



## EL DESARROLLO DE NIVELES DE COMPETENCIAS METACOGNITIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA INFANTIL

*Genny Katherine Méndez Parra<sup>1</sup>*

Recibido: 18 de marzo del 2013. Aceptado: 25 de abril de 2013

### RESUMEN

La presente investigación se propuso identificar el estado actual del desarrollo de competencias metacognitivas en la formación inicial de licenciados en Pedagogía Infantil de la modalidad a distancia en la Universidad de la Amazonia. Esta investigación, de tipo cualitativo, descriptivo e interpretativo, abordó el análisis de documentos oficiales, institucionales, de investigaciones, de diarios de práctica de 20 estudiantes de V y VI semestre, y, grupos de discusión con cinco (5) estudiantes de V y seis (6) estudiantes de VI semestre para develar las competencias metacognitivas en relación con la construcción de saberes profesionales propios de su formación como licenciados en Pedagogía Infantil. Los resultados permiten evidenciar que, aunque las disposiciones internacionales y nacionales consideran la autonomía y autorregulación como competencias propias del docente, y que el currículo mismo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil aspira a la auto-formación y auto-aprendizaje de sus estudiantes, en la indagación realizada con los estudiantes se evidencian dificultades para que generen procesos metacognitivos frente a la construcción de saberes profesionales y al desarrollo de sus prácticas; de igual forma existen inconsistencias en aspectos curriculares, por ejemplo, en la concepción de las guías didácticas, que no favorecen procesos intersubjetivos que movilicen el desarrollo de dichas competencias.

---

<sup>1</sup> Universidad de la Amazonia, docente de planta en la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Grupo de investigación Desarrollo Institucional Integrado. Psicólogo y Magíster en Ciencias de la Educación. Email: katham1602@hotmail.com.

---

## **ABSTRACT**

This research aimed to identify the real state of the development of metacognitive competences in the initial training of Childhood Education graduates in the distance mode at the University of Amazonia. This research is qualitative, descriptive and interpretive type, and it look analysis of official, institutional, investigative, dairy practice papers of twenty (20) students from fifth (5°) and sixth (6°) semesters, and, discussion groups with five (5) students from fifth (5°) and six students from sixth (6°) semesters to reveal the metacognitive competences related to the professional knowledge construction belonging to the initial training as Childhood Education graduates. The results pointed that although international and national guidelines consider the autonomy and auto-regulation as teacher competences, and that the same curriculum of the Bachelor of Early Childhood Education aspires to self-training and self-learning of students, in the inquiry done with the students difficulties have been seen in order they generate metacognitive processes in front of professional knowledge construction and their development of their practices; as well as the inconsistencies in curricular aspects, for example, in the design of the learning packages, which do not favor intersubjective processes that mobilize the competences development.

Palabras claves: Formación inicial, Pedagogía Infantil, competencias metacognitivas, modalidad a distancia.

Words keys: Initial training, Childhood Education, metacognitive competences, distance mode.

## **INTRODUCCIÓN**

El mundo actual está caracterizado por la velocidad con la que permanentemente se generan nuevos conocimientos; por ende, éstos se vuelven obsoletos tan rápidamente como se construyen. Así la educación es uno de los escenarios con mayores implicaciones en estos abrumantes movimientos y hablar de la calidad de la educación requiere definirse de acuerdo con las demandas de la sociedad, las cuales, según Inés Aguerrondo, “...cambian con el tiempo y el espacio” (s.f).

---



Ante esto, la educación en general no ha podido dar respuesta oportuna a la movilidad del conocimiento, de tal forma que la formación de docentes, por ejemplo, continúa luchando con las concepciones tradicionales de enseñar y aprender, que no han podido ser transformadas en muchos contextos escolares.

Es en esta dinámica que se hace fundamental incluir la autorregulación de los procesos de cognición en las diversas actividades sociales, con el ánimo de formar sociedades y ciudadanos capaces de enfrentarse a los permanentes cambios que se están dando. El desarrollo de competencias metacognitivas, en este orden de ideas, es uno de los aspectos formativos que contribuye a la consolidación de profesionales de la educación críticos, autorreflexivos y propositivos que puedan, en el mejor de los casos, convertirse en investigadores de su quehacer en el aula y, de esta manera, hagan realidad su ser y su actuar como agentes de transformación, movilizadores de cambios sociales.

Esta situación que ha sido evidenciada en diversas investigaciones y en el contexto general, contrasta con la experiencia de aula en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, que evidencia un número significativo de estudiantes que superado el 80% del plan de estudios, en una modalidad a distancia basada en la gestión de auto - aprendizajes, continúan limitándose a la explicación de los asesores, dependientes del hacer en los escasos espacios presenciales, con escasa o insuficiente apropiación conceptual que otorgue sentido a su quehacer profesional. Esto último muestra la existencia de una tendencia a priorizar la práctica y el hacer como parte esencial de su formación, escindiendo la teoría de la práctica, concibiéndola como un elemento complejo, carente de aplicabilidad, especialmente en los referentes propios de la pedagogía.

Esto es problemático en la medida en que la formación de maestros en la modalidad de educación a distancia requiere, de forma ineludible, procesos de aprendizaje autónomo que permitan al estudiante ser partícipe de su formación a través del uso de mediaciones articuladas a la práctica investigativa como estrategia que garantice la transformación de las prácticas de enseñanza en relación con las demandas y necesidades de la población infantil en el contexto de la sociedad actual.

---

Por otro lado, es para destacar la escasez de diagnósticos o indagaciones sobre la formación inicial de Licenciados en Pedagogía Infantil y los procesos metacognitivos en el contexto local, teniendo en cuenta que este es un programa relativamente nuevo y sobre sus procesos no se han adelantado investigaciones, lo cual constituye un elemento que va en detrimento de los procesos de mejora continua de la calidad formativa de los profesionales de la educación para la infancia de la región. Así, profundizar en esta temática permite comprender las variables asociadas a la problemática para que en el futuro aporte elementos para fortalecer los procesos de formación a Distancia.

Así, el propósito central de la investigación fue identificar el estado actual del desarrollo de competencias metacognitivas en la formación de Licenciados en Pedagogía Infantil de la modalidad a distancia de la Universidad de la Amazonia.

Para realizar la comprensión del problema se asumió la categoría de desarrollo de competencias metacognitivas proponiendo un concepto de competencia a partir de la comprensión de Tobón (2007) como un proceso complejo de desempeño, pero además como una construcción social (Monereo & Pozo, 2007; Santoianni & Striano, 2006) que permite al sujeto desarrollar los procesos de conocimiento y control de la metacognición (Martí, 1995).

Así mismo, para hablar de formación inicial de docentes de infancia y práctica reflexiva se asumieron autores como Zambrano (2007), Greybeck, Moreno y Peredo (s.f.), Solari (s.f.), Zabalza (1998) y Perrenoud (2001); quienes aportaron una mirada de la formación inicial desde la profesionalización, pero indiscutiblemente desde la permanente transformación y construcción de un sujeto disciplinar a partir de la experiencia, en este caso, vinculada estrechamente a la práctica reflexiva.

## **METODOLOGÍA**

La investigación se comprendió como un ejercicio de tipo cualitativo, descriptivo e interpretativo, y orientada de acuerdo con el paradigma de investigación socio-crítico, el cual postula que “(...) la ciencia no es solo empírica ni solo interpretativa y admite el elemento de la transformación orientada por la ideología y por la autorreflexión crítica en

---



los procesos de construcción y apropiación del conocimiento” (Tapiero, García, Jiménez, H., & Rojas, G. 2007, p. 27).

La institución en la que se desarrolló esta investigación fue la Universidad de la Amazonia, la cual se encuentra ubicada en la Ciudad de Florencia, Departamento del Caquetá – Colombia, específicamente, la investigación con el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil el cual se oferta en modalidad a distancia.

Los participantes de la investigación fueron estudiantes de V y VI semestre de la mencionada Licenciatura que se encontraban cursando unidades temáticas con la investigadora. Y en el marco de estos procesos formativos se incorporó la elaboración de diarios de práctica como una de las estrategias metodológicas de los cursos, la cual permitió a la investigadora recabar la información necesaria para la investigación.

El ejercicio se adelantó básicamente en dos fases: 1. Revisión y análisis documental, 2. Construcción y análisis de diarios de práctica y grupos de discusión.

1. Revisión y análisis documental: Se adelantó en torno a las tendencias investigativas más destacadas sobre la problemática, documentos internacionales y nacionales, entre lineamientos y normatividad. Estos documentos fueron seleccionados porque tienen la particularidad de ser: documentos actuales que denotan pautas para pensar la formación inicial de docentes o que plantean la normatividad o lineamientos en el orden nacional e internacional (OEI, 2010; MEN, 2010a; MEN, 2010b; República de Colombia, 1991, 1992, 1994). Así mismo, documentos institucionales como el Currículo de la Licenciatura (Vela & Cely, 2005) y las guías didácticas de V semestre (Vela, Méndez, Perdomo, Cañadas, Ruiz & López, 2010) y VI semestre (Perdomo, Méndez, Vergara & Vásquez, 2010) de la licenciatura.

Este proceso se abordó desde la Episteme 2 “*hacer hablar a los datos*”, de acuerdo con las epistemes de la investigación social - cualitativa planteadas por Pérez (2010), pues tiene la particularidad de generar categorías de análisis deductivas, desde la teoría, para rastrear en el documento aquellos significados que correspondan al sistema conceptual seleccionado. En este sentido se realizaron matrices de sistematización

---

desde las categorías construida para agrupar los datos y posteriormente hacer el respectivo análisis de contenido.

2. Construcción y análisis de diarios de práctica y grupos de discusión: Esta fase tuvo como objetivo la construcción y recopilación de la información que daría elementos de juicio en relación con el problema de investigación. Se procedió de la siguiente forma: en primer lugar, se realizan dos momento de construcción de diarios de práctica con los estudiantes, en segundo lugar, se procede a realizar el primer grupo de discusión, en tercer lugar, se realiza un registro final de diarios de práctica, y , en cuarto lugar, se realiza el último grupo de discusión.

En tal sentido, se inicia la aproximación al desarrollo de competencias metacognitivas de los 9 estudiantes de V y 11 estudiantes de VI semestres a través de diarios de práctica, ejercicio de autorregistro que pretendía promover la reflexión, recreando los saberes, emociones, temores y sentimientos de los estudiantes en relación con la práctica formativa (Frá, 2009) y develar el estado de competencias metacognitivas en la formación inicial en el contexto de las respectivas prácticas.

Luego se realiza el primer grupo de discusión con la participación de 6 estudiantes del VI semestre y 5 estudiantes del V semestre. Los grupos de discusión son una técnica de carácter no directivo y tiene como finalidad producir discursos de un grupo de sujetos en torno a un tópico propuesto por el investigador; con un límite de tiempo y espacio definido.

Para el segundo grupo de discusión, se realizó una revisión exploratoria del último registro de los diarios de práctica, solo de los participantes en el primer grupo de discusión, y de los discursos generados en el primer grupo de discusión, lo cual fue la base de la planeación del segundo grupo de discusión.

Los diarios de práctica y grupos de discusión fueron sistematizados usando la herramienta ATLAS TI. Con los diarios de práctica la aproximación a los datos se dio desde la Episteme 1 “*dejar hablar a los datos*” (Pérez, 2010), es decir se abordaron a partir de la construcción de categorías inductivas, emergentes de los datos, las cuales

---



fueron agrupando o destacando los hallazgos en torno al problema de investigación. Y con los grupos de discusión, las categorías utilizadas fueron las establecidas para los diarios de práctica, en este sentido, la aproximación a los datos se dio desde la Episteme 2 “hacer hablar a los datos” (Pérez, 2010).

Esta fase se finaliza con la Triangulación de datos que “consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante diferentes métodos” (Gómez & Benavides, 2005, p. 122). Esta se dio luego que todos los datos fueron analizados por separado y permite hacer interpretaciones de todos los datos en su conjunto para avanzar en la comprensión del problema de investigación.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este proceso investigativo develó tres tópicos para abordar los resultados: la conceptualización de lo cognitivo y lo metacognitivo; la competencia metacognitiva y la construcción de saberes profesionales en el licenciado en Pedagogía Infantil; y autorreferencialidad y autorregulación: desarrollo de competencias metacognitivas.

1. *La conceptualización de lo cognitivo y lo metacognitivo:* El proceso investigativo permitió comprender que delimitar conceptualmente la cognición y la metacognición desde una visión de inconciencia y conciencia, implícitud y explícitud, es limitada y, por ende, requiere pensar dos aspectos: la existencia de diferentes grados de conciencia y explicitación de los procesos metacognitivos y la necesidad de entender el desarrollo de procesos metacognitivos como un proceso intencionado para avanzar progresivamente a mayores niveles de conciencia, de explicitación del conocimiento y regulación de la cognición.

La aproximación al aspecto que enuncia la existencia de diferentes niveles de conciencia y explicitación de los procesos metacognitivos, al igual que su regulación, requiere reconocer, en primer momento, que la indagación realizada en la revisión documental dejó en evidencia que Flavell es el referente más cercano a los planteamientos hechos sobre metacognición en estos documentos. En este orden de ideas, subyace básicamente una conceptualización que diferencia lo cognitivo de lo

---

metacognitivo, a partir de la conciencia o explicitud de los conocimientos y control de la propia cognición.

Sin embargo, la situación encontrada en los diarios de práctica y grupos de discusión deja ver otros elementos. En los diarios de práctica, por ejemplo, se evidencia que los estudiantes abordan mínimamente el uso de referentes para comprender la práctica, y en los casos en que los enuncian refieren explícitamente elementos del modelo activo. Sin embargo, de forma implícita se identifican concepciones de modelos tradicionales de la educación.

En los grupos de discusión, inicialmente, se mantiene la misma situación dada en los registros, pero, al cuestionar y contra preguntar se logra evidenciar que algunos participantes hacen explícitos el uso de referentes; es decir, como si estos estuviesen en otro nivel de conciencia. Y otros, mantienen la postura propuesta en los diarios de práctica, bien sea de ausencia de referentes o reafirmando modelos tradicionalistas de la educación, como se menciona en el análisis de los grupos de discusión.

Aunque para Piaget (citado por Martí, 1995) el concepto de metacognición en sí mismo no exista, al abordar procesos de conocimiento de alto nivel señala la existencia de tres aspectos fundamentales: *la toma de conciencia, la abstracción y la autorregulación*. Estos aspectos tienen un carácter constructivo y activo, los cuales hacen que se pase de menores niveles de toma de conciencia y autorregulación a mayores niveles de conciencia y autorregulación. Esto precisa para el autor, la existencia de diferentes grados de conciencia y regulación en la metacognición.

La abstracción, por ser un proceso completamente implícito no fue posible identificarlo a partir del ejercicio realizado en esta investigación. Sin embargo los otros dos permiten avanzar en nuestro planteamiento inicial.

En cuanto a la toma de conciencia, el hecho que los estudiantes enuncien un nivel de conciencia en una técnica y en la otra logren recuperar aspectos de los referentes, evidencia que no necesariamente hay un solo nivel absoluto de conciencia o inconciencia, sino que, por ser un proceso de desarrollo en continua construcción, es

---





inherente la presencia de gradación de los niveles de conciencia. En dichos niveles, enunciados en los diarios y en los grupos de discusión, también se puede reconocer una mayor conciencia en aspectos más periféricos como el uso de las técnicas, la participación de los niños y algunos otros desde la identificación misma de su rol como estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Según Martí (1995), Piaget estable tres tipos de regulaciones para aproximarse a la autorregulación:

- Tipo  $\alpha$ : corresponden a modificaciones leves en la acción frente a una perturbación o simplemente la anula ignorándola.
- Tipo  $\beta$ : en esta regulación la perturbación se integra a la acción para resolver la tarea.
- Tipo  $\gamma$ : esta regulación es de carácter anticipatorio, se prevé la perturbación y se deducen variaciones para afrontarla.

De acuerdo con lo anterior, los registros de los diarios de campo y lo discutido en los grupos reflejan que no es viable el radicalismo de anunciar si hay o no autorregulación, sino que se evidencia que puede haber diversos niveles de regulación. Por ejemplo, en los diarios de práctica se evidenciaron narraciones con regulación de Tipo  $\alpha$  en la cual la modificación frente a las perturbaciones presentadas fueron mínimas y, aparentemente, sin un basamento conceptual claro para su realización.

De igual manera, los grupos de discusión mostraron narraciones con regulación cercana al tipo  $\gamma$  pues se enuncia que a futuro las acciones se podrían realizar de otra manera, es decir, se muestra una regulación de tipo anticipatorio, pero no hay variación en la acción al afrontarla, por ejemplo, cuando, en el primer grupo de discusión, los participantes son enfáticos en el uso del diario, la importancia del registro, sus aportes a la práctica y formación; pero, luego de este ejercicio, en vez de aumentar los registros y cualificarse, mostraron lo contrario.

Lo cual lleva a concluir que, aun cuando se identificaron los fallos, las dificultades en la acción y acciones anticipatorias, estas se quedan en la enunciación de un posible cambio, pero no se concretan en la acción.

---

Plantear la gradación o los diversos niveles en la regulación y la toma de conciencia, como una forma de conceptualizar la cognición y la metacognición, pone de manifiesto, como se había mencionado, la comprensión del aprendizaje y desarrollo como un proceso constructivo; pero además, de acuerdo con lo encontrado, muestra la necesidad de complementar esta perspectiva con la idea que el desarrollo de la metacognición se logra en la dinámica de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

El segundo aspecto en la comprensión de lo cognitivo y metacognitivo: la necesidad de entender el desarrollo de procesos metacognitivos como un proceso intencionado para avanzar progresivamente a mayores niveles de conciencia, de explicitación del conocimiento y regulación de la cognición; permite retomar la teoría de Vygotski para validar la concepción del desarrollo de competencias metacognitivas como un proceso planeado y direccionado, a partir de la dinámica de interiorización y exteriorización. Martí (1995), citando a Wertsch (1988, p. 81), señala:

Lo importante no es tanto reconocer la importancia de la regulación por los otros en el aprendizaje y en el desarrollo, como el hecho de explicar el paso de dicha regulación a una autorregulación, paso realizado gracias a un proceso de internalización.

Algunos datos identificados muestran indicios para argumentar la consideración sobre el desarrollo de competencias metacognitivas como un proceso intencionado y direccionado. En primer lugar, en la revisión documental se evidencia que la formación del docente, y en particular, del licenciado en Pedagogía Infantil se proyecta desde una visión que apunta al desarrollo de competencias metacognitivas, sin embargo, en lo didáctico las estrategias elegidas para lograr el propósito formativo corresponden a formatos predeterminados de registro y evaluación que se vuelven mecánicos con el tiempo y que no generan reflexión hacia si mismo. Complementariamente, se formulan estrategias que no demarcan con claridad el rol del asesor en este proceso (formas de mediación), sino que básicamente parecen comprenderse desde una visión autoestructurante (De Zubiría, 2006).

En segundo lugar, los diarios de práctica y los grupos de discusión, en términos generales, mostraron que los estudiantes, en cuanto al conocimiento de la cognición,

---



logran identificar algunos aspectos de la persona, la tarea y, mínimamente, de las estrategias; y, en cuanto a la regulación de la cognición, las evidencias de planeación, supervisión y evaluación del proceso cognitivo es casi nulo en los registros. Lo cual permite pensar que, a pesar de las intencionalidades curriculares, el análisis en V y VI semestre de la Licenciatura, deja muchas dudas frente a la contundencia de las acciones realizadas.

En tercer lugar, en los registros en los diarios de práctica y grupos de discusión, los participantes del VI semestre identificaron como significativo el rol de las profesoras titulares de los grupos donde realizaron sus prácticas, sin importar su idoneidad para generar unas mediaciones que contribuyeran a la construcción de saberes profesionales coherentes con los postulados formativos del programa de formación. Adicionalmente, para los estudiantes de V semestre, no se identificó ninguna figura de mediación significativa como experto; incluso, en ninguno de los dos grupos de participantes se enunció el papel de los asesores de las unidades temáticas propias de la práctica.

Y en cuarto lugar, las narraciones de los participantes mostraron que el escenario propiciado en los grupos de discusión fue significativo para ellos al promover aprendizajes a partir de la socialización de experiencias y del diálogo constructivo; es decir, que la mediación propiciada por el lenguaje permite alcanzar otros niveles de conciencia y posiblemente acercarse a niveles de mayor autorregulación. Ante esto se encontraron narraciones como:

Acá ya charlando entonces nos volvíamos a acordar ah ¿esto quedó en el diario de práctica? umm como que lo pensábamos si sí o si no entonces tratando de que de que esas cosas que me van a permitir a mí fortalecerme a nivel personal y profesional queden ahí queden ahí plasmado (Participante de VI semestre).

De acuerdo con lo anterior, los datos significan que el proceso avanzado por el programa curricular para la formación en competencias metacognitivas en los estudiantes no ha logrado consolidar el desarrollo de procesos de conocimiento de alto nivel. Esto, puede ser producto de la ausencia de mediaciones pedagógicas y didácticas pensadas intencionalmente y que permitan generar escenarios propicios para la internalización y externalización de habilidades reguladoras (planeación, evaluación,

---

supervisión) de la propia actividad cognitiva como la mediación del asesor desde la práctica, la mediación de los compañeros desde espacios discursivos, y la idoneidad mediadora de los agentes educativos de los contextos de práctica.

## *2. La construcción de saberes profesionales en el licenciado en Pedagogía Infantil:*

Frente a este segundo tópico de triangulación se hizo evidente que los datos reiteran la relación existente entre la competencia metacognitiva y la construcción de saberes profesionales, para este caso, del Licenciado en Pedagogía Infantil, en tanto se identifica que son conceptos interdependientes; la construcción de saberes profesionales supone la reflexión permanente sobre el ejercicio profesional el cual requiere conocer los procesos de conocimiento y regular dicho conocimiento, así como, la permanente supervisión sobre lo aprendido. En este sentido, se abordaran dos elementos identificados en los datos para dilucidar este aspecto: la coexistencia no intencionada de enfoques teóricos tradicionalistas y activos, y la ausencia de referentes para comprender la práctica o la posible automatización de su uso.

La revisión documental mostró como principal tendencia curricular, para la formación de docentes, la perspectiva crítico-social, la cual propende por la reflexión permanente sobre la realidad educativa y la práctica para generar transformaciones en los contextos sociales (Rodríguez, 1996); este hallazgo, acompañado de la consideración de la pedagogía como ciencia fundamental (República de Colombia, 1994, p. 109; Vela & Cely, 2005, p. 57), permite consolidar una visión formativa del Licenciado en Pedagogía Infantil pensada desde la reflexión, la crítica y la transformación que otorga, por su ende, un lugar importante a la competencia metacognitiva.

Por su parte los documentos institucionales, los diarios de práctica y los grupos de discusión, develaron que se reconoce el modelo activo de forma explícita como la tendencia por excelencia para la formación de los niños y niñas; pero, a su vez, se rastrean elementos implícitos del modelo tradicional. En tal sentido, por ejemplo en los registros de los estudiantes, se enuncian aspectos significativos de la educación infantil como la importancia de la afectividad en la relación docente – niño, el uso de juego, el reconocimiento de los intereses y saberes de los niños, el trabajo por proyectos de aula y a partir de la vivencia de experiencias significativas. Pero también se denotan ideas en

---



torno a la disciplina como aspecto fundamental en la educación, así como expresiones “afianzar conocimientos, “sembrar en los niños” y el uso de la “carita feliz”.

La presencia de intencionalidades formativas ocultas (educación tradicional) estaría en contra de los propósitos explícitos del currículo y no corresponden a la intencionalidad misma de la formación en competencias metacognitivas, la cual implica una formación abierta a la discusión, al análisis, a la búsqueda de criterio, de autonomía y no del adoctrinamiento.

Estas condiciones de discusión, sobre el desarrollo de la autonomía están completamente ligados a la construcción del saber profesional, en tanto, como lo enuncia Tardiff (2004), este se logra en la medida en que el sujeto, en su propia experiencia de la práctica, empieza a consolidar dichos saberes a partir del uso de los referentes que le son propios a su disciplina, en tal caso, solo se logra cuando el sujeto en formación, de manera decidida y autónoma, logra identificar, en este caso, la coexistencia de modelos teóricos cuyos propósitos formativos son divergentes.

En coherencia con lo anterior se evidenció que las reflexiones en los diarios de práctica y en los grupos de discusión, existe una tendencia a no explicitar los referentes conceptuales asociados con la práctica realizada por los estudiantes y solo en la discusión grupal se dio un caso en que, al generar cuestionamientos, se logró recuperar algunos referentes, a lo que denominamos un conocimiento posiblemente automatizado. Por ejemplo, en el caso de los grupos de discusión, se presentó la posibilidad de generar conciencia sobre los referentes de corte tradicionalista señalados en los registros de los diarios y solo un participante, que no era el autor del registro, refirió vagamente la existencia de estos elementos de forma explícita, por ejemplo:

I: tendrías algo algún referente conceptual para justificar esa estrategia

P1: esto no en el momento así como teoría no pero sería

I: sería bueno indagar

P1: sería bueno indagar sobre si alguien algún autor

P5: (interrumpe) no sería como estímulo

P1: Programa o autor ha escrito alguna teoría

P2: no sería como motivación como motivación

P1: que finalmente esa teoría pero de todas maneras ya que estamos socializando y que somos docentes o sea ahí hay estrategias que dan resultado y eso depende de la pedagogía de que uno a toda hora innove a toda hora cree nuevas cosas que

los niños no se sientan como obligados a hacer tal cosa no hay que motivar los muchachos bueno a usted que salgan a jugar bueno diga la tabla y salgan a jugar mejor dicho a esos muchachos les bailaban los ojos ahh y de todas maneras (Grupo de discusión V semestre).

Lo encontrado devela que la formación de los Licenciados en Pedagogía Infantil hacia la construcción de un saber profesional requiere hacer las siguientes consideraciones:

Las dificultades en la coherencia entre lo propuesto y lo realizado alteran la consistencia del proceso formativo, en tanto formar en competencias metacognitivas en el marco de la construcción de saber profesional implica, necesariamente, que el sujeto avance en la construcción de saberes sobre su propio proceso de conocimiento, lo cual se logra con la toma de conciencia (Piaget, 1974, p. 232. citado por Martí, 1995).

Adicionalmente, si se reconoce la Pedagogía como fundamento de la formación del Licenciado en Pedagogía Infantil, se entiende como aquella disciplina preocupada no por los instrumentos de la enseñanza y el aprendizaje sino por la formación del ser humano (Zambrano, 2006, p. 161), se espera que los Licenciados en Pedagogía Infantil construyan saber pedagógico.

De esta forma, los relatos de los estudiantes del V y VI semestre permiten evidenciar aspectos más de orden metodológico (sobre técnicas, metodologías usadas, en la mayoría de los casos, sin cuestionar su pertinencia ante los contextos sino desde una aplicación acrítica) que reflexiones en torno a cuestiones propias de la formación del niño como ser humano.

### *3. Autorreferencialidad y autorregulación: el desarrollo de competencias metacognitivas*

Hacer una aproximación a los hallazgos encontrados en torno al desarrollo de competencias metacognitivas en la formación inicial de los Licenciados en Pedagogía Infantil, nos precisa la necesidad de iniciar con el siguiente planteamiento de Santoianni y Striano (2006):

La ejecución de procedimientos autorreferenciales y autorreflexivos acerca del pensar, del aprender, del conocer, representa la condición de posibilidad para poder construir conocimiento sobre el pensamiento y “aprender a aprender” de modo consciente y reflexivo. Esto permite además, adquirir y desarrollar instrumentos

---



cognitivos de “alto nivel”, que representan un recurso fundamental para la administración de procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento en distintos contextos y en distintos ámbitos profesionales. Es entonces decisivo el pasaje a una dimensión “metacognitiva”, transversal que atraviese más dominios y se refiera, además al conocimiento, conciencia y control... (p.124)

Como se menciona por las autoras, los procedimientos autorreflexivos y autorreferenciales constituyen elementos centrales para hablar de instrumentos cognitivos de alto nivel que implican la dimensión meta cognitiva. Y, a su vez, se complementan o dinamizan desde los elementos propios de la competencia metacognitiva como lo son los aspectos declarativos y procedimentales del conocimiento (Martí, 1995) que aluden, respectivamente, al conocimiento de la propia cognición y al control o regulación de la propia cognición. En este orden de ideas, se abordará estos dos conceptos desde los datos obtenidos.

En primer lugar, la indagación realizada denota algunos aspectos que ya han sido abordados y refieren puntualmente aspectos asociados a la autorreflexión y autorreferencialidad:

1. Los diversos documentos oficiales e institucionales, reconocen la investigación, la práctica reflexiva y la fundamentación pedagógica como aspectos esenciales para formar docentes de infancia.
  2. Los instrumentos diseñados en el programa para promover reflexión y metacognición, al ser formatos diseñados para que los estudiantes los desarrollen en cada momento de aprendizaje, se convierten en procesos mecánicos y repetitivos que no generan posibilidades de desarrollo de competencias metacognitivas.
  3. En contraste con estos aspectos, los registros de los estudiantes evidenciaron una tendencia predominante de la descripción sobre la reflexión. En tal sentido la mayoría de los registros elaborados presentan el recuento de una serie de situaciones, personas, objetos y relaciones ocurridas en el desarrollo de las sesiones de práctica; y carecen de elementos conceptuales disciplinares que den cuenta de las acciones desarrolladas en la práctica.
-

La exclusión del nivel III en la mayoría de los registros supone la ausencia de reflexiones de orden metacognitivo, es decir sobre el conocimiento y control de los propios procesos cognitivos. En los registros escasean las interpretaciones, el análisis relacionado con la enseñanza y el aprendizaje, y las razones o fundamentos teóricos que subyacen a la acción, aspectos que para Chacón y Chacón (2006) son esenciales para referirse al nivel III de reflexividad.

Sin embargo, en algunos casos los estudiantes logran tomar distancia de la descripción y plantean reflexiones sobre lo ocurrido en la práctica; estas reflexiones se caracterizan por ser asumidas en primera persona y, en su mayoría, hacen alusión a estados emocionales, a la visualización del error y a niveles de la acción, que corresponden a los niveles I y II de reflexividad de acuerdo a lo planteado por Ross (1989, citado por Chacón & Chacón, 2006).

Los registros y discursos que refieren en primera persona reflexiones sobre aspectos como estados emocionales, identificación del error y acciones en la práctica son aproximaciones a la autoobservación, que según Tapiero y López (2006) es una de los aspectos de la autorreferencialidad. Por tanto, esto deja por fuera los otros dos aspectos como son la autocoacción y autocoevolución, que corresponden a procesos de mayor complejidad y que podrían garantizar la presencia de autorreferencialidad.

En cuanto a la percepción del error, en los diarios de práctica se señaló como generador de algunas emociones “negativas” y como una oportunidad al cambio, mientras en los grupos de discusión se exalta el registro en el diario de práctica y la posterior discusión grupal sobre dichos instrumentos como estrategias para identificar fuentes de error y corregir las acciones. En tal sentido, se revelan un nivel de autorreferencialidad en la medida que los estudiantes se autoobservan frente a la acción y se plantean una serie de movilizaciones en el pensamiento. Al plantear el error como oportunidad de cambio, se muestra una cercanía al último elemento propuesto por Tapiero y López (2006) para referir el concepto de autorreferencialidad como “autorregulación y creación”.

---





Sin embargo, en los registros de los diarios de práctica como en los discursos del grupo de discusión, la percepción del error como una oportunidad de cambio o transformación se limita a su enunciación; éstos no develan con explicitud las formas en que se pretende mejorar los aprendizajes y las apreciaciones acerca de las razones del error evaluadas desde el desconocimiento; tampoco refieren elementos conceptuales de orden psicológico, sociológico, didáctico o pedagógico propios de su formación.

La indagación realizada muestra una tendencia prevalente de aspectos declarativos del conocimiento sobre los aspectos procedimentales (Martí, 1995). Así, los estudiantes refieren conocimientos en torno a la persona (identificación de emociones, descripción permite la construcción de saber disciplinar), las estrategias (el diario de práctica y el registro como estrategia de autoevaluación de la práctica, de identificación de errores y construcción de saberes profesionales) y la tarea (dificultades en los registros y la auto referencialidad, desconocimiento de la metodología del diario de práctica). Pero, en torno a la toma de decisión para actuar y movilizar esos conocimientos en la acción, no se encuentran evidencias claras al respecto, por tanto se detectan pocos elementos asociados a la competencia metacognitiva en relación con la autorregulación (planeación, regulación y evaluación de los propios procesos de conocimiento).

Lo dicho por Martí (1995), las posibilidades de diferentes grados de conciencia sobre la cognición y, con base en Piaget (1974, citado por Martí, 1995), las diferencias en la toma de conciencia de la variedad de factores involucrados en la acción (ejercicio de la práctica), que como se mencionó anteriormente va de los periféricos a los centrales (siendo éstos últimos los más tardíos) y el reconocimiento desde Vygotski (1979, citado por Martí, 1995) en torno a la dinámica entre la regulación dada por otros y la autorregulación proporcionan un punto de discusión en torno a cómo mecanismos de mediación como: las funciones de los registros, los niveles de conciencia de los estudiantes sobre esos registros, su vinculación con la práctica y la formación profesional, y la presencia del experto; dinamizan las posibilidades del desarrollo de competencias metacognitivas

En tal sentido, desarrollar competencias metacognitivas exige promover escenarios discursivos (escritos y orales) y mediadores que involucren al titular de la práctica, al

---

asesor de la práctica y estudiantes para generar verdaderos escenarios de movilización, cuestionamientos y toma de conciencia que conduzcan al desarrollo de procesos metacognitivos. De tal forma, que al reconocer el desarrollo de competencias metacognitivas como un proceso constructivo requiere de experiencias formativas que vayan desde la regulación externa a la autorregulación, no como proceso lineal sino con un continuo de formación.

En este sentido, Perrenoud (2001) plantea que la práctica reflexiva debe cumplir dos condiciones mínimas: la formación permanente de quienes asesoran y de los practicantes; así como la opción de preguntar y dejarse preguntar. Ante lo cual, la falta de una presencia idónea de los maestros de los contextos de práctica; su presencia con escasos elementos formativos puede relacionarse con dificultades en el desarrollo de las competencias metacognitivas y la construcción de saberes profesionales, especialmente, en la modalidad de educación a distancia.

En virtud de lo dicho sobre los escenarios de reflexión, sobre el papel de los mediadores expertos, vale la pena considerar las palabras de Santoianni y Striano (2006):

“a falta de “mediaciones”, o en presencia de una “mediación” inadecuada e ineficaz, el desarrollo cognitivo individual resulta deficiente o insuficiente. Esto no significa que no se pueda intervenir para recuperar funciones cognitivas y solicitar y promover la emergencia de mejores estructuras y configuraciones más ricas de pensamiento a través de intervenciones adecuadas de “mediación cognitiva” (P. 123).

En consecuencia, es pertinente plantear dos consideraciones en relación con las particularidades del contexto comunicativo que se desarrolla en la modalidad a distancia; la primera, que específicamente en los escenarios de práctica e, incluso, en todos los contextos de formación se requiere repensar las formas de mediación; y en segundo lugar, de cara al crecimiento del programa como una oferta masiva de formación que impacte en la educación regional, debe instituirse en una franja crítica de formación cuyos efectos se verán en el futuro.

---

## CONCLUSIONES

---



- Los antecedentes investigativos muestran que, en términos teóricos, existe una tendencia a reconocer la metacognición como habilidades y estrategias, y no como competencia. En este sentido, se plantea que el concepto de metacognición como competencia se enriquece desde la postura compleja propuesta por Tobón (2007) y la visión de construcción social señalada por Monereo y Pozo (2007), las dos propuestas consolidan una perspectiva que supera la concepción exclusivamente cognitivista hacia una comprensión enriquecida de esta como un proceso complejo de desempeño, construido socialmente, que debe responder a criterios éticos y de idoneidad dentro del contexto en el cual se encuentre el sujeto en formación.

- El desarrollo de competencias metacognitivas, entendido como un proceso de construcción permanente y dinámico, devela la existencia de distintos niveles o grados en la toma de conciencia y autorregulación que visibilizan una alternativa metodológica para los procesos formativos, en la medida que muestran, por un lado, la necesidad de generar espacios formativos intencionados que permitan promover el paso de menores a mayores niveles de conciencia; y, por otro, que se debe propiciar el paso de la regulación dirigida por otros, a procesos de regulación dirigidos por el mismo sujeto en formación.

- Se evidenció que, en cuanto al desarrollo de competencias metacognitivas, aun cuando curricularmente se reconoce como objetivo de formación la autoformación y autogestión de los estudiantes, los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en relación con el conocimiento de la propia cognición identifican solo algunas características sobre la persona, las tareas y las estrategias de conocimiento, así como de las experiencias metacognitivas. Y en relación con los procesos de control de la cognición, se encuentra que los estudiantes logran identificar sus errores, las dificultades en la acción, incluso formulan acciones anticipatorias, pero estas no conducen a la planeación, supervisión y evaluación de la propia actividad cognitiva; lo cual denota un desarrollo incipiente de niveles de competencia tanto en el conocimiento como el control de la propia cognición.

- La construcción de saberes profesionales desde la disciplina formativa, Licenciatura en Pedagogía Infantil, se encuentra estrechamente relacionada con el desarrollo de competencias metacognitivas, en tanto se evidencia que a mayor nivel de autoobservación y autorregulación el estudiante logra reconocer sus limitaciones y es

capaz de ajustar su proceso de aprendizaje, lo cual lo convierte en un aprendiz consciente.

- En términos de la formación de docentes se devela una tensión en los procesos de transición entre el modelo científico técnico y el de transformación social, lo cual no permite consolidar uno solo para concebir el proceso formativo, se propone comprender el desarrollo de competencias metacognitivas, en la formación de Licenciados en Pedagogía Infantil modalidad a distancia, desde una perspectiva interestructurante, que entienda la enseñanza como un proceso mediacional, intencionado y sistemático, que posibilite la generación de espacios formativos hacia la movilización de zonas de desarrollo próximo y promueva aprendizajes conducentes al desarrollo de los sujetos en formación. Espacios formativos que generen experiencias en las que la práctica reflexiva, la elaboración de registros permanentes sobre los saberes profesionales y el rol mediador de los docentes involucrados, se consoliden como mecanismos mediadores.

- Se posibilitó que emergieran los significados personales de los participantes de la investigación, estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, al involucrar las epistemes 1 y 2 (Pérez, 2010) y, con ello, se revelaran sentidos y significados propios de los participantes, y a partir de ellos se construyera el análisis sobre el desarrollo de competencias metacognitivas, esto permitió trascender la tradición metodológica en el abordaje del tema desde metodologías de investigación cuantitativas que hacen uso de pruebas psicométricas y test.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (s.f.) *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación.*

Recuperado el 3 de febrero de 2010 de <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>

Chacón, M. & Chacón, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción pedagógica*, No. 15. P. 120 – 127.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante.* Cooperativa editorial Magisterio. 2da Edición. P. 25.

Frá, M. (2009). *Experiencia: “Diario y memoria en taller 6”*. Recuperado el 22 de Abril de 2010 en <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/Revista%2012.pdf>.

---



- Gómez, C. & Benavides, M. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*. Año/vol. XXXIV, Número 001. Bogotá Colombia. P. 118 - 124
- Greybeck, B., Moreno, M. & Peredo, M. (s.f.). *Reflexiones acerca de la Formación de Docentes*. Recuperado el 27 de Septiembre de 2010 de <http://educar.jalisco.gob.mx/05/greybeck.html>.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 72, 9 – 32.
- MEN. (2010a). Resolución No. 5443 del 30 de junio de 2010, mediante la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación. Bogotá, D.C.
- MEN. (2010b). Resolución No. 6966 del 6 de Agosto de 2010 mediante la cual se modifican artículos 3 y 6 de la Res. . 5443 de 2010, que define las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación. Bogotá, D.C.
- Monereo, C & Pozo, J.C. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, ISSN 0210-0630, N° 370 págs. 12-18. Recuperado el 10 de julio de 2010 en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/COMPETENCIAS%20PARA%20CONVIVIR%20-%20MONEREO.pdf>.
- OEI, (2010). *2021 Metas educativas, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Recuperado el 21 de marzo de 2011 de <http://www.oei.es/metas2021/>
- Perdomo, A., Méndez, K., Vergara, J. & Vásquez, C. (2010). *Guía didáctica: VI semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil segundo período académico 2010*. Florencia – Caquetá
- Pérez, M (2010). *Siete epistemes en la investigación social – cualitativa, pensadas desde la relación entre el investigador y los datos que analiza*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *In Cahiers Pédagogiques*, n° 390, pp. 42-45. Recuperado el 2 de junio de 2010 en [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html).
-

- República de Colombia, (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá - Colombia
- República de Colombia, (1992). *La Educación superior*, Ley 30 de 1992. Bogotá - Colombia
- República de Colombia, (1994). *Ley general de Educación*, Ley 115 de febrero 8 de 1994. Bogotá – Colombia
- Rodríguez, J. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 141-147. Recuperado el 6 de diciembre de 2010 en [www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=117922&orden=0](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=117922&orden=0).
- Santoianni, F. & Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. Siglo Veintiuno editores. México.
- Solari, A. (s.f.). *Las prácticas de residencia: ¿continuidad o ruptura en el proceso de formación inicial? Universidad de Río Cuarto*. Recuperado el 30 de junio de 2010 de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/266%20-%20Solari%20-%20UN%20Rio%20Cuarto.pdf>
- Tapiero, E & López, L. (2006) *Gestión escolar inteligente*. Universidad de la Amazonia. Florencia.
- Tapiero, E., García, B., Jiménez, H., & Rojas, G. (2007). *Referentes para la investigación educativa y pedagógica*. Universidad de la Amazonia. Florencia.
- Tardiff, M. (2004). *Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. Recuperado de <http://books.google.com.co/books?id=QPGH2HxtfFEC&printsec=frontcover&q=TARDIF&source=bl&ots=EfGj-h3h1K&sig=AKyVK4bhQuDVbdT8PbnabgzAJtc&hl=es&sa=X&ei=p7QOUJ-3Acnd6wG0k4GoBA&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q=TARDIF&f=false>
- Tobón, S. (2007) El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*. N. 16. Pág. 14 – 28.
- Vela, M. & Cely, H. (2005). *Documento de apertura del programa curricular Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Uniamazonia. Florencia – Caquetá.
-



Vela, M., Méndez, K., Perdomo, A., Cañadas, J., Ruiz, A. & López, C. (2010). *Guía didáctica: V semestre Licenciatura en Pedagogía Infantil segundo período académico 2010*. Florencia – Caquetá

Zabalza, M. (1998). *Criterios de calidad en la educación infantil*. Recuperado el 12 de julio de 2010 de [http://www.oei.es/inicial/articulos/criterios\\_calidad\\_educacion\\_infantil.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/criterios_calidad_educacion_infantil.pdf)

Zambrano, A. (2006). *Contributions to the comprehension of the science of education in France concepts, discourse and subjects*. Tesis doctoral. Atlantic International University. Honolulu – Hawaii. Recuperado de <http://aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Tesis%20Final%20Armando%20Zambrano.pdf>

Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Editorial Magisterio. Bogotá

---