



## Instrumentos de una investigación en desarrollo sobre el aprender a aprender: descripción y posibilidades

M<sup>a</sup> Beatriz Páramo Iglesias, M<sup>a</sup> Esther Martínez-Figueira, Manuela Raposo-Rivas  
Universidad de Vigo

### Resumen

En este trabajo se presentan los instrumentos utilizados en una investigación-acción en desarrollo cuyo objetivo es analizar y proyectar sobre el aprender a aprender en un aula de Educación Infantil a través de un estudio de caso longitudinal descriptivo y de metodología mixta. La presentación de los instrumentos responde a la tipología de éstos (observacional, conversacional o documental), mostrando una breve descripción de todos ellos y los objetivos que responden en el marco de la investigación que los ampara. Para finalizar se concluye con las múltiples posibilidades de triangulación que éstos propiciarían, emergiendo la relevancia de estudios de caso en esta temática. *Palabras clave:* Instrumentos, Educación Infantil, evaluación, investigación-acción, aprender a aprender.

### Introducción

Este estudio se centra en la presentación y descripción de los instrumentos utilizados en una investigación en desarrollo cuyo objetivo principal es el análisis y reflexión sobre el aprender a aprender en un aula de Educación Infantil para la posterior puesta en práctica de un proyecto metacognitivo que lo favorezca (Páramo, Raposo y Martínez, 2013).

Se parte de ya no un nuevo concepto de aprendizaje y de enseñanza, sino de nuevas miras y posibilidades que nos permite el desarrollo competencial al que el sistema educativo responde. A continuación, se detallan las principales características de la investigación que ampara la utilización de estos instrumentos. Seguidamente se pasará a justificar y describir los once instrumentos diferentes, cuatro de tipo observacional, seis de tipo conversacional (basados en el diálogo) y uno de tipo documental (basados en escritos); así como los objetivos a que responden y los informantes para cada uno de ellos. Para finalizar, se expondrán las hipótesis que se le asignan a cada instrumento, así como las posibilidades de triangulación de los datos obtenidos a partir de ellos. Este exhaustivo análisis permitiría cuanto menos reflexionar sobre el estado de la cuestión del aprender a aprender en el aula participante, así como dar a conocer instrumentos y proyectos que permitan desarrollar una evaluación y mejora de esta competencia en la infancia.

### Ejes teóricos

Esta descripción parte de un marco teórico que sustenta la necesidad de investigaciones sobre esta competencia, sus implicaciones y los diversos agentes implicados: por un lado el alumnado, por otro lado, el docente y un tercero que los engloba el ambiente de aprendizaje, con sus tiempos, espacios y materiales. Además, se reflexiona acerca de la escasez de instrumentos que permiten analizar el aprender a aprender en su profundidad.

### Alumnado que aprende a aprender

Lledó (2014) pone en su boca las siguientes palabras: “el profesor enseña y el estudiante aprende, si tan obvio es este planteamiento para qué preocuparnos de más cuestiones, pero no es así” (1945). Y no cabe duda de que no es así. Los niños y niñas en Educación Infantil están desarrollando un sinfín de capacidades que le son propias que les permiten acercarse al mundo que les rodea y en el que se ve inmerso su aprendizaje. Dichas capacidades le sitúan ante unas determinadas formas de aprender. El desarrollo de esas habilidades de aprendizaje se ha constatado en los últimos años a través de numerosos estudios de corte descriptivo (Muñoz, 2004; Salmerón, Ortíz y Rodríguez, 2002). Pero, ¿por qué conocer esas capacidades?, ¿se mide tal vez el aprendizaje en base a ellas? No estaríamos muy equivocados. Actualmente, alejándonos de una perspectiva conductista de la inteligencia y del aprendizaje, las capacidades, que se agrupan en inteligencias múltiples y en competencias, nos sitúan ante un concepto holístico de la inteligencia, de ahí la importancia de las capacidades como indicadores para aprender.

Esto nos sitúa ante un alumnado que puede y debe conocer qué capacidades tiene para aprender. Desde una perspectiva inclusiva de la educación, abandonamos el término debilidades, para situarnos siempre ante las fortalezas. El niño y niña en Educación Infantil pueden conocer sus fortalezas para aprender, incluso la de los demás, indagar sobre la utilidad de esas capacidades, así como también del aprendizaje y del conocimiento. Esto es, darle sentido a lo que se aprende, para qué, por qué y cómo. De esta manera, desde las primeras edades se está aprendiendo a aprender desde un nivel inicial de conocimiento, que pasaría en etapas posteriores por su conciencia plena y regulación.

### Docente que aprende a aprender

Esta educación del desarrollo y global, que por otra parte no es nuevo en esta etapa, si lo debiera ser para el docente y su papel. Supone un cambio en su ideario docente, en su aquí y ahora en el aula y en el sistema educativo. La práctica docente tiene un claro destinatario que es un alumnado que tiene ritmos muy variados derivado del desarrollo de unas u otras capacidades. En este sentido el profesorado es quien de conocer las capacidades que su alumnado predispone para aprender, así como también conocerse como profesional metacognitivo. Esto es, que conozca cómo se puede y debe enseñar a aprender a aprender, que aprenda a aprender mientras enseña a su alumnado, lo que conlleva que primeramente debe conocer también sus capacidades, retomando la frase de Salmerón y Ortiz, (2003) de que “sólo un estratégico puede enseñar estrategias” (p.140).

Esto nos devuelve a un primer nivel inicial de conocer la percepción del docente sobre su práctica metacognitiva, pero ésta viene determinada por otros elementos que pudieran estar incidiendo en ella, como puede ser el ambiente.

### Ambiente

El ambiente ha sido y continua siendo un ingrediente fundamental del quehacer educativo en la etapa que nos ocupa. Son muchos los estudios que versan sobre él, sus dimensiones, variables y dimensiones. Estudios recurrentes son los de Iglesias (2008), De Pablo y Trueba (1999) y Madrid (2012). Si tomamos como referencia el Decreto 330/2009 de 4 de Junio por el que se establece el currículum de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, una de las orientaciones que recoge para dar respuesta a un proceso de enseñanza y aprendizaje bajo una perspectiva constructivista y holística del aprendizaje es éste mismo elemento. Determina que son tres las variables a tener en cuenta en la disposición de un ambiente de aprendizaje, pero sin olvidar también inequívocamente de enseñanza: el espacio, el material y los tiempos. Éstos se interrelacionan desde una funcionalidad común respondiendo a unas u otras capacidades, a unos u otros aprendizajes y a muchas y diversas maneras de enseñar y de aprender a aprender.

### Contexto

Las temáticas de investigación que profundizan en la Educación Infantil son de carácter heterogéneo, retomando las ideas que anteriormente se exponen. Aún así, siguen siendo escasas los estudios que aúnen los pilares que aquí se presentan: infancia, aprender a aprender, metacognición y ambiente, y por consiguiente, son limitados los instrumentos que podemos encontrar para conocer las capacidades metacognitivas del alumnado en esta etapa, para reflexionar sobre la práctica docente metacognitiva y para observar y constatar cómo el ambiente de aprendizaje lo potencia. Por eso mismo, en esta comunicación se presentan los instrumentos utilizados en una investigación que pretende aunar estos aspectos, que cuenta con financiación del Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte para la Formación de Profesorado Universitario dentro de los subprogramas de Formación y de Movilidad dentro del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 en I+D+i.

Dicha investigación (Páramo, *et al.*, 2013), es una investigación-acción participante bajo el paradigma interpretativo e ideográfico que enfatiza lo particular en base a una metodología cualitativa y de carácter descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El fin último es describir, comparar, contrastar y clarificar (Cohen, Manion y Morrison, 2011). Estamos ante un estudio de caso longitudinal durante dos años que comienza en el curso 2013/2014 en el aula de segundo curso de segundo ciclo de Educación Infantil de un colegio concertado de la ciudad de Lugo (España), y termina en el 2014/2015 cuando los participantes están en el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Queda conformada por 23 niños y niñas de entre 4 y 6 años y por su maestra tutora. Responde a una selección de sujetos mediante muestreo no probabilístico ateniendo a criterios de alcance, de decisión del centro a participar y de la autorización expresa de las familias.

La pregunta general de la investigación es conocer cómo el aprender a aprender inunda un aula de Educación Infantil. Por ello, el objetivo principal es analizar y proyectar sobre el aprender a aprender en un aula de Educación Infantil. De éste se derivan objetivos específicos que se detallarán a continuación en relación al instrumento utilizado para ello.

### Instrumentos

Existe hoy en día un afán de mirar con lupa todo aquello que los niños y niñas saben hacer en las primeras edades. Si de capacidades hablásemos no existiría controversia ninguna. Ahora bien, y como se ha comentado con anterioridad, ¿disponemos de instrumentos que nos lo permitan? Y especificando más aún si cabe, ¿son instrumentos contextualizados, de fácil uso y adaptabilidad?

Por otro lado, y a poder ser antes de mirar con lupa, el docente ha de mirarse al espejo como profesional que enseña a aprender a aprender, y que aprende a enseñar (Durán, 2014). De nuevo surge el mismo planteamiento acerca de si existen instrumentos que le permitan esa reflexión y consciencia. Y lo mismo sucedería sobre si contamos con herramientas que nos permitiesen observar e indagar cómo el ambiente y los proyectos metacognitivos del aula favorecen el desarrollo de un clima donde aprender a aprender.

Por ello, a continuación se exponen los once instrumentos utilizados en la investigación mencionada presentando sus datos, una breve descripción y el objetivo que pretende dar respuesta en el estudio. Se utiliza la siguiente clasificación: instrumentos de observación, conversacional y documental. La observación, verbalización y análisis de contenido, respectivamente, son los tres fundamentos y técnicas que nos permiten adentrarnos en esta temática de la manera más específica, natural y adaptada posible.

### **Instrumentos de observación**

A continuación se detallan los instrumentos utilizados en la investigación que tienen como técnica principal la observación del investigador de unos u otros elementos implicados en el aprender a aprender. Ese nivel observacional supone una toma de contacto inicial con la temática y una reflexión posterior de gran incidencia.

#### **Modelo de evaluación interrogativo de las estrategias** (Amate, 2003)

Es un instrumento que se nutre de técnicas cualitativas como son la observación y la entrevista semi-estructura para registrar qué tipo de estrategias de aprendizaje que el alumnado de Educación Infantil pone en marcha con la realización de una tarea específica de comparar modelos en momentos de planificarla, de ejecutarla y de evaluarla. Su estructura en esos tres momentos permite marcar qué tipo de estrategias utiliza en cuanto a habilidades motrices, cognitivas y metacognitivas a través del juego del micrófono en el que el experto le va formulando al niño/a individualmente antes, durante y después de una tarea concreta. También permite conocer el rendimiento global y el perfil estratégico del alumnado, en función del rendimiento motriz, nivel cognitivo y estrategias puestas en marcha.

Los objetivos que se le establecen son: 1) describir las estrategias metacognitivas y su tipología que el alumnado de segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil pone en marcha en momentos de planificación, de ejecución y de evaluación de una tarea, 2) averiguar el nivel cognitivo del alumnado al realizar la tarea, 3) conocer el perfil estratégico de ese alumnado, 4) constatar cómo han variado estos datos durante y tras la puesta en práctica de un proyecto metacognitivo.

#### **Escala de observación de estrategias cognitivas y metacognitivas** (Sáiz, Carbonero y Flores, 2010)

Toma como punto de partida los presupuestos de Riviere (2002) y la escala de medición de las estrategias de resolución de problemas cognitivos de Sáiz (1994). Es una escala de tipo Likert con respuestas con valores de nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre. Permite observar las siguientes dimensiones relativas al aprender a aprender con la realización de tareas de clasificación por dos criterios, conservación y tarea de teoría de la mente: atención, lenguaje receptivo y expresivo, planificación y metacognición.

Los objetivos que se le subscriben son: 1) analizar el nivel de atención, lenguaje expresivo y comprensivo, planificación y de metacognición que el alumnado pone en marcha ante una tarea, 2) constatar si existen diferencias en estas dimensiones en función del tipo de tarea realizada (de clasificación, conservación y teoría de la mente), y 3) constatar cómo han variado estos datos durante y tras la puesta en práctica de un proyecto metacognitivo.

#### **Sistema de Signos para identificar las posibilidades metacognitivas de una tarea en Educación Infantil** (Páramo, *et al.*, 2013).

Es una hoja de registro que permite analizar si las actividades, momentos o tareas de un aula de Educación Infantil favorecen el desarrollo de procesos cognitivos y estrategias metacognitivas en momentos de ser

planificados, ejecutados o evaluados. Bajo esta estructura se constatará si los procesos cognitivos que expuso Beltrán (1996) tienen posibilidades de desarrollo en dichas tareas: sensibilización, planificación, atención, adquisición, personalización, recuperación, transferencia y evaluación y sus respectivas estrategias cognitivas e ítem metacognitivos.

La duración de la observación es proporcional al transcurso de la misma, es decir, una vez que la tarea, actividad o momento finaliza, el registro de la misma finaliza.

Los objetivos que se le circunscribe son: 1) conocer las posibilidades metacognitivas que propician las tareas y actividades del aula, 2) indagar la tipología de procesos cognitivos y estrategias metacognitivas que se favorecen en momentos de planificar una tarea, ejecutarla y evaluarla, 3) constatar si existen diferencias en estos datos en función del tipo de tarea, momento o actividad a realizar, y 4) constatar cómo han variado estos datos durante y tras la puesta en práctica de un proyecto metacognitivo.

#### **Hoja de registro para la evaluación de estrategias atencionales, de verbalización y de planificación del alumnado** (Páramo, Raposo y Martínez, 2014)

Uno de los objetivos de la investigación que cerca esta comunicación ha sido el realizar y poner en práctica en el aula participante un proyecto metacognitivo. Éste se dividía en dos grandes partes en el que la segunda consistía en la creación y utilización de un recurso hipermedia que permitiese al alumnado conocer cómo se organiza su aprendizaje a lo largo de un día con las preguntas qué vamos a aprender, cómo lo estamos haciendo y cómo lo hemos aprendido, y potenciar así el uso de estrategias metacognitivas. Para observar qué tipo de éstas potenciaría, se crea el instrumento que nos ocupa, que consiste en el registro del investigador de niveles de atención, lenguaje receptivo, expresivo y metalingüístico y en cuanto autonomía con el apunte de valores según diferentes indicadores. Así mismo recoge el nivel de correspondencia entre ejecución y evaluación, y dificultades y reacciones ante el discurso. Su aplicación es de carácter grupal, de manera que se observa y registran las capacidades metacognitivas que manifiesta el grupo que trabaja en ese momento con el recurso hipermedia. Ha sido creado y validado en el seno de un grupo de discusión.

Los objetivos serían: 1) conocer y valorar el nivel de atención, lenguaje receptivo, expresivo y metalingüístico y autonomía que manifiesta el grupo usando el recurso, 2) constatar el nivel de correspondencia entre objetos de aprendizaje planificados y evaluados, y 3) averiguar las dificultades y reacciones ante el recurso.

#### **Instrumentos conversacionales**

Lenguaje y comunicación se convierten ya en estas edades en instrumentos de regulación y como estrategia de aprendizaje. Por ello, la segunda taxonomía de instrumentos utilizados es de técnicas conversacionales, de manera que a través del lenguaje se indaga sobre el fenómeno de aprender a aprender en ese aula concreta.

#### **Escala de identificación de estrategias de aprendizaje en niños pequeños** (Salmerón, *et al.*, 2002)

Instrumento para la identificación de estrategias de aprendizaje que dice usar el alumnado en tres dimensiones: planificación, ejecución y evaluación de una tarea de laberinto concreta. La opción de registro por parte del investigador es de carácter dicotómico sobre si se verbalizan o constatan y observan diferentes ítems para cada dimensión. Así se constatará si tiene claro los objetivos, las características de la tarea y el uso adecuado de recursos; para evaluar cómo verbaliza y en qué términos su capacidad de planificación e identificar cómo sus verbalizaciones se ciñen a una evaluación consciente y metacognitiva de la tarea.

El registro de la dimensión de ejecución, se lleva a cabo a través de la técnica de observación, el niño/a no tiene la obligación de relatar ni de comunicar nada, pero si lo hace se podría recoger por escrito.

Los objetivos de la investigación a los que pretende responder el uso de este instrumento son: 1) describir las estrategias metacognitivas que el alumnado de segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil pone en marcha en momentos de planificación, de ejecución y de evaluación de una tarea; y 2) determinar cuál es el nivel de actuación estratégica de dicho alumnado.

#### **Escala para la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil EEPEA-EI (Rodríguez, Ortiz y Blanco, 2012)**

Instrumento que permite la evaluación, comprensión y reflexión del proceso de enseñanza. Partiendo de las orientaciones curriculares de la etapa, queda conformado por 100 ítems que el docente encuestado deberá valorar en base al grado de acuerdo (escala Likert donde A es nada de acuerdo, B poco de acuerdo, C regular de acuerdo, D bastante de acuerdo y E muy de acuerdo). Se realiza de manera oral con el investigador, siguiendo el modelo de cuestionario oral. Formada por cuatro subescalas con un alto índice de fiabilidad: Evaluación del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje (0.854); evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza (0.939); evaluación del desarrollo del proceso de aprendizaje (0.957); y evaluación del producto del proceso (0.891). Los datos de validez que se pueden consultar en Rodríguez *et al.* 2012, nos sitúan ante un instrumento que permite responder a los siguientes objetivos: 1) conocer la percepción de la propia práctica docente de la docente participante, y 2) determinar qué dimensiones y variables percibe la docente como más relevantes en un proceso de enseñanza y aprendizaje metacognitivos.

#### **Cuestionario sobre los ambientes de aprendizaje como potenciadores de la atención y la planificación CAAP-AP (Páramo, 2014)**

Instrumento de corte descriptivo cuyo objetivo es analizar cómo los docentes del segundo ciclo de Educación Infantil potencian el desarrollo de la atención y la planificación en su alumnado. Se estructura en cuatro dimensiones. La primera en relación a contextual (datos personales y académicos); y la segunda dimensión física (en relación a la disposición y variabilidad del espacio). A continuación la dimensión funcional, en cuanto a percepciones del docente en cuanto a la atención y a la planificación como procesos cognitivos para aprender y actividades para ello a través de una escala likert de

valores que oscilan nada y mucho; y en cuanto a su práctica docente para registrar con respuesta dicotómica si/no si favorecen un listado de actividades atencionales y de planificación en momentos guiados de pequeño grupo, en momentos individuales, momento libre y autónomo, momento dirigido y en otros momentos. Y por último la dimensión relacional y temporal en el que se conversa sobre el tiempo diario que el docente desarrolla la atención y la planificación en los diferentes momentos citados anteriormente, y valorar el nivel de participación del docente y alumnado en momentos en los que se trabajan ambos procesos en los diferentes momentos. Consta de 20 variables que derivan en 192 subvariables y los datos de fiabilidad y validez nos adelantan que estamos ante un instrumento que permite reflexionar en alto sobre la práctica docente estratégica (Páramo, Martínez-Figueira y Raposo Rivas, en revisión)

Los objetivos de investigación que le son propios son: 1) averiguar la importancia atribuida a la atención y planificación, y el tipo de actividades que desde la perspectiva docente las favorecen, 2) determinar qué tipos de actividades se desarrollan para potenciar la atención y la planificación en distintos momentos de la jornada escolar y 3) conocer el nivel de interacción del profesorado con el alumnado, y entre éste, en momentos donde son trabajadas la atención y planificación; así como el tiempo dedicado a ambos procesos.

#### **Cuestionario de percepciones docentes metacognitivas (Pueyo, Martín y Pujolá, 2008)**

Es un cuestionario oral que permite obtener una impresión rápida sobre cómo el docente se sitúa ante el aprender a aprender y la enseñanza metacognitiva. Consta de 9 preguntas con respuestas variadas acerca de realización personal con la temática, supuestos prácticos y percepciones. El objetivo que se le concreta es indagar sobre la percepción que la docente tiene sobre su persona, práctica y resolución metacognitiva en el aula.

#### **Cuestionario para la identificación de estrategias de enseñanza en el profesorado (Salmerón, *et al.*, 2002)**

Cuestionario estructurado en cuatro dimensiones: planificación (12 ítems), regulación (19), evaluación (14) y agrupamientos en clase (5 ítems). Son ítems relativos a su práctica docente en el que de manera oral determinará en qué medida está de acuerdo o realiza las afirmaciones, con una escala Likert de 4 valores entre nunca y muy frecuentemente. Su Alfa de Conbrach es de 0.83 y su validez permite afirmar que es un instrumento para la reflexión en alto de la práctica metacognitiva y consciente del docente (para conocer más datos relativos a estas informaciones estadísticas puede consultar Salmerón *et al.*, 2002).

Con este instrumento pretendemos dar respuesta al siguiente objetivo del estudio: 1) conocer cuál es la percepción de la docente en cuanto a su práctica metacognitiva en momentos de planificación, regulación, evaluación y en relación a los agrupamientos.

#### **Hoja de registro de percepciones del alumnado y su correspondencia en cuanto a sus capacidades metacognitivas (Páramo, *et al.*, 2013)**

Instrumento creado para conocer la percepción del alumnado en cuanto a sus capacidades metacognitivas tras el uso de la primera parte del proyecto metacognitivo citado anteriormente “*El collar del tesoro*”. Consiste en una hoja de registro individual conformada por una tabla de doble entrada en la que de manera vertical están las diferentes sesiones registradas del proyecto, y horizontalmente las 4 capacidades clave trabajadas (observación, escucha, verbalización y pensamiento) y la capacidad metacognitiva en general. El alumno ha de valorar y verbalizar si tras la realización de la actividad las ha puesto en marcha utilizando los siguientes valores sí, a veces y no.

Una segunda parte corresponde a que el investigador a partir de la observación registre en otra hoja similar si el desarrollo de las capacidades que el alumnado dice haber puesto en marcha ha sido cierto. De esta manera los objetivos que se le asignan a esta hoja de registro son: 1) conocer la percepción del alumnado sobre su práctica metacognitiva, 2) constatar el nivel de correspondencia con las observaciones de la investigadora, y 3) indagar si con el transcurso del desarrollo del proyecto metacognitivo aumentan la consciencia de capacidades reales y correspondencia con los datos observados de la investigadora.

#### **Instrumentos documentales**

Y para finalizar, el último instrumento utilizado ha tomado como técnica principal el análisis de contenido que permite un estudio sistemático y objetivado de objetos definidos como interesantes para el estudio (Balluerka y Vergara, 2002). Permite tomar contacto con la temática y reflexionar sobre su desarrollo con el fin de destacar unas categorías, variables y criterios de análisis.

**Sistema de Signos para identificar cómo la documentación legislativa y curricular explicitan la metacognición en Educación Infantil** (Páramo, *et al.*, 2013)

Para indagar sobre cómo la documentación legislativa y curricular del aula participante favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas en el alumnado y la práctica docente metacognitiva, se ha creado un instrumento similar en cuanto a formato, estructura e ítems se refiere al Sistema de Signos para identificar las posibilidades metacognitivas de una tarea en Educación Infantil (Páramo, *et al.*, 2013).

La recogida de datos consiste una respuesta dicotómica (sí/no) acerca de si la documentación legislativa analizada hace alusión a los ítems indicados; en caso de la documentación curricular, si a mayores de mencionarlos, los desarrolla. Se acompaña de un espacio para recoger frases literales. Ha sido creado y validado en el seno de un grupo de discusión. Así los objetivos del instrumento son: conocer y comparar las posibilidades metacognitivas que favorece la documentación legislativa y curricular y 2) indagar la tipología de procesos cognitivos y estrategias metacognitivas que se favorecen en ésta documentación en momentos de planificar una tarea, ejecutarla y evaluarla.

#### **Conclusiones**

Ortiz, Salmerón y Rodríguez (2007) ponen de manifiesto la relación entre el nivel de desarrollo verbal de los niños y niñas y sus competencias estratégicas para aprender. Esto puede podría extrapolarse la relación que pudiera existir entre percepciones docentes y su práctica metacognitiva, y a su vez con la disposición del ambiente determinado por proyectos y marco legislativo y curricular. El presentar los instrumentos utilizados en una investigación que pretende aunar la competencia de aprender a aprender, la metacognición, y algunos de los agentes implicados como alumnado, docente y ambiente, posibilita, por un lado, disponer de un marco teórico, instrumentos, indicadores y datos que avalan la pertinencia y escasez de estudios bajo esta perspectiva. Y por otro lado, el mostrarlos sobre el papel permite una triangulación entre los datos que revierten. Es aquí donde reside la prerrogativa y ventajas del estudio de caso, el poder cruzar datos, analizar correlaciones, similitudes y correspondencias. De esta manera las interrelaciones posibles serían 1) constatar la correspondencia entre capacidades del alumnado y percepciones docentes, tareas de aula y documentación legislativa y curricular; 2) Constatar la correspondencia entre percepciones docentes y práctica con la disposición del ambiente y documentación; 3) Constatar la correspondencia entre los datos aportados por los instrumentos sobre capacidades metacognitivas del alumnado y los instrumentos para ambas partes del proyecto; 4) averiguar nuevas dimensiones y categorías comunes a las estrategias del alumnado, etc.

Así, el fenómeno del aprender inunda esta aula pasando por algunos elementos clave, a sabiendas de que la prospectiva de investigación sería introducir y tener en cuenta la perspectiva e implicación en el aprender a aprender de la comunidad educativa, las familias y la sociedad.

#### **Referencias**

- Amate, J. (2003). Procedimiento para la evaluación de las estrategias de autorregulación durante el aprendizaje en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 19-42.
- Balluerka, N.; Vergara, A.I. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid. Pearson Educación.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge.
- De Pablo, P. y Trueba, B. (1999). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Durán, D. (2014). *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid, Narcea.

Galicia: Decreto 330/2009, del 23 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Infantil. DOG núm. 121 de 23 de xuño de 2009.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Iglesias, M.L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.

Lledó, A. (coord.) (2014). Indicadores de observación y competencias en el Prácticum Grados Infantil y Primaria: centro y aula. En M.T. Tortosa, J.D. Álvarez y N. Pellín (Coord.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios* (pp. 1944-1956). Alicante: Universidad de Alicante.

Madrid, D. (2012). *Organización del espacio en el aula Infantil*. Barcelona: Octaedro.

Muñoz, J. (2004): *Enseñanza-aprendizaje en estrategias metacognitivas en niños de educación infantil*. Burgos: Servizo de Publicacións da Universidad de Burgos.

Páramo, M.B. (2014). Análisis de la práctica docente que relaciona el ambiente y los procesos cognitivos: un estudio piloto en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65 (2), 1- 13.

Páramo, M.B., Martínez-Figueira, M.E., y Raposo-Rivas, M. (en revisión). Diseño y validación del cuestionario CAAP-AP para evaluar la práctica docente a favor de la atención y planificación en Educación Infantil. *Profesorado*

Páramo, M.B., Raposo, M. y Martínez, M.E. (2013). Una educación infantil inclusiva y metacognitiva puesta en interrogantes: diseño de una investigación basada en organizadores hipertextuales. En B. D. Silva, L.S.

Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco y R. Monghino, *Atas do Congreso Internacional Galego Português de Psicopedagogía*. Braga: CIE-d. 6852-6863.

Páramo-Iglesias, M.B., Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, M.E. (2014). El hipermedia en la Pizarra Digital Interactiva para aprender a aprender en Educación Infantil. *Congreso Internacional EDUTEC 2014*.

Ortiz, L., Salmerón, H., y Rodríguez, S. (2007): La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11 (2), 1-22.

Pueyo, S., Martín, A., y Pujola, J.T. (2008). Actividades de aprender a aprender: ¿qué pasa cuando nuestros alumnos no les ven sentido? *Taller del XVII Encuentro práctico de profesos de ELE*. International House Barcelona y Difusión.

Rodríguez, S., Ortiz, L., & Blanco, M.E. (2012). Percepciones del profesorado de Educación Infantil sobre sus propuestas de enseñanza en aprendizaje autorregulado. *Profesorado*, 16 (1), 143-164.

Sáiz, M.C., Carbonero, M.Á., y Flores, V. (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años. *Psicothema*, 22 (4), 772-777.

Salmerón, H. & Ortiz, L. (2003). Desarrollo de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 16, 121-143.

Salmerón, H., Ortiz, L., y Rodríguez, S. (2002). Identificación de estrategias de aprendizaje en educación infantil y primaria: propuesta de instrumentos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13 (1), 89-106.