



Doi: <https://doi.org/10.70577/asce.v5i2.936>

**Recibido:** 2026-05-18

**Aceptado:** 2026-05-28

**Publicado:** 2026-06-18

**Estrategias metacognitivas para fomentar el rol del docente de Estudios Sociales en la Educación Básica Superior.**

**Metacognitive strategies to promote the role of the Social Studies teacher in Upper Basic Education.**

**Autor(s)**

**Katherine Natalia Cordova Reyes<sup>1</sup>**

[katherine.cordovareyes@upse.edu.ec](mailto:katherine.cordovareyes@upse.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0002-8477-5956>

**Universidad Estatal Península de Santa Elena**

Santa Elena – Ecuador

**Lenin Mauricio Íñiguez Apolo<sup>2</sup>**

[liniguez@upse.edu.ec](mailto:liniguez@upse.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-3856-1319>

**Universidad Estatal Península de Santa Elena**

Santa Elena – Ecuador

**Como Citar**

Cordova Reyes , K. N., & Íñiguez Apolo, L. M. (2026). Estrategias metacognitivas para fomentar el rol del docente de Estudios Sociales en la Educación Básica Superior. ASCE MAGAZINE, 5(2), 3378–3399. <https://doi.org/10.70577/asce.v5i2.936>

---

## Resumen

Este artículo analiza la relación entre las estrategias metacognitivas empleadas por docentes de Estudios Sociales y el desarrollo del aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Básica Superior (EBS). El estudio se desarrolló en la Escuela de Educación Básica Presidente Alfaro, Salinas, provincia de Santa Elena, Ecuador, con 87 estudiantes de 8.º, 9.º y 10.º grado como muestra censal. Se utilizaron tres instrumentos: el Cuestionario de Aprendizaje Significativo en Estudios Sociales (CASES), el Inventario de Estrategias Metacognitivas para Estudios Sociales (IEMES) y la Ficha de Observación de Práctica Docente en Estudios Sociales (FOPDES). El diseño fue cuantitativo, no experimental y de corte transversal con alcance descriptivo-correlacional. El análisis incluyó estadística descriptiva, correlación de Pearson y regresión lineal múltiple. Los resultados muestran correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las tres dimensiones metacognitivas percibidas planificación, monitoreo y evaluación y los niveles de aprendizaje significativo. La dimensión de monitoreo registra el mayor peso predictivo ( $\beta = .38$ ,  $p < .001$ ), y la percepción estudiantil del conjunto de las tres dimensiones explica aproximadamente el 55% de la varianza en aprendizaje significativo ( $R^2 = .547$ ). La observación de aula evidenció que los docentes muestran mayor desarrollo en contextualización curricular que en implementación sistemática de estrategias metacognitivas, lo que señala una brecha entre la intención pedagógica y la práctica instruccional deliberada. Se concluye que los hallazgos aportan evidencia empírica para orientar el fortalecimiento del rol metacognitivo del docente de Estudios Sociales, y que ese fortalecimiento requiere formación específica y condiciones institucionales que sostengan la reflexión pedagógica deliberada.

**Palabras clave:** metacognición docente; aprendizaje significativo; Estudios Sociales; Educación Básica Superior; autorregulación del aprendizaje.



## Abstract

This article analyzes the relationship between metacognitive strategies employed by Social Studies teachers and the development of meaningful learning in Upper Basic Education (UBE) students. The study was conducted at Escuela de Educación Básica Presidente Alfaro in Salinas, Santa Elena Province, Ecuador, with 87 students from 8th, 9th, and 10th grade as a census sample. Three instruments were used: the Social Studies Meaningful Learning Questionnaire (CASES), the Social Studies Metacognitive Strategies Inventory (IEMES), and the Social Studies Teaching Practice Observation Form (FOPDES). The research design was quantitative, non-experimental, and cross-sectional with a descriptive-correlational scope. Analysis included descriptive statistics, Pearson correlation, and multiple linear regression. Results show positive and statistically significant correlations between all three metacognitive dimensions planning, monitoring, and evaluation and meaningful learning levels. The monitoring dimension carries the highest predictive weight ( $\beta = .38$ ,  $p < .001$ ), and all three dimensions together account for approximately 55% of the variance in meaningful learning ( $R^2 = .547$ ). Classroom observation revealed that teachers show stronger development in curricular contextualization than in systematic metacognitive strategy implementation, pointing to a gap between pedagogical intent and deliberate instructional practice. The findings provide empirical evidence to guide the strengthening of the metacognitive role of Social Studies teachers, and that strengthening requires specific training and institutional conditions that sustain deliberate pedagogical reflection.

**Keywords:** teacher metacognition; meaningful learning; Social Studies; Upper Basic Education; self-regulated learning.

## Introducción

En El Tramo De La Educación Básica Superior Latinoamericana Que Abarca Los Grados 8.º, 9.º Y 10.º, La Enseñanza De Estudios Sociales Enfrenta Una Contradicción Que Los Currículos No Han Resuelto: Se Exige Al Docente Que Forme Ciudadanos Críticos, Analíticos Y Políticamente Reflexivos, Pero Las Condiciones Institucionales Favorecen La Transmisión De Contenidos Factuales. El Resultado Es Conocido Por Quienes Trabajan En El Nivel: Los Estudiantes Aprenden A Nombrar Fechas Y Procesos Históricos, Pero No Desarrollan Herramientas Para Comprender Por Qué Esos Procesos Importan Ni Cómo Conectan Con Su Presente.

Los Datos De Evaluaciones Regionales Respaldan Esta Observación. El Estudio Regional Comparativo Y Explicativo ERCE 2019, Publicado En 2021 Por La UNESCO/OREALC, Documentó Déficits Sostenidos En Comprensión Lectora Y Razonamiento En Estudiantes De América Latina Y El Caribe Habilidades Sobre Las Que Se Construye El Pensamiento Social En Los Años Posteriores. En Ecuador, Las Pruebas Ser Bachiller Registran Resultados Sistemáticamente Bajos En Historia Y Ciencias Sociales En Comparación Con Otras Áreas (INEVAL, 2022), Aunque La Interpretación De Esa Brecha Requiere Cautela: Los Instrumentos No Miden Los Mismos Tipos De Conocimiento Entre Disciplinas. En La Escuela De Educación Básica Presidente Alfaro, En Salinas, Los Datos Diagnósticos Iniciales Sugieren Dificultades En La Vinculación De Contenidos Sociales Con La Realidad Cotidiana Del Estudiante Un Patrón Que Este Estudio Busca Documentar Y Analizar De Manera Sistemática (Moreira-Zambrano Et Al., 2024).

La Investigación Educativa Ha Identificado En La Metacognición Un Factor Con Potencial Transformador Para Este Escenario. Flavell (1979) Formuló El Concepto La Capacidad De Pensar Sobre El Propio Pensamiento Y Regularlo En Términos Que Siguen Siendo Referenciales. Lo Que Ha Cambiado En Las Últimas Dos Décadas Es El Desplazamiento Del Foco: De La Metacognición Del Estudiante Hacia La Metacognición Del Docente Como Condición Que La Hace Posible. Dignath Y Büttner (2018) Demostraron, En Un Metaanálisis De 74 Estudios, Que Los Docentes Que Emplean Estrategias Metacognitivas De Manera Explícita Producen Mayores Ganancias En Autorregulación Estudiantil Que Quienes Se Limitan A Modelar Contenidos.

Sin Embargo, La Mayor Parte De Esta Investigación Se Ha Desarrollado En Contextos Europeos Y Norteamericanos, Con Énfasis En Matemáticas Y Lengua. Los Estudios Centrados En Docentes De Estudios Sociales De EBS Latinoamericana Son Escasos, Y Los Realizados En Ecuador Son Prácticamente Inexistentes Como Investigación Empírica Sistemática. Esta Ausencia Importa Porque Las Condiciones Institucionales, Curriculares Y Culturales De La Región Presentan Especificidades Que Dificultan La Transferencia Directa De Hallazgos Producidos En Otros Contextos (Peralta Lara Y Guamán Gómez, 2020).

El Presente Estudio Aborda Ese Vacío. La Pregunta Que Lo Orienta Es: ¿Qué Relación Existe Entre Las Estrategias Metacognitivas Docentes Y El Aprendizaje Significativo En Estudiantes

De 8.º, 9.º Y 10.º Grado De Educación Básica Superior En La Asignatura De Estudios Sociales De La Escuela Presidente Alfaro? El Objetivo General Es Analizar La Relación Entre Las Estrategias Metacognitivas Docentes Y El Aprendizaje Significativo En Estudiantes De EBS, Con El Fin De Identificar Qué Dimensiones De La Práctica Metacognitiva Muestran Mayor Asociación Con Los Niveles De Aprendizaje Alcanzados Y, Sobre Esa Base, Aportar Evidencia Empírica Para El Diseño De Acciones Orientadas A Fortalecer El Rol Pedagógico Del Docente De Estudios Sociales.

Comprender Qué Dimensiones De La Práctica Metacognitiva Docente Se Asocian Con Mayores Niveles De Aprendizaje Significativo No Es Un Fin En Sí Mismo: Es El Punto De Partida Para Identificar Qué Aspectos Del Rol Docente Requieren Fortalecimiento Deliberado Y Qué Condiciones Pedagógicas E Institucionales Deben Crearse Para Que Ese Fortalecimiento Sea Sostenible.

## Marco Teórico

### Metacognición y aprendizaje autorregulado en contextos escolares

La definición de metacognición que Flavell propuso en 1979 conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y la regulación de esos procesos ha sobrevivido cuatro décadas de investigación sin perder su utilidad operativa. Lo que ha cambiado es la comprensión de su estructura interna. Las revisiones contemporáneas distinguen con mayor precisión entre dos componentes: el conocimiento metacognitivo, que incluye lo que el sujeto sabe sobre sus propias capacidades, las demandas de las tareas y las estrategias disponibles; y la regulación metacognitiva, que abarca los procesos de planificación, monitoreo y evaluación que el sujeto despliega durante la ejecución de una tarea (Veenman et al., 2006; Efklides, 2022).

Esta distinción no es meramente terminológica. Veenman y sus colaboradores documentaron que la habilidad metacognitiva la capacidad de monitorear y controlar el propio procesamiento durante la tarea predice el rendimiento académico con mayor independencia del nivel de inteligencia general de lo que los modelos anteriores suponían (Veenman, 2011). Para el contexto escolar, esto implica que intervenir sobre la regulación metacognitiva tiene un potencial formativo que no queda capturado si solo se trabaja sobre el conocimiento declarativo del aprendizaje.

El modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2002) ha sido especialmente influyente para pensar la metacognición en el aula. La integración crítica que ofrece Panadero (2017) es útil porque sitúa los procesos metacognitivos en una secuencia cíclica previsión,

ejecución, reflexión observable en la práctica docente con mayor concreción que los modelos abstractos. Lo que Panadero añade es la articulación explícita entre evaluación formativa y autorregulación: los docentes que estructuran sus prácticas evaluativas para retroalimentar los procesos de monitoreo estudiantil están modelando regulación metacognitiva, aunque no la nombren así.

Efklides (2022), desarrollando su Modelo de Sistema de Aprendizaje Autorregulado Metacognitivo y Afectivo (MASRL), ha incorporado una dimensión que los enfoques puramente cognitivos subestiman: los procesos metacognitivos en situación escolar están mediados por estados afectivos que los activan, los interrumpen o los distorsionan. Para los docentes de Estudios Sociales esto tiene particular relevancia, dado que los contenidos de la disciplina conflictos históricos, desigualdades sociales, procesos políticos movilizan respuestas emocionales que interfieren con los procesos de regulación cognitiva. Un docente sin conciencia metacognitiva de esta dinámica difícilmente puede intervenir sobre ella.

Dignath y Büttner (2018) encontraron que los programas que forman explícitamente a los docentes en estrategias de autorregulación producen efectos significativamente mayores en el aprendizaje estudiantil que los que se limitan a proporcionar materiales curriculares enriquecidos. La diferencia está en si el docente comprende el mecanismo que opera, no solo el procedimiento que ejecuta.

### **El docente de Estudios Sociales como agente epistémico**

La pregunta sobre qué hace específico al docente de ciencias sociales no tiene una respuesta simple. Barton y Levstik (2004) argumentaron y trabajos más recientes confirman que la enseñanza de la historia implica una relación con el conocimiento que difiere cualitativamente de otras disciplinas escolares: los contenidos no son hechos neutros sino interpretaciones sobre procesos humanos, y esa condición le exige al docente una postura epistemológica explícita sobre la naturaleza del conocimiento que enseña.

Wineburg (2001) demostró que el pensamiento histórico experto implica operaciones cognitivas no intuitivas que deben enseñarse de manera deliberada: contextualización, corroboración de fuentes, lectura heurística. Monte-Sano (2011) extendió esta discusión al mostrar que los docentes que dominan estas operaciones como historiadores no solo como maestros las modelan con mayor eficacia en el aula. La implicación es directa: la identidad

disciplinar del docente de Estudios Sociales incide sobre la calidad de su práctica pedagógica de maneras que la formación genérica en didáctica no resuelve.

La noción de docente como intelectual transformativo, recuperada de Giroux (1988) por trabajos latinoamericanos recientes (Coque et al., 2024; Torres y Vásquez, 2023), ofrece un marco para pensar la identidad docente más allá de la competencia técnica. Pero conviene matizar: su riesgo es que permanezca en el nivel de la declaración normativa sin conectarse con las condiciones materiales en que los docentes trabajan. En las escuelas públicas de Ecuador, los docentes de Estudios Sociales enfrentan cargas horarias que dificultan la reflexión sistemática, currículos prescritos con escaso margen de adaptación y ausencia de comunidades profesionales de aprendizaje sostenidas. Ignorar estas condiciones cuando se habla de agencia pedagógica convierte el concepto en retórica.

Pagès y Santisteban (2018) desarrollaron una didáctica de las ciencias sociales que articula el pensamiento crítico con especificidades disciplinares: pensamiento histórico, ciudadanía activa y razonamiento geográfico. Su propuesta ubica al docente como mediador entre el conocimiento disciplinar y la construcción del pensamiento social del estudiante. Esta mediación requiere que el docente identifique en tiempo real qué procesos cognitivos están siendo activados en sus estudiantes, qué obstáculos epistemológicos enfrentan y cómo intervenir sin reemplazar su pensamiento: eso es, en términos técnicos, metacognición docente aplicada a la práctica instruccional.

La identidad profesional docente, en el sentido que trabajan Beauchamp y Thomas (2009) y que Flores (2021) actualiza, es un constructo dinámico que se reconfigura con la experiencia, el contexto institucional y las presiones del sistema educativo. Para los docentes de Estudios Sociales en EBS latinoamericana, la tensión entre la función transmisora que el sistema demanda terminar el programa, preparar para la evaluación estandarizada y la función formativa que sus convicciones pedagógicas les proponen desarrollar ciudadanos críticos constituye una fuente de conflicto identitario que la literatura ha comenzado a documentar con mayor rigor.

### **Estrategias metacognitivas aplicadas a la práctica docente**

La distinción entre estrategias metacognitivas del estudiante y estrategias metacognitivas del docente es conceptualmente necesaria pero no siempre se mantiene con claridad en la literatura. La mayoría de los trabajos disponibles estudian estrategias que los docentes usan para

promover metacognición en sus estudiantes lo cual es diferente, aunque relacionado, de estudiar la metacognición del docente como característica de su práctica profesional. En este artículo el término se usa en el segundo sentido: estrategias que los docentes emplean para planificar, monitorear y evaluar su propia práctica instruccional de manera reflexiva y deliberada.

La taxonomía más influyente organiza las estrategias en tres fases: planificación (antes de la instrucción), monitoreo (durante) y evaluación (después). Ramos Huacho (2025), en una revisión sistemática reciente, confirma que esta estructura tripartita se mantiene como esquema organizativo dominante en la literatura de 2015 a 2024, aunque señala que la mayoría de los estudios examinan cada fase de manera aislada, lo que impide comprender cómo se articulan en la práctica real. Un docente puede ser hábil en planificar actividades metacognitivas y débil en monitorear si esa planificación activa efectivamente el pensamiento reflexivo de sus estudiantes.

La evidencia sobre estrategias de planificación metacognitiva en docentes de ciencias sociales es escasa pero sugerente. Los estudios que han examinado cómo los docentes anticipan los obstáculos cognitivos de sus estudiantes frente a contenidos históricos la tendencia al presentismo al interpretar procesos del pasado, por ejemplo muestran que quienes planifican con conciencia de esos obstáculos diseñan tareas más eficaces para activar el pensamiento histórico (Monte-Sano, 2011; Barton y Levstik, 2004). La planificación metacognitiva no es solo anticipación de contenidos, sino anticipación de los procesos cognitivos que esos contenidos pueden generar en estudiantes con determinadas experiencias previas.

Las estrategias de monitoreo durante la instrucción han recibido mayor atención empírica. El cuestionamiento metacognitivo formular preguntas que invitan al estudiante a reflexionar sobre su propio proceso de comprensión, no solo sobre el contenido es la estrategia con mayor frecuencia de aparición en la literatura revisada. Mora-Rosales et al. (2023) documentaron que la calidad de ese cuestionamiento está mediada por el conocimiento disciplinar del docente: quienes dominan el pensamiento histórico formulan preguntas cualitativamente distintas, más orientadas a los procesos inferenciales del estudiante y menos a la verificación de contenidos memorizados.

La evaluación formativa reflexiva el proceso por el que el docente analiza las producciones de sus estudiantes para inferir qué procesos cognitivos están ocurriendo y ajustar la instrucción en consecuencia es presentada por Panadero (2017) como el nodo de articulación entre

metacognición docente y autorregulación estudiantil. Su impacto es mayor cuando se produce de manera dialogada: cuando el docente comparte con los estudiantes sus inferencias sobre el proceso de aprendizaje, antes de limitarse a la corrección privada de producciones escritas. Esta diferencia entre evaluación como retroalimentación silenciosa y evaluación como conversación pedagógica es uno de los hallazgos más consistentes de la literatura reciente sobre aprendizaje significativo en ciencias sociales (Díaz-Barriga y Hernández, 2022).

El modelo conceptual que guía esta investigación articula tres componentes: las estrategias metacognitivas docentes en sus dimensiones de planificación, monitoreo y evaluación; la práctica docente observable en el aula, que incluye mediación pedagógica, adaptación curricular y uso explícito de estrategias; y el aprendizaje significativo en Estudios Sociales, entendido como la capacidad del estudiante de integrar los contenidos históricos y sociales con sus conocimientos previos y su realidad cotidiana.

## **Materiales y métodos**

El estudio adopta un enfoque cuantitativo con diseño no experimental de corte transversal y alcance descriptivo-correlacional. El propósito es establecer relaciones estadísticas entre el uso de estrategias metacognitivas por parte del docente y el nivel de aprendizaje significativo alcanzado por los estudiantes, sin manipular ninguna de las variables.

Las hipótesis de investigación son las siguientes: H1: existe relación estadísticamente significativa entre las estrategias metacognitivas docentes en sus dimensiones de planificación, monitoreo y evaluación y el aprendizaje significativo en estudiantes de EBS en la asignatura de Estudios Sociales. H0: no existe relación estadísticamente significativa entre dichas variables.

La población comprende la totalidad de estudiantes de 8.º, 9.º y 10.º grado de la Escuela de Educación Básica Presidente Alfaro, en Salinas, provincia de Santa Elena, que cursaron Estudios Sociales durante el período lectivo 2024–2025. La institución cuenta con 87 estudiantes distribuidos en los tres grados (8.º: 29; 9.º: 31; 10.º: 27), todos incluidos como muestra censal. Los criterios de inclusión exigieron matrícula vigente, asistencia regular superior al 80% y consentimiento informado de los representantes legales. Se excluyeron dos estudiantes con necesidades educativas especiales no contempladas en el diseño de los instrumentos, por lo que la muestra efectiva fue de 85 participantes.

La recolección de datos se organizó mediante tres instrumentos. El Cuestionario de Aprendizaje Significativo en Estudios Sociales (CASES) mide el grado en que los estudiantes conectan los contenidos históricos y sociales con sus conocimientos previos y su realidad cotidiana, mediante 18 ítems en escala Likert de cinco puntos ( $\alpha = .81$ ). El Inventario de Estrategias Metacognitivas para Estudios Sociales (IEMES) evalúa las tres dimensiones de la práctica metacognitiva docente percibida por el estudiante planificación, monitoreo y evaluación con 10 ítems y escala Likert de cinco puntos ( $\alpha = .78$ ). Las subescalas mostraron los siguientes valores de consistencia interna:  $\alpha = .74$  para planificación,  $\alpha = .79$  para monitoreo y  $\alpha = .76$  para evaluación. Estos valores justifican el uso de cada dimensión como predictor independiente en el análisis de regresión. La Ficha de Observación de Práctica Docente en Estudios Sociales (FOPDES), aplicada sobre la práctica del docente en el aula, contiene 10 indicadores distribuidos en tres áreas: mediación pedagógica, uso de estrategias metacognitivas y adaptación curricular, calificados mediante rúbrica analítica de cuatro niveles. Todos los instrumentos fueron validados en contenido por cinco especialistas y sometidos a prueba piloto con 20 estudiantes de características similares en una institución diferente.

Las observaciones de aula se realizaron con consentimiento informado del docente y de la institución. Cada sesión fue registrada por dos observadores independientes; la concordancia interobservador se estimó con el coeficiente kappa de Cohen, obteniendo valores entre .76 y .84, considerados aceptables para investigación educativa observacional.

El análisis estadístico se realizó en tres etapas. Primero, estadística descriptiva: frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. Segundo, verificación de supuestos: la prueba de Shapiro-Wilk confirmó distribución normal en las variables principales ( $p > .05$ ), lo que justificó el uso de correlación de Pearson. Tercero, regresión lineal múltiple para estimar el peso predictivo de cada dimensión metacognitiva sobre el aprendizaje significativo, previa verificación de los supuestos de linealidad, independencia de residuos, homocedasticidad y ausencia de multicolinealidad ( $VIF < 2.1$  en todos los predictores).

## Resultados

### Niveles de aprendizaje significativo por grado académico

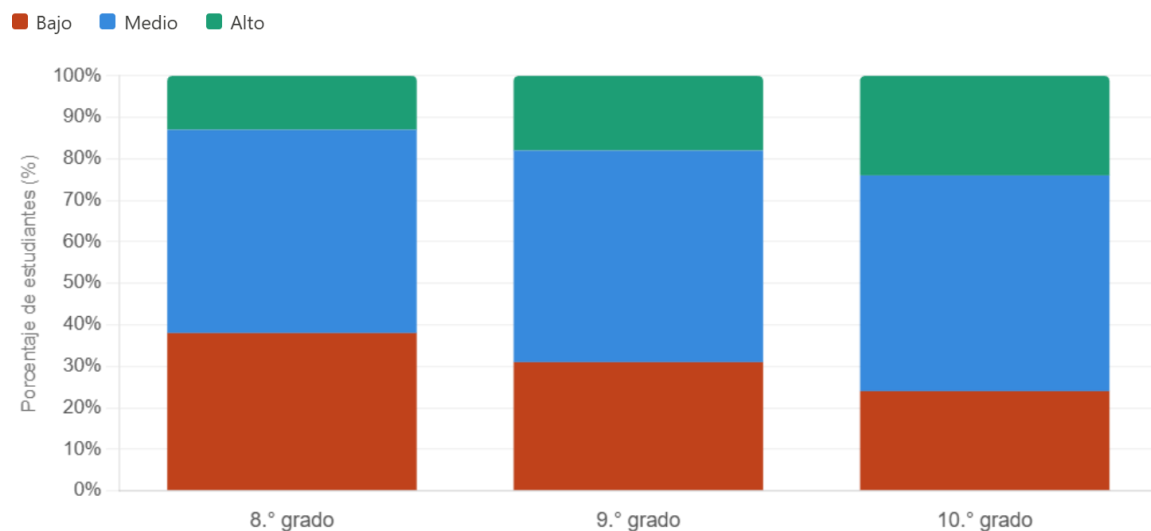
Los datos recogidos mediante el CASES muestran diferencias moderadas en los niveles de aprendizaje significativo entre los tres grados estudiados. Los estudiantes de décimo grado presentan medias levemente superiores a los de octavo y noveno, aunque la dispersión intragrupo es considerable en los tres casos, lo que indica que el grado académico por sí solo no determina el nivel de aprendizaje alcanzado. La distribución en los niveles bajo, medio y alto concentra a más de la mitad de los estudiantes en el nivel medio con independencia del grado, lo que es coherente con patrones reportados en contextos ecuatorianos similares (Ninacuri Tipantasig et al., 2023).

**Tabla 1.** Niveles de aprendizaje significativo en Estudios Sociales por grado académico

Grado	Bajo (%)	Medio (%)	Alto (%)	Media (DE)
8.º grado	38	49	13	2.41 (0.74)
9.º grado	31	51	18	2.58 (0.69)
10.º grado	24	52	24	2.71 (0.71)
Total	31	51	18	2.57 (0.72)

**Nota.** Escala CASES: 1 = bajo (memorización de datos aislados); 2 = medio (conexiones parciales con experiencia previa); 3 = alto (integración elaborada con realidad social y conocimiento previo). DE = desviación estándar.

**Figura 1.** Distribución de niveles de aprendizaje significativo por grado



El nivel alto que implica la capacidad de integrar los contenidos históricos y sociales con la realidad cotidiana de manera elaborada alcanza apenas al 18% del total. El nivel bajo todavía concentra a casi un tercio de los estudiantes de octavo grado. Este patrón es coherente con la descripción del problema identificada en la fase diagnóstica y con la literatura sobre aprendizaje en ciencias sociales en contextos ecuatorianos (Moreira-Zambrano et al., 2024). Lo que los datos no permiten afirmar es que la progresión entre grados sea lineal o atribuible a la práctica docente de manera directa: la varianza intragrupo impide esa lectura.

### **Estrategias metacognitivas percibidas por los estudiantes**

El IEMES revela que los estudiantes identifican como más frecuentes y útiles las estrategias metacognitivas vinculadas al monitoreo durante el aprendizaje, por encima de las de planificación previa y evaluación posterior. La estrategia más mencionada es relacionar los temas históricos con situaciones actuales, seguida de formular preguntas sobre lo que no comprenden y comparar fuentes distintas antes de sacar conclusiones. Las estrategias de planificación y evaluación reciben valoraciones menores, aunque la diferencia entre monitoreo y evaluación no alcanza significancia estadística.

**Tabla 2.** Estrategias metacognitivas con mayor valoración según el IEMES ( $N = 85$ )

N.º	Estrategia metacognitiva	Dimensión	Media (1-5)
1	Relacionar temas históricos con la actualidad	Monitoreo	4.31
2	Preguntar sobre lo que no comprendo durante la clase	Monitoreo	4.18
3	Comparar diferentes fuentes históricas antes de concluir	Monitoreo	4.02
4	Reflexionar sobre lo aprendido al final de la clase	Evaluación	3.94
5	Identificar ideas principales en textos sociales antes de leer completo	Planificación	3.87
6	Autoevaluar la comprensión de procesos históricos complejos	Evaluación	3.79
7	Conectar el tema con experiencias o noticias conocidas	Monitoreo	3.74
8	Planificar cómo abordaré un tema antes de empezar	Planificación	3.61
9	Verificar la comprensión mientras el docente explica	Monitoreo	3.58

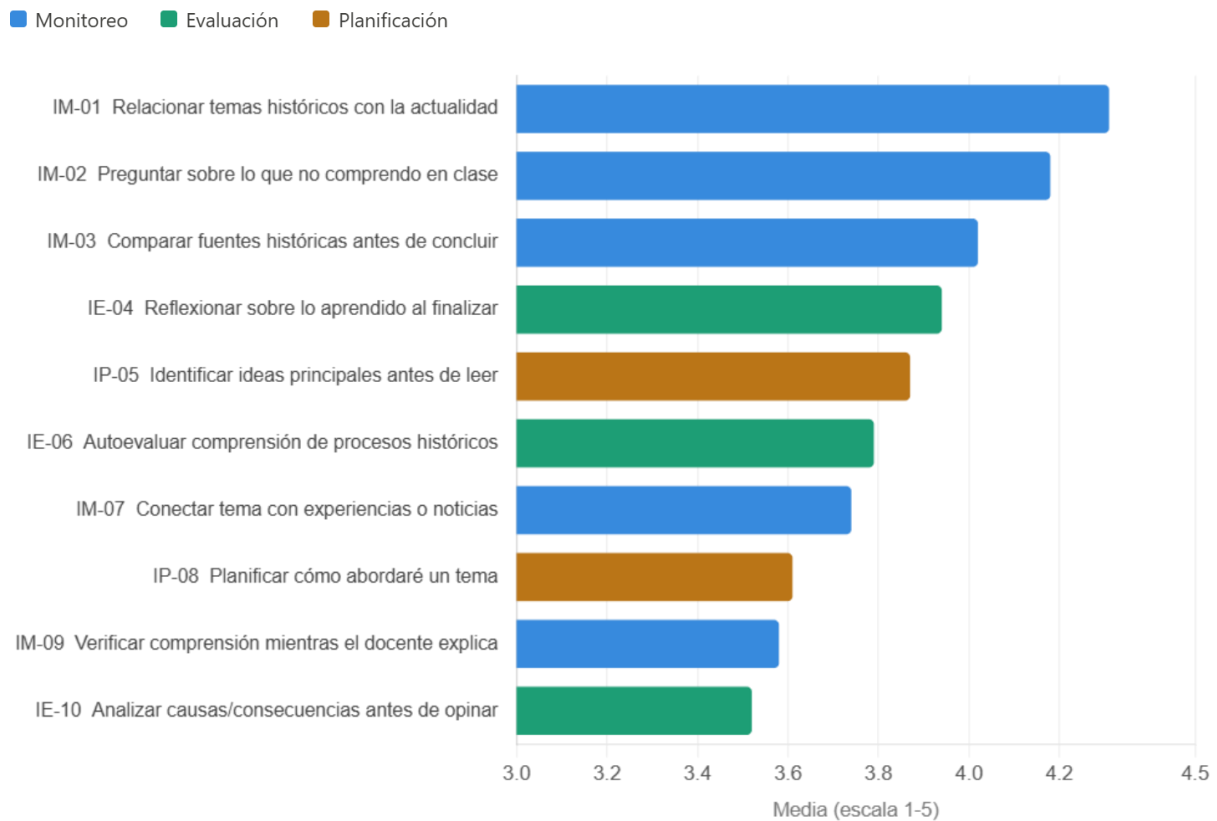
---

10	Analizar causas y consecuencias antes de emitir una opinión social	Evaluación	3.52
----	--	------------	------

---

**Nota.** Escala Likert: 1 = nunca; 5 = siempre. Elaboración propia a partir de los datos del IEMES.

**Figura 2** Valoración promedio de estrategias IEMES por dimensión



La concentración de las estrategias mejor valoradas en la dimensión de monitoreo anticipa el patrón que aparecerá en el análisis de correlación. Sin embargo, conviene señalar que las valoraciones del IEMES miden percepción estudiantil de la práctica docente, no la práctica docente directamente: hay un margen de interpretación subjetiva que la observación con la FOPDES permite contrastar, aunque no eliminar.

**Correlación entre dimensiones metacognitivas y aprendizaje significativo**

El análisis de correlación de Pearson muestra relaciones positivas y estadísticamente significativas entre las tres dimensiones del IEMES y el puntaje total del CASES. La dimensión de monitoreo presenta el coeficiente de correlación más alto, seguida de evaluación y planificación. La percepción estudiantil del conjunto de estrategias metacognitivas muestra la

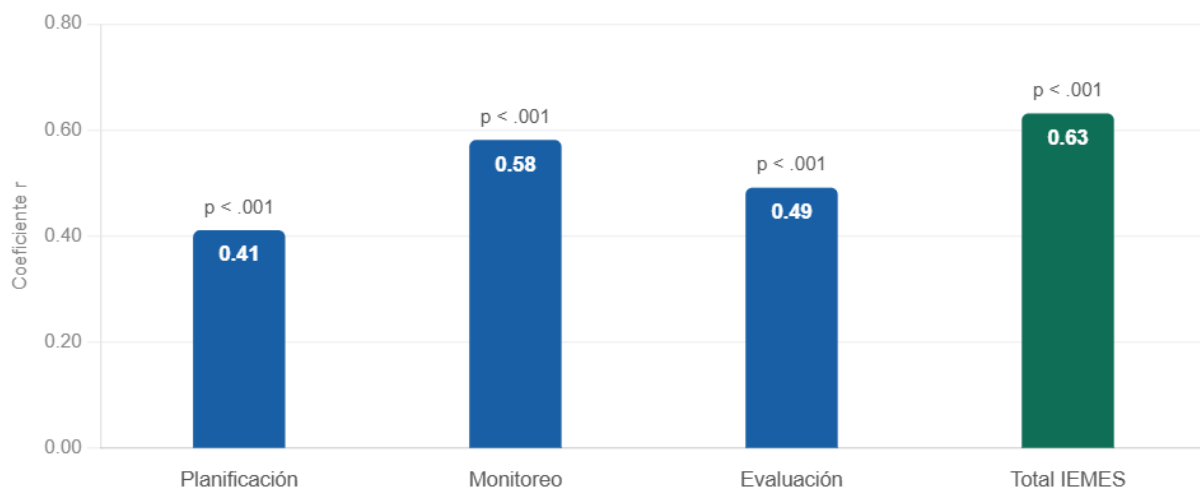
correlación más robusta con el aprendizaje significativo, lo que sugiere que el efecto no reside en ninguna dimensión aislada sino en la combinación articulada de las tres fases.

**Tabla 3.** Correlaciones de Pearson entre dimensiones metacognitivas (IEMES) y aprendizaje significativo (CASES)

Dimensión metacognitiva (IEMES)	r de Pearson	Significación (p)
Planificación	.41	< .001
Monitoreo	.58	< .001
Evaluación	.49	< .001
Estrategias metacognitivas (total)	.63	< .001

**Nota.** La correlación es estadísticamente significativa al nivel .001 (bilateral). Variable dependiente: puntaje total CASES. N = 85.

**Figura 3.** Correlaciones de Pearson por dimensión

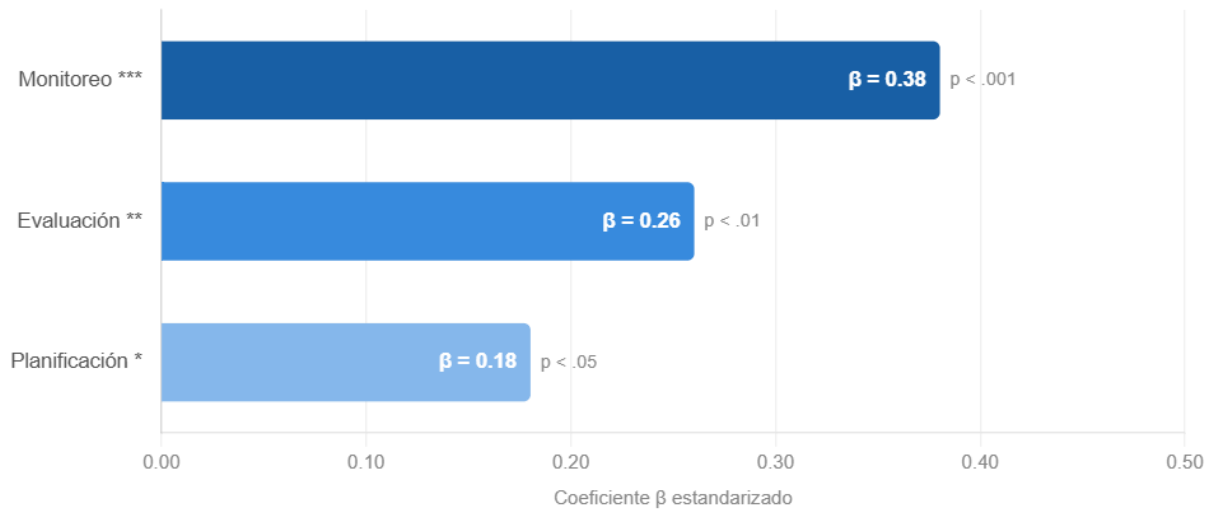


**Nota.** Todas las correlaciones son estadísticamente significativas al nivel  $p < .001$  (bilateral). La barra de Total IEMES corresponde al puntaje global de las tres dimensiones combinadas. N = 85. Variable criterio: puntaje total CASES.

El análisis de regresión lineal múltiple indica que las tres dimensiones del IEMES explican en conjunto aproximadamente el 55% de la varianza en los niveles de aprendizaje significativo ( $R^2 = .547$ ,  $F(3, 81) = 32.68$ ,  $p < .001$ ). La dimensión de monitoreo aporta el mayor peso predictivo independiente ( $\beta = .38$ ,  $p < .001$ ), seguida de evaluación ( $\beta = .26$ ,  $p < .01$ ) y planificación ( $\beta = .18$ ,  $p < .05$ ). Este patrón confirma que el monitoreo durante la instrucción

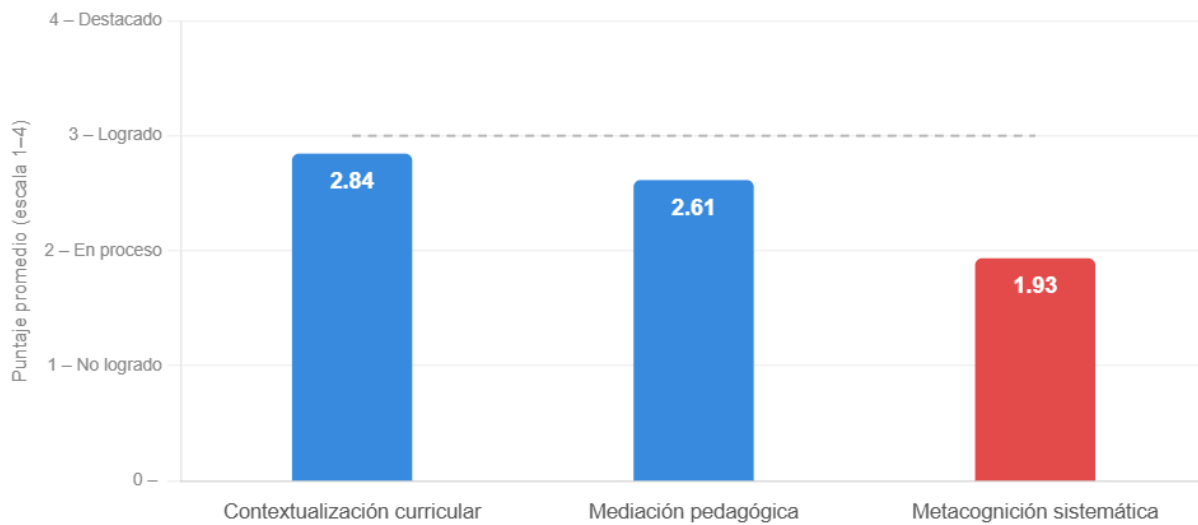
la capacidad de verificar en tiempo real si los procesos de comprensión están funcionando es el componente metacognitivo más directamente asociado con aprendizajes que trascienden la memorización.

**Figura 4 .** Coeficientes  $\beta$  estandarizados del modelo de regresión lineal múltiple (variable dependiente: aprendizaje significativo)



### Práctica metacognitiva docente observada (FOPDES)

Los datos recogidos con la FOPDES revelan una asimetría que merece atención detenida. Los docentes alcanzan niveles logrado o destacado con mayor frecuencia en los indicadores de contextualización curricular vinculación de contenidos con la realidad inmediata, uso de ejemplos locales, conexión con noticias actuales que en los indicadores de implementación sistemática de estrategias metacognitivas. La activación estructurada de conocimientos previos, la formulación de preguntas que demanden análisis inferencial y el uso de cierre reflexivo al final de cada sesión son las prácticas con menores puntuaciones promedio en la rúbrica.

**Figura 5** .Puntajes promedio FOPDES por área de práctica docente observada en aula

Esta brecha entre contextualización y metacognición sistemática no implica que los docentes carezcan de recursos pedagógicos. Lo que indica es una diferencia entre dos tipos de práctica instruccional: la que conecta los contenidos con el mundo del estudiante más intuitiva, desarrollada con la experiencia y la que estructura deliberadamente los procesos cognitivos del estudiante durante el aprendizaje más técnica, requiere formación específica y reflexión sobre la propia práctica. Dignath y Büttner (2018) anticiparon esta distinción en contextos distintos al ecuatoriano. Un docente puede contextualizar perfectamente un proceso histórico sin que esa contextualización genere en el estudiante ningún proceso metacognitivo; para que lo genere, es necesario que el docente estructure preguntas, momentos de verificación y cierres reflexivos que conviertan la contextualización en andamiaje para el pensamiento.

## Discusión

Los hallazgos del estudio confirman la asociación positiva entre el uso de estrategias metacognitivas y el aprendizaje significativo en Estudios Sociales, en línea con lo reportado por Mora-Rosales et al. (2023) y Ninacuri Tipantasig et al. (2023) en contextos latinoamericanos. Los datos también permiten matizar y, en algunos casos, cuestionar asunciones que la literatura tiende a presentar con más certeza de la que los diseños empíricos justifican.

El peso predictivo del monitoreo sobre el aprendizaje significativo ( $\beta = .38$ ) es el hallazgo más robusto del estudio. Corrobora lo que Panadero (2017) plantea desde la teoría: la capacidad de

verificar en tiempo real si el proceso de comprensión está funcionando es el componente metacognitivo que más directamente impacta sobre la calidad del aprendizaje. Lo que este estudio añade es evidencia empírica desde un contexto específico escuelas públicas ecuatorianas de EBS donde ese hallazgo había sido formulado principalmente por inferencia desde estudios realizados en otras regiones y niveles educativos. El coeficiente de monitoreo duplica aproximadamente el de planificación ( $\beta = .18$ ), lo que no es un detalle menor para el diseño de programas de formación docente.

El peso menor de la planificación en el modelo de regresión merece interpretación cuidadosa. No indica que planificar sea irrelevante, sino que su efecto sobre el aprendizaje posiblemente está mediado por las otras dos dimensiones: la planificación metacognitiva produce sus efectos a través del monitoreo y la evaluación que habilita, no de manera directa sobre el resultado final. Este patrón de mediación secuencial es coherente con el modelo cíclico de Zimmerman (2002) y con los hallazgos de Veenman et al. (2006) sobre la articulación entre fases metacognitivas. Dicho esto, el diseño transversal de este estudio no permite establecer esa cadena de mediación con rigor causal: es una interpretación plausible, no un hallazgo demostrado.

La brecha observada en la FOPDES interpela directamente a los programas de formación docente. Lo que Dignath y Büttner (2018) anticiparon en contextos distintos al ecuatoriano se confirma aquí con evidencia situada: no es suficiente que el docente conozca su entorno y vincule contenidos con la realidad del estudiante. Esa contextualización tiene valor pedagógico, pero no produce por sí sola regulación metacognitiva en el estudiante. Para que lo haga, debe estar estructurada mediante preguntas inferenciales, momentos de verificación y cierres reflexivos. La diferencia entre un docente que contextualiza y un docente que además regula cognitivamente a sus estudiantes es exactamente la brecha que la formación continua en metacognición debería resolver.

La articulación entre aprendizaje significativo y práctica metacognitiva docente que proponen Díaz-Barriga y Hernández (2022) desde la perspectiva ausubeliana resulta coherente con los datos. Lo que Ausubel (1978) llamó aprendizaje significativo la integración de nueva información con estructuras cognitivas existentes requiere del docente una mediación que va más allá de la exposición de contenidos: activación deliberada de conocimientos previos, creación de conflicto cognitivo y acompañamiento del proceso de resolución. Estas son, exactamente, las operaciones metacognitivas que el IEMES y la FOPDES miden. El dato de

que el 55% de la varianza en aprendizaje significativo sea explicado por la percepción estudiantil de las estrategias metacognitivas docentes confirma la centralidad de esa mediación.

Para la formación docente inicial y continua en Ecuador, los hallazgos tienen implicaciones concretas. Los programas de formación de docentes de ciencias sociales tienden a enfatizar el conocimiento disciplinar y la didáctica general, pero dedican atención insuficiente a la formación metacognitiva del futuro docente como sujeto de su propia práctica. Esto no es un problema de recursos sino conceptual: no se trata de añadir un módulo sobre metacognición al currículo, sino de reorganizar la experiencia formativa de modo que el futuro docente desarrolle el hábito de observar reflexivamente lo que ocurre en su aula. Los sistemas de desarrollo profesional continuo en la región tienden a organizar la capacitación en talleres puntuales de transmisión de técnicas, un formato con efectos muy limitados sobre la práctica sostenida (Flores, 2021; Day y Gu, 2021).

Este estudio presenta limitaciones que conviene reconocer sin eufemismos. La primera y más importante es su alcance geográfico: los resultados corresponden a una institución específica en Salinas con 85 participantes, y no pueden generalizarse a otras escuelas sin verificación. La segunda es la limitación inherente al diseño transversal: los datos capturan la situación en un momento y no permiten establecer relaciones causales. La tercera es el sesgo potencial en el IEMES, que mide estrategias metacognitivas autopercebidas por los estudiantes no necesariamente las estrategias efectivamente desplegadas por el docente lo que puede generar inflación en las correlaciones si los estudiantes interpretan sus percepciones con sesgo de deseabilidad social. La cuarta es que la investigación trabajó con un único docente de Estudios Sociales en la institución, lo que limita la variabilidad en la variable predictora y acota el alcance de las inferencias sobre práctica docente. En consecuencia, las correlaciones y la regresión reportadas expresan la asociación entre la percepción estudiantil de las estrategias metacognitivas docentes y el aprendizaje significativo, no la asociación entre práctica docente observada y aprendizaje. Esta distinción debe tenerse en cuenta al interpretar el alcance de los hallazgos.

## Conclusiones

El objetivo de este estudio era analizar la relación entre las estrategias metacognitivas empleadas por los docentes de Estudios Sociales y el desarrollo del aprendizaje significativo

---

en estudiantes de EBS de la Escuela Presidente Alfaro. Los hallazgos permiten formular cuatro conclusiones sustantivas.

Primero: existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las tres dimensiones metacognitivas planificación, monitoreo y evaluación y los niveles de aprendizaje significativo en Estudios Sociales. La percepción estudiantil del conjunto de estrategias metacognitivas explica aproximadamente el 55% de la varianza en aprendizaje significativo, lo que confirma que la percepción estudiantil de la práctica metacognitiva docente funciona como predictor relevante del tipo de aprendizaje que los estudiantes desarrollan en la asignatura. Esto no equivale a establecer causalidad, pero sí a identificar una asociación lo suficientemente fuerte para que tenga implicaciones en el diseño de intervenciones.

Segundo: la dimensión de monitoreo durante la instrucción es la que muestra el peso predictivo más alto sobre el aprendizaje significativo. Las estrategias orientadas a verificar en tiempo real los procesos de comprensión cuestionamiento metacognitivo, ajuste instruccional, identificación de obstáculos cognitivos durante la clase tienen mayor impacto que las estrategias de planificación o evaluación cuando se consideran de forma aislada. Esto tiene una implicación directa para la formación docente: no toda práctica metacognitiva tiene el mismo retorno sobre el aprendizaje, y los programas de desarrollo profesional deberían priorizar la capacidad de monitoreo sobre la planificación formal.

Tercero: los docentes muestran mayor desarrollo en las prácticas de contextualización curricular que en la implementación sistemática de estrategias metacognitivas. Esta brecha señala que la formación para la reflexión pedagógica deliberada es una necesidad específica que la experiencia docente acumulada no resuelve por sí sola. El conocimiento tácito que un docente desarrolla con los años es valioso, pero no sustituye la capacidad de estructurar deliberadamente los procesos cognitivos del estudiante durante el aprendizaje.

Cuarto: los hallazgos de este estudio no agotan su valor en la descripción de una correlación: ofrecen una base empírica para orientar el fortalecimiento del rol pedagógico del docente de Estudios Sociales. La formación metacognitiva docente no puede tratarse como un añadido técnico a la práctica existente. Los hallazgos apuntan a que su desarrollo requiere condiciones institucionales que protejan tiempo para la reflexión, liderazgos pedagógicos que la valoren y culturas de trabajo donde el análisis de la propia enseñanza sea una actividad regular, no un evento excepcional.



Las líneas de investigación futura más necesarias son tres. La primera es replicar este estudio con diseños longitudinales que permitan seguir la práctica metacognitiva docente y el aprendizaje estudiantil en el tiempo, superando la limitación constitutiva del diseño transversal. La segunda es desarrollar y evaluar programas de formación continua que articulen metacognición docente con pensamiento disciplinar en ciencias sociales, en condiciones reales de implementación institucional no en talleres puntuales sino en procesos de acompañamiento sostenido. La tercera es investigar cómo los propios docentes ecuatorianos de Estudios Sociales conceptualizan su práctica metacognitiva: qué saben sobre ella, cómo la valoran y qué obstáculos identifican para desarrollarla de manera más sistemática. Sin esa comprensión desde dentro de la práctica, los programas de formación seguirán operando desde fuera de los problemas que buscan resolver.

### Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2nd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Coque, J., Pozo, M., & Guamán, R. (2024). El docente como intelectual transformativo en la Educación Básica ecuatoriana: revisión conceptual. *Revista Educación*, 48(1), 1–18.
- Coronado-Hijón, A. (2022). Metacognitive teaching strategies in social sciences at the secondary level: A systematic review. *Social Sciences*, 11(7), 307. <https://doi.org/10.3390/socsci11070307>
- Day, C., & Gu, Q. (2021). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(1), 11–28.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2022). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school—A meta-analysis and two theoretical discussions. *Educational Research Review*, 24, 119–138. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>



- Efklides, A. (2022). Metacognition, affect, and self-regulation in learning: The MASRL model revisited. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2487–2519. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09666-3>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flores, M. A. (2021). Developing teacher identities in higher education: A study of student teachers. *Teaching in Higher Education*, 26(4), 582–596. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1592060>
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2022). *Resultados de las pruebas Ser Bachiller 2021–2022: Informe nacional*. INEVAL.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x>
- Mora-Rosales, M., Castillo, A., & Venegas, L. (2023). Estrategias metacognitivas para aprendizajes significativos en el contexto universitario: Una revisión sistemática. *Revista Científica Multidisciplinar*, 7(12), 29–52.
- Moreira-Zambrano, Y., Mero-Meza, M., Castro-Vélez, C., & Vera-Espín, A. (2024). Rol del docente en la educación básica del Ecuador. *CIENCIAMATRIA*, 10(1), 94–111.
- Ninacuri Tipantasig, J., Chicaiza, M., & Villavicencio, R. (2023). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes ecuatorianos de Educación General Básica. *Religación*, 8(37), e230687.
- Núñez-Rojas, N., & Alvarado-Cabrera, O. (2023). Prácticas pedagógicas reflexivas en docentes de ciencias sociales: Un estudio de caso en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 26(1), e2613.
- Oblitas Silva, A. E. (2025). Impacto de la metacognición en el desarrollo de competencias científicas en estudiantes peruanos: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(11), 45–62.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2018). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30(82), 281–309.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulation theories and models. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10.
- Ramos Huacho, M. E. (2025). Estrategias metacognitivas en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 1514–1525.



- Torres Real, C., & Vásquez, M. (2023). Paulo Freire y sus aportes a la educación: Un análisis documental sobre sus concepciones pedagógicas. *Voces de la Educación*, 8(16), 198–215.
- UNESCO/OREALC. (2021). Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). OREALC/UNESCO.
- Veenman, M. V. J. (2011). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: A discussion. *Metacognition and Learning*, 6(2), 205–211. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9097-3>
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

**Conflicto de intereses:**

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

**Financiamiento:**

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

**Agradecimiento:**

N/A

**Nota:**

El artículo no es producto de una publicación anterior.