



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS SOCIALES

APRENDER A APRENDER

Desarrollo de habilidades metacognitivas en las Escuelas Secundarias del distrito de General Pinto, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Estudiante: Delgado, Brisa

Legajo: 32741

Director/es: Gomez Zeliz, Julieta.

Co-director/es: Apellido/s, Nombre/s (si lo/s hubiere)

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía.

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [x]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: General Pinto - 25/03/2025

Firma y aclaración del autor:



BRISA
DELGADO

DNI: 41.954.261

ÍNDICE

Título del TFI	2
Resumen	2
Palabras claves	2
Introducción	
Delimitación del objeto de estudio	3
Planteo del problema	3
Objetivos	5
Hipótesis	6
Estado del arte	6
Marco teórico	
El aprendizaje y sus teorías	10
La formación docente en argentina	14
Adolescencia	15
Metacognición	18
Intervenciones psicopedagógicas en el nivel medio	21
Método	
Diseño de estudio	22
Participantes	23
Muestra	23
Criterios de inclusión y exclusión	23
Instrumentos de recolección de datos	23
Procedimiento	23
Utilización del consentimiento informado	24
Resultados	
Datos sociodemográficos	24
Formación docente	27
Desarrollo de habilidades metacognitivas	31
La evaluación	35
Práctica docente y Metacognición	37
Discusión	40
Conclusión	43
Aportes y contribuciones de la investigación	44
Limitaciones de la investigación	45
Líneas de investigación futuras	45
Propuestas de intervención	45
Referencias	47
Anexos	51

APRENDER A APRENDER: Desarrollo de habilidades metacognitivas en las Escuelas Secundarias del distrito de General Pinto, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

RESÚMEN

La presente investigación analiza el uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza por parte de los docentes de las escuelas secundarias del distrito de General Pinto, Provincia de Buenos Aires. A partir de encuestas a 48 docentes y un análisis teórico, se identificó que, aunque los educadores reconocen la importancia de la metacognición, su aplicación en el aula es variable y no sistemática. Del análisis realizado surge que la formación docente no garantiza el uso efectivo de estas estrategias, lo que resalta la necesidad de espacios de capacitación adicionales. Los hallazgos de este estudio refuerzan la necesidad de actualizar las prácticas pedagógicas para fomentar un aprendizaje más autónomo y significativo en los estudiantes.

PALABRAS CLAVES

Metacognición; estrategias de enseñanza y aprendizaje; educación de nivel medio; formación docente; evaluación.

INTRODUCCIÓN

Delimitación del objeto de estudio

La educación secundaria constituye una etapa fundamental en la formación de los estudiantes, no sólo por la ampliación de conocimientos, sino también por la oportunidad de desarrollar competencias necesarias para enfrentar los retos que se presentan día a día (Coll 1999). De acuerdo con la Ley de Educación Nacional de 2006, uno de los objetivos de la escuela secundaria es desarrollar habilidades de investigación, aprendizaje y estudio. Sin embargo, poco se menciona cómo se llevan a cabo este tipo de procesos y qué mecanismos se ponen en juego a la hora de aprender sobre determinado tema.

En la presente investigación se hace hincapié en las habilidades metacognitivas que nos permiten “aprender a aprender”. Si bien es necesario que se desarrollen una gran cantidad de habilidades para aprender, en la mayoría de los casos no se adquieren de manera espontánea, sino que necesitan ser enseñadas explícitamente (Pearson, 2020). Con frecuencia los estudiantes se limitan a seguir ciertas rutinas o hábitos de aprendizaje porque las propias actividades a las que se enfrentan son en sí mismas rutinarias o porque ellos no las perciben como una situación que deba resolverse con la utilización de otro tipo de estrategias (Pozo Et. Al 2001). Cuando la escuela de nivel medio no logra cubrir esta necesidad, muchos estudiantes optan por la búsqueda de profesionales ajenos a la escuela que puedan colaborar en la incorporación de las nuevas estrategias. Esto se ha vuelto cada vez más común en los sectores medios debido a los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes en los sistemas educativos formales. Estos profesionales pueden desempeñar un papel fundamental al complementar la educación formal siempre y cuando se utilicen de manera estratégica y equilibrada. No obstante en este trabajo se parte de la convicción que afirma que la educación debe ser un proceso continuo de construcción del conocimiento y el apoyo individualizado puede facilitar este proceso, más aún cuando la escuela no llega a cubrir ciertos requerimientos (Bruner 1996).

Planteo del problema

El aprendizaje es un proceso continuo y transversal que no se limita exclusivamente a la etapa escolar, sino que se extiende a lo largo de toda la vida y a través de diversos formatos. Este proceso interno permite modificaciones en las capacidades de las personas, posibilitando respuestas adaptativas ante situaciones cotidianas (Allueva 2002). Para que el

aprendizaje ocurra, es fundamental implementar estrategias que promuevan la actividad cognitiva, como la codificación, el almacenamiento y la recuperación de información, elementos esenciales para resolver problemas (Weinstein y Mayer, 1986). Estas estrategias buscan construir un aprendizaje significativo, definido por Ausubel (2002) como el desarrollo de nuevos conocimientos interrelacionados con los anteriores, lo que amplía las estructuras cognitivas del estudiante.

El desarrollo del aprendizaje requiere habilidades específicas, entre las cuales destacan las habilidades metacognitivas. Estas son esenciales para adquirir conocimiento y se fortalecen a través de la práctica constante y la exposición a tareas desafiantes (Allueva, 2002). En este contexto, surge la pregunta: ¿Qué estrategias de enseñanza despliegan los docentes de las escuelas secundarias del distrito de General Pinto, Provincia de Buenos Aires para desarrollar la metacognición en el aula?

General Pinto, una ciudad ubicada al noroeste de la Provincia de Buenos Aires, cuenta con varias instituciones educativas de nivel medio que reciben a la mayoría de los jóvenes del distrito. En los últimos años, ha aumentado la demanda de apoyos extraescolares que ayuden a los estudiantes a organizar materiales, resumir información y adquirir contenidos necesarios para los exámenes. Según Ramírez Salguero (2001), muchos estudiantes continúan dependiendo de métodos tradicionales basados en la recepción pasiva y la memorización, lo que refleja la necesidad de desarrollar estrategias metacognitivas.

El nuevo paradigma educativo propone un enfoque centrado en el estudiante como sujeto activo, comprometido con su proceso de aprendizaje y constructor de su propio conocimiento. (Di Caudo 2007) plantea que este enfoque permite a los estudiantes dialogar con el mundo, configurándolo de manera que puedan desarrollarse plenamente. La evaluación, anteriormente concebida como un juicio final basado en un puntaje, ha evolucionado hacia un proceso continuo de retroalimentación entre docentes y estudiantes (Tesouro Montse, 2005). Este cambio resalta la importancia de desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas, permitiendo que los alumnos reflexionen sobre sus procesos de pensamiento y adapten sus formas de aprendizaje para evitar el fracaso escolar. Según (Gandini 2018), la metacognición implica la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos mentales, lo que resulta crucial para la autogestión del conocimiento. Algunas instituciones han integrado la enseñanza de técnicas de estudio para organizar y procesar la información de manera comprensiva, fomentando un aprendizaje flexible en lugar de la memorización (Pearson, 2020). En este escenario, el docente juega un papel fundamental como mediador, creando ambientes que motiven a los estudiantes y promoviendo la

construcción activa del conocimiento (Rendón 2019). Este cambio de paradigma está en sintonía con el paradigma de la complejidad planteado por (Boggino 2011), que enfatiza la noción de trama, multidimensionalidad y pluralidad de causas. Además, incluye una mirada psicopedagógica integral que considera los aspectos individuales de cada estudiante: su entorno familiar, realidad escolar, afectividad, intereses e historia personal (Pearson, 2020). A partir de este conocimiento, se pueden diseñar estrategias alineadas con las características únicas de cada estudiante, garantizando un aprendizaje efectivo y seguro.

En conclusión, es crucial que las escuelas fomenten estrategias de enseñanza innovadoras y personalizadas para promover la metacognición desde los primeros años de escolaridad. Esto permitirá formar estudiantes activos, reflexivos y capaces de enfrentar los desafíos a los que se enfrenten no sólo en la actualidad sino también en los años venideros.

El aporte que esta investigación para la psicopedagogía se centra en varios aspectos relacionados con el desarrollo de estrategias metacognitivas en el ámbito educativo. A saber, la investigación propone destacar la importancia de integrar estrategias metacognitivas en el aula, fomentando en los estudiantes la capacidad de reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y de desarrollar una mayor autonomía en la adquisición del conocimiento. Al analizar las estrategias utilizadas por los docentes, el estudio podría aportar nuevas perspectivas sobre cómo los educadores pueden adoptar un rol mediador y facilitador. Esto incluye la creación de climas educativos que promuevan el pensamiento crítico, la autoevaluación y la adaptación de estrategias según las necesidades individuales de los estudiantes. Además, la investigación prevé ofrecer pautas concretas para la implementación de técnicas de estudio y métodos pedagógicos basados en la personalización del aprendizaje, ayudando a superar los modelos tradicionales centrados en la memorización y pasividad. Por último, esta investigación pretende aportar a la psicopedagogía estrategias y herramientas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientando a los docentes y psicopedagogos a promover una educación más reflexiva, inclusiva y efectiva, adaptada a las necesidades contemporáneas.

Objetivos

Objetivo general

Indagar de qué manera los docentes de las escuelas secundarias del distrito de General Pinto, Provincia de Buenos Aires, desarrollan estrategias de enseñanza que promuevan el desarrollo de la metacognición en sus estudiantes.

Objetivos específicos

- Identificar las características de la formación docente recibida en el profesorado.
- Analizar el espacio que se da dentro de la planificación docente a las actividades que se orientan a desarrollar la metacognición en el aula.
- Verificar qué tipo de actividades ofrecen los docentes para fomentar el desarrollo de las habilidades metacognitivas en los estudiantes de las escuelas secundarias del distrito de General Pinto, Provincia de Buenos Aires.

Hipótesis

Los docentes de las escuelas secundarias del distrito de General Pinto no proponen estrategias de enseñanza que promuevan el desarrollo de las habilidades metacognitivas en sus alumnos. Los docentes de las diversas áreas requieren de espacios formativos para impulsar el desarrollo de las habilidades metacognitivas en sus estudiantes.

ESTADO DEL ARTE

A lo largo del tiempo, se han ido modificando las concepciones acerca del aprendizaje y con ellas se fueron incorporando diversos aspectos que inciden en el proceso de cada uno de los sujetos a lo largo de la vida. La perspectiva cognitiva llega para dar luz a un aspecto que no estaba contemplado con anterioridad, la mente, y frente a eso surgió la necesidad de comenzar a mirar lo que ocurre dentro de ella; esto dio como resultado que se originen nuevos conceptos y entre ellos podemos hablar de metacognición, concepto acuñado por (Flavell 1976) en la década de los 80. Esta área de investigación es la que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones de aprendizaje y de la instrucción. Los siguientes estudios expuestos han demostrado el efecto favorable del entrenamiento en estrategias metacognitivas en diferentes áreas y etapas de la escolaridad.

El estudio de Molina (2024) sobre la metacognición: estrategia para el desarrollo de competencias académicas en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología de Panamá. Tuvo como objetivo realizar un análisis reflexivo, a partir de la revisión teórica y de antecedentes investigativos, sobre la contribución de la metacognición al desarrollo de la competencia académica a nivel escolar. Los hallazgos permiten dilucidar que desarrollar la cognición humana, implica llevar a cabo estrategias pedagógicas destinadas al desarrollo de habilidades de pensamiento, tal como la metacognición, que se

constituye en una herramienta metodológica clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hacia el fortalecimiento de procesos pedagógicos innovadores y de calidad; que incentiven la cognición y el desarrollo intelectual, de manera que respondan de forma holística al contexto de los educandos.

La investigación desarrollada por Medina et. al (2023) titulada “Evaluación del aprendizaje profundo metacognitivo y autodeterminado en estudiantes universitarios” fue desarrollada en la Universidad de Castilla-La Mancha España y pretendió evaluar el nivel de aprendizaje profundo metacognitivo y autodeterminado de los estudiantes de 1º de Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en relación con el rendimiento académico. Se presentó un estudio descriptivo, cuantitativo, correlacional y de carácter transversal en el que se trabajó con 125 estudiantes utilizando como instrumentos el cuestionario de procesos de estudio de dos factores revisado; el Cuestionario de Clima de Aprendizaje Autodeterminado y el Cuestionario de Estrategias Metacognitivas. Luego del análisis de los datos obtenidos los resultados encontrados mostraron relaciones estadísticamente significativas entre las variables del enfoque de aprendizaje profundo, clima de aprendizaje autodeterminado y metacognición, estrechamente ligadas con el rendimiento académico.

Embleton Sánchez (2022) realizó un estudio de revisión en la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Fue titulado como “Análisis de la metacognición”. Pretendió hacer un análisis y reflexión teórica a través de distintas fuentes sobre la metacognición. Los resultados obtenidos arrojaron que abordar la metacognición desde el análisis documental puede ser fructífero ya que permite estudiar de manera más amplia la metacognición, a su vez se puede llegar a estudiar más la metacognición en el ámbito educativo, esto debido a que esta nos permite llegar a autorregular los procesos mentales.

El estudio de revisión llevado a cabo por Goldstein y Calero (2022) en la Universidad Torcuato Di Tella de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina; fue titulado “¿De qué hablamos cuando hablamos de metacognición en el aula?” y pretendió profundizar a partir de la investigación de la evidencia empírica existente, el estado del arte de la capacidad metacognitiva en el contexto de la educación. El presente artículo planteó un recorrido en tres pasos: Primero, se presentó la definición de metacognición y cómo tiene lugar su desarrollo desde la infancia hasta la adultez. A continuación, se evaluó la relación entre la metacognición y otros constructos relacionados, como el optimismo, las funciones ejecutivas y la teoría de la mente. Para finalizar, se discutieron las posibles implicaciones y las herramientas accesibles para la enseñanza y el desarrollo de la habilidad metacognitiva en el ámbito escolar. Esto sugirió la necesidad de incluir estos temas en la agenda educativa

para generar capacitaciones docentes y que estos logren aplicarla en las instancias adecuadas.

Blume Et. Al (2022) realizaron una investigación en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; esta fue titulada como “Habilidades metacognitivas y su relación con variables de género y tipo de desempeño profesional de una muestra de docentes colombianos”; allí indagaron sobre las habilidades metacognitivas y su relación con variables de género y tipo de desempeño profesional de una muestra de docentes colombianos. Persiguieron el objetivo de identificar las disparidades en el conocimiento metacognitivo y la autorregulación entre los profesores colombianos, considerando las variables de género y tipo de desempeño profesional. El estudio empleó un diseño de investigación descriptivo. La población fue de 771 participantes, bajo un método empírico cuantitativo. El instrumento utilizado fue el inventario de conciencia metacognitiva para docentes y los hallazgos de la investigación revelaron que se observaron diferencias significativas entre los docentes en relación a su nivel de formación y género. Específicamente, se encontró que las mujeres informaron tener habilidades de autorregulación significativamente más elevadas en comparación con los hombres.

Por su parte Cerchiaro Ceballos et. al (2021) en el estudio “Metacognición y resolución de problemas en niños escolarizados” realizado en la universidad del Magdalena, Colombia analizaron la relación entre las habilidades metacognitivas y el desempeño de niños escolarizados en la Torre de Hanoi, bajo un enfoque mixto de investigación en el que se combinaron técnicas cualitativas y cuantitativas, la muestra se conformó por 30 niños y niñas entre 9 y 11 años, se utilizó un cuestionario de auto reporte para explorar los procesos metacognitivos de planificación, seguimiento y evaluación en la resolución del problema. Los resultados indicaron correlaciones positivas significativas entre el desempeño de los niños y los funcionamientos metacognitivos de seguimiento y evaluación. Estos resultados representan un nuevo aporte al análisis de la relación entre metacognición y las estrategias de los niños para la resolución de problemas.

La investigación realizada por Mercedes y Rivera (2021) en la Universidad privada de Lima, Perú, se tituló “metacognición y competencias de la carrera de arquitectura de una universidad” y expuso que la metacognición en la educación es de vital importancia para saber cómo aprendemos; a partir de esta premisa se planteó como objetivo comprobar la relación entre la metacognición, conjuntamente con sus dimensiones de planificación, autorregulación y evaluación y el logro de competencias en los estudiantes de arquitectura de la universidad de Perú. Esta investigación del tipo cuantitativa empleó técnicas estadísticas; la población estuvo compuesta por 239 estudiantes y se utilizaron dos métodos

de recolección de datos, por un lado, el Cuestionario de Conciencia Metacognitiva y una rúbrica de evaluación de logro de competencias en la asignatura caso de estudio, la cual fue previamente validada. Se encontró estadísticamente que existe una relación significativa entre la metacognición y el logro de competencias en dicha carrera y sus correspondientes asignaturas.

El aporte de Briceño y Monserrat (2020) con su estudio “Habilidades Metacognitivas de organización en educación superior”, realizado en la Universidad Católica de la Santísima Concepción en Chile indaga acerca de las habilidades metacognitivas de organización en educación superior. Su objetivo fue caracterizar la habilidad metacognitiva de organización en el estudiantado. Es un tipo de estudio descriptivo, selecciona una población de 302 estudiantes de la universidad. El método es empírico cuantitativo ya que no se manipulan las variables y los instrumentos utilizados fueron la recogida de datos a partir del inventario de habilidades metacognitivas compuesto por 52 ítems, aplicado a través de la escala Likert con cinco alternativas de aceptación. De acuerdo con los resultados obtenidos, se observan tasas significativas de aceptación, lo que indicó que los individuos poseen la capacidad de planificar los horarios, objetivos, metas y tareas propuestas. Los estudiantes demostraron habilidades metacognitivas en términos de organización, ya que aplicaban estrategias que les permiten manejar la información de manera eficiente.

La exploración a cargo de Sabugal et. al (2020) en la Universidad ORT de Uruguay titulada como “Diseño y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente centrada en la metacognición en el aula”. El propósito fue ayudar a los docentes a reconocer y orientar su intervención al desarrollo de la metacognición. Fue un tipo de estudio de investigación-acción en el que participaron tres expertos en la mejora del instrumento, trece jueces expertos y doce docentes de distintos niveles en la prueba piloto. Se utilizó el método empírico cuantitativo; valiéndose de la escala de intervención docente orientada a la promoción de la metacognición en el aula, un cuestionario sociodemográfico y encuestas de satisfacción con el instrumento para participantes del grupo piloto. Se obtuvo como resultado que el instrumento puede ser considerado como adecuado y válido para reconocer y orientar la intervención del docente en el desarrollo de la metacognición en el aula.

Gutiérrez y Ortega (2020) en la Fundación Universitaria Los Libertadores en Colombia realizaron una revisión sobre “metacognición con algunas implicaciones para los procesos educativos”. Su objetivo fue evidenciar la evolución conceptual del término cognición durante las últimas décadas y articular las principales perspectivas teóricas sobre las relaciones entre cognición y metacognición. Este estudio de revisión bibliográfica surgió de la interpretación de tendencias, acuerdos y desacuerdos publicados en diversas revistas científicas. Arrojó

como resultado que profesores y estudiantes pueden cumplir un papel decisivo en la resolución de tareas y compromisos académicos, si se comportan como agentes metacognitivos, es decir, si fortalecen sus habilidades y disposiciones de regulación compartida de la cognición. Esto podría beneficiar a profesores y estudiantes de la educación básica y superior porque puede fortalecer sus procesos cognitivos en el manejo de información y conocimiento.

MARCO TEÓRICO

El aprendizaje y sus teorías

Se considera que se ha alcanzado aprendizaje cuando nuestra conducta experimenta un cambio como resultado de la experiencia, este puede verse reflejado en forma de nuevas habilidades, conocimientos, actitudes o comportamientos (Allueva 2002). A su vez cuando aprendemos comenzamos a articular lo que ya sabemos con la nueva información, esto permitirá resolver problemas más complejos obteniendo mejores resultados (Tesouro Montse 2005). La articulación se da entre los nuevos conocimientos que son presentados y las estructuras cognitivas que ya posee el estudiante, estas se ampliarán o por el contrario se crearán nuevas para dar respuestas más efectivas a nuevos requerimientos (Torres 2003). El aprendizaje entonces no sólo modifica al sujeto, sino que también al medio circundante ya que dicho proceso implica cambios en la percepción, la interpretación, el comportamiento y las relaciones interpersonales. Podemos decir entonces que en el aprendizaje no solo hay formación de nuevas redes neuronales, sino que también el aprendizaje está influenciado por otros factores complementarios; que desempeñan un papel crucial ya que pueden actuar como facilitadores o como barreras; Si un estudiante que se siente motivado y emocionalmente conectado con el tema que está aprendiendo es más propenso a un aprendizaje más efectivo y a estar más abierto al intercambio con pares y docentes.

A lo largo de la historia han surgido diversas teorías acerca del aprendizaje, estas fueron creadas por autores diferentes y en momentos socio-históricos también disímiles. En líneas generales podemos destacar algunas corrientes de pensamiento que han funcionado como brújula para decidir hacia dónde orientar las intervenciones dentro del ámbito educativo. Cabe destacar que en la actualidad la educación se construye a partir de la multidisciplinariedad, esto permite cubrir más espacios y así atender a mayores requerimientos conforme a las demandas.

Por un lado, se encuentra la teoría conductista que sienta sus bases a principios del siglo XX. Se considera a la mente como una caja negra en la que no es posible analizar lo que sucede dentro de ella, sólo es viable atenerse a lo que entra en dicha caja (estímulos) y lo que sale (respuestas); dejando por fuera la incidencia de los procesos mentales en la adquisición del conocimiento (Rossell et. al 2016). En esta teoría el aprendizaje siempre es iniciado y controlado por el ambiente y lo relevante es el cambio en la conducta observable del sujeto que es pasivo en el acto de aprender, ya que solo se limita a producir respuestas predeterminadas por los estímulos que recibe, es decir que según esta teoría el aprendizaje necesita ser impulsado desde el ambiente. Otro aspecto importante a destacar es que el conductismo carece de sujeto ya que deja de lado las diferencias individuales y tiende a igualar, considerando que solo existe una única forma de aprender (Pozo 1989). Según este estilo de enseñanza se puede pensar en una clase en la que todos los estudiantes reciben el mismo material, las mismas tareas y las mismas recompensas dejando de lado habilidades, intereses o estilos de aprendizaje y suponiendo que todos aprenden de la misma forma.

Durante la década de 1960 la teoría del aprendizaje comienza a apartarse del uso del modelo conductista y migra hacia un enfoque cognitivo que refiere la explicación de la conducta a entidades, estados y procesos mentales; se deja de poner el énfasis en la conducta observable para analizar procesos cognitivos más complejos. Esta teoría intenta brindar información sobre lo que ocurre en nuestra mente al momento de aprender y cómo las estructuras mentales nos ayudarán a lograr la construcción de dichos aprendizajes (Morales 2018). Además, se ocupa de cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada en nuestra mente. En este enfoque se intenta explicar la naturaleza de las representaciones mentales y el papel que éstas desempeñan en la conducta humana (Kazmierczak 2020). Aquí también se pone el énfasis en las condiciones ambientales, sin embargo, adquieren una connotación diferente ya que lo importante no es que los estudiantes respondan adecuadamente al estímulo presentado, sino que las condiciones ambientales adquieren relevancia cuando acompañan el proceso de aprendizaje. Entra en juego la subjetividad ya que el estudiante adquiere un rol activo en la construcción del aprendizaje. Según este estilo de enseñanza, el docente procura que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y puedan comprender los contenidos participando activamente en la resolución de problemas y en la discusión de los resultados; Todo esto se lograría a partir de un contacto más directo y real con el contenido que se espera que los estudiantes aprendan.

Existe además otra corriente de pensamiento que surge alrededor de la década de 1970, este se llama constructivismo, concibe al aprendizaje como una actividad mental, pero intenta cuestionar algunos supuestos básicos de la teoría manteniendo otra mirada frente al

aprendizaje y la comprensión. Además, pone énfasis en el papel activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento. Según esta perspectiva, los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino participantes activos que construyen significado a partir de sus experiencias y conocimientos previos. En lugar de simplemente internalizar conocimientos preexistentes, los estudiantes están constantemente interactuando con su entorno, reinterpretando y reconstruyendo su comprensión del mundo. El aprendizaje según los constructivistas es un proceso activo y significativo en el cual los individuos construyen su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno y la reflexión sobre esas experiencias. En este proceso, los estudiantes integran nuevos conocimientos y experiencias con sus estructuras cognitivas existentes, creando significados y comprendiendo conceptos de manera personal y única. (Pozo 1989)

En la presente investigación se pretende adoptar una mirada a partir del enfoque cognitivo y constructivo porque a partir de poner el énfasis en las variables no observables de manera directa que tienen lugar en la mente de los estudiantes al momento de aprender, también se tiene en cuenta la construcción del conocimiento y la interacción con el entorno. Además, resulta importante analizar la utilización de diversos mecanismos tales como procesar, transformar y combinar la información para construir representaciones y generar nuevas estructuras. Esta línea de pensamiento ofrece la posibilidad de plantear un camino posible que tiene que ver con el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes y para que su recorrido por la escolaridad este marcado por una experiencia que los atraviese y los involucre.

El concepto de Aprendizaje Significativo fue acuñado por (Ausubel 1963) especialista en psicología de la educación; este se enmarca dentro de la Teoría Cognitiva y tiene en cuenta la estructura cognoscitiva que permite al alumno procesar la nueva información (Torres 2003). El acento está puesto en la organización del conocimiento en estructuras y en los cambios que se producen debido a la interacción entre las estructuras que el sujeto ya posee y la nueva información (Pozo 1989). Entonces es posible afirmar que un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse en las estructuras de conocimiento del sujeto, esto ocurre ya que el nuevo material adquiere significado a partir de la relación del sujeto con conocimientos anteriores que actúan de base para la incorporación de la novedad.

Dicho enfoque plantea que en el aprendizaje se provoca un verdadero cambio en el sujeto ya que este es el mejor mecanismo para incorporar la gran cantidad de información que está disponible en el campo del conocimiento (Ausubel 1963). Para que se produzca aprendizaje significativo es preciso tener en cuenta ciertas condiciones; por ejemplo que el material no sea arbitrario sino que posea un significado en sí mismo y que además esté

organizado en estructuras; con respecto a la persona es importante que tenga cierta predisposición para este tipo de aprendizaje ya que si no está dispuesto a relacionar y se limita a repetir esto no será posible; es importante que la estructura del alumno contenga ideas inclusoras con las que pueda ser relacionado el nuevo material (Pozo 1989). Al ser parte de la teoría Cognitiva, el Aprendizaje Significativo tiene en cuenta al sujeto desde un rol activo, su actividad es condición esencial así como también la participación del docente que se ocupa de acompañar el proceso y generar las condiciones para que este se produzca en cada uno de sus estudiantes; esto se dará de manera subjetiva ya que no todos poseen los mismos conocimientos de base, por el contrario cada uno relacionará los nuevos contenidos con diferentes estructuras preexistentes. Estas condiciones generadas por el docente contemplarán tanto la selección de contenidos como así también aspectos emocionales y motivacionales que posibiliten mejores resultados.

Cuando se habla de aprendizaje no existe la posibilidad de pensarlo aislado de la función de enseñanza, ambas concepciones resultan indivisibles y complementarias ya que una no podría existir sin la otra, principalmente dentro del ámbito de la enseñanza formal ya que allí tienen gran importancia las intervenciones del docente, a partir de ellas se transforma en mediador y esta acción se centra en crear condiciones para orientar la dinámica interna en la dirección adecuada (Zea et. al 2000). Dentro del campo en el que se desarrolla el docente es el objetivo principal la transmisión de contenidos, sin embargo, no es lo único que delimita su tarea ya que esta se ve influenciada además por las capacidades que los alumnos van desarrollando a lo largo del proceso (Gandini 2018).

A partir de una concepción de sujeto activo en el aprendizaje la forma en la que el docente presente los contenidos será crucial para dar lugar a que el sujeto experimente. El docente incorpora y presenta la novedad porque cuando el alumno no sabe que hay algo que no conoce ni siquiera hay una mecha para ser encendida nadie quiere aprender sobre algo que ni siquiera sabe que existe (Raspall 2017). Mejor que servir respuestas es proponer preguntas que enciendan la incertidumbre y que nos muevan a resolverlas.

La incorporación de los contenidos no debe llevarse a cabo de manera arbitraria sino de acuerdo a las estructuras preexistentes y siguiendo una secuencia lógica. Es importante destacar que este proceso no se da de una vez y para siempre, sino de manera progresiva y continua para que poco a poco se instale como un camino eficaz para el estudiante y que esto le posibilite aplicar lo aprendido en diversas situaciones y contextos. Esta incorporación forma parte de un camino subjetivo ya que existen múltiples formas de aprender y de conducir o acompañar el aprendizaje (Viera Torres 2003)

El docente tiene una doble misión en lo que respecta al material que se le ofrecerá al alumno; por un lado, éste deberá tener coherencia y secuencia lógica entre sus elementos, pero además será capaz de contemplar la estructuración cognitiva del educando y los esquemas que ya posee; estos últimos servirán de base para los nuevos conocimientos (Lejter 2000). La única prioridad no es que el estudiante sepa más, sino que es muy importante que entienda los conceptos y sea capaz de aplicar este conocimiento a otras situaciones.

El rol del docente va más allá de simplemente transmitir conocimientos sobre una materia; también implica enseñar a los estudiantes cómo pensar de manera crítica y reflexiva sobre el contenido que están aprendiendo. Además de impartir información, el docente guía a los estudiantes en el desarrollo de habilidades cognitivas, como el análisis, la síntesis y la evaluación, fomentando así un enfoque más profundo y significativo hacia el aprendizaje.

La formación docente en Argentina

La formación docente en Argentina es un pilar fundamental para garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional N.º 26.206. Este sistema busca preparar a los docentes tanto en lo pedagógico como así también en lo disciplinar y ético, respondiendo a los desafíos educativos contemporáneos y a la diversidad de contextos del país. La sanción de esta ley brindó un marco para el diseño e implementación de nuevas políticas públicas para la formación de los docentes basados en la concepción de la educación como un derecho humano (Pineau 2019). La Ley de Educación Nacional (LEN), sancionada en 2006, establece el carácter estratégico de la formación docente en el sistema educativo. El artículo 72 de la LEN asigna al Estado la responsabilidad de garantizar la formación inicial y continua de los docentes, asegurando calidad, equidad y pertinencia. En el año 2007, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), un organismo clave en la coordinación y regulación de la formación docente a nivel nacional. Según el INFoD (2020), su misión incluye la elaboración de lineamientos para los planes de estudio, la acreditación de carreras, el diseño de programas de capacitación continua, la promoción de investigaciones en el ámbito pedagógico y además el establecimiento de criterios básicos de formación docente para todo el país.

La formación inicial se imparte en Institutos de Formación Docente (IFD), que ofrecen carreras terciarias y en universidades que brindan títulos de grado. Estas instituciones están distribuidas a lo largo del país y, en su mayoría, dependen de las jurisdicciones provinciales. En los IFD, las carreras están diseñadas para responder a las necesidades locales y

regionales, mientras que en las universidades se busca una formación más amplia y articulada con la investigación (Tedesco, López 2016).

Los planes de estudio de la formación inicial deben incluir los conocimientos específicos ligados a las disciplinas que los futuros docentes enseñarán. La formación pedagógica comprende didáctica, psicología, sociología y filosofía de la educación. La práctica profesional se desarrolla en forma progresiva a lo largo de la carrera. Esta estructura apunta a que los egresados posean competencias para desempeñarse en diversos niveles educativos (inicial, primario, secundario) y contextos socioculturales diversos (Imbernón 2017).

La formación continua está regulada como un derecho de los docentes y una responsabilidad del sistema educativo; Se orienta a la actualización, perfeccionamiento y especialización en la práctica profesional. Según el Ministerio de Educación (2018), la formación continua debe promover la reflexión crítica sobre la práctica docente, la innovación pedagógica y la mejora en la enseñanza de los aprendizajes prioritarios. Esta se da a través de diversas modalidades y están dirigidas a docentes en actividad.

Adolescencia

La palabra adolescencia deriva del latín *Adolescens* “joven” y *Adolescere* “crecer”, en la lengua española es habitual asociar adolescencia con *adolecer*, con el significado de padecer o sufrir, pero no por el período cronológico en sí mismo sino más bien por las vivencias que en él suceden (Hernández Moreno 2011). Esto destaca como la adolescencia puede estar marcada por diversas dificultades como así también desafíos emocionales y físicos, reflejando de esta manera el proceso de crecimiento y desarrollo que caracteriza esta fase.

(Freud 1905) pensó a la adolescencia como un período de metamorfosis debido a la gran cantidad de modificaciones que se dan en los diferentes ámbitos de la vida; (Aberastury y Knobel 1971) plantean que en esta etapa el adolescente debe desprenderse de su mundo infantil y para eso atravesará tres duelos, uno por el cuerpo infantil, otro por el rol y la identidad infantil y el último por los padres de la infancia. La (OMS 1995) expuso que en la adolescencia se da el logro de la madurez sexual y la posibilidad de reproducirse; Además se adquieren nuevas habilidades sociales, cognitivas y emocionales.

En estas definiciones predomina una idea fundamental que caracteriza a todo el período adolescente, esta es la idea del cambio, modificaciones que surgen no solo en el cuerpo del que hasta ese momento era un niño, sino que además los cambios se experimentan a nivel del pensamiento y de las ideas. Sin embargo, más allá de que este sea

un período que todos atraviesan, es importante destacar que, no en todos se da de la misma manera, el desarrollo de esta etapa también se ve influenciado por el contexto social, histórico, político y cultural que se esté atravesando.

La influencia del contexto se refleja no sólo en las diversas concepciones sino también en la forma que la sociedad reacciona frente a este hito en el desarrollo, en algunos lugares del mundo se llevan a cabo ciertos rituales que marcan la finalización de la etapa de la niñez, estos son llamados “ritos de iniciación” y entre ellos se encuentran circuncisiones, cacerías, demostraciones de fuerza y honor, entre otras (Brown 2021). A juzgar por las experiencias cercanas estas ceremonias generan horror, sin embargo, estas deben ser miradas a la luz del contexto en el que se desarrollan. Por este motivo es posible afirmar que la adolescencia es una categoría social que, aunque se inicia con un proceso biológico que tiene que ver con la maduración reproductiva no se agota en él y depende de la influencia de otros factores que es importante tener en cuenta.

En la adolescencia se producen una gran cantidad de cambios físicos, emocionales y sociales. Este período se piensa como una transición entre la niñez y la adultez; abarcando desde los 12 a los 20 años aproximadamente (OMS 1995). Debido a la subjetividad es imposible establecer un rango exacto de edad ya que no todas las características se cumplen de un modo predeterminado para todos los adolescentes, sin embargo, es muy importante identificar el valor adaptativo, funcional y decisivo que tiene el atravesamiento de esta etapa en la vida de cada uno.

En lo que respecta a los cambios físicos es posible destacar una aceleración en el ritmo del crecimiento ya que es la etapa de mayor transformación sexual, esto se da en la pubertad que es la primera fase de la adolescencia, en este momento se desarrollan los órganos sexuales y las personas pasan a considerarse sexualmente maduras desde el punto de vista biológico, esto significa que ya son capaces de reproducirse. Además, también se manifiestan los caracteres sexuales secundarios de diferente manera en los niños que en las niñas (Balbiano Et. Al. 2017).

Los cambios también se ven reflejados a nivel del pensamiento, en este momento la conciencia, el juicio, la imaginación y el discernimiento se amplían considerablemente. En esta etapa los adolescentes comienzan a desarrollar la capacidad de imaginar posibilidades más allá de su situación concreta y presente, esto significa que pueden pensar en términos de lo que puede o podría ser permitiéndoles considerar futuros alternativos (Feldman 2008).

En 1970 Piaget denominó a esta fase como la etapa de las operaciones formales que se caracteriza por el desarrollo de la capacidad para pensar de manera abstracta y lógica. Según Piaget, el inicio de esta etapa generalmente ocurre al principio de la adolescencia, es

decir a partir de los 11 o 12 años aproximadamente. Durante este tiempo los adolescentes adquieren la habilidad para manejar conceptos abstractos y formular hipótesis sobre situaciones que no están limitadas a experiencias concretas y directas. Esto significa que pueden pensar en términos de “qué pasaría si” y considerar múltiples variables y sus posibles interacciones. Esto les permite abordar problemas complejos y realizar análisis más allá de lo observable. (Piaget - Inhelder 1958)

Otra característica distintiva de esta etapa es el uso del razonamiento hipotético-deductivo, en este proceso los adolescentes parten de una hipótesis general y a partir de ella deducen explicaciones y predicciones para situaciones particulares. Esto permite resolver problemas actuales, pero también anticipar y planificar para futuras situaciones (Craig 1997). El pensamiento hipotético-deductivo es fundamental para el desarrollo científico y matemático, así como también para la toma de decisiones de la vida diaria. Los adolescentes pueden utilizar este tipo de razonamiento para tomar decisiones informadas y resolver problemas de una manera efectiva.

El enfoque del procesamiento de la información cobra relevancia a partir de 1950 y sugiere que, durante el desarrollo cognitivo, las habilidades mentales de los adolescentes se vuelven más complejas de manera gradual y continua. Este enfoque se basa en la idea de que los cambios en la cognición no ocurren de manera abrupta, sino que son el resultado de transformaciones graduales en la capacidad del individuo para recibir, procesar y almacenar información (Pressley y Schneider 1997). A medida que los adolescentes maduran, su capacidad para manejar información mejora, lo que les permite pensar de manera más abstracta, razonar de manera más lógica y resolver problemas de manera más eficiente. Estas mejoras en el procesamiento de la información se manifiestan en una mayor memoria de trabajo, una mejor atención selectiva y una mayor capacidad para organizar y recuperar información. En resumen, el enfoque del procesamiento de la información destaca la evolución continua y progresiva de las capacidades cognitivas durante la adolescencia, reflejada en el incremento de la complejidad y eficiencia en el manejo de la información. Durante esta etapa del desarrollo, se observan mejoras significativas en las habilidades mentales específicas que subyacen a la inteligencia. Aunque las pruebas de coeficiente intelectual (CI) sugieren que la inteligencia general se mantiene relativamente estable, hay notables incrementos en áreas específicas.

A estas modificaciones que van surgiendo se le suman otras cuestiones que también resultan significativas, los adolescentes adquieren mayor independencia, pasan mucho más tiempo con sus amigos y están expuestos a otras situaciones que pueden ponerlos en peligro, esto implica generar espacios de diálogo con ellos para dialogar sobre estas problemáticas

y así lograr prevenir situaciones que atenten contra su integridad, esto será tarea tanto de la familia como de los diversos agentes que estén en contacto con ellos.

Metacognición

Si bien este es un concepto relativamente nuevo dentro del campo de la psicología, existieron ideas que lo precedieron, mucho tiempo atrás el filósofo griego Sócrates ya hacía hincapié en la importancia del conocimiento de uno mismo en el proceso de aprendizaje. Con el correr de los años y luego de varias investigaciones se le dio nombre a este tipo de conocimiento y surgió la metacognición como objeto de estudio de la psicología en la década del 80 gracias a las investigaciones de un psicólogo estadounidense, (John Hurley Flavell 1976) que se preocupó en descubrir algunos procesos cognitivos. Primeramente, acuñó el término “metamemoria” que apuntaba a lo que cada uno conoce sobre su propia memoria y también hacía referencia a la planificación de estrategias de aprendizaje y recuerdo que servían para regular el propio proceso. Luego de estos estudios arribó al concepto de “metacognición” (Gutiérrez Rico 2005). Desde entonces, la investigación sobre la metacognición ha crecido de manera significativa, abarcando campos que van desde la psicología del desarrollo hasta la neurociencia cognitiva.

(Flavell 1976) definió a la metacognición teniendo en cuenta dos aspectos: por un lado, se refiere al conocimiento que tenemos acerca de nuestro procesamiento cognitivo, a esto se lo llamó conocimiento metacognitivo y, por otro a la supervisión, regulación y organización de estos procesos, es decir el control metacognitivo (Osses y Jaramillo 2008). Es decir que para poder desarrollar la metacognición no alcanza solo con conocer cómo funcionan nuestros procesos sino también con la capacidad de reconocer el momento indicado para ponerlos en juego.

De acuerdo con las explicaciones del procesamiento de la información se hace hincapié en que la metacognición se desarrolla plenamente en la etapa de la adolescencia, esto no quiere decir que los niños la desconocen, sino que emplean algunas estrategias, pero los adolescentes son mucho más capaces de comprender los procesos mentales propios (Feldman 2008).

Pensando a la metacognición desde dos aspectos complementarios se encuentra por un lado el conocimiento que tenemos sobre nuestro proceso cognitivo, este se llama conocimiento metacognitivo y se refiere a aquel que el sujeto tiene sobre sí mismo y sobre sus propios procesos cognitivos organizados en tres elementos que se interrelacionan constantemente: la persona, la tarea y las estrategias utilizadas para resolverlas. Cuando se habla de la persona como primer elemento de este proceso se hace referencia al

conocimiento que tiene cada uno de nosotros sobre sí mismos como aprendices y pensadores, en esto intervienen las capacidades, habilidades y experiencias en la realización de las actividades a las que se enfrenta. Hablar de la tarea es analizar los objetivos que ella persigue, el grado de dificultad y las características propias; sin embargo, esto no es suficiente ya que como son elementos interrelacionados esto lleva a analizar también las estrategias que la persona utilizará para la ejecución y resolución de dicha tarea. (Gandini 2018)

El otro aspecto que contempla la metacognición tiene que ver con la supervisión, regulación y organización de dichos procesos cognitivos, a esto se lo llama control metacognitivo (Salguero 2001) que se adquiere a través de las experiencias metacognitivas del individuo al aplicar su conocimiento y evaluar su eficacia al momento de realizar una tarea (Pozo Et. Al. 2010). Aquí intervienen tres procesos básicos: primeramente se da la planificación, esta es una actividad previa a realizar una tarea en la que se establecen metas de aprendizaje, se dividen los pasos a seguir, se plantean interrogantes y se determina el tiempo y esfuerzo necesario para la ejecución; luego tendrá lugar la supervisión durante la realización de la tarea en la que se efectúan actividades de verificación y revisión de las estrategias empleadas como así también la capacidad de seguir el plan trazado; Y por último es importante que se lleve a cabo la evaluación de los resultados que permitirán comprobar la eficacia del proceso cognitivo.

Estos dos aspectos, control y conocimiento metacognitivo guardan relación no sólo con las actividades que el sujeto pueda llevar a cabo, sino también con las condiciones que prepare el docente para que este tipo de mecanismo pueda ser llevado a cabo por el estudiante, primeramente, de manera acompañada para que luego pueda ser interiorizado y llegar así a poder aplicarlo en otros contextos y/o actividades.

La palabra metacognición tiene que ver con las variables y los procesos cognitivos que intervienen en el conocimiento, pero además la metacognición tiene que ver con la forma particular en la que nos representamos la realidad y los hechos que en ella ocurren. (Tesouro Montse 2005)

No obstante, es posible definir a la metacognición como el conocimiento de nuestras cogniciones y en este punto se hace referencia a procesos tales como memorización, atención, percepción, comunicación, etc. Por lo tanto, hablamos de metacognición cuando el sujeto logra tener conocimiento sobre estas operaciones (Burón 1991). Dichos procesos le permitirán llevar a cabo de manera exitosa los objetivos propuestos.

Entonces es posible afirmar que el estudiante pone en práctica la metacognición cuando es capaz de identificar que encuentra más dificultades en aprender un tema que otro.

También se habla de metacognición cuando para favorecer el aprendizaje del contenido del texto el estudiante selecciona como estrategia la organización de su contenido en un esquema y evalúa los resultados obtenidos.

Otros de los conceptos que se ponen en juego cuando hablamos de metacognición son las habilidades y las estrategias, cabe destacar que no es posible pensarlas como sinónimos, sino en una relación constante en las que las segundas sirven de base para las primeras. Las habilidades metacognitivas son las competencias generales que permiten a una persona ser consciente y controlar su proceso de aprendizaje, mientras que las estrategias metacognitivas son las acciones específicas que una persona realiza para aplicar estas habilidades y mejorar su aprendizaje. Una habilidad es la capacidad innata y además entrenada para un determinado desempeño, cuando se habla específicamente de habilidades metacognitivas se está haciendo referencia a un conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales, saber utilizarlos, adaptarlos o cambiarlos cuando así lo requieran las metas propuestas (Osses y Jaramillo 2008). Un sujeto pone en juego las habilidades metacognitivas cuando es capaz de tener un conocimiento metacognitivo y efectuar un control sobre sus cogniciones.

Las estrategias forman parte de un plan general que el sujeto pone en marcha para lograr un objetivo, las estrategias metacognitivas son técnicas que los individuos utilizan para gestionar y mejorar su aprendizaje y comprensión, su función es supervisar, controlar y evaluar el proceso de aprendizaje (Gutiérrez Rico 2006). Las estrategias más comunes son la planificación en la que se establecen objetivos y se eligen las estrategias a implementar, otra es el monitoreo en el que el sujeto se realiza a sí mismo preguntas para verificar la comprensión y toma notas acerca de lo que está aprendiendo; La evaluación también forma parte de las estrategias, como así también la regulación del proceso y la organización de la información. Para llevar a cabo cada una de estas actividades se requiere un rol activo por parte del sujeto, con la capacidad de implicarse e interesarse en su propio proceso de aprendizaje.

Puede afirmarse que la organización de las actividades, procesos y estrategias metacognitivas para lograr un propósito se denomina habilidad metacognitiva. Dichas habilidades son cruciales para un aprendizaje efectivo, ya que permiten a los individuos ser conscientes de cómo aprenden mejor y hacer ajustes necesarios para mejorar su desempeño. Estas habilidades son útiles no sólo en contextos académicos, sino también en la vida cotidiana, ya que nos ayudan a resolver problemas de manera más eficaz y a tomar decisiones informadas y fundamentadas.

Intervenciones psicopedagógicas en el nivel medio

La psicopedagogía es una disciplina que se ocupa del estudio de los procesos de aprendizaje en las personas, abarcando varias áreas en las que se desarrolla, el área judicial, el área de la salud, el de la educación y el área laboral. En estos espacios el objetivo es identificar, prevenir y tratar las dificultades de aprendizaje (Coll C. 1988).

En el ámbito educativo el psicopedagogo tiene la función de apoyar tanto a los docentes como a los estudiantes, interviniendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientando en la adaptación curricular y abordando las dificultades individuales, con el fin de promover una educación inclusiva y de calidad (Castorina 2005)

Existe una disposición llamada Roles (76-08 2008) que establece las bases sobre el trabajo dentro de la escuela, allí el psicopedagogo cumplirá el rol de Orientador Educativo y deberá participar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje y asesorar a los docentes sobre las estrategias de enseñanza que posibiliten fortalecer las trayectorias educativas.

Esta normativa sienta las bases del desempeño psicopedagógico dentro de la institución, pero partiendo desde el paradigma de la complejidad que supone apelar a formas que no reduzcan el todo a la suma de las partes (Boggino 2011) es posible dilucidar que la tarea va mucho más allá del mero cumplimiento de los ítems que se enumeraron anteriormente.

La psicopedagogía se encarga de ofrecer estrategias y herramientas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a la diversidad y las necesidades individuales de los alumnos. Además, intenta promover el desarrollo integral de los estudiantes, potenciando sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

Se piensa al psicopedagogo desde un rol articulador, ya que sus intervenciones no apuntan solamente a los estudiantes como aprendices, sino que su mirada y su trabajo deberán tener una mayor amplitud, para la generación de acuerdos y estrategias entre la escuela, la familia y la comunidad.

La mirada y la escucha activa del psicopedagogo dentro de la escuela favorece que se construyan intervenciones eficaces, que no sólo apunten a la detección y solución de alguna dificultad, sino que también puedan prevenir la aparición de otras. Esto implica la necesidad de desarrollar acciones viables según el objetivo y el contexto al que se dirigen (Hena López Et. Al. 2006)

Dentro de la institución el psicopedagogo acompaña las trayectorias educativas integrales y subjetivas de los estudiantes, manteniendo el respeto por los distintos modos de

ser y estar en la institución y posibilitando dispositivos de apoyo para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tumburu 2021). Además, resulta de gran importancia el trabajo que pueda realizar con los docentes, que son quienes están en contacto permanente con los estudiantes. En síntesis, el rol del psicopedagogo dentro de la institución se construye día a día porque implica evaluar las prácticas a la luz de los resultados y reformularse si así resultara conveniente.

MÉTODO

Se llevó a cabo una investigación empírica de enfoque cuantitativo, cuyo objetivo es medir y analizar de forma precisa y objetiva las variables implicadas en un fenómeno. Este método permite identificar patrones, establecer relaciones y realizar generalizaciones sobre una población a partir de datos numéricos. Según Hernández Sampieri et al. (2014), este enfoque busca explicar y predecir los fenómenos estudiados, identificando regularidades y relaciones causales entre los elementos. Su meta principal es la construcción y comprobación de teorías.

Es posible destacar que la investigación pretende ser de alcance descriptivo, (Hernández Sampieri Et. Al. 2014) plantea que en este tipo de investigaciones se intenta especificar propiedades, características y perfiles de diversos fenómenos que sean analizables, entre ellos podemos destacar personas, grupos, comunidades, etc.

Diseño de estudio

El estudio desarrollado en este trabajo es de tipo cuantitativo con un diseño no experimental, este tipo de investigación se lleva a cabo sin manipular deliberadamente las variables. Se observan fenómenos tal cómo se dan en su contexto natural para después analizarlos (Sampieri et. al., 2014).

Participantes

Los participantes han sido docentes de diferentes edades que desempeñan su labor en las escuelas secundarias de gestión estatal ubicadas en el distrito de General Pinto, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Muestra

La muestra seleccionada fue no probabilística. En este tipo de muestra, la selección no se realiza de manera aleatoria, sino que se trata de una selección intencional de casos o participantes que pueden proporcionar información relevante sobre el tema de estudio (Hernández Sampieri et al., 2014). La muestra fue definida a partir de las características de

la presente investigación y en función de los intereses del investigador que apuntaron principalmente a analizar con qué estrategias cuentan los docentes de las escuelas secundarias del distrito de General Pinto, Provincia de Buenos Aires, para desarrollar la metacognición en el aula. La muestra estuvo conformada por 48 docentes de distintas áreas que desempeñan su labor en las instituciones del distrito de General Pinto.

Criterios de inclusión

- Contar con una titulación docente.
- Trabajar actualmente en una o varias instituciones de nivel secundario del distrito de General Pinto, provincia de Buenos Aires.
- Tener al menos un año de antigüedad en el cargo.

Criterios de exclusión

- Estar estudiando un profesorado.
- Tener menos de un año de antigüedad
- Contar con una titulación docente pero estar jubilado o de licencia.

Instrumentos de recolección de datos

Para los docentes se realizó un cuestionario autoadministrable a través de Google Forms, él mismo ha sido estructurado y con preguntas cerradas que contienen categorías u opciones de respuesta previamente delimitadas (Hernández Sampieri et. Al. 2014).

Procedimiento

Los participantes fueron contactados por vía telefónica donde se les envió el cuestionario que además contenía el consentimiento informado. Luego de obtener dicha autorización y conforme al principio ético se resguardarán los derechos de cada participante.

La recolección y el análisis de los datos se llevó a cabo a través de la plataforma Google Forms teniendo en cuenta los objetivos y las hipótesis planteadas al inicio de la investigación. En el enfoque cuantitativo, la recolección de datos se lleva a cabo mediante un proceso estructurado y sistemático que utiliza instrumentos previamente diseñados para medir las variables definidas en el estudio. (Hernández Sampieri et. al. 2014).

Consentimiento informado

De acuerdo con los principios éticos de la investigación se utilizó el consentimiento informado, se trata de un instrumento para resguardar los derechos de cada participante de la investigación. El uso del Consentimiento Informado posibilita como ventajas contribuir al empoderamiento y autonomía de la persona, ya sea de un paciente o de un sujeto interviniente en una investigación (Losada 2019).

RESULTADOS

A fin de favorecer la comprensión de los resultados obtenidos en este trabajo, los mismos han sido agrupados de acuerdo a las siguientes categorías:

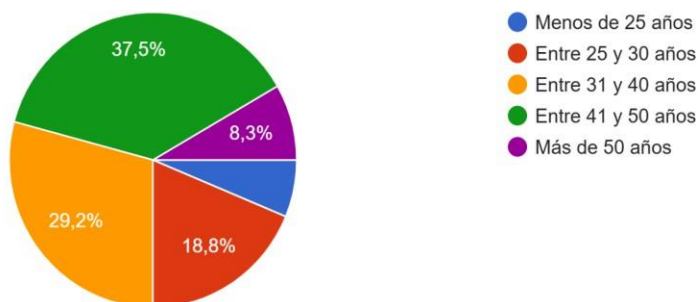
- Datos sociodemográficos
- Formación docente
- Desarrollo de habilidades metacognitivas
- La evaluación
- Práctica docente y metacognición

Datos sociodemográficos

La encuesta fue respondida por 48 docentes que desempeñan su labor en las escuelas secundarias del distrito de General Pinto, Provincia de Buenos Aires, Argentina. A continuación, se presentan algunos datos sociodemográficos que permiten comprender las características de la muestra. El 37,5% de los docentes encuestados tienen entre 41 y 50 años, el 29% tienen entre 31 y 40 años, el 19% tienen entre 25 y 30 años, el 8% tienen más de 50 años y el 6% son menores de 25 años, tal como se expresa en el Gráfico N° 1. En cuanto a la participación por género, tal como se registra en el Gráfico N° 2, el 79% se identifica con el género femenino y el 21% con el género masculino.

Gráfico N° 1: Docentes según edad. General Pinto, PBA. 2025

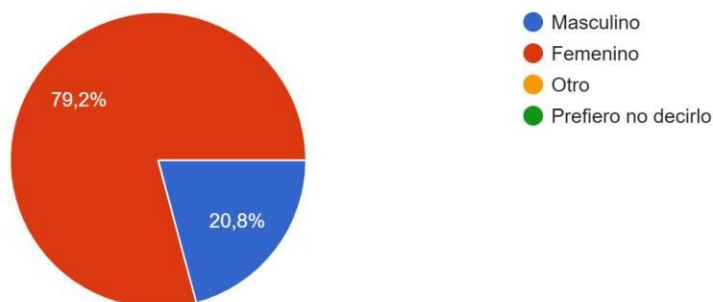
Edad:
48 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 2: Docentes según género, General Pinto, PBA. 2025.

Género:
48 respuestas



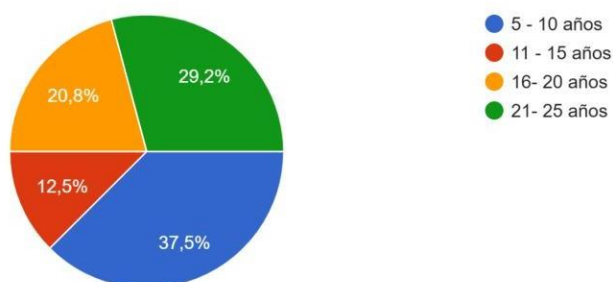
Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la antigüedad docente, de la encuesta se registra que el 37,5% tienen entre 5 y 10 años, el 29% entre 21 y 25 años, el 21% entre 16 y 20 años mientras que el 12,5% entre 11 y 15 años de antigüedad en la labor docente; tales datos se reflejan en el Gráfico N° 3. En cuanto a su nivel de formación, la mayor cantidad de los docentes han alcanzado una formación de nivel terciario, el 77%; el 20,5% alcanzó el nivel universitario y el 2% ha realizado una maestría.

Gráfico N° 3: Docentes según antigüedad. General Pinto, PBA. 2025.

Antigüedad en la docencia:

48 respuestas



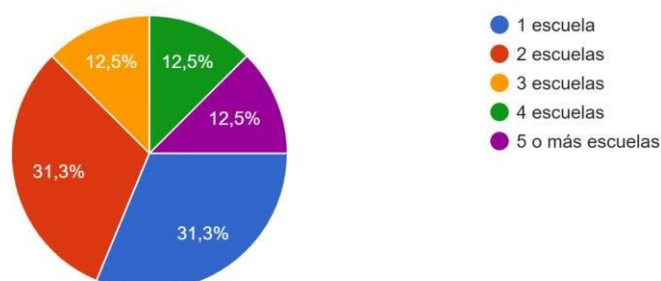
Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la cantidad de escuelas en las que trabajan actualmente, el 69% de los docentes encuestados trabaja en dos o más establecimientos educativos. El 31% mencionó que trabaja en una sola institución; otro 31% trabaja en dos escuelas; el 12,5% trabaja en tres escuelas, el 12,5% en cuatro escuelas y el 12,5% en 5 escuelas o más, tal como se aprecia en el Gráfico N°4. El 21% de los docentes encuestados se desempeñan en el área de ciencias sociales, el 17% en prácticas del lenguaje, el 12,5% en educación física, el 10% en ciencias naturales, el 8% en matemática mientras que otro 8% lo hace en inglés, el 6% en educación artística. Se registra, además, que el 2% se desempeña en las siguientes áreas: equipo directivo, talleres de electromecánica, informática, psicología, dirección, sistemas tecnológicos, preceptor y equipo técnico tal como se refleja en el Gráfico N°5.

Gráfico N°4: Docentes según cantidad de escuelas en las que trabajan, General Pinto, PBA. 2025

Cantidad de escuelas en las que trabaja actualmente:

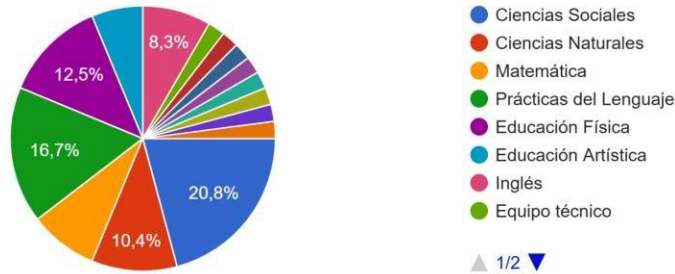
48 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°5: Docentes según área de desempeño, General Pinto, PBA. 2025

Área de desempeño:
48 respuestas



Fuente:

Elaboración propia.

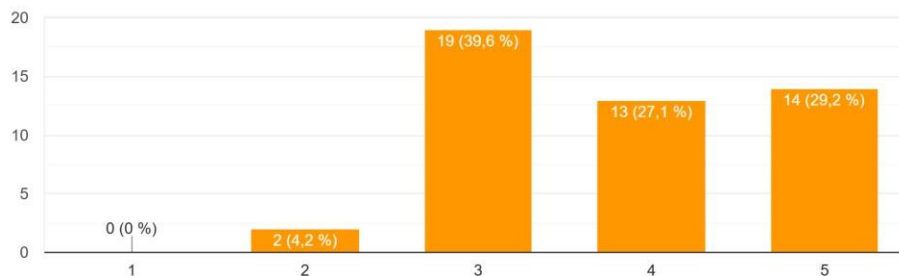
Formación docente

En cuanto a la pregunta sobre si los contenidos de la formación fueron relevantes para su práctica docente; el 40% respondió que los considera “poco relevantes”, el 29% que los considera “muy relevantes” y el 4% que los considera “nada relevantes”; tal como se indica en el Gráfico N° 6. Sobre la pregunta que refiere a las áreas de formación que consideran relevantes para su práctica docente, la mayoría menciona las asignaturas de “psicología, prácticas, historia y pedagogía”. En menor medida, destacan “didáctica, ciencias de la educación, ciencias biológicas, sociopolítica, ESI, taller de lectura, gestión educativa, psicopedagogía, contabilidad, matemática, metodología y prácticas del lenguaje”.

Gráfico N° 6: Docentes según contenido relevante para su práctica docente, General Pinto, PBA. 2025

¿Considera que los contenidos teóricos de su formación fueron relevantes para su práctica docente?

48 respuestas



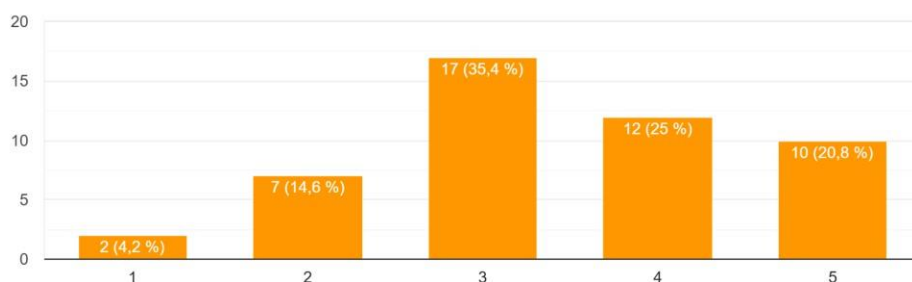
Fuente: Elaboración propia.

Además, se consultó a los docentes sobre su formación práctica. El 35% respondió que tuvo actividades prácticas en su formación de manera “regular”, el 25% “varias veces”, el 21% “periódicamente”, el 15% “a veces” y el 4% “nunca”. Estos resultados se expresan en el Gráfico N° 7. En relación a las evaluaciones, los docentes mencionan que en la etapa de formación han predominado diferentes tipos de evaluaciones. El 77% informa que fue evaluado con exámenes escritos, el 69% a través de exámenes orales, el 52% a partir de trabajos prácticos grupales, el 40% trabajos prácticos individuales, el 35% con presentaciones, el 25% a partir de proyectos, el 2% a través de deportes y juegos; tal como se expresa en el Gráfico N° 8.

Gráfico N°7: Docentes según actividades prácticas durante su formación. General Pinto. PBA. 2025.

¿Con qué frecuencia se realizaron durante su formación actividades prácticas (por ejemplo, simulaciones, microenseñanza, prácticas en el aula)?

48 respuestas

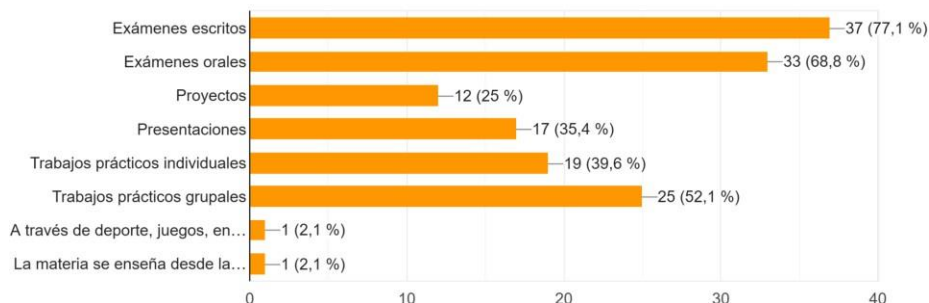


Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°8: Docentes según tipo de evaluación en su formación, General Pinto. PBA. 2025.

¿Qué tipo de evaluación predominaba en su formación?

48 respuestas

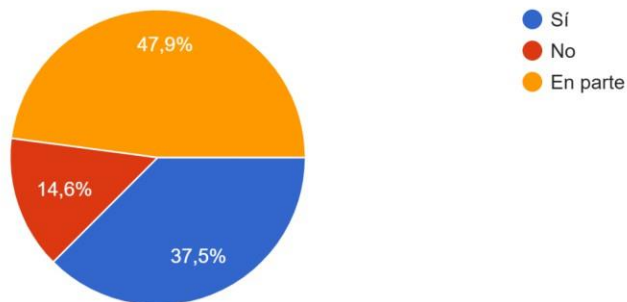


Fuente: Elaboración propia.

Cuando se consultó a los docentes sobre las habilidades adquiridas para la planificación de clases efectivas, el 48% de los docentes manifestó que ha adquirido habilidades pedagógicas para planificar clases efectivas “en parte”, mientras que el 37,5% afirma que “sí” y el 15% identifica que “no las han adquirido”, tal como se puede observar en el Gráfico N°9. En relación a la incorporación de estrategias innovadoras, el 67% de los docentes encuestados se siente preparado para incorporar estrategias innovadoras en sus clases mientras que el 33% se siente preparado “en parte”; esto puede visualizarse en el gráfico N°10. También se les preguntó a los docentes cómo evaluarían su formación docente en una escala del 1 al 10. Más del 50% respondió con una puntuación de 8 o más puntos. Concretamente, el 42% respondió con una calificación de 8, el 21% con 7, el 15% con 9, el 8% con 6, el 6% con 3, y el 4% con 4 y 5 respectivamente tal como se observa en el gráfico N°11.

Gráfico N°9: Docentes según habilidades de planificación de clases. General Pinto, PBA. 2025.

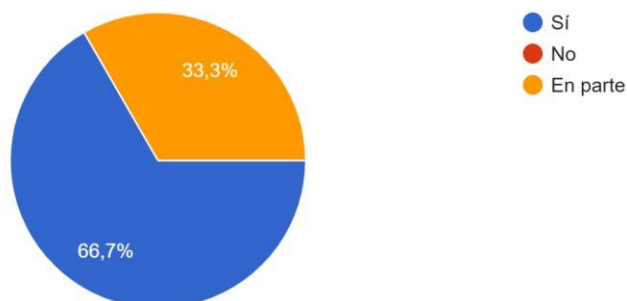
¿Sientes que adquiriste habilidades pedagógicas suficientes para planificar clases efectivas?
48 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°10: Docentes según incorporación de estrategias en sus clases. General Pinto, PBA. 2025.

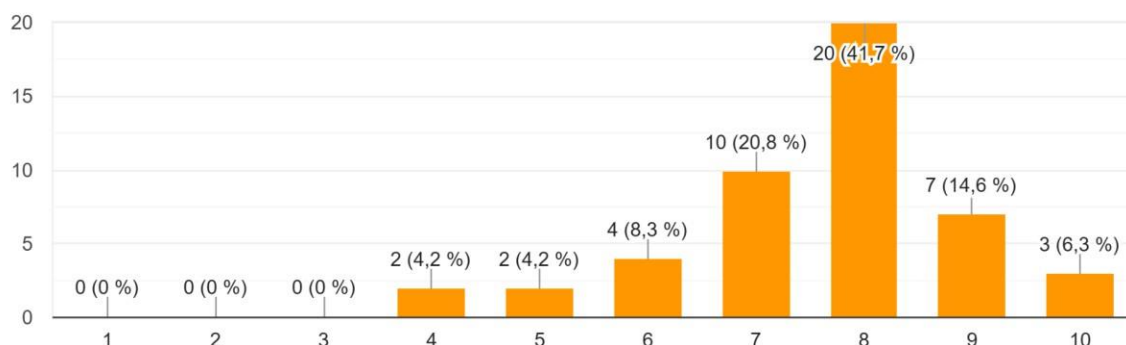
¿Te sientes preparado/a para incorporar estrategias innovadoras en tus clases?
48 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°11: Docentes según evaluación de su formación docente. General Pinto, PBA. 2025.

En una escala del 1 al 10 ¿Cómo evaluaría su formación docente en general?
48 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

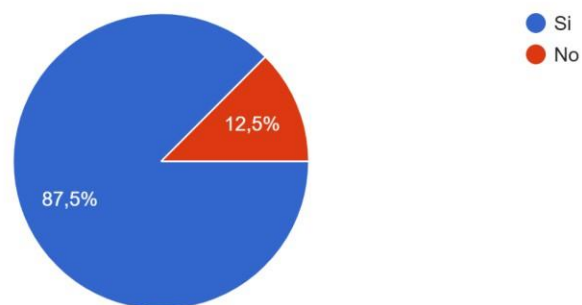
En relación a la realización de cursos o talleres de formación complementaria sobre el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes el 87,5% de los docentes ha recibido este tipo de formación desde que finalizó el profesorado, sin embargo, se registra que el 12,5% no lo ha hecho; esto se expresa en el Gráfico N°12. Además, se indagó sobre la fecha del último curso o taller realizado, el 62,5% hace 1 año, el 23% hace 2-3 años, el 8% hace 4-5 años y el 6% más de 6 años reflejado en el Gráfico N°13. Los temas abordados del último taller realizado fueron “ESI e IA” con el 10%, “Moodle” con el 4%; otro 4% no especifica mientras que el 2% respectivamente aporta que realizaron “talleres de

arreglos musicales”, “adicción a las apuestas en red”, “cómo trabajar con alumnos chicos, el cine en las escuelas secundarias”, “ESI” y apps en el aula”, “inteligencia artificial, literatura, poesía en el aula, relación de las ciencias sociales y sus estrategias metodológicas”.

Gráfico N°12: Docentes según realización de cursos/talleres, General Pinto, PBA. 2025.

¿Has realizado cursos o talleres de formación complementaria desde que finalizó el profesorado referidas a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes?

48 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°13: Docentes según fecha de su último curso/taller. General Pinto, PBA. 2025

¿Hace cuanto tiempo realizó su último curso/taller?

48 respuestas



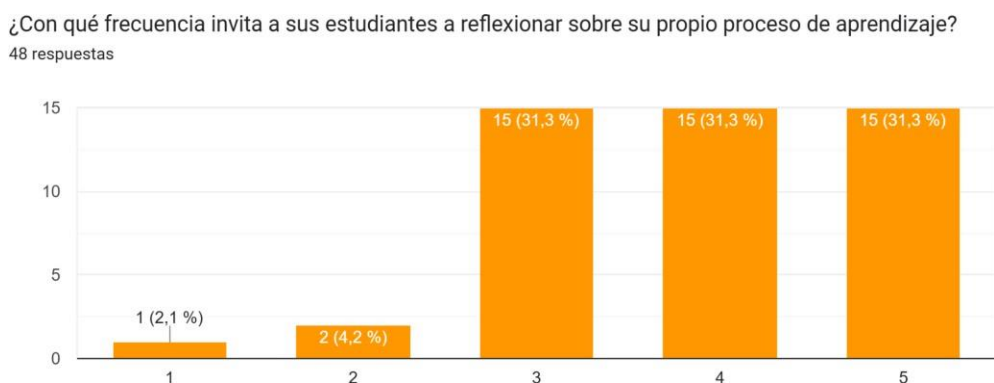
Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo de habilidades metacognitivas

Sobre el interrogante acerca de con qué frecuencia los docentes invitan a sus estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje el 31% afirmó que lo hace de manera “muy frecuente”, otro 31% lo hace “frecuentemente” y otro 31% lo hace “a

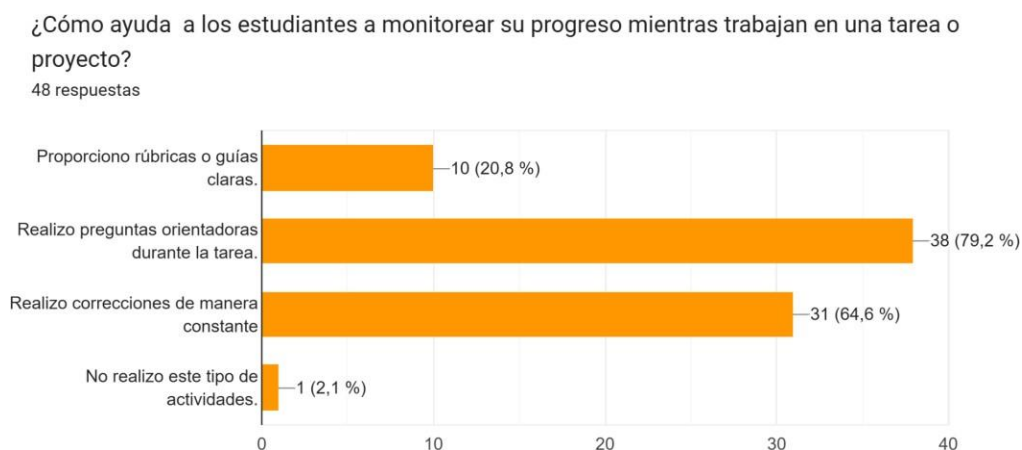
veces” mientras que el 4% lo hace con poca frecuencia y el 2% no lo hace nunca; Esto se refleja en el Gráfico N° 14. La mayoría de los docentes expresa en una pregunta de opción múltiple que ayudan a sus estudiantes a monitorear su progreso mientras trabajan en una tarea o proyecto, el 79% realiza preguntas orientadoras durante el desarrollo de la tarea, el 65% realiza correcciones constantemente, el 21% proporciona rúbricas o guías claras y solo el 2% no realiza este tipo de actividades en sus clases; se expone en el Gráfico N°15.

**Gráfico N°14: Docentes según frecuencia de hacer reflexionar a sus alumnos.
General Pinto. PBA. 2025.**



Fuente: Elaboración propia.

**Gráfico N°15: Docentes según actividades para monitorear el progreso.
General Pinto. PBA. 2025**



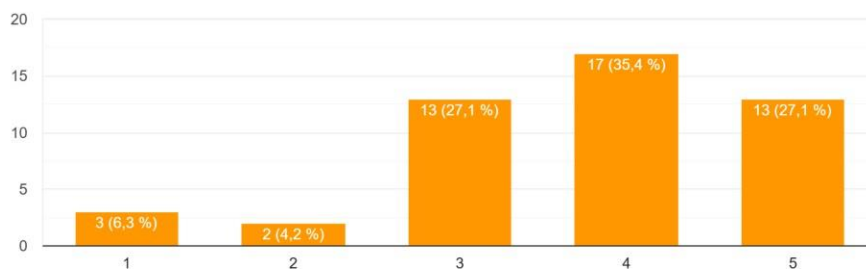
Fuente: Elaboración propia.

Acerca de la pregunta sobre si los docentes promueven la evaluación de estrategias y resultados luego de finalizar una actividad el 35% de los docentes manifiesta que promueve “casi siempre” que los estudiantes evalúen sus estrategias y resultados después de completar una actividad; mientras que el 27% lo hace “siempre” y otro 27% “a veces”; el 6% no lo hace “nunca” y el 4% “muy pocas veces”; esto se puede ver reflejado en el Gráfico N°16. Además, se consultó si los docentes incluyen el desarrollo de la autorregulación y la reflexión. La mayor cantidad de docentes, el 42%, los incluye “siempre” en sus objetivos, el 25% lo hace “casi siempre”, el 17% lo hace “a veces” y otro 17% “muy pocas veces”; se exponen tales resultados en el Gráfico N°17. En la pregunta sobre si los docentes incorporan la enseñanza de habilidades de planificación y organización el 79% lo hace con ejemplos prácticos, el 42% utilizando mapas conceptuales y el 15% listas de verificación. Se destaca además en el Gráfico N°18 que el 6% no utiliza estrategias específicas para desarrollar este tipo de habilidades.

Gráfico N°16: Docentes según estrategias de verificación de resultados. General Pinto. PBA. 2025

¿Promueve que los estudiantes evalúen sus estrategias y resultados después de completar una actividad?

48 respuestas

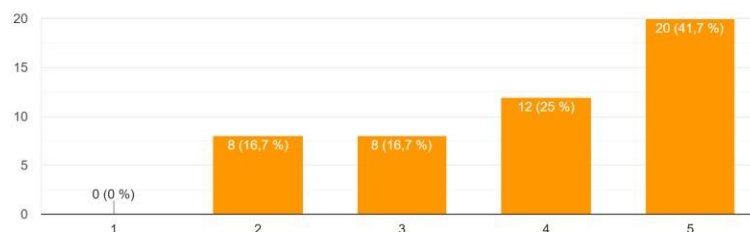


Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°17: Docentes según desarrollo de habilidades de autorregulación y reflexión. General Pinto. PBA. 2025.

¿Incluye en sus objetivos de aprendizaje el desarrollo de habilidades como la autorregulación y la reflexión?

48 respuestas

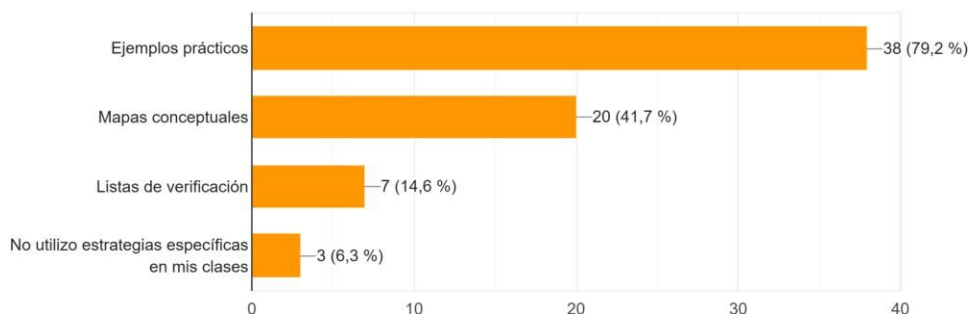


Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°18: Docentes según desarrollo de habilidades de planificación y organización. General Pinto. PBA. 2025.

¿Qué estrategias suele usar para enseñar habilidades de planificación y organización en los estudiantes?

48 respuestas



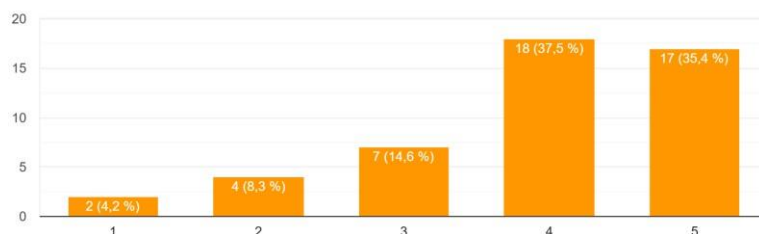
Fuente: Elaboración propia.

Los docentes fueron consultados sobre la frecuencia con la que realizan sesiones de retroalimentación para ayudar a los estudiantes a identificar lo que hicieron bien y lo que pueden llegar a mejorar. El 37,5% de los docentes realiza “casi siempre” este tipo de sesiones; el 35% lo hace “siempre”, el 15% lo hace “a veces”, el 8% “pocas veces” y el 4% no lo hace “nunca”, esto se puede observar en el Gráfico N°19. A su vez se consultó si dedican tiempo de la clase para hacer actividades de autoevaluación y el 40% “a veces” lo hace mientras que el 29% lo hace “casi siempre”, el 21% lo hace “siempre”, el 8% “muy pocas veces” y el 2% “nunca” lo hace. Ver Gráfico N°20.

Gráfico N°19: Docentes según sesiones de retroalimentación en las clases. General Pinto, PBA. 2025.

¿Realiza sesiones de retroalimentación que ayuden a los estudiantes a identificar lo que hicieron bien y lo que pueden mejorar?

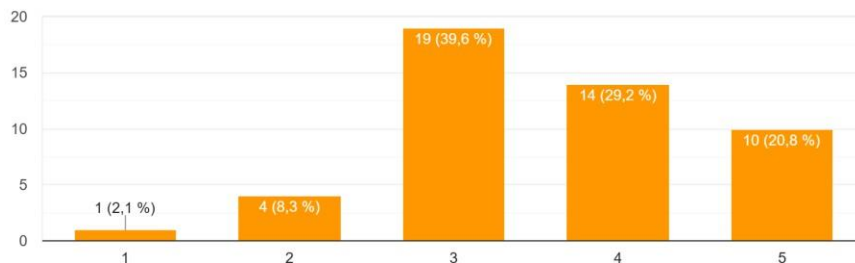
48 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 20: Docentes según actividades de autoevaluación. General Pinto. PBA. 2025.

¿Dentro del horario de clase dedica tiempo a las actividades de autoevaluación?
48 respuestas

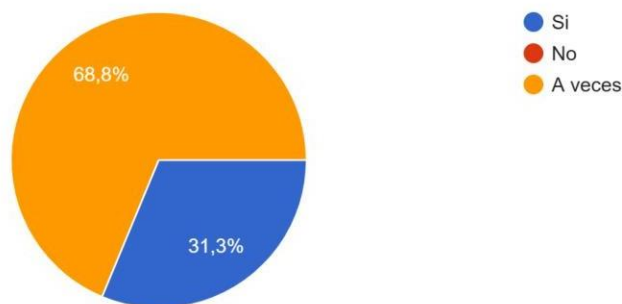


Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta al desarrollo de actividades de manera autónoma por parte de los estudiantes, el 69% logra hacerlo a veces mientras que el 31% logra realizarlas con éxito.

Gráfico N°21: Docentes según modo en que los estudiantes resuelven las actividades. General Pinto. PBA. 2025.

¿Los estudiantes logran resolver actividades con autonomía?
48 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

La evaluación

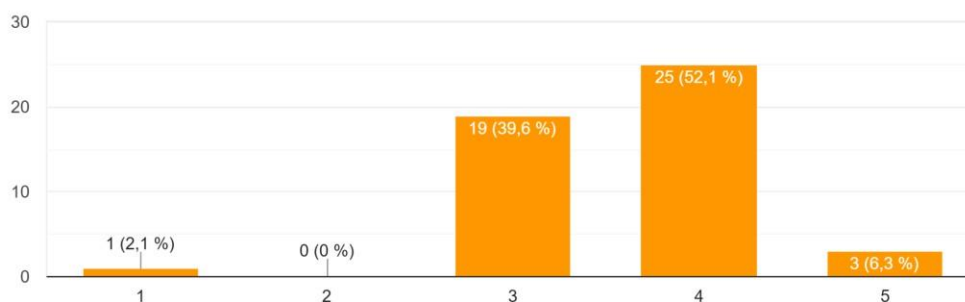
Se pregunta a los docentes sobre su enfoque de evaluación actual, El 52% de los encuestados manifiesta que su enfoque de evaluación actual resulta “demasiado efectivo”, el 40% dice que es “efectivo”, el 6% lo considera “muy efectivo” y el 2% cree que no es efectivo. Esto se observa en el Gráfico N°22 Sobre el propósito que persiguen con ella el 50% manifiesta que sirve para monitorear el desempeño de los estudiantes y ajustarse a

sus necesidades. El 37,5% la utiliza para diagnosticar fortalezas y áreas de mejora para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al 6% le permite identificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes y asignar una calificación; otro 6% cree que es para cumplir con los criterios establecidos en el programa educativo. Ver Gráfico N°23. también se indaga sobre el tipo de evaluación más relevante, la mayor cantidad de los docentes, el 85% considera que el tipo de evaluación más relevante es la formativa, el 8% cree que la sumativa es más relevante y el 6% piensa que lo es la evaluación diagnóstica, se ve expuesto en el Gráfico N°24.

Gráfico N°22: Docentes según enfoque de evaluación. General Pinto. PBA. 2025.

En una escala del 1 al 5 ¿Qué tan efectivo considera su enfoque de evaluación actual?

48 respuestas

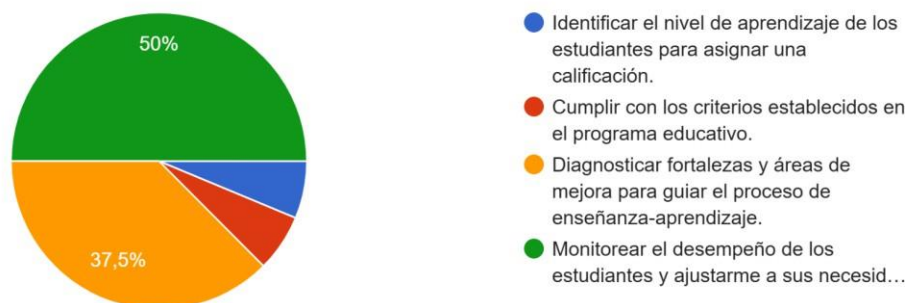


Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°23: Docentes según propósito principal de la evaluación. General Pinto, PBA. 2025.

¿Cuál es el propósito principal de las actividades de evaluación que implementa en su práctica docente? Elija la opción con la que se sienta más identificado/a.

48 respuestas

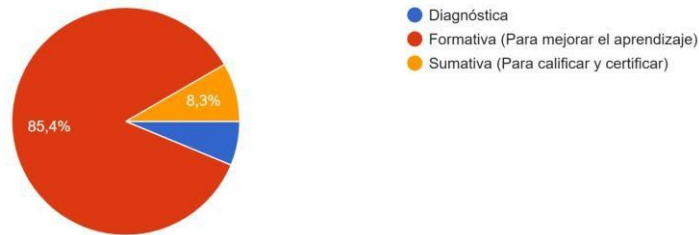


Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°24: Docentes según tipo de evaluación. General Pinto, PBA. 2025.

¿Qué tipo de evaluación considera más relevante en su práctica?

48 respuestas



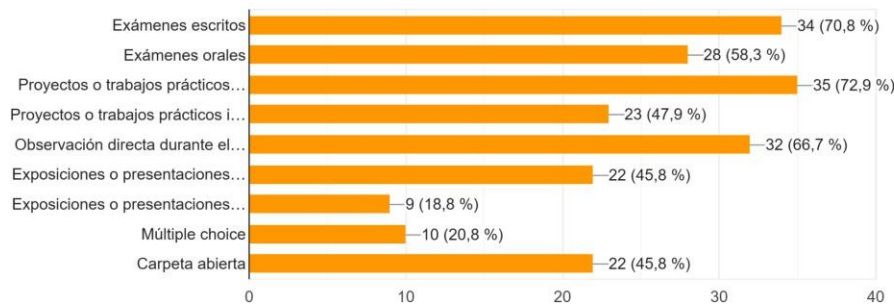
Fuente: Elaboración propia.

En una pregunta de opción múltiple los docentes opinaron sobre las herramientas que usan con mayor frecuencia para evaluar a sus estudiantes; El 73% lo hace con proyectos o trabajos prácticos grupales, el 71% exámenes escritos, el 67% observa directamente a sus alumnos en el desarrollo de las clases, el 58% utiliza exámenes orales, el 48% proyectos o trabajos prácticos individuales, el 46% exposiciones o presentaciones grupales, otro 46% propone evaluaciones con carpeta abierta, el 21% múltiples choice y el 19% exposiciones o presentaciones individuales.

Gráfico N°25: Docentes según herramientas utilizadas para evaluar. General Pinto. PBA. 2025.

¿Qué herramientas utiliza con mayor frecuencia para evaluar? (marcar todas las que apliquen)

48 respuestas



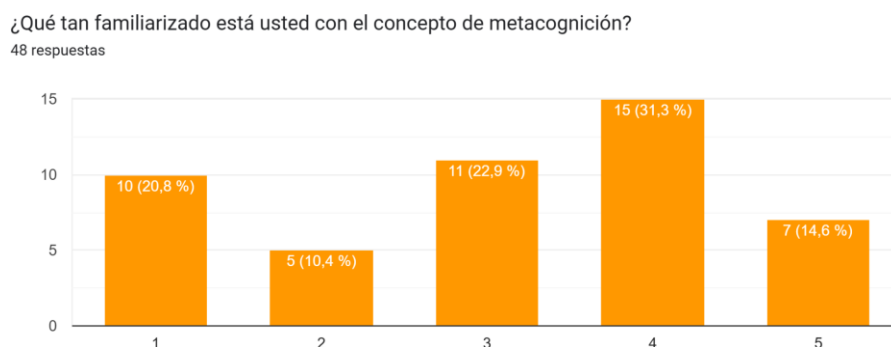
Fuente: Elaboración propia.

Práctica docente y metacognición

Sobre el conocimiento que los docentes tienen sobre el concepto de metacognición el 31% de los docentes se encuentra “bastante familiarizado” con el concepto, el 23% está “familiarizado” con el concepto, mientras que el 21% no está “nada familiarizado” con la temática; el 15% se encuentra “muy familiarizado” y el 10% “algo familiarizado” con la metacognición tal como se puede ver en el Gráfico N°26. Desde su punto de vista la

metacognición se define de una manera; La mayoría, el 92%, cree que la metacognición implica comprender y gestionar conscientemente los procesos cognitivos, como planificar estrategias, monitorear el progreso y evaluar los resultados; el 4% cree que se refiere al conocimiento innato que las personas tienen sobre sus habilidades de aprendizaje, sin necesidad de práctica o reflexión. Otro 4% opina que la metacognición se limita a identificar los errores en el pensamiento lógico durante una tarea específica; Esto se puede observar en el Gráfico N°27.

Gráfico N°26: Docentes según conocimiento de la metacognición. General Pinto. PBA. 2025.

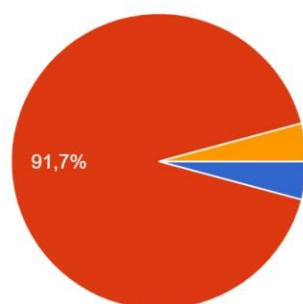


Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°27: Docentes según concepto de metacognición. General Pinto. PBA. 2025.

Desde su punto de vista ¿Cuál de las siguientes afirmaciones refleja con mayor precisión el concepto de metacognición?

48 respuestas



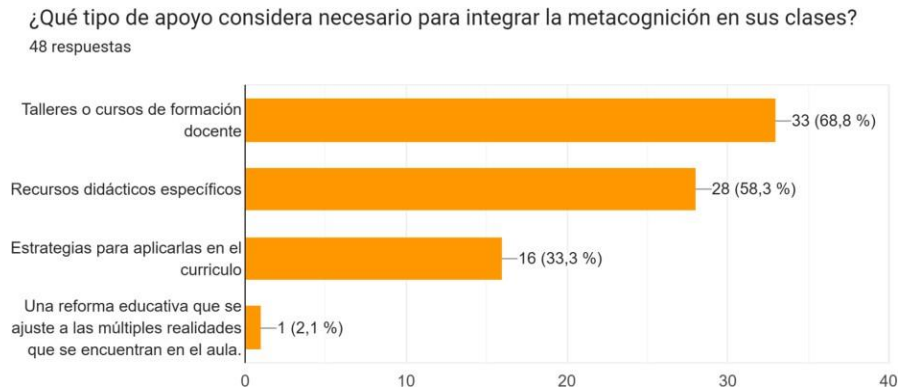
- La metacognición se limita a identificar los errores en el pensamiento lógico durante una tarea específica.
- La metacognición implica comprender y gestionar conscientemente los procesos cognitivos, como planificar estrategias, monitorear el progreso y evaluar los r...
- La metacognición se refiere exclusivamente al conocimiento innato que las personas tienen sobre sus habilidades de aprendizaje, sin necesi...

Fuente: Elaboración propia.

Para poder integrar la metacognición en sus clases el 69% de los docentes cree que hacen falta talleres o cursos de formación docente; el 58% requiere recursos didácticos específicos, el 33% estrategias para aplicar la metacognición en el currículum y un 2% cree

que hace falta una reforma educativa que se ajuste a las múltiples realidades que se encuentran en el aula. Ver Gráfico N°28. A su vez es importante destacar que en el Gráfico N°29 la mayoría de los docentes, el 71% estaría interesado en recibir formación adicional sobre cómo fomentar la metacognición en el aula y un 29% cree que tal vez le interesaría.

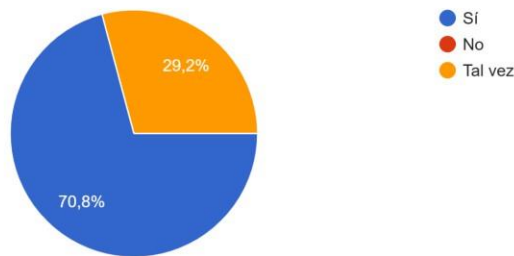
Gráfico N°28: Docentes según requerimiento de apoyos. General Pinto. PBA. 2025.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°: Docentes según interés formativo. General Pinto. PBA. 2025.

Estaría interesado/a en recibir formación adicional sobre cómo fomentar la metacognición en el aula?
48 respuestas



Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

La investigación realizada tuvo como objetivo indagar de qué manera los docentes de las Escuelas Secundarias del distrito de General Pinto, provincia de Buenos Aires, implementan estrategias de enseñanza que promuevan el desarrollo de la metacognición en sus estudiantes. Para ello, se buscó identificar las metodologías y herramientas pedagógicas utilizadas en el aula. Con este propósito se diseñó y llevó a cabo un cuestionario auto-administrable con el fin de recopilar información detallada sobre las prácticas docentes, sus percepciones respecto a la metacognición y los desafíos a los que se enfrentan. Esta herramienta permitió obtener una aproximación acerca de las estrategias más empleadas, la frecuencia con la que se utilizan y el impacto que generan en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Además, el estudio consideró diversos factores contextuales que pueden influir en la enseñanza de la metacognición, tales como la formación académica de los docentes y el nivel de participación activa de los alumnos.

Los datos obtenidos a través del cuestionario auto-administrable evidenciaron que, si bien la mayoría de los docentes reconoce la importancia de la metacognición en el aprendizaje, existen diferencias en la implementación de estrategias pedagógicas específicas.

Uno de los resultados más significativos fue la identificación de estrategias frecuentes, como la autorreflexión sobre el aprendizaje, el uso de preguntas orientadoras y la retroalimentación constante. Estas prácticas coinciden con estudios previos (Molina en el año 2024, de Cerchiaro Ceballos Et. Al. en 2021 y de Briceño y Monserrat en el año 2020); estos destacan su efectividad en la promoción de la metacognición. Sin embargo, se observó que la aplicación de estas estrategias no es sistemática ni homogénea entre los docentes, lo que sugiere la necesidad de mayores instancias de formación y capacitación en este ámbito.

Asimismo, los resultados evidencian que factores como la formación académica y la experiencia docente influyen en la adopción de estrategias metacognitivas. Aquellos docentes con formación específica en pedagogía o didáctica tendieron a integrar con mayor frecuencia herramientas metacognitivas en sus clases, mientras que quienes no contaban con esta formación mencionaron dificultades para su implementación. Esta tendencia ha sido documentada en investigaciones previas (Goldstein y Calero 2022: Gutierrez y Ortega 2020), que destacan el impacto de la formación docente en la calidad de las prácticas de enseñanza.

Al igual que en el estudio de Molina en 2024, en esta investigación los docentes también resaltan la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas destinadas al

desarrollo de habilidades de pensamiento. Se destaca que la mayor cantidad de docentes las incluyen en sus objetivos y las llevan a cabo en sus prácticas diarias a través de propuestas tales como invitar a sus estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, ayudarlos a monitorear sus progresos, entre otras.

La investigación de Medina Et. al. en 2023 aporta evidencia significativa sobre la relación entre diversas variables que influyen en el aprendizaje profundo. En particular, destaca cómo la capacidad de los estudiantes para identificar patrones complejos está directamente vinculada con un clima de aprendizaje autodeterminado que se caracteriza por fomentar la autonomía del estudiante y la metacognición promoviendo un rol activo en la construcción de su conocimiento. Estas variables no sólo fortalecen la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, sino que a su vez están estrechamente ligadas con el rendimiento académico. En la presente investigación se ha podido dilucidar que la inclusión de actividades diseñadas para estimular la metacognición genera un efecto significativo en la autonomía de los estudiantes.

Al igual que en el estudio de revisión realizado por Embleton Sánchez en el año 2022 en la presente investigación se resalta la importancia de profundizar en la formación de los docentes en relación a la metacognición. Se reconoce que el desarrollo de estrategias metacognitivas en el aula no solo depende de la predisposición de los estudiantes, sino también del nivel de conocimiento y capacitación que poseen los docentes para guiar estos procesos. La mayoría de los docentes encuestados manifiestan una actitud positiva hacia la formación continua y se encuentran dispuestos a recibir capacitación adicional para mejorar sus prácticas. Además, expresan la necesidad de tener recursos didácticos específicos que les faciliten la aplicación de la metacognición en el aula.

Si bien los hallazgos de esta investigación coinciden con el estudio de revisión de Goldstein y Calero en 2022 es relevante destacar que la metacognición no solo está presente en el discurso pedagógico, sino que se encuentra incluida en la agenda educativa de los docentes encuestados. La mayoría de ellos no solo conoce el significado de la palabra metacognición y comprende su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también despliegan en sus clases estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar esta habilidad. Esto no excluye que sea necesario continuar fortaleciendo la formación docente en este ámbito. Es importante que los programas de capacitación docente no sólo aborden la teoría metacognitiva, sino que también ofrezcan herramientas prácticas y contextuales que permitan a los educadores perfeccionar su labor, adaptándose a las complejidades y desafíos de la era actual.

A diferencia de la investigación llevada a cabo por Blume Et. al. en 2022 en esta investigación no se hallan diferencias significativas referidas a género y nivel de formación en relación a las habilidades de autorregulación. Este hallazgo sugiere que la capacidad de los docentes para fomentar la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes no está determinada por estas variables, sino más bien por otros factores como la experiencia, el acceso a recursos pedagógicos y el grado de implementación de estrategias en el aula. Se observó que la mayoría de docentes encuestados alcanzó un nivel de formación terciario. Además, se destaca que estos profesionales integran la metacognición dentro de sus objetivos pedagógicos y en el desarrollo de sus clases, promoviendo en los estudiantes un aprendizaje más reflexivo y autónomo. La incorporación de estrategias metacognitivas en la enseñanza implica no solo el fomento de la autorregulación, sino también la enseñanza de la planificación, el monitoreo y la evaluación del propio aprendizaje.

En concordancia con el estudio de Cerchiaro Ceballos Et.Al. En el año 2021 la presente investigación evidencia que la mayoría de los docentes entrenan a sus estudiantes para que desarrollen una mayor autonomía en la resolución de problemas. Este proceso no ocurre de manera aislada, sino que es el resultado de la implementación de diversas estrategias implícitas y explícitas que se incluyen en el currículum escolar. Además, esta investigación se alinea con los hallazgos de Mercedes y Rivera en 2021, quienes destacan que el fortalecimiento de la metacognición en los estudiantes guarda una relación significativa con el desarrollo de competencias clave para la resolución de problemas en diversos contextos.

Según lo que aportan Briceño y Monserrat en el año 2022 los estudiantes poseen habilidades metacognitivas en términos de organización ya que aplican estrategias que les permiten manejar la información de manera eficiente. En esta investigación es posible remarcar que los docentes desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de dichas habilidades, ya que incorporan la enseñanza de habilidades de planificación y organización a través de diversos métodos pedagógicos. De esta manera se evidencia la importancia de la labor docente en la promoción de competencias metacognitivas que favorecen un aprendizaje más significativo y autónomo.

Sabugal Et. al. En 2020 diseñaron un instrumento con el objetivo de evaluar la práctica docente centrada en la metacognición en el aula, buscando proporcionar a los docentes herramientas que les permitan reconocer y orientar sus intervenciones hacia el desarrollo de las habilidades metacognitivas en sus estudiantes. El cuestionario autoadministrable de elaboración propia utilizado en esta investigación es coincidente con el propósito que persigue el instrumento creado por los autores mencionados. A través de este proceso de

autoevaluación y reflexión, se busca que los docentes no sólo identifiquen sus fortalezas y áreas de mejora, sino también que integren el desarrollo de la metacognición como un componente esencial en sus metas y objetivos educativos garantizando que esta temática se convierta en una parte integral de su enfoque pedagógico.

Al igual que lo expuesto en el estudio de Gutiérrez y Ortega en 2020, en esta investigación se evidencia que cuando los profesores asumen el rol de agentes metacognitivos podría beneficiar no sólo sus prácticas como docente ya que esto repercute en su metodología de enseñanza, sino que además se benefician sus propios procesos de aprendizaje a lo largo de su vida. Esto se debe a que la metacognición no solo impacta en la planificación y ejecución de estrategias pedagógicas más efectivas, sino que también promueve una enseñanza reflexiva y adaptativa permitiéndoles evaluar continuamente su desempeño y ajustar sus métodos según las necesidades de sus estudiantes.

CONCLUSIONES

La presente investigación se centró en explorar cómo los docentes de las escuelas secundarias del distrito de General Pinto, Provincia de Buenos Aires, implementan estrategias de enseñanza que favorezcan el desarrollo de la metacognición en sus estudiantes. Partiendo de la premisa de que el aprendizaje significativo va más allá de la simple transmisión de contenidos, el estudio buscó identificar si las prácticas docentes actuales promueven un proceso de aprendizaje autónomo, reflexivo y autorregulado, que responda a los nuevos paradigmas educativos.

En este contexto, se plantearon objetivos específicos orientados a identificar las características de la formación docente, analizar el espacio que se otorga a las actividades metacognitivas en la planificación y verificar las estrategias empleadas para desarrollar dichas habilidades en el aula. Además, la hipótesis de partida sugiere que, a pesar de contar con una formación formal, los docentes de General Pinto no están utilizando de manera sistemática estrategias de enseñanza que impulsen el desarrollo metacognitivo en sus alumnos, y que se requiere de espacios formativos adicionales para lograr esta integración.

La investigación se realizó a partir de encuestas aplicadas a 48 docentes, complementada con un examen de literatura especializada y el análisis de los datos sociodemográficos y formativos de los participantes. Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que, si bien existe un reconocimiento general sobre la importancia de la metacognición, la aplicación práctica de estrategias específicas en el aula es variable.

Aportes y contribuciones de la investigación

Esta investigación aporta una visión integral sobre la forma en que los docentes de las escuelas secundarias del distrito de General Pinto incorporan estrategias de enseñanza orientadas al desarrollo de la metacognición. En primer lugar, se evidenció que, a pesar de contar con una formación docente formal y haber participado en diversos cursos y talleres, existe una brecha en la aplicación práctica de técnicas específicas que promuevan el pensamiento autorregulado en los estudiantes. Este hallazgo resalta la necesidad de revisar y actualizar los contenidos de la formación inicial y continua, enfatizando el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Asimismo, el estudio contribuye al campo de la psicopedagogía al identificar como la planificación y ejecución de actividades en el aula se vinculan con la capacidad de los estudiantes para auto evaluar y gestionar sus procesos de aprendizaje. Se constató que una alta proporción de docentes reconoce la importancia de la retroalimentación constante y el uso de evaluaciones formativas; sin embargo, la variabilidad en la frecuencia y el modo de implementación de estas estrategias destaca áreas de mejora que podrían traducirse en un aprendizaje más autónomo y significativo.

Otro aporte relevante es la puesta de manifiesto de la necesidad de crear espacios formativos adicionales, en los que se doten a los docentes de recursos didácticos y metodológicos actualizados, permitiéndoles incorporar de manera sistemática estrategias metacognitivas en su práctica diaria. Esto no solo fortalecerá la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que también fomentará un ambiente educativo en el que el estudiante se convierta en el protagonista principal de su propio aprendizaje.

La investigación abre nuevas perspectivas para futuras intervenciones y estudios, al proporcionar una base empírica sobre la cual se pueden desarrollar programas de capacitación específicos y evaluar su impacto en el rendimiento y la autonomía de los estudiantes. En conjunto, estos aportes enriquecen la comprensión de la enseñanza metacognitiva y ofrecen orientaciones para la transformación de prácticas pedagógicas tradicionales hacia modelos más innovadores y subjetivos que permitan centrarse en el estudiante y sus características de aprendizaje.

Limitaciones de la investigación

La investigación presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados y al generalizar las conclusiones a contextos más amplios. En primer lugar, la muestra estuvo compuesta por 48 docentes del distrito de General Pinto, lo que, aunque

proporciona una visión de esa realidad local, limita la capacidad de comparar los hallazgos con otras regiones o contextos educativos con características diferentes. Además, la diversidad en la formación y experiencia profesional de los docentes encuestados introduce variabilidad en las respuestas, lo que puede dificultar la identificación de tendencias uniformes en las estrategias de enseñanza empleadas.

Líneas de investigación futuras

A partir de lo mencionado con anterioridad, se sugiere ampliar las investigaciones en diversas direcciones para profundizar en la comprensión de las estrategias metacognitivas en el ámbito educativo. Es recomendable desarrollar estudios para evaluar de forma sostenida el impacto de la formación docente en el desarrollo metacognitivo de los estudiantes; esto permitirá observar el efecto real de intervenciones y programas de capacitación en la práctica docente. Pueden incorporarse, además, los métodos cualitativos, tales como entrevistas, grupos y observaciones directas en el aula, para explorar de manera más detallada las experiencias y percepciones de los docentes y alumnos respecto a la aplicación de estrategias metacognitivas. Otra línea de investigación futura puede ser realizar estudios comparativos entre instituciones que han adoptado modelos innovadores de enseñanza y aquellas que tienen metodologías tradicionales. Además, sería de gran importancia investigar la influencia de los factores externos como el apoyo institucional, la disponibilidad de recursos y las políticas educativas vigentes.

Propuestas de intervención

- Talleres de formación continua: Diseño e implementación de programas de capacitación específicos que fortalezcan el uso de estrategias metacognitivas en el aula, para actualizar las técnicas de evaluación, planificación y retroalimentación.
- Desarrollo de recursos didácticos específicos: Crear y proporcionar materiales y herramientas pedagógicas que faciliten la incorporación de actividades metacognitivas, permitiendo a los docentes planificar y ejecutar acciones que promuevan el pensamiento de los estudiantes.
- Creación de espacios de intercambio: Establecer espacios de encuentro y diálogo entre docentes para el intercambio de experiencias, estrategias y buenas prácticas

en el uso de metodologías metacognitivas, fortaleciendo el trabajo colaborativo y el aprendizaje en comunidad.

- Seguimiento y evaluación continua: Establecer mecanismos de monitoreo y evaluación para medir la efectividad de las intervenciones implementadas, permitiendo ajustes y mejoras continuas en la práctica pedagógica orientada al desarrollo metacognitivo.

En conclusión, esta investigación ha permitido evidenciar que, si bien los docentes de las escuelas secundarias del distrito de General Pinto reconocen la importancia de la metacognición en el aprendizaje, aún existen desafíos en la implementación sistemática de estrategias que fomenten el pensamiento autorregulado en los estudiantes. La enseñanza metacognitiva no solo contribuye a un aprendizaje más autónomo y significativo, sino que también prepara a los estudiantes para afrontar con éxito los desafíos del mundo actual, donde la capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje es clave para el desarrollo personal y profesional. Para lograr este objetivo es fundamental que las instituciones educativas brinden espacios de formación continua, diseñen estrategias de acompañamiento docente y promuevan la creación de recursos didácticos específicos que faciliten la planificación e implementación de la metacognición como parte importante del proceso de aprendizaje. Los hallazgos de esta investigación no solo aportan información valiosa sobre la realidad educativa del distrito de General Pinto, sino que además abren camino a futuras investigaciones y propuestas de intervención que permitan transformar las prácticas pedagógicas en distintos contextos. La educación del siglo XXI exige docentes capaces de guiar a los estudiantes en el proceso de aprender a aprender. Apostar por la metacognición como eje transversal de la enseñanza no solo enriquecerá el proceso educativo, sino también contribuirá a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y preparados para enfrentar los retos de una sociedad en constante cambio.

REFERENCIAS

Aberastury, A. y Knobel, M. (1971). La adolescencia normal, un enfoque psicoanalítico. Buenos Aires: Editorial Paidós Educador.

Allueva P. (2002) Conceptos básicos sobre metacognición. Diputación General de Aragón. Consejería de Educación y Ciencia.

Ausubel D. (1963) La psicología del aprendizaje verbal significativo. Estados Unidos.

Ausubel. D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica.

Balbiano Et. Al. (2017) Salud y adolescencia. Editorial Santillana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Blume A., Montonya D., Cárdenas A. (2022) Habilidades metacognitivas y su relación con variables de género y tipo de desempeño profesional de una muestra de docentes colombianos. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Boggino (2011) Los problemas de aprendizaje no existen: propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe. Argentina.

Boggino N. (2011) Los problemas de aprendizaje no existen, propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Briceño M., Monserrat L. (2020) Habilidades metacognitivas de organización en educación superior. Chile. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Brown (2021). El paso de niño a hombre en distintas culturas en el siglo XXI. National Geographic.

Bruner, J. (1996) The culture of education. Harvard University Press.

Burón (1991) Metacognición, aprendizaje escolar y “Cosmética” e ilusión de saber. Educadores N° 157.

Castorina J. A. (2005) Psicopedagogía: teorías y enfoques en la práctica educativa. Homo Sapiens.

Cerchiaro Ceballos E., Barras Rodríguez R., Curiel Gómez B., Bustamante Meza L. (2021) Metacognición y resolución de problemas en niños escolarizados. Revista europea de educación y psicología, volumen 14.

Coll C. (1988) Psicología y currículo: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar. Paidós.

Coll, C. (1999) Psicología y educación. De la actividad del alumno a la intervención educativa. Barcelona. Paidós.

Craig (1997) Desarrollo psicológico. Prentice Hall. México.

D' Anquino M., Barrón V. (2007) Proyectos y metodologías de la investigación, Buenos Aires, Editorial Maipú.

Di Caudo M. V. (2007) La construcción de los sujetos de la educación. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.

Disposición N° 76-08 Rol del Orientador Educacional (2008) La Plata. Argentina.

Feldman (2008) Desarrollo en la infancia. Cuarta edición. Pearson educación. México.

Flavell (1976) Aspectos metacognitivos de la resolución de problemas. La naturaleza de la inteligencia (P. 231-235) Hillsdale.

Freud, S. (1901/1905). Obras completas: Tres ensayos de teoría sexual. Buenos Aires: Amorrortu.

Gandini F. (2018) Metacognición y aprendizaje. Encuentros en la encrucijada: Psicología, Cultura y Educación. La Plata. EDULP (Libros de cátedra. Sociales)

García Madruga J., Gutiérrez Martínez F. y Carriedo López N. (2002) "El desarrollo de los conocimientos y habilidades metacognitivas. Psicología evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Goldstein J. Calero C. (2022) ¿Qué entendemos por metacognición en el aula? Revista de Neuroeducación Volumen 3. Buenos Aires. Argentina.

Gutiérrez C., Ortega F. (2020) Una revisión sobre metacognición. Algunas implicaciones para los procesos educativos. Revista Tesis Psicológica. Fundación Universitaria Los Libertadores. Colombia.

Gutiérrez Rico (2005) Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Universidad Pedagógica de Durango.

Hernández Moreno (2011). Adolescencia: ¿Adolecer es padecer? Salus, 15(2), 5-6.

Hernández Sampieri R. Carlos Fernández Collado. María del Pilar Baptista Lucio. (2014) Metodología de la investigación. México. Mcgraw-hill / interamericana editores.

Imbernón, F. (2017). *La formación docente: Bases para una renovación pedagógica*. Barcelona: *Los desafíos de la formación docente en el siglo XXI*.

Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). (2020). Informe Anual de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Kazmierczak A. (2020) Clínica Psicopedagógica: Modelos y paradigmas a lo largo de la historia. Universidad Católica de Santa Fe.

Lejter de B. (2000) Instrucción y aprendizaje significativo. Ediciones. Universidad pedagógica experimental. Libertador.

Ley de Educación Nacional, Nº 26.206, 2006

Losada A. (2019) Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. Kerman, B. y Ceberio, M. R. (Comps.) En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica. Buenos Aires: Ediciones Universidad de Flores.

María Inmaculada Ramírez Salguero (2001) Las estrategias de aprendizaje. Euphoros. Universidad de Granada. España. Pag (113-132)

Mercedes R. Rivera J. (2021) Metacognición y competencias en la carrera

Ministerio de Educación de la Nación. (2018). Lineamientos para la formación docente inicial y continua. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Molina L. (2024) La metacognición: Estrategia para el desarrollo de competencias académicas. Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología. Panamá.

Morales Y. (2018) Revisión teórica sobre la evolución de las teorías del aprendizaje. Revista Vinculando.

Muller (2017) Aprender para ser. Editorial Bonum Argentina.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (s.f.). Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. Desarrollo en la adolescencia.

Osses S., Jaramillo S. (2008) Metacognición: Un camino para aprender a aprender. Estudios pedagógicos. Chile. Universidad de La Frontera.

- Pearson R. y equipo Jel Aprendizaje (2020), Una forma diferente de aprender, tratamiento psicopedagógico, Buenos Aires, Paidós.
- Piaget - Inhelder (1958) El crecimiento del pensamiento lógico de la niñez a la adolescencia. Parsons. Estados Unidos.
- Pineau P. (2019) Formar docentes: tradiciones y debates en la historia. Voces en el fénix.
- Pozo (1989) El conductismo como programa de investigación. Teorías cognitivas del aprendizaje. (P. 28-29) Ediciones Morata. Madrid.
- Pozo, Monereo, Monserrat (2001) El uso estratégico del conocimiento. Psicología de la educación escolar. (P. 211- 258) Madrid.
- Pozo, Montero y Castello (2010) El uso estratégico del conocimiento. Psicología de la educación II. Madrid. Alianza.
- Raspall (2017) Neurociencias para educadores, mucho más que cerebros... ¡personas! (P. 112 -114) Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe. Argentina.
- Rendón M. C. (2019) El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje. Universidad de Antioquía.
- Resolución 2460-11 (2011) Nuevo plan de estudios de psicopedagogía. La Plata. Buenos Aires. Argentina.
- Rossell, Batrez, Hernández (2016) Teorías de aprendizaje. Universidad de Guatemala.
- Sabugal C., Tobón S., Hernández L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente centrada en la metacognición en el aula. Uruguay. Universidad ORT.
- Simón Medina, N; Del Valle Díaz, S; Rioja Collado, N; Cuadrado Borobia, J. (2023) Evaluación del aprendizaje profundo metacognitivo y autodeterminado en estudiantes universitarios. Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación. Volumen 48. EBSCO.
- Tedesco, J. López, N. (2016). *Educación en la sociedad del conocimiento*.
- Tesouro Montse (2005) La metacognición en la escuela, la importancia de enseñar a pensar. EDUCAR vol 35. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Pag. 137
- Tesouro, Montse (2005) La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. EDUCAR. Universidad de Barcelona. España.

Torres V. (2003) El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. Unión de universidades de América Latina y el Caribe.

Viera Torres (2003) El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito federal.

Weinstein C., Mayer R. (1986) The teaching of learning strategies. Mac Millan.

Zea, Atuesta, González (2000) Conexiones. Informática y escuela: Un enfoque global. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.

ANEXOS

Anexo N°1: Consentimiento informado.

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer sobre las habilidades metacognitivas de los alumnos de primer año de la Escuela Secundaria N°4 de General Pinto. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Se deja constancia de cada uno de ellos con sus respectivas firmas y el cuestionario administrado en el anexo de la presente investigación.

Anexo N°2: Encuestas y procesamiento de datos

https://docs.google.com/forms/d/1QDC1aICQXAYfGRt_0DZijqJ9DCvOzLoMAH8FgTxTbhw/edit