategias de pensamiento dentro de aula. Además, se encuentran características que clasificamos como esenciales de los docentes metacognitivos, en donde encontramos con mayor prevalencia un docente que valide el pensamiento y las ideas de sus estudiantes. Adicionalmente, se identificaron características como tener un sello personal, ser innovador, investigador entre otras características.

### 6.3 CODIFICACIÓN NODO 2: JARDIN METACOGNITIVO

#### ILUSTRACIÓN 5.

#### CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS CON LA ORGANIZACIÓN GLOBAL DEL JARDÍN.

JARDIN METACOGNITIVO		Buscar Proyecto	
Nombre	Archivos	Referencias	
Acompañamiento constante	1	1	
Anticipador	1	2	
Capacitacion constante	1	4	
Documentacion	1	2	
Jardin autoevaluador	1	2	
Planeador	1	6	
Reflexiones conjuntas	1	10	
Retroalimentacion constante	1	3	
Seguimiento constante	1	4	

En la ilustración 5 se puede observar que para el jardín lo más importante en su organización es la planeación semanal y las reuniones en donde se generan reflexiones conjuntas que realizan los docentes y coordinadores de área. A partir de esta organización las docentes pueden no solo realizar las clases sino también permite al sistema de coordinación y directivos del jardín tener una evidencia para realizar las demás actividades de retroalimentación como puede llegar a ser una reflexión conjunta, seguimiento y reflexión constante. A partir de esta planeación y documentación de las distintas clases se logra, además, identificar los puntos en los que las docentes tienen el dominio adecuado de las rutinas de pensamiento y demás actividades del jardín y por otro lado logran identificar cuáles son las falencias de cada docente para posteriormente desarrollar conjuntamente estrategias de solución o capacitación a las mismas.

Tabla 6.

Caracterización de estrategias metacognitivas como jardín

<b><i>NODO 2: JARDIN METACOGNITIVO</i></b>	
--	--

<i>Indicador</i>	<i>Cita</i>	<i>Cobertura</i>
<i>Acompañamiento constante</i>	<i>“nosotras tenemos un acompañamiento constante a nivel pedagógico, tenemos un acompañamiento constante en eso, tenemos reuniones cada ocho días los viernes”</i>	<i>0, 32%</i>
<i>Jardín anticipador</i>	<i>“pedagógico, pero tenemos un espacio de una reunión general cada dos meses porque nos anticipamos mucho”</i>	
<i>Capacitaciones constantes</i>	<i>“aquí las profes tienen una capacitación que eso es algo que yo quiero resaltar de BumbleBee y es que todo el tiempo está instruyendo a la profe, todo el tiempo estamos investigando, aprendiendo, estamos asistiendo a cursos, estamos haciendo reuniones, estamos haciendo cosas, preguntándonos, entonces una profe puede llegar con cierto perfil, pero al final sale con otro”</i>	<i>0, 82%</i>
<i>Documentación</i>	<i>“Es súper importante la documentación, el tema de la cultura de pensamiento generarla porque, aunque no es algo que no es tan tangible si tiene cambios y si genera ciertas cosas, entonces debe ser un ambiente cambiante”</i>	<i>0, 64%</i>
<i>Jardín autoevaluado</i>	<i>“todo lo que los niños hacen tratamos de documentarlo porque eso a nosotras después nos va a servir para hacer una autoevaluación”</i>	<i>0, 71%</i>
<i>Jardín planeador</i>	<i>“nosotras tenemos dos planeaciones una que se hace grupal que es el tema de las actividades que se van a dar con relación al impacto pedagógico, en donde nosotras hacemos una actividad todas las profes”</i>	<i>0,51%</i>
<i>Reflexiones conjuntas</i>	<i>“pero no se pudo por x o y razón entonces el jardín tiene ese acompañamiento pedagógico en donde se piensa listo no podemos hacer esto pero que podemos hacer alterno mientras tienes unos procesos de adaptación adecuado o mientras conoces al grupo”</i>	<i>1, 51%</i>

<i>Retroalimentación constante</i>	<i>“porque nosotras estamos todo el tiempo en esa retroalimentación que nos está funcionando y que no nos está funcionando”</i>	0,79%
<i>Seguimiento constante</i>	<i>“entonces dice mire tenía planeado esto, pero no se pudo por x o y razón entonces el jardín tiene ese acompañamiento pedagógico en donde se piensa que otras cosas se pueden lograr”</i>	1,51%

En la tabla 6 se hace una caracterización de las estrategias que realiza el jardín en relación con la reflexión conjunta, la planeación, la capacitación, el acompañamiento, la documentación y retroalimentación constante; lo que da cuenta de un sistema metacognitivo que permea en las prácticas docentes y a su vez en el desarrollo metacognitivo de los estudiantes.

#### 6.4 CODIFICACIÓN CATEGORÍA 3: MODELO PEDAGOGICO

##### ILUSTRACIÓN 6.

##### CORRIENTES Y TEORÍAS EN LAS QUE SE BASA EL MODELO PEDAGÓGICO DE JARDÍN

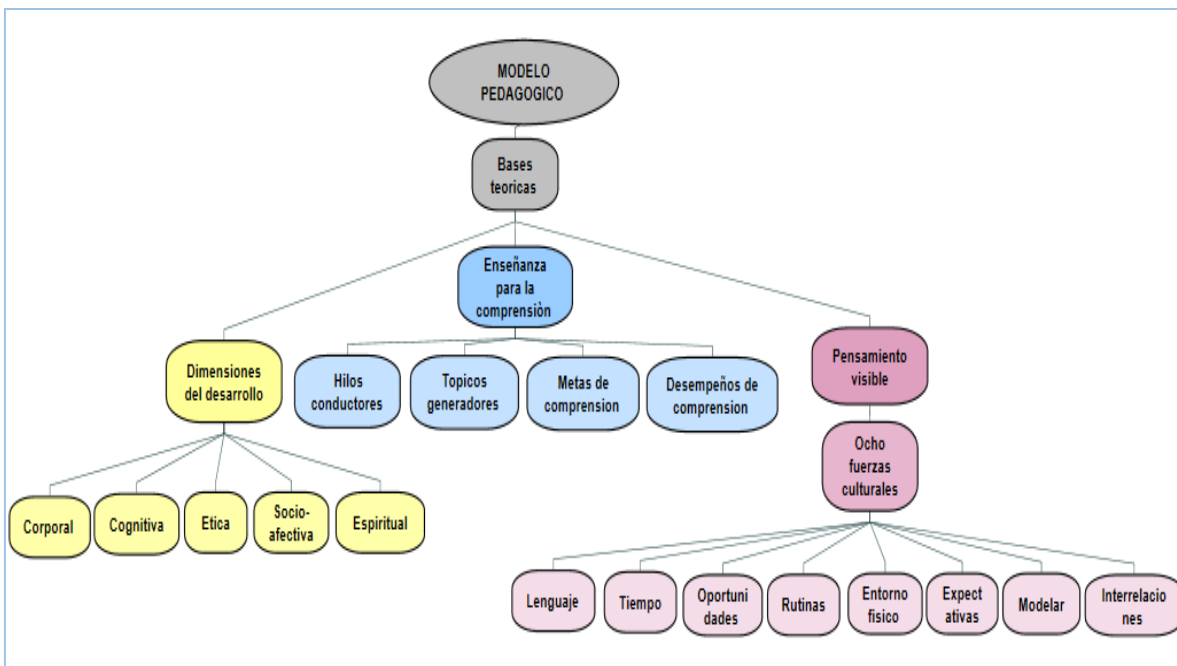
MODELO PEDAGOGICO		<input type="text" value="Buscar Proyecto"/>	
Nombre	Archivos	Referencias	
<input type="radio"/> Areas de desarrollo	1	3	
<input type="radio"/> Enseñanza para la comprensión	1	8	
<input type="radio"/> Proyecto cero	1	3	
<input type="radio"/> Ocho fuerzas culturales	1	2	



En la ilustración 6 se puede apreciar como las docentes que entrevistamos nos advierten de la importancia del modelo pedagógico del jardín, se evidencian en la tabla tres corrientes teóricas distintas que se fusionan dentro de la institución.

**ILUSTRACIÓN 7.**

**ORGANIZACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO**



Por un lado, se encuentra la teoría de las dimensiones del desarrollo, las docentes refieren esta teoría en varias ocasiones durante la entrevista; luego de ésta, se encuentra el enfoque de enseñanza para la comprensión en donde se relacionan los desempeños de comprensión, metas de comprensión, temas generadores e hilos conductores que son los pilares en donde se fundamenta este enfoque. Posterior a este enfoque podemos observar que se encuentra la corriente de pensamiento visible de la cual extrajimos las ocho fuerzas culturales.

Tabla 7.

Bases teóricas en donde se sustenta el modelo pedagógico.

<b><i>NODO 3: MODELO PEDAGÓGICO</i></b>		
<i>Indicador</i>	<i>Cita</i>	<i>Cobertura</i>

<i>Dimensiones de desarrollo</i>	<i>“Nosotras trabajamos bajo las seis dimensiones de desarrollo y trabajamos alternamente con los indicadores que son las habilidades que se van adquiriendo por desempeño”</i>	1,51%
<i>Enseñanza para la comprensión</i>	<i>“hacemos un cuadro de EpC y en este cuadro de EpC cada profe plantea a partir de sus metas de comprensión”</i>	2,08%
<i>Pensamiento visible</i>	<i>“Lógicamente, el indicador, pues apunta al desarrollo de la habilidad y meta de comprensión es la que apunta al desarrollo de pensamiento entonces tratamos de equilibrarlo y que sea una relación continua; entre el desarrollo de pensamiento con las rutinas y la enseñanza para la comprensión”</i>	3,36%

La tabla número 7 se puede observar como las docentes hablan de la importancia de la estrategia pensamiento visible, se puede ver como dentro de la cobertura este es el ítem que mayor porcentaje tiene EpC y las dimensiones del desarrollo y se puede deducir entonces que las docentes han identificado que estar inmersos en una cultura de pensamiento es de gran importancia y logran llevarlo a cabo dentro de sus clases, adicionalmente las docentes reflexionan acerca del uso que le dan a PV dentro de las clases.

## **6.5 OCHO FUERZAS CULTURALES**

### **Ilustración 8.**

#### **Caracterización de las ocho fuerzas culturales**

●	Áreas de desarrollo	1	3
●	Enseñanza para la comprensión	1	8
●	Proyecto cero	1	3
●	Ocho fuerzas culturales	1	2
●	Cultura de pensamiento	1	6
●	Espacio físico	2	3
●	Interacción	2	23
●	Lenguaje	2	12
●	Modelar	2	10
●	Oportunidad	3	23
●	Rutina y estructura	3	17
●	Tiempo	2	10
●	Valida	3	13

En la tabla 8. podemos observar las ocho fuerzas culturales que están planteadas en la corriente teórica de pensamiento visible, el número de referencias encontradas en las clases sumadas al número de veces que las docentes hicieron referencia a ellas en la entrevista realizada.

Tabla 8.

Impacto que tienen las ocho fuerzas culturales en el aula de clase

<b><i>NODO 3: MODELO PEDAGÓGICO</i></b>		
<b><i>Ocho fuerzas culturales</i></b>		
<i>Indicador</i>	<i>Cita</i>	<i>Cobertura</i>
<i>Espacio físico</i>	<i>Muy bien, yo quiero que me cuenten que vamos a hacer? ¿Por qué pusimos esto acá? (señalando el televisor)</i>	<i>0,55%</i>
<i>Cultura de pensamiento</i>	<i>“Pues como dice Joha en la cultura de pensamiento es super importante que ya se vuelva un habito entonces se busca que ya se vuelva natural”</i>	<i>1,44%</i>

<b>Interacción</b>	<p>“¿Por qué le podemos ver los dientes a esa señora? ¿Qué está haciendo esa señora? Sonriendo”</p>	5,12%
<b>Lenguaje de pensamiento</b>	<p>“Van a mirar que les gusta, que les llama la atención y vamos a tenerlo aquí en la cabecita, el tiempo es muy importante para pensar, para poder pensar muy, muy bien necesitamos de tiempo listo?”</p> <p>“Ahora Carol les va a preguntar algo. Todos vamos a observar la imagen. Martin. ¿Alguien sabe qué lugar es este?(Señalando con el dedo) ”</p>	
<b>Modelar</b>	<p>“Es muy importante y es importante escuchar al amigo cuando el amigo está contándonos algo de la rutina. Es importante escuchar a los amigos. Y es importante estar en silencio cuando nos quiere contar algo de la rutina.”</p>	7,18%
<b>Oportunidades</b>	<p>“¿Quién quiere seguir? ¿Paloma, ven cuéntanos que estás viendo? Si estás viendo algo diferente a lo que están viendo ti amigos sería muy chévere”</p> <p>“¿Qué estas observando tu Celeste? Una mama ¿Hay una mama? Y eso de acá arriba ¿Que es esto de aquí arriba? Arboles, hojas”</p>	5,98%
<b>Rutina de pensamiento y estructura</b>	<p>“Entonces esta rutina de pensamiento se llama yo veo, yo pienso, yo me pregunto.”</p> <p>“Hoy vamos a hacer una rutina que vamos a hacer se llama SUMY”</p>	4,93%

<i>Tiempo</i>	<i>“Entonces les voy a dar un minuto para que observen muy bien la imagen y van a pasar por turnos y me van a contar que están viendo, todos van a mirar la imagen y tienen un minutico para observar. Todos vamos a observar la imagen”</i>	3,48%
<b>Valida</b>	<i>“¡Muy bien!, ves la nariz ¿qué más ves?”</i>  <i>“Muy bien choca los cinco”</i>	4,30%

Dentro de esta tabla se evidencia la importancia que tienen las fuerzas culturales en los salones de clase, se puede observar como las clases en estas aulas están llenas de interacciones tiempo para que los estudiantes respondan a cuestionamientos hechos durante la clase, la modelación que se da a partir de las respuestas de los estudiantes y cómo los docentes se toman el tiempo de apreciar y validan las intervenciones de los niños. Por último, cómo a partir de la estructuración de rutinas de pensamiento se logran generar estrategias de pensamiento.

En síntesis, se puede identificar dentro de los resultados en la primera categoría de análisis “características docentes” que los docentes deben desarrollar habilidades metacognitivas conscientemente para poder lograrlas en sus estudiantes. En esta categoría se pueden observar varias habilidades que promueven el desarrollo metacognitivo en los estudiantes y tienen una incidencia directa en el pensamiento. Sin embargo, las primeras habilidades que debe desarrollar el docente son las que favorecen su propio proceso metacognitivo y que benefician, por ejemplo, la planeación de las clases, la valoración de los aportes positivos y la generación de estrategias y nuevas herramientas de enseñanza en el momento en el que se dé cuenta que las que usa no son tan efectivas.

Por otro lado, pudimos observar que el jardín juega un papel importante en el desarrollo de las prácticas docentes, la organización y las distintas actividades académicas que se planean rigurosidad en la aplicación teórica lo que nos da una mirada distinta y nos abre un campo amplio de las posibilidades en relación con lo que el docente puede lograr con sus estudiantes dentro de su clase. Se asume que no es solo el docente por si solo quien lleva la responsabilidad de apuntar sus acciones al desarrollo en todas las esferas del niño sino que más bien es la

institución que apoya y lidera el proceso, quien aporta las estrategias que motivan al desarrollo en los niños y dota a las docentes de herramientas como el Pensamiento Visible y la Enseñanza para la Comprensión para sustentar sus saberes y prácticas, que basados en estas las acciones diarias de los docentes permeen de forma positiva el desarrollo metacognitivo en los niños de primera infancia. Finalmente, podemos observar que las fuerzas culturales propuestas por el equipo de proyecto cero son las que dan base y sustento teórico a la puesta en marcha de clases con rutinas de pensamiento, de no ser por las fuerzas culturales el docente tendría bases menos específicas de comportamiento dentro de las clases para incrementar el desarrollo de pensamiento en los niños.

## **8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Esta investigación ha permitido conocer las características relacionadas con el uso de varios modelos pedagógicos con el fin de incrementar el desarrollo de las habilidades de pensamiento en un jardín con niños de 3-6 años, se logró comprender la estructura del jardín y las herramientas que llevan a cabo para favorecer los distintos desarrollos del niño en la primera infancia. Esta investigación parte de la necesidad de mejorar la formación y la innovación docente en relación con las habilidades de enseñanza que tienen los docentes a la hora de incrementar el desarrollo metacognitivo de los estudiantes desde las edades más tempranas. En este capítulo se presentan las discusiones y conclusiones del estudio realizado. En primer lugar, en torno a los resultados que se encontraron se realiza una comparación con la teoría encontrada, adicionalmente se explican las implicaciones de la investigación, las limitaciones y recomendaciones para futuros estudios de campo.

En un primer momento, las conclusiones se hacen bajo el foco del docente en donde se caracterizan algunas cualidades que intervienen en las clases, las cuales tienen un impacto significativo en el desarrollo metacognitivo de los niños de primera infancia y en un segundo momento se realiza la adaptación de las características del jardín al modelo ecológico de Bronfenbrenner en donde se puede evidenciar que para lograr habilidades metacognitivas en los niños menores de 6 años es importante mantener una estructura en donde confluyan distintos actores que operen conscientemente en el desarrollo metacognitivo y las estrategias que se usan para tal fin.

### **8.1 PREPARACIÓN Y EXPERIENCIA DOCENTE COMO BASE FUNDAMENTAL DESARROLLAR HABILIDADES CONSCIENTES PARA EL DESARROLLO METACOGNITIVO**

La formación docente para la primera infancia constituye un tema de gran importancia en el marco de la educación superior, pues esta debería dotar a los docentes de herramientas para asumir el desarrollo de los niños y niñas de una forma holística, de manera que cada trabajo enfocado hacia el desarrollo de un niño en primera infancia haga parte de un plan en el que cada aprendizaje este lleno de sentido y significado para el niño. En este sentido, se entiende esta

integralidad como un conjunto de acciones destinadas a potencializar todas las áreas de desarrollo infantil desde la motora, cognitiva, emocional y social, con el fin de incrementar un desarrollando armonioso en el que pueda crear relaciones consigo mismo y con otros en la cultura a la que pertenece (OCDE, 2016). Así, la educación inicial requiere un profesional cada vez más preparado que, contribuya a la formación de seres humanos integrales que no solamente desarrollen habilidades académicas, sino que también estén dotados de habilidades sociales y cognitivas las cuales les permitan desarrollarse como aprendices autónomos (Quintero , Gallego , Ramirez , & Jaramillo , 2016).

En Colombia ha estado trabajando en un cambio de paradigma en relación a la primera infancia, el cual paso de entender la acción educativa desde una racionalidad técnica en la que los maestros resuelven los problemas básicos de los niños en las primeras edades de vida partiendo de la aplicación de la teoría y la técnica que se deriva del conocimiento sistemático, aunque es importante entender el rol del docente en la primera infancia más allá de la racionalidad práctica, es dejar de basarse en dar solución a problemas para convertirse en un docente que fortalezca el desarrollo en todas las esferas del ser humano desde los 0 hasta los cinco años. Esto implica que los docentes en formación reciban una educación que haga que vayan más allá, que se pregunten y reflexionen sobre la educación de la primera infancia en las esferas de desarrollo emocional, biológico, cognitivo y moral (Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa , 2008).

Uno de los campos en los que ha invertido la educación inicial es en la formación investigativa e innovadora: la mayoría de los programas en Colombia de educación en primera infancia hacen énfasis en la importancia de la formación investigativa lo que se traduce en vincular a los estudiantes para que la teoría tenga impacto directo en la práctica pedagógica. En este mismo sentido, vemos como la formación y cualificación permanente del maestro, motiva al docente para que se forme permanentemente. Este maestro es visto como constructor de conocimiento tanto de su propia práctica como desde los fundamentos teóricos actualizados, todo esto con el fin de formar al docente como un profesional reflexivo y consciente de la importancia de su quehacer dentro del aula (Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa , 2008)

A continuación, citamos a una docente que habla sobre la importancia de la habilidad metacognitiva de reflexión dentro de las prácticas llevadas a cabo en el aula.



*(...) “La autorreflexión siempre debe ir acompañada de una mente cambiante como de un proceso o una práctica pedagógica llena de conciencia, realidad y mucha honestidad, si hay esos componentes la reflexión de esta maestra va a ser maravillosa porque ella siempre va a estar en pro de su crecimiento y automáticamente está en pro del crecimiento de su aula de clase” Docente de primera infancia participante en la investigación.*

Por otro lado, las investigaciones muestran la importancia del trabajo sobre las creencias del maestro. Estas creencias se construyen en los maestros desde su propia escolarización y en muchos casos la universidad no las mueve porque no trabaja en ellas. En la mayoría de los casos los contenidos que la universidad imparte son superpuestos a estas creencias, pero al enfrentarse a la realidad escolar la realidad de sus vivencias empieza a ponerse en medio entre la teoría y las prácticas que sabe que debe llevar a cabo. En ese sentido, se debe indagar a profundidad hasta qué punto de la educación en la primera infancia aporta herramientas para el desarrollo del pensamiento y habilidades metacognitivas para que los docentes lleven este trabajo a sus aulas (Bernal, 2014), (Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa , 2008).

Así, si las docentes no han tenido en la educación de sus primeros años de vida experiencias relacionadas con el juego en donde hayan desarrollado algún aprendizaje o un profesor que les halla enseñado alguna estrategia de aprendizaje partiendo de sus habilidades, es probable que, a pesar de haber estudiado en la universidad, en su práctica terminen obviando las prácticas relacionadas con el juego y el desarrollo del pensamiento. Sin embargo, cuando la universidad dota al docente de experiencias que lo “convencen” y motivan a cambiar esas creencias los docentes se dan cuenta que actividades como el juego o dar estrategias de pensamiento a los niños incrementan el aprendizaje brindan mejores resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje; el docente empieza a realizar prácticas basadas en la evidencia científica. (Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa , 2008), (Gomez , 2017), (Ministerio de Educacion Nacional , 2005).

Por otro lado, es importante mencionar que cuando la metodología de enseñanza-aprendizaje está diseñada desde sus directivos para desarrollar actividades de planeación, reflexión y evaluación conjunta en donde los docentes, coordinadores y directivos participen y asuman liderazgo en los procesos organizacionales de la institución basados en los procesos metacognitivos, es mucho más fácil llevar a cabo en la práctica docente actividades que

favorezcan el desarrollo metacognitivo en los niños de primera infancia. Es por esto por lo que, esta investigación se desarrolló a partir del modelo ecológico que abarca las relaciones entre los diferentes actores que intervienen de forma directa en el proceso de enseñanza y en las prácticas que esta conlleva para el desarrollo del pensamiento. La escuela es una institución social compleja en la que los cambios pasan inicialmente por cada maestro, pero es indispensable trabajar en grupo con directivos y demás personas que estén en contacto con la atención de la primera infancia que va a posibilitar las cualificaciones o mejoras en la institución escolar. (Ministerio de Educación Nacional , 2005), (Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa , 2008).

## **8.2 DOCENTE DE PRIMERA INFANCIA COMO FORJADOR DEL PENSAMIENTO Y DEL DESARROLLO METACOGNITIVO.**

Partiendo de la premisa que el estudiante es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la cual podemos empezar a pensar en el estudiante como sujeto activo en el desarrollo de sus propias habilidades metacognitivas, se propone la posibilidad de responsabilidad compartida en donde el estudiante, genera una clara conciencia de los procesos que le permiten ampliar, conocer y modificar la estructura cognitiva, llevando así sus procesos de pensamiento superiores cada vez a un nivel más alto, todo esto con la guía y el modelamiento de los docentes (Salas , 2012). Teniendo claro este postulado, a continuación, haremos una descripción basada en los hallazgos encontrados de las características que debe tener un docente que guía el desarrollo del pensamiento y de las habilidades metacognitivas. Estas son un conjunto de acciones o comportamientos, a veces imperceptibles otras veces evidentes, que debe tener un docente para motivar el desarrollo del pensamiento en primera infancia.

En este punto, se observó que existe una relación directa con las fuerzas culturales pues (Richard, et al. 2014), afirman que el pensamiento, las situaciones provocadoras del mismo y las oportunidades para activar mecanismos metacognitivos, como la autovaloración y autorreflexión, deben ser visibles. Según varias investigaciones del mismo autor, los estudiantes logran aprender conceptos de las clases, pero también aprenden de la cultura y el ambiente que el docente genera dentro del aula. Dichas prácticas, pasan de ser parte del currículo y emergen

desde las expectativas y concepciones que tiene el docente sobre los estudiantes y el ambiente que quiere crear para asegurar una cultura de pensamiento que tenga características de curiosidad, juego de ideas, análisis, indagación entre otros temas más complejos. Este autor desarrolló ocho fuerzas culturales que fortalecen el desarrollo de pensamiento en el aula (Ritchart, Tuner, & Hadar, 2009) (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014).

En el siguiente apartado se ofrece una discusión que intenta hacer un vínculo entre las fuerzas culturales y el impacto que tienen en el desarrollo metacognitivo dentro del aula. Algunos de estos apartados tendrán mayor peso en relación con otros y es básicamente porque desde la evidencia recogida tienen mayor impacto en el desarrollo de pensamiento de los niños menores de 6 años.

### **8.2.1 INTERRELACIÓN ENTRE EL DOCENTE Y EL NIÑO**

Según Cuervo, Flórez y Acero (2004) “La conversación es un patrón temporal sincronizado entre dos individuos que se rige por unas reglas que han sido acordadas por los seres humanos. En este mismo sentido, el dialogo se caracteriza por la dualidad y la reversibilidad de los roles, es decir, cada persona asume alternativamente el papel de hablante y el papel de oyente” (Cuervo, Florez , & Acero , 2004, pág. 67).

Así para que el niño aprenda, ya sea el lenguaje, temas curriculares o acontecimientos de la vida cotidiana tiene que aprender a ser oyente y hablante y debe aprender a interactuar con adultos y pares que están inmersos en el ambiente en donde se desenvuelve. Inicialmente, el adulto ya sea docente o familiar es el que lleva la función reguladora, por ejemplo, en la toma de turnos. En edades tempranas no hay tantos temas en concreto, pero gradualmente el niño empieza a hablar de eventos y objetos del mundo partiendo de su experiencia y el adulto puede empezar a modelar el pensamiento del niño a través esa interacción. Es por eso por lo que la primera infancia es tan importante que el adulto y el niño se involucren frecuentemente en la construcción de significados que es lo que genera a través el modelamiento del pensamiento y a su vez crea escenarios de aprendizaje en la escuela y en diferentes ambientes. Así, cuando el niño empieza a construir modelos del mundo es a través del lenguaje y la interacción con el adulto, es el adulto quien rechaza o aprueba las hipótesis que el niño tiene acerca de la interpretación de su realidad. El docente que utiliza la interacción con los estudiantes de primera infancia tiene la posibilidad

de modelar los significados, hipótesis u opiniones que el niño tiene del mundo y esta interacción le da la posibilidad al niño de reelaborar, clarificar y apoyar su pensamiento (Cuervo, Florez , & Acero , 2004).

Según Ron Richart (2014) “En un contexto donde cada uno puede decir lo que piensa y se promueve el respeto por las ideas del otro, se va creando un ambiente de confianza donde cada uno puede mostrar sus fortalezas, pero también sus debilidades” (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014, pág. 89)

### 8.2.2 LENGUAJE DE PENSAMIENTO

Ron Richart et al. en (2009) afirman que para poder desarrollar el pensamiento en un niño es necesario implementar en el aula el lenguaje de pensamiento, en donde el docente use palabras como como “*pensar*”, “*observar*”, “*investigar*”, “*reflexionar*”, “*razonar con evidencia* ” estas generan en el niño las bases para dominar, describir, distinguir los distintos procesos cognitivos que se dan en la interacción dentro del aula y poder reflexionar sobre los mismos (Ritchart, Tuner, & Hadar, 2009). En este mismo sentido, como pudieron observar en la evidencia recolectada las docentes usan un lenguaje de pensamiento. Este lenguaje trasciende acciones comunicativas frecuentes y tiene un papel que va más allá, es usado como herramienta para pensar, para comunicar el resultado de pensar y para poner en palabras la acción de reflexionar sobre el propio aprendizaje, sobre las observaciones de los niños durante la clase, permitirá la manipulación de representaciones simbólicas y modelamiento del pensamiento entre otras funciones. Cabe resaltar la importancia que tiene el lenguaje en los procesos académicos y educativos pues, precisamente, el lenguaje es el medio a través del cual se pueden conocer y compartir los fenómenos del mundo y los eventos pasados, presentes y futuros.

Así, el lenguaje aporta una visión que va más allá de una interpretación por la experiencia que tiene el individuo, el lenguaje aporta una visión de control individual sobre los objetos, temas, significados y además permite tener conciencia de los propios procesos psicológicos. Es decir, aporta en gran medida al desarrollo de las habilidades metacognitivas, de ahí la importancia de que las docentes en primera infancia usen un lenguaje de pensamiento que modele el desarrollo de la metacognición en los niños.

Por otro lado, se rescata la importancia de hacer un puente entre el lenguaje del niño y los significados que trae desde su hogar con los nuevos conceptos del jardín de forma que el niño genere sus propias experiencias y pueda aferrarse del contexto de este lenguaje para que todo lo que aprenda sea significativo; esto con el fin de contrarrestar el efecto de “violencia simbólica” que describen Cuervo et al. (2004) en el que muchos niños enfrentan los conceptos académicos de manera abrupta al llegar a la escuela con “el lenguaje de los textos” estos niños tienen entonces que acomodarse a usar un lenguaje con pocas oportunidades de experiencia y significado simbólica y que les exige imaginarlo en las experiencias de otros, lo que genera muchas veces aprendizajes desprendidos del contexto. Es por esto, por lo que las maestras deben trabajar a diario en crear un puente que vincule las experiencias del lenguaje y las experticias que trae el niño desde su hogar con las nuevas experiencias que aprende en el jardín; de esa manera el impacto en relación a los significados y las experiencias en otros contextos será menos significativo y el aprendizaje mucho más contextualizado y consciente que es de cierta forma lo que busca esta metodología de trabajo (Cuervo, Florez , & Acero , 2004).

### **8.2.3 MODELAR EL PENSAMIENTO**

Los modelos de pensamiento y aprendizaje de los adultos son importantes para los estudiantes puesto que transmiten y crean nuevas formas de pensar y aprender acerca del mundo. Es por esto por lo que el docente, debe “revelar” su modelo de pensamiento de manera que este sea explícito dentro de las clases. Varios estudios han mostrado que observar y dar ejemplos de modelos de pensamiento afecta positivamente las interacciones de los niños con el medio que los rodea; esto sin lugar a duda incrementarán las formas en que el estudiante discuta y modele su propio pensamiento. Haciendo esto, se podrá evidenciar cómo el aprendizaje y las habilidades de pensamiento de los estudiantes se sitúan en una comunidad práctica, es decir, dentro de la clase; en donde los pensamientos de todos se hacen visibles y pueden interactuar con las formas de pensar de otros niños y con sus diversas opiniones (Ritchart, Tuner, & Hadar, 2009), (Wiske M. , 1997).

En este punto, es importante reconocer y mencionar la relación estrecha que tiene el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento; pues es a través del lenguaje que podemos conocer

qué está pensando el estudiante pero también es por medio de este que se modela el pensamiento del niño (Cuervo, Florez , & Acero , 2004), (Mateos, 2009).

#### **8.2.4 EXPECTATIVAS**

En este punto, se resalta la importancia de trazar las expectativas de aprendizaje dentro del aula, con el fin de orientar al estudiante en lo que se refiere a la organización y propósito de lo que se está aprendiendo. En numerosas investigaciones se ha podido determinar que cuando el estudiante sabe la meta y el camino que debe seguir tiene mayor probabilidad de éxito en la tarea académica asignada, además de estar mucho más motivado por la actividad propuesta. Rosenthal y Jacobson (1968), demostraron que las expectativas de los docentes podrían influir en el logro de los alumnos a través de la interacción, así mismo las expectativas del docente influían sobre la conducta de los estudiantes. Por otro lado, existe evidencia empírica de que uno de los factores que influyen en la eficacia de los profesores son las creencias que estos poseen sobre la validez que les dan a las instrucciones que imparten durante las clases. En este mismo sentido, estos autores demostraron que los profesores que habían tenido éxito en las instrucciones de los alumnos demostraban altas expectativas y asumían gran responsabilidad personal en el proceso enseñanza-aprendizaje. Además, estos docentes mantenían la creencia de que podrían ayudar a los alumnos más difíciles y desmotivados (Valle, 1989).

En este sentido, podemos concluir que los docentes no solo tienen una expectativa sobre los estudiantes en las instrucciones que plantean, en los conceptos y las forma en que los transmiten a sus estudiantes, lo que se traduce en autorreflexión de su quehacer como docente sino los mismos estudiantes tienen una expectativa sobre sus propios procesos académicos.

#### **8.2.5 OPORTUNIDADES**

Este punto se refiere a que los docentes deben proponer a los estudiantes actividades auténticas, en donde los estudiantes puedan poner en práctica y desarrollar varios procesos cognitivos de forma que puedan implicar distintas tareas. De esta forma mientras que las expectativas generan en el estudiante una visión de que requiere el docente que piense y cómo hacerlo, las

oportunidades les permiten darse cuenta de forma explícita de cuáles son esas expectativas (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014).

### **8.2.6 TIEMPO**

Asignar tiempo para el pensamiento. Esto significa que el docente debe dejar tiempo dentro de la clase para que conozca los objetivos de aprendizaje, pueda analizar los conceptos planteados en clase, se focalice en los aspectos que debe pensar y reconocer que puede esperar. Sin embargo, no basta que el docente active al estudiante con la propuesta de pensar, es importante que brinde al estudiante suficiente tiempo y respete las diferencias individuales que esto conlleva, con el fin de que esta variable no limite la producción del estudiante (Ritchart, Tuner, & Hadar, 2009), (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014).

### **8.2.7 ENTORNO FÍSICO Y AMBIENTE**

En este apartado se resalta la importancia de los contextos sociales, personales y físicos; estos influyen en gran medida en los estudiantes. Muchas veces no es solo la distribución del salón de clase sino las decisiones del docente entorno a la metodología de la clase, como facilita las interacciones con el material de clase y dentro del mismo grupo, lo que contribuye a que se cree una cultura de pensamiento dentro de la clase. (Wiske M. S., 1999)

### **8.2.8 RUTINAS**

Como lo hemos mencionado las rutinas son organizadores, se evidenció durante las clases observadas que estas ayudan a estructurar, ordenar y desarrollar distintas formas de pensamiento en el proceso de aprendizaje y que además promueven la autonomía en los estudiantes (Ritchart, Tuner, & Hadar, 2009). Las rutinas de pensamiento ayudan a desarrollar habilidades en niños de primera infancia como la observación, la comprensión acerca de los objetos. Adicionalmente se evidencia como las rutinas de pensamiento facilitan a los docentes la estructura de las observaciones y la interpretación de estas, dan cabida a discusiones sobre los elementos vistos

en clase. Con el debido tiempo para pensar, una rutina puede generar una base estructurada de pensamiento en donde se cree la base para que el estudiante describa, analice, interprete y genere un juicio acerca del tema tratado. (Ritchart, Tuner, & Hadar, 2009)

Estos patrones de comportamiento suelen convertirse en rutinas explícitas y se usan repetidamente de modo que se vuelven muy familiares para los estudiantes; esto quiere decir que al hacer explícito los patrones de observar y pensar acerca de un tema determinado puede generar una forma exitosa y autónoma de relacionarse con la información. (Wiske M. S., 1999).

A manera de conclusión, las ocho fuerzas culturales son un modelo de patrones de comportamiento que el docente puede usar dentro de clase que permear de forma positiva en el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes. Estos generan una cultura de pensamiento dentro del aula que debe ser un lugar donde el pensamiento colectivo e individual es valorado, hecho visible y promovido de manera activa como parte de la experiencia de cada estudiante. Allí, podemos ver cómo cada estudiante puede modelar su pensamiento y el docente a partir de hacerlo visible puede jugar y guiar el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

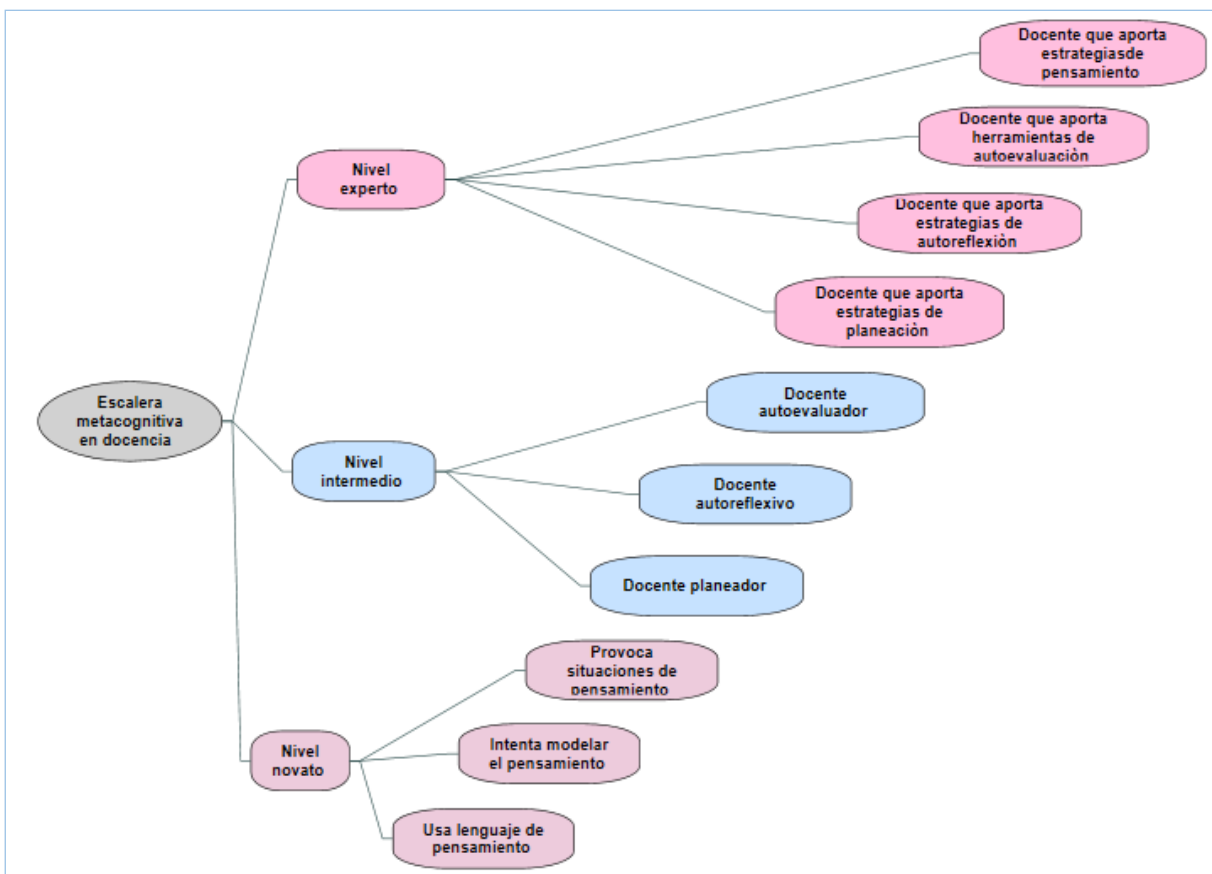
### **8.3 ESCALERA METACOGNITIVA EN DOCENCIA**

A partir de las categorías emergentes encontradas dentro de la recolección y análisis de los datos obtenidos, se propone una escalera en donde se describen características y perfiles en los que progresivamente los docentes son cada vez más conscientes de usar estrategias metacognitivas y a brindar apoyo para que sus estudiantes puedan adquirirlas. A continuación, se muestra la escalera metacognitiva en donde encontrará características de los docentes desde las más básicas hasta las muy específicas para el desarrollo de una clase metacognitiva.

#### **ILUSTRACIÓN 3.**

#### **ESCALERA METACOGNITIVA DE NIVELES DE EXPERTICIA DOCENTE.**





### 8.3.1 PERFILES DE DOCENTE METACOGNITIVO

A continuación, encontrará tres perfiles encaminados a ser un docente que promueva las habilidades metacognitivas en sus estudiantes, desde el docente novato quien posee unas características individuales que fortalecen el desarrollo de pensamiento hasta el experto quien aporta estrategias de pensamiento a sus estudiantes, tales como la autoevaluación, autorreflexión, entre otras.

Estas características en las que se sitúa cada docente fueron recolectadas a través del proceso de observación y entrevista con las docentes del jardín, quienes dentro de su experiencia pudieron caracterizar las particularidades en los distintos docentes y cómo estos a partir de la instrucción y experiencia pueden convertirse en docente metacognitivos expertos que tienen la capacidad de modelar las habilidades de pensamiento en los estudiantes.

En el primer perfil se encuentran características relacionadas con las ocho fuerzas culturales. Las que se especifican a continuación son las habilidades que más se acercan a estar en el nivel

intermedio en la escalera metacognitiva, para llegar a este grado de instrucción el docente tuvo que pasar otras habilidades en docencia que son precurrentes al uso de estas estrategias metacognitivas.

## **PERFIL 1.**

<b>PERFIL 1. DOCENTE NOVATO</b>	
<b>Características metacognitivas del docente</b>	
Provoca situaciones de pensamiento	Es un docente que da espacio para actividades específicas que requieren que los estudiantes se comprometan activamente a desarrollar habilidades de pensamiento como parte primordial de la experiencia en clase.
Usa lenguaje de pensamiento dentro y fuera del aula.	Usa un lenguaje de pensamiento adecuado e intencionado que brinda a sus estudiantes el vocabulario y las herramientas para describir, argumentar y reflejar su pensamiento de la forma más fiel.
Intenta modelar el pensamiento de sus estudiantes	Modela el pensamiento de sus estudiantes e indaga como es cada uno como pensador, intenta hacer preguntas que los lleve a cuestionarse.

Tabla 9. Caracteriza perfil metacognitivo 1

## **PERFIL 2.**

En este nivel de instrucción se encuentran los docentes competentes, las características en este nivel están relacionadas con las competencias metacognitivas propias del maestro. Es decir, la habilidad de planeación, autoevaluación y reflexión que tenga sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las diferencias importantes entre el nivel novato y este es el grado de conciencia que empieza a desarrollar el docente cuando dentro de sus prácticas esta la autorreflexión, la planeación y la autoevaluación de su quehacer como docente.

### **PERFIL 2. DOCENTE COMPETENTE**

<b>Característica metacognitiva del docente</b>	
<b>Docente planeador</b>	En este punto se pide al docente saber qué y cómo llevar a cabo esta fase de la planeación pues esta requiere de un proceso mental y emocional profundo (como lo mencionaban las docentes del jardín) basado en teoría y en experiencia docente. Esta característica tiene que ver con saber planear el contenido de la clase en relación con saber que quiere el docente que sepan los estudiantes. Pero aún más importante es llegar a clarificar cómo lo lograra es decir qué tipo de interacción va a motivar dentro de la clase o rutina de pensamiento, que preguntas va a realizar y como a partir de ellas va a guiar a los estudiantes.
<b>Docente autoevaluador</b>	Esta característica está relacionada con que el docente detecte de forma sencilla los puntos débiles y áreas a mejorar; así como también las tareas que le resultan fáciles de lograr. En este punto el docente deberá tener total control sobre posibles áreas de mejora y las acciones correctivas para sus puntos débiles.
<b>Docente autorreflexivo</b>	Esta característica tiene que ver con reflexionar acerca de sus propias prácticas, en este punto el docente deberá inspeccionar como es como docente, verse desde los ojos de los estudiantes y consultar y examinar la teoría que le ayudara a reinterpretar la propia experiencia docente. Este trabajo le ayudara a tener un estilo propio y a reinventarse siempre como docente.

Tabla 10. Caracteriza el perfil metacognitivo 2.

### **PERFIL 3.**

En este nivel de docente metacognitivo, se encuentran los docentes que además de tener habilidades metacognitivas precurrentes que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, como las ocho fuerzas culturales, sus clases están planificadas desde la conciencia, la autorreflexión y la auto evaluación. Además, son docentes que regulan su comportamiento con el fin de modelar el pensamiento de sus estudiantes. Es decir, son docentes que aportan estrategias de pensamiento, modelan el uso de estas estrategias y el pensamiento de los estudiantes de forma que lleguen a autoevaluarse y a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje.

<b>PERFIL 3. DOCENTE EXPERTO</b>	
<b>Característica metacognitiva del docente</b>	
<b>Aporta estrategias de pensamiento</b>	<p>Esta característica tiene relación con que el docente es quien tiene el compromiso de diseñar y enseñar a los estudiantes estrategias o recursos que regulen su propio aprendizaje. No bastaría entonces, con la transferencia de conocimientos teóricos sino también la enseñanza de las metodologías que puede usar el estudiante para llegar a ellos.</p> <p>Así, el docente debería:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las metas de aprendizaje para los estudiantes</li> <li>- Motivar el compromiso por los contenidos y la aplicación de estrategias de pensamiento</li> <li>- Monitorear el proceso de aprendizaje de cada estudiante</li> <li>- Ser explícito en la forma y el momento en el que los estudiantes deben usar la estrategia de pensamiento.</li> </ul>
<b>Enseña y busca con sus estudiantes herramientas para incrementar la autoevaluación</b>	<p>Los docentes tienen que enseñar a los alumnos a analizar de forma consciente sus propias acciones de aprendizaje, impulsando la reflexión, la</p>

<b>Aporta herramientas de autorreflexión</b>	autoevaluación, la planeación de sus estrategias de aprendizaje adicionalmente, acerca de las
<b>Ofrece a los estudiantes herramientas de planeación</b>	condiciones en las cuales es mejor tomar una alternativa de acción cuando se aprende un determinado contenido o se resuelve una tarea concreta. Adicionalmente, el docente debería desafiar a los alumnos a evaluar su pensamiento, fijar explícitamente expectativas para el buen pensamiento, alentar para que sean constructivos y estructurar situaciones de aprendizaje colectivo.

Tabla 11. Caracteriza perfil metacognitivo 3.

Finalmente, se puede concluir que el docente metacognitivo, así como el desarrollo metacognitivo en los niños, se va dando a través de la experiencia, de las condiciones en las que el docente se encuentre dentro de la institución académica y las habilidades y estilo personal que él quiera darle. Cabe mencionar que estos perfiles no son una camisa de fuerza, los docentes pueden oscilar entre un gran espectro de cualidades que presentan distintos grados de desempeño a través del tiempo y la práctica docente. Los perfiles aquí resaltados son una pequeña muestra de las muchas cualidades que puede tener un docente metacognitivo, las cuales pueden interferir de manera positiva dentro del aula y pueden impactar de forma positiva el desarrollo de pensamiento en los niños de primera infancia.

#### **8.4 JARDÍN METACOGNITIVO COMO ESTRUCTURA QUE FORTALECE HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN DOCENTES Y ESTUDIANTES**

En investigaciones con aproximaciones clásicas de las relaciones de enseñanza-aprendizaje se valora, define y mide la eficacia de los docentes en relación con su comportamiento y al efecto que este tiene en el rendimiento académico de los estudiantes. Es decir, estas investigaciones normalmente buscan una aproximación a las correlaciones entre los comportamientos que tienen los docentes dentro de las clases y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Un ejemplo de este sistema lo propone Flanders en 1977, este autor describió el comportamiento del docente

dentro de clases. Los resultados de su investigación sugieren una serie de categorías de análisis en donde se valora muy a profundidad el comportamiento del docente: siete de estas categorías hablan del profesor, dos para el habla del estudiante y una para el silencio o la comunicación ininteligible para el observador, estas categorías recogen comportamientos discretos y evidentes de los docentes como “explicar-exponer” o “dar instrucciones” y de los alumnos como “responder o “iniciar un discurso”. Con este estudio este autor logro constatar que el estilo de enseñanza, operacionalizado en comportamientos específico, se asocia directamente con el rendimiento académico de los estudiantes y con actitudes y comportamientos positivos que generan aprendizaje dentro de las clases (Onrubia, 1990).

En contraposición a este tipo de estudios que están centrados únicamente en una parte de la relación enseñanza-aprendizaje (en el caso anterior el comportamiento del docente), están los estudios basados en modelos ecológicos que suponen un cambio de paradigma en el que la educación deja de tener como centro al docente y se fija en otros actores externos que acompañan este proceso. Es decir, se obliga a pensar al proceso de enseñanza-aprendizaje como un sistema que está constituido por una serie de elementos, desde lo micro hasta lo macro, que tienen que funcionar de manera interrelacionada y que tienen que ser tomados en cuenta para lograr los objetivos establecidos dentro del proceso de aprendizaje (Onruba, 1990; Lurrari, 2009)

Los modelos de ecosistemas educativos se fundamentan en el paradigma ecológico que integra un medio de vida que implica a organismos vivos y objetos que se influyen entre ellos (en este caso, los modelos pedagógicos, las prácticas docentes, los docentes, directivos y estudiantes del jardín), en estos debería existir un carácter dinámico en donde cada elemento es a la vez origen y objeto de influencia desde la reciprocidad. Aunque, es este caso, el jardín en el que se trabajó no tiene un enfoque ecológico para fines de análisis vamos a tomar este modelo para sustentar e intentar comprender que todos los agentes que participan en este estudio tienen un intercambio mutuo y reciproco que proporciona las condiciones óptimas para el desarrollo de las habilidades metacognitivas en los niños. Según la teoría ecológica, las personas involucradas en este sistema tienen un rol, desarrollan actividades y tienen interrelaciones, en donde además de la interacción propia del estudiante en clase se generan otro tipo de interacciones que incrementan la participación y el desarrollo del individuo en varios escenarios (Larrauri, 2009).

## 8.5 ADAPTACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL JARDÍN AL ECOSISTEMA EDUCATIVO QUE PROPONE BRONFENBRENNER

Bronfenbrenner, propuso el modelo de ecosistema educativo en su tesis doctoral en el año de 1942 en donde estudio el estatus social, la estructura y el desarrollo de un grupo de clase a través de la técnica sociométrica elaborada por Moreno (1943) que le permitió valorar la aceptación de los compañeros de clase. Una de las conclusiones mas importantes a las que llego Bronfenbrenner fue considerar al individuo y el grupo de clase como entidades orgánicas las cuales son imposibles de separar. De esta forma, no podríamos hablar de eventos o sucesos que no estén ligados con un contexto (Gifre M & Esteban, 2012)

En este sentido, Bronfenbrenner propone en su modelo que para que un entorno ecológico favorezca el desarrollo deben darse dos condiciones complementarias:

1. La creación de un “contexto primario” en donde el niño debe poder observar e incorporarse a patrones en uso de actividades progresivamente más complejas, conjuntamente bajo una guía y/o apoyo educativo de las personas que están en su entorno que poseen conocimiento y destrezas que el niño no ha desarrollado.
2. Por otro lado, está el “contexto secundario” en el que se ofrece al niño oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en las actividades que ha aprendido de los contextos de desarrollo primarios, pero ahora sin la intervención directa de otra persona.

Esta perspectiva concibe el ambiente ecológico como un conjunto de estructuras en diferentes niveles, donde uno contiene al otro. Bronfenbrenner (1987) denomina a estos niveles como microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

-Microsistema: constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo. En nuestra ilustración 10, podemos encontrar a los estudiantes y los docentes que generan la relación más estrecha del sistema y están en el centro del proceso educativo.

Mesosistema: este sin duda es uno de los planteamientos más destacados de Bronfenbrenner en donde “ el potencial de desarrollo de un escenario educativo se ve incrementado en función del número de vínculos sustentadores entre ese escenario y otros contextos en donde están

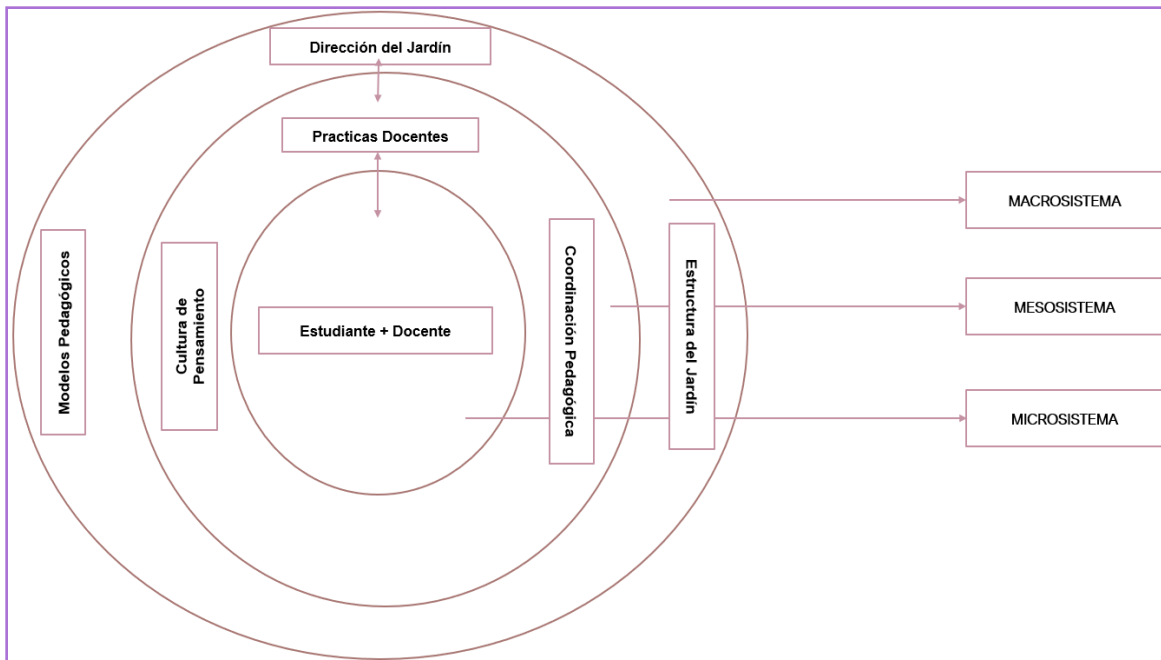
vinculados los niños y los adultos responsables de su cuidado” (Bronfenbrenner, 1985; 52). En este sentido, el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, en este caso, tenemos la cultura de pensamiento que es donde el niño debe estar inmerso todo el tiempo y las prácticas pedagógicas que deberían estar enfocadas hacia fortalecer el desarrollo metacognitivo. (Gifre M & Esteban, 2012)

- Exosistema: lo integran contextos más amplios que no incluyen personas como sujetos; en este estudio se obvió el exosistema por carencia de este tipo de contextos. Macrosistema: lo configuran la cultura y subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de este grupo de estudio. En este caso tenemos los modelos pedagógicos, la estructura y dirección del jardín.

#### **ILUSTRACIÓN 10.**

#### **ADAPTACIÓN DEL MODELO DE ECOSISTEMA PROPUESTO POR BRONFENBRENNER AL SISTEMA, DIRECCIÓN Y MODELOS PEDAGÓGICOS DEL JARDÍN**





Como podemos apreciar en la ilustración anterior, el sistema educativo debería ser integral, multifactorial y con varios actores. Evidentemente el éxito de la labor educativa no solo depende del microsistema, como históricamente se ha hecho creer, más bien depende de la interacción que esta entre todos estos sistemas y las prácticas que se lleven a cabo en el día a día. En este sentido, el *macrosistema* es clave porque da una guía acerca de los modelos pedagógicos y la estructuración interna con la que se van a desarrollar las prácticas académicas dentro de las instituciones educativas. El *mesosistema* brinda apoyo en relación con el involucramiento que deberían tener los actores en por ejemplo estar inmersos en una cultura de pensamiento (Bronfenbrenner, 1987).

Activar el pensamiento de los aprendices en la vida cotidiana y hacerlo visible para construir una cultura de pensamiento y una fuerte comunidad de aprendizaje, es una idea fácil de aceptar, pero requiere de algo más para poder llevar a cabo esta idea que demanda trabajo, dedicación reflexión continua, sobre todo, el deseo de asumir riesgos e ir más allá de la zona de confort de las prácticas establecidas. Se trata tanto de un esfuerzo individual como de un proceso colectivo en el que se construye, en el que se conoce que cada uno aprende tanto de la práctica de otros como de la propia (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014).

El objetivo primordial de toda evaluación debe ser el mejoramiento continuo, que debe estar basado en la reflexión. Al darse este tipo de evolución se generan diferentes tipos de oportunidades relacionadas con:

- Detectar de manera sencilla los puntos débiles o áreas a mejorar
- Reflexionar de manera conjunta para garantizar los logros de las finalidades educativas
- Reflexionar de manera conjunta sobre las actuaciones docentes para organizar, contrastar la coherencia de las prioridades educativas y generar planes estratégicos para abordar las funciones docentes.
- Analizar si las acciones están planificadas para incrementar las competencias y funciones docentes (Martinez & Alvarez, 2018).

## **8.6 MODELOS PEDAGÓGICOS COMO HERRAMIENTA QUE FACILITA EL DESARROLLO METACOGNITIVO EN LOS NIÑOS DE PRIMERA INFANCIA**

*“En este contexto enseñar a comprender ha adquirido gran relevancia. Asumimos que una persona comprende cuando es capaz de pensar, analizar, actuar a partir de lo que sabe y reflexionar sobre estos propios aprendizajes. El concepto de “desempeño de comprensión” aportado por el marco pedagógico denominado Enseñanza para la Comprensión, implica actividades que van más allá de los ejercicios rutinarios de la memorización” (Tishman, Jay & Perkins, 1992 p. 56)*

Los modelos pedagógicos basados en el aprendizaje comprensivo, como lo es EpC, promueven el rol del docente como orientador y evaluador. Estos proporcionan la participación tanto de estudiantes como de docentes de forma que los estudiantes aprenden a ser activos, se mejora la creatividad, la actividad dentro de la clase y la participación. Adicionalmente, los estudiantes desarrollan su capacidad para comunicarse, pensar, crear, analizar los aprendizajes y especialmente usar estrategias metacognitivas. En otras palabras, la utilización de metodologías activas promueve el uso de estrategias para aprender, para reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje. Así el aula se convierte en un espacio de trabajo dinámico y activo en

el que, además de aprender temas académicos, los estudiantes desarrollan habilidades metacognitivas que facilitan la adquisición de aprendizajes futuros (Otalora , 2009).

Tishman y col. (1998) han caracterizado un tipo de aula en donde se caracteriza la cultura de pensamiento en la cual se especifican varias dimensiones relacionadas aún más que con la caracterización de Perkins con el desarrollo de pensamiento y habilidades metacognitivas. Según los autores, en un aula en la que se practican las dimensiones de la cultura de pensamiento se fortalecen habilidades reflexivas, los niños son más curiosos, indagadores e imaginativos (García Lorca, 2007).

Estos autores han señalados seis dimensiones a través de las cuales se manifiestan la cultura de pensamiento:

Lenguaje: esta dimensión Perkins también la relaciona dentro de su teoría y en el apartado anterior se ahonda en el tema de lenguaje en el aula. Se refiere a términos y conceptos referidos al pensamiento.

Disposiciones de pensamiento: tiene relación con las actitudes, hábitos intelectuales con respecto al pensamiento.

Monitoreo mental o metacognición: reflexión sobre el propio proceso de pensamiento, autocontrol de propio proceso de razonamiento.

Espíritu estratégico: se plantea como la actitud de ver a lo lejos, planificar las acciones intelectuales a desarrollar para abordar los problemas y posibles soluciones que se presentan en el proceso de aprendizaje.

Conocimiento de orden superior: es el conocimiento que va más allá del conocimiento de la materia en sí, se trataría entonces de conocer y resolver los problemas, utilizar las evidencia recolectadas y formular preguntas en los diferentes campos del conocimiento.

Transferencia: aplicación de conocimiento y las estrategias de aprendizaje de un contexto a otro.

En este sentido, estas habilidades son muy importantes y es posible desarrollarlas y enseñarlas desde el aula de primera infancia, en donde no solo sea suficiente que los estudiantes aprendan los contenidos curriculares, sino que también sepan cómo aprender y estas estrategias sean parte de su conducta habitual a la hora de aprender cualquier contenido académico. Así, se puede concluir que impulsar el desarrollo metacognitivo como estrategia de reflexión sobre los propios

procesos de aprendizaje en el preescolar incrementan la elaboración de ejercicios conscientes, conocimientos y procedimientos mentales que se realizan de los hitos del desarrollo metacognitivo (García Lorca, 2007).

## **9. NUEVAS INVESTIGACIONES**

1. Dentro de las sesiones de recolección de información con las docentes se evidenció la importancia que tiene la familia y otros contextos cercanos al niño en el desarrollo de las habilidades metacognitivas es por esto por lo que es de total pertinencia generar nuevo conocimiento en relación con la influencia de la cultura en la regulación del aprendizaje.
2. Adicionalmente, parece importante medir hasta qué punto la interacción dentro del contexto académico entre pares aumenta el desarrollo de habilidades metacognitivas.

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abd-El-Khalick, F., & Akerson, V. (2009). The influence of metacognitive training on preservice elementary teachers' conceptions of nature of science. *International Journal of Science Education*, 31(16), 2161–2184. <https://doi.org/10.1080/09500690802563324>
- Arias , N., & Calderon , E. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Scielo*, 93-108.
- Ascorra, P., & Crespo, N. (2004). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprendivo. *Psicoperspectivas*, 3, 23–32.
- Bares, C. (2011). Emerging Metacognitive Processes During Childhood: Implications for Intervention Development with children. *Child Adolesc Soc Work*, 291–299.
- Bernal, R. (2014). Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia”. *Bogota : Cuadernos Fedesarrollo*, No. 51.
- Bronferbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Colomina , R., Onrubia, J., & Rochera , M. (1993). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza /aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de psicología* , 83-103.
- Conrady, K. (2015). Modeling Metacognition: Making Thinking Visible in a Content. *Redimat*, 132- 160.
- Cuervo, C., Florez , R., & Acero , G. (2004). El desarrollo del lenguaje oral y escrito . In R. Florez, *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonológica* (pp. 27-98). Bogotá : Medium.
- Dörr, L., & Perels, F. (2019). Improving Metacognitive Abilities as an Important Prerequisite for Self-Regulated Learning in Preschool Children. *Erick*, 449-459.
- Flavel, J. (2001). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 15-23.

- Flavell, J. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 15-23.
- Florez, R., Torrado, C., & Arevalo, I. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y función*, 15-44.
- Furnes, B., & Norman, E. (2015). Metacognition and Reading: Comparing Three Forms of Metacognition in Normally Developing Readers and Readers with Dyslexia. *Dyslexia*, 273-284.
- García Lorca, F. (2007). Planificaciones que promueven la comprensión. *Temas*, 1-15.
- Gifre M, M., & Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos*, 79-92.
- Gómez, L. (2017). Desarrollo cognitivo y educación formal: análisis a partir de la propuesta de L.S Vygostky. *Universithas Philosophical*, 53-75.
- Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. (2008). Formación de docentes y educadores en educación infantil IDIE - Formación de docentes y educadores. Bogotá: Impreso de Colombia.
- Jameson, M. S., & Torres, J. E. (2010). La Enseñanza para la Comprensión como Marco Conceptual para el Mejoramiento de la Calidad Educativa: la Estrategia de la Evaluación Integrativa. *Congreso Iberoamericano de Educación*, 1-30.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). Mas allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo. Madrid: Alianza Editorial.
- Keene, E. (2008). *To understand*. Portsmouth: Heinemann.
- Larrauri, R. C. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 2-10.
- Leyva, D. (2014). Evaluación de los Mecanismos de Implementación, Gobernanza, Financiación y Sostenibilidad de la Estrategia Integral de Desarrollo de la Primera Infancia en Colombia De Cero a Siempre. Bogotá.
- Martínez, M., & Álvarez, C. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de educación a distancia*, 10-31.
- Mateos, M. (2009). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

- Ministerio de Educacion Nacional . (2005, Abril-mayo 23). Altablero. Ser maestro hoy. El sentido de educar y el oficio docente, pp. 2-20.
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotski en Psicología del Desarrollo. *Acta de Psicología* , 271-283.
- OCDE. (2015). *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*. Paris : OECD Publishing.
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales La educación en Colombia*. Paris: Librería en línea de la OCDE.
- Onrubia, J. (1990). Interaactividad, mecanismo de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. *Psicología escolar* , 437-460.
- Ordonez, O. (2005). *Habilidades para la comprensión y razonamiento científico en el niño*. ResearchGate, 11-142.
- Ordoñez, O. (2003). *Hipótesis, experimentos e inferencias en el niño: una propuesta de análisis*. Cali: El niño científico, lector y escritor.
- Organista D, P. (2005). *Consciencia y metacognición*. *Avances en psicología latinoamericana*, 77-89.
- Otalora , S. (2009). La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes. *Revista temas*, 121-131.
- Piaget , J. (1980). *Problemas de psicología genética*. Bogota: Planeta .
- Piaget, J. (1986). *Problemas de la psicología genética*. Bogota: Planeta.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios de la psicología*. Bogota: Planeta.
- Pintrich, P. (2010). *The role of metacognitive knowledge in learning teaching and assessing*. Taylor and Francis Online, 219-225.
- Quintero , R., Gallego , A., Ramirez , L., & Jaramillo , B. (2016). La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable . *Revista del instituto de estudios educativos en educación y el instituto de idiomas de la Universidad del Norte* , 29-51.
- Ritchart, R., Tuner, T., & Hadar, L. (2009). *Uncovering students thinking about thinking using concept maps*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education, 1-30.



- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía en los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Salas, I. (2012). El efecto del rol docente en la presencia del pensamiento crítico de los foros en línea. *Innovaciones educativas*, 75-95.
- Salmon, A. (2015). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Leer, Escribir y Descubrir*, 4-18.
- Salmon, A. (2009). *Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lecto escritura. Implicaciones para estudiantes bilingües*. *Lectura y vida*, 62-69.
- Secretaría de educación del distrito. (2018). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Bogotá .
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Bogotá .
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-30.
- Sloutsky, V. M. (2017). Carving Metacognition at Its Joints: Protracted Development of Component Processes. *Child Development*, 1015–1032.
- Tolchinsky, L. (1996). Mas allá de la modularidad de Annette Karmiloff Smith o como hacer de la psicología del desarrollo una ciencia relevante. *Anuario de psicología*, 201-211.
- Torres, P., Whitebread, D., & McLellan, R. (2018). The Role of Teacher Regulatory Talk in Students' Self-Regulation Development Across Cultures. *New Dir Child Adolesc Dev*, 89-114.
- Valle, A. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Investigaciones y experiencias*, 293-319.
- Wilson, N., & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition and Learning*, 269-288.
- Wiske, M. (1997). *Teaching for understanding by design*. San Francisco: Paidós.
- Wiske, M. S. (1999). *Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós .

## **11. ANEXO 1. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

### **INSTRUMENTO DE CARACTERIZACIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

El siguiente instrumento tiene como intención la identificación de saberes y prácticas para el desarrollo metacognitivo que tienen las docentes en jardines infantiles.

Para desarrollar la entrevista se tienen en cuenta tres momentos.

#### **1. Introducción**

La investigadora realiza una introducción al tema y objetivos de la entrevista, así como también de la confidencialidad de la información y uso investigativo de los aportes suministrados. Firma del consentimiento

#### **2. Explicación General**

El investigador da las siguientes indicaciones:

- Es importante que para usted la pregunta sea clara, así que, si tiene alguna duda, puede solicitar aclaración.
- Responda de acuerdo con su experiencia tratando de mencionar la mayor cantidad de detalles (eventos, situaciones, ideas, procesos) que usted recuerde en relación con la pregunta.
- Emplee sus propias palabras y haga uso del lenguaje cotidiano que le sea más familiar y permita ser lo más explícito posible.
- No hay repuestas acertadas, ya que lo que usted responda corresponde a los recuerdos de su experiencia docente al enfrentar una situación-problema interpersonal en el contexto escolar

<b>CARACTERIZACION DEL DOCENTE</b>
------------------------------------

Nombre del entrevistado:					
Edad:		Genero:		Cargo	
Estudios realizados:			Tiempo de experiencia en el cargo:		
Fecha de la entrevista:				Hora:	
Jardín infantil al que pertenece					
¿Sabe cuál es la propuesta pedagogía del jardín?					
¿Cuáles son las características importantes de esta propuesta?					
<b>COMPONENTE ROL DOCENTE/ PENSAMIENTO METACOGNITIVO</b>					
<p><u>Caso hipotético:</u> Llega un profesor nuevo a esta institución, usted debe hacerle una inducción que debe estar enfocada en estrategias de aprendizaje.</p> <p>Pista: puede recordar alguna clase en las que usted tuvo que enseñar una estrategia de aprendizaje a sus estudiantes para que desarrollaran algún tema. Cuénteme todo lo que recuerda de esa situación.</p>					
<b>PLANIFICACIÓN</b>					
¿Cuáles serían sus indicaciones frente a la realización de estas clases? Suponga que este profesor no tiene experiencia					
¿Cómo lo motivaría a tomarse un tiempo para pensar los pasos que debe realizar antes de iniciar la clase?					
¿Cómo podría el docente novato identificar información útil para explicar una estrategia de aprendizaje efectiva?					
¿Si usted lo pudiera poner en pasos, cuál es el proceso que usted seguiría?					
<b>CONTROL</b>					
¿Qué indicación le daría al nuevo profesor para que pudiera controlar lo que quiere transmitirles a los estudiantes?					
¿Qué preguntas podría hacer este docente para guiar y modelar la estrategia?					
¿Qué pistas le daría al docente novato para que reflexione sobre las indicaciones que da?					

¿Cómo guiaría al docente novato para que a medida que interviene controle el proceso desarrollado?
¿De qué manera enfocaría al docente novato para que, durante su intervención, no pierda el foco de la estrategia?
¿Qué tips le daría al docente novato para que ajuste sus acciones cuando esté interviniendo en la enseñanza de estrategias de aprendizaje?
<b>EVALUACIÓN</b>
¿De acuerdo con su experiencia hubo algún cambio favorable? ¿Los estudiantes utilizaron esta estrategia en nuevos aprendizajes?
¿Cómo evaluaría el docente novato el aprendizaje de esta estrategia? ¿Cómo usted identifico que los estudiantes lograron aprender esta estrategia?
¿De qué manera podría verificar el docente novato, que su intervención fue efectiva o no?
¿Al finalizar la intervención, de qué manera podría el docente novato reconocer lo que no tuvo en cuenta o dejó de hacer?
¿Cómo le ayudaría al docente novato para que pueda identificar, cuáles de sus acciones fueron más efectivas con el fin de replicarlas en futuras intervenciones?
¿Qué aprendizaje le dejó esa experiencia, que le aportó a su experiencia?
<b>COMPONENTE ROL DOCENTE/ FUERZAS CULTURALES</b>
¿Es consciente de generar expectativas de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje? ¿Cree que es importante? ¿Por qué?
¿Hace explícitas las expectativas que tienen en relación con el tema visto?
¿Genera oportunidades y diseña actividades que inviten a los estudiantes a pensar y desarrollar comprensión? ¿Cómo lo hace?
¿Asigna tiempo para pensar y explorar los tópicos a mayor profundidad? ¿Da tiempo para formular respuestas pensantes?
¿Modela el pensamiento de sus estudiantes? Es decir, guía, discute comparte y hace visible el pensamiento ¿Cómo lo hace? ¿Lo considera importante?
¿Utiliza un lenguaje de pensamiento que ofrezca a los estudiantes el vocabulario para describir y reflexionar sobre el pensamiento?

¿Hace visible el pensamiento para mostrar el proceso de pensamiento y desarrollo de ideas?
¿Forja relaciones que empoderen a los aprendices? ¿Muestra respeto y valora sus ideas?
¿Genera secuencias de pensamiento de los estudiantes y ofrece herramientas y patrones de pensamiento?