



Enseñanza con enfoque metacognitivo para promover la reflexión de la práctica pedagógica de profesorado en formación

Brenda Angélica Lara-Subiabre, Universidad de Los Lagos, Cecilia Hernández Morales, Universidad Diego Portales, Chile

Resumen

El estudio es de tipo mixto y en el participaron 1 docente universitaria y 4 profesores en formación de una universidad al sur de Chile. Se recolectó información a través de entrevista grupal, videos de 10 sesiones de talleres y autoinforme. Se aplicó análisis de contenido deductivo e inductivo y posteriormente se realizó un análisis estadístico. Los resultados indican que el trabajo metacognitivo dirigido por la docente fue deficiente y que el desempeño de la reflexión mejoró en algunos aspectos, aunque ciertos indicadores reflexivos disminuyeron su puntaje y otros permanecieron ausentes desde el inicio. La contribución del estudio es mostrar el vínculo entre una mediación metacognitiva y el desarrollo de la reflexión.

Palabras clave: metacognición, evaluación de la reflexión, estudiantes para profesorado, práctica pedagógica, enseñanza superior.

Objetivos o propósitos:

El objetivo de esta investigación fue establecer la relación entre las estrategias metacognitivas utilizadas por una docente y el desarrollo de la reflexión de profesorado en formación.

Marco teórico:

La metacognición se conceptualiza como un proceso complejo que explica, por un lado, la cognición del conocimiento en términos de las variables de la persona, tarea y estrategia (Flavell, 1979; París, 2002). En consecuencia, Brown (1978) describió la metacognición en términos de regulación de la cognición, que exige procesos como la planificación, el seguimiento y la regulación (Baker y Cerro, 2000). Así, el término metacognición incluía ambos procesos cognitivos: conocimiento y regulación de la cognición.

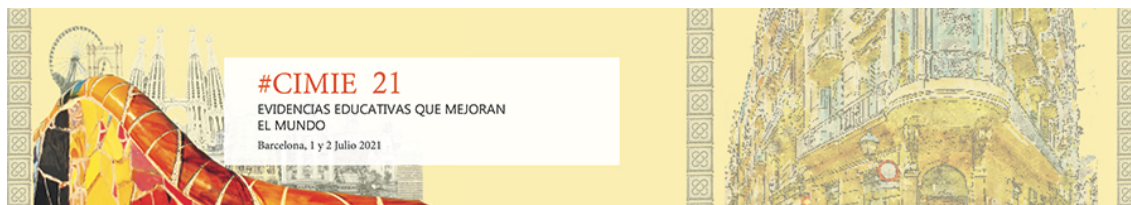
En relación con la cognición del conocimiento, Pintrich (2002), siguiendo el modelo de Flavell (1979), explica la variable persona, como el autoconocimiento de las fortalezas y debilidades durante la ejecución de la tarea. En cuanto a la variable tarea, la considera como el conocimiento de la dificultad que tiene un sujeto al realizar una tarea. Y la variable estrategia se refiere al conocimiento de estrategias generales que pudiera tener un sujeto para realizar una tarea, para la resolución de problemas y la toma de decisiones entre otras.

En relación a la regulación de la cognición, generalmente se tienen en cuenta tres factores: la planificación que consiste en la anticipación de las actividades a realizar, el monitoreo que implica la verificación, la rectificación y revisión de las estrategias utilizadas y la evaluación que consiste en evaluar las estrategias empleadas para saber si han sido efectivas (Brown, 1978).

Así, la metacognición es un tipo de habilidad compleja que las personas desarrollan a partir de un proceso interno de reflexión dirigido al conocimiento o pensamiento de sus propios procesos cognitivos (Tarricone, 2011). Ayuda a las personas a ser más independientes, autónomas y

Organizado por:





eficaces porque desarrollan estrategias de seguimiento y control de sus actividades de aprendizaje, tanto quién enseña como quién aprende (Whitebread, 2014).

Por otra parte, en los últimos años se ha desarrollado una amplia discusión sobre la ambigüedad conceptual y los enfoques para abordar la reflexión en el campo pedagógico (Beauchamp, 2015; Kuswandono, 2017). En general, las instituciones de formación buscan promover prácticas reflexivas en el ámbito de la formación académica (Russell y Martin, 2017). Sin embargo, los docentes en formación muestran dificultades para reflexionar sobre sus experiencias pedagógicas (Lara-Subiabre, 2019).

La reflexión de la práctica pedagógica será abordada desde tres dimensiones: a) descriptiva, b) análisis y prospectiva y c) conciencia autoevaluativa (Lara-Subiabre, Ripoll y Angulo-Brunet, 2021). La primera dimensión considera identificar y describir un problema o hecho significativo que ha afectado la práctica docente, además de reconocer las causas que lo provocaron, posteriormente denominado incidente crítico (IC) (Monereo, 2010). La segunda dimensión tiene que ver con relacionar ese IC con el contexto explicativo que permite su comprensión, por ejemplo, creencias, sustento teórico, consecuencias, entre otros. Y la tercera dimensión considera tomar conciencia de los sentimientos y emociones vividos en la docencia, teniendo en cuenta que influirán en las reflexiones y la posterior toma de decisiones.

Metodología:

Este estudio es de tipo mixto y se analizó la relación de dos aspectos: la estrategia de enseñanza metacognitiva mediada por una docente universitaria y la reflexión de la práctica pedagógica de profesorado en formación.

Participan voluntariamente una docente universitaria y cuatro profesores en formación (2 hombres y 2 mujeres), con rango de edad entre 25 y 28 años. Todos los participantes se encontraban realizando la última práctica de campo pedagógica, en un programa de formación para profesorado de Educación Física, en una universidad al sur de Chile. La investigación se implementó en un taller para desarrollar la reflexión de la práctica pedagógica, con una duración de 10 sesiones. En este taller, la docente universitaria medió sobre el proceso de reflexión utilizando un enfoque metacognitivo y siguiendo una pauta de análisis de incidentes críticos y de elaboración de reflexiones. Los datos se recolectaron a través de entrevista grupal, autoinforme y grabaciones de video de las sesiones del taller.

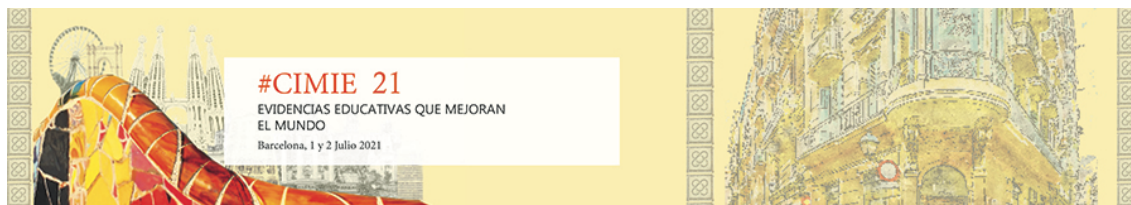
Se aplicó análisis de tipo inductivo y deductivo. Para analizar la reflexión se utilizan las categorías: a) descriptiva, b) análisis prospectivo y c) conciencia autoevaluativa (Lara-Subiabre, Ripoll y Angulo-Brunet, 2021).

Cada sesión grabada fue segmentada mediante un programa de video-gráfico (GRAPH PAD PRISM 6.0), identificando la frecuencia y tiempo de ejecución de cada indicador metacognitivo. Para analizar esta variable se aplicaron dos categorías: dimensión declarativa y la dimensión control cognitivo.

Por último, se tabularon los datos en el software estadístico SPSS 22.0, buscando establecer las diferencias estadísticas entre los grupos de variables. Además se aplicó análisis de varianza entre cada dimensión. Al mismo tiempo, se realizó un índice de correlación de Spearman entre las estrategias metacognitivas y la reflexión pedagógica, tanto al inicio como al final del taller.

Organizado por:





Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales:

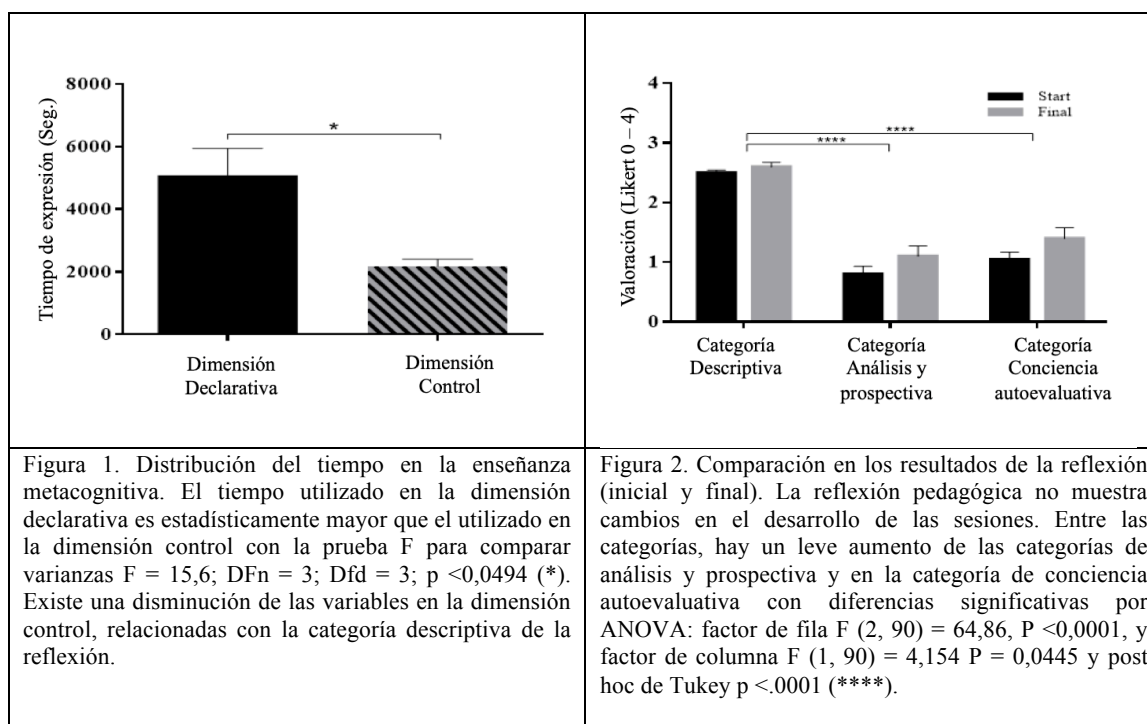
El poco tiempo empleado en el desarrollo de la variable tarea podría haber afectado el nivel de comprensión de los estudiantes en el análisis de procesos más complejos requeridos en la reflexión (Flavel, 1979). Lo anterior se puede relacionar con situaciones en las que los estudiantes no entendieron los objetivos en sus actividades, por lo que obtienen resultados discretos (Mateo, 2001).

Surge la pregunta ¿qué estrategia podría promover el proceso reflexivo? una de las respuestas es que la reflexión nace de la perplejidad, duda y confusión mediada por el profesorado (Monereo, 2010). Además, la reflexión podría desarrollarse a través del análisis de las situaciones nuevas o imprevistas que se orienten a la solución de problemas (Efklides, 2008).

Algunas investigaciones informan que la conciencia del proceso pedagógico reflexivo requiere un autocontrol permanente involucrado en el desarrollo metacognitivo (Whitebread, 2014). La dimensión de control no puede estar ausente, porque limita una mayor comprensión de los procesos involucrados: identificación de errores, modificación del plan de acción y evaluación de logros (Brown, 1978; Mateos, 2001; Whitebread, 2014).

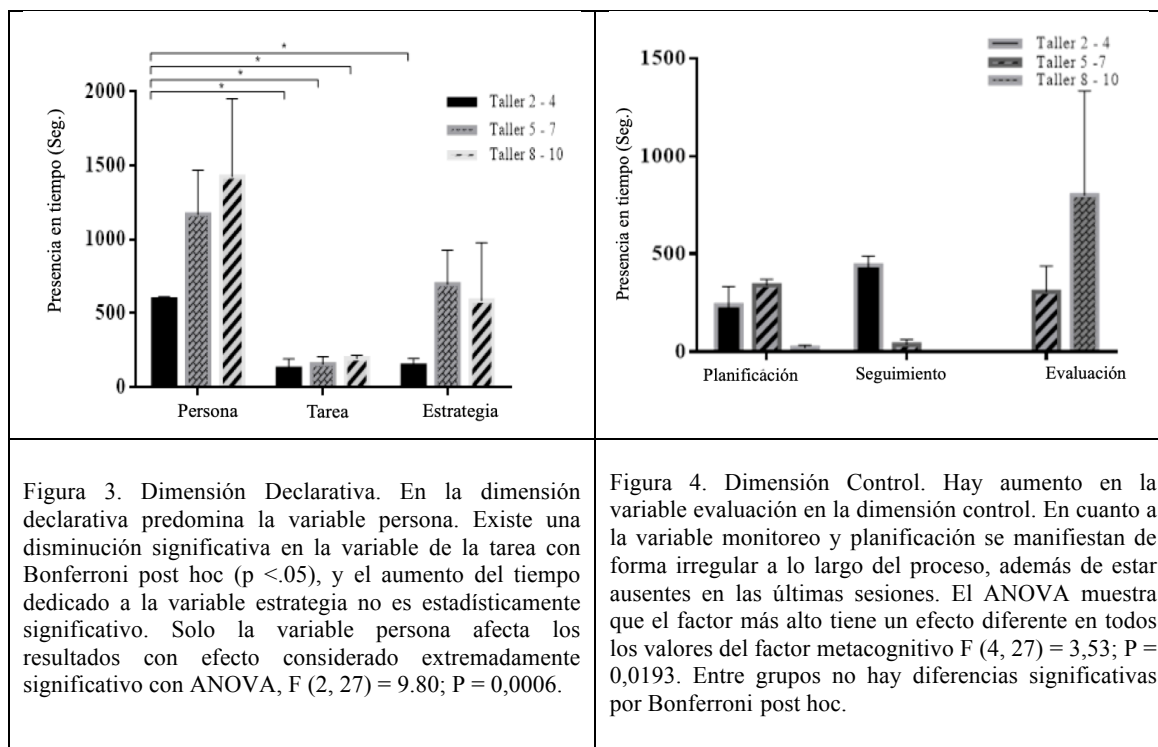
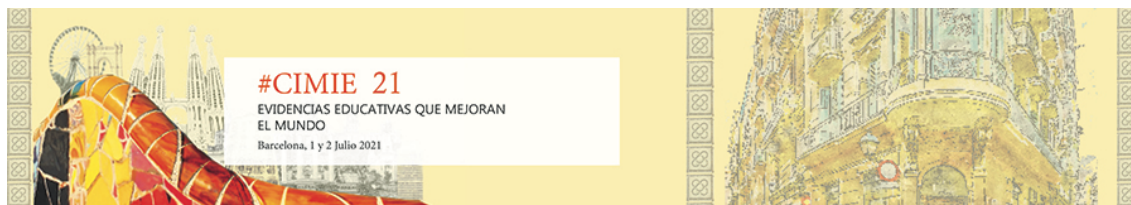
Resultados y/o conclusiones:

La docente utilizó preguntas relacionadas con la categoría declarativa más que la de control durante las diez sesiones, y el profesorado en formación evidenció cambios discretos en la reflexión pedagógica.



Organizado por:





La entrevista grupal dejó en evidencia el bajo desempeño de la dimensión analítica reflexiva del profesorado en formación. Por otro lado, expresaron valoración por el espacio de diálogo generado en los talleres, argumentando que les sirvió para compartir experiencias problemáticas con sus pares.

Contribuciones y significación científica de este trabajo:

Los resultados mostraron la influencia metacognitiva de la docente en los niveles de reflexión de profesorado en formación. Mientras más tiempo dedique la docente a la dimensión declarativa y de control, mejor será el nivel de reflexión.

Además, el conocimiento (metacognitivo) proporcionado por la docente se convierte en una herramienta mediadora al generar espacios de dialogo.

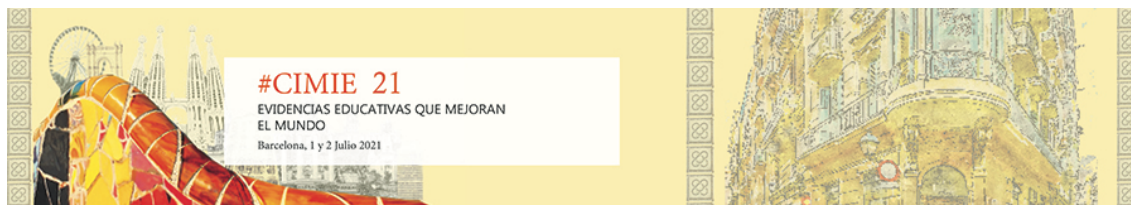
Este estudio permitió tomar conciencia de los errores de omisión en los que se incurre en la formación reflexiva del profesorado, lo que se puede reducir a través de la observación sistemática de la docencia universitaria.

Es necesario desarrollar programas curriculares para la promoción de competencias metacognitivas y reflexivas en estudiantes universitarios, impulsando nuevas investigaciones enfocadas en la implicación del profesorado en este proceso.

Bibliografía:

Organizado por:





- Baker, L., & Cerro, L. C. (2000). *Assessing metacognition in children and adults*. In G. Schraw & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition*. (pp. 99–145). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. doi: 10.1080/14623943.2014.9825257309
- Brown, A. L. (1978). *Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition*. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. (pp. 77–165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277–287. doi: 10.1027/1016-9040.13.4.277
- Fierro, C. Et al. (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
- Kuswandono, P. (2017). Reflective Practices for Teacher Education. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 15(1), 49-162. doi: 10.24071/llt.2012.150102
- Lara-Subiabre, B. A., Ripoll-Novales, M. y Angulo-Brunet, A. (2021). Evidencias de confiabilidad y validez de un instrumento para evaluar reflexión pedagógica. *Revista Educación Superior*. 1(8), 43-56. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832021000100006&script=sci_abstract&tlng=en
- Lara-Subiabre, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1), 4 – 25. doi. 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.802
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52, 149-178. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- Paris, S. G. (2002). *When is metacognition helpful, debilitating, or benign?* In P. Chambres, M. Izaute, & P.-J. Marescaux (Eds.), *Metacognition: Process, function and use* (pp.105–120). Boston: Kluwer.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41, 219–225. doi:10.1207/s15430421tip4104_3
- Russell, T., & Martin, A. K. (2017). Reflective practice: Epistemological perspectives on learning from experience in teacher education. *Reflective theory and practice in teacher education*, 27-47. Springer, Singapore.
- Tarricone, P., (2011). *Taxonomy of metacognition* (Ed.), Psychology Press.
- Whitebread, D., (2014). Self-regulation in young children: its characteristics and the role of communication and language in its early development. *BJEP Monograph Series* 10, 25–44.

Organizado por:

