

Conciencia metacognitiva, estilos cognitivos y rasgos de personalidad en la formación y profesorado de inglés

*Pre and in-service EFL teachers: metacognition
awareness, cognitive styles, and personality traits*

MARCELA QUINTANA LARA
Universidad Arturo Prat
maquinta@unap.cl
orcid.org/0000-0002-1649-6384

LUCÍA RAMOS LEIVA
Universidad Católica del Norte
luramos@ucn.cl
orcid.org/0000-0001-8155-335X

CLAUDIO DÍAZ LARENAS
Universidad de Concepción
claudiódiaz@udec.cl
orcid.org/0000-0002-9024-2497

TANIA TAGLE OCHOA
Universidad Católica de Temuco
ttagle@uct.cl
orcid.org/0000-0002-0299-1827

MICHEL RIQUELME SANDERSON
Universidad Arturo Prat
miriquel@unap.cl
orcid.org/0000-0001-5430-6214

PAOLA ALARCÓN HERNÁNDEZ
Universidad de Concepción
palarco@unap.cl
orcid.org/0000-0001-7217-5668

JOSÉ LEIVA GUTIÉRREZ
Universidad Católica del Norte
jleiva02@ucn.cl
orcid.org/0000-0002-0460-8350

Resumen: Este artículo presentó un estudio de tipo correlacional, de diseño no experimental y transversal realizado en Chile. Su objetivo fue explorar la relación entre los estilos cognitivos y rasgos de la personalidad con la conciencia metacognitiva en estudiantes en práctica profesional y docentes noveles de inglés como Lengua Extranjera. Los datos correspondieron a tres cuestionarios aplicados a 55 estudiantes en práctica profesional y 18 docentes noveles. Algunos de los resultados indicaron que en ambos grupos destacó el estilo sistemático por sobre el estilo intuitivo y la personalidad no se manifestó

como una variable significativa que se relacione con la conciencia metacognitiva. Solo la dimensión psicoticismo se relacionó con el conocimiento declarativo, en el grupo de docentes noveles. Esta investigación contribuyó a la formación integrada entre los aspectos disciplinar-pedagógico y del desarrollo humano que hacen a un docente un modelo a seguir.

Palabras clave: Formación inicial docente, conciencia metacognitiva, estilos cognitivos, personalidad, inglés como lengua extranjera.

Abstract: This article presented a correlational, non-experimental and cross-sectional study conducted in Chile. The purpose of the study was to explore the relationship between cognitive styles and personality traits with metacognitive awareness of students in their professional practicum and novice teachers of English as a Foreign Language. The data came from three questionnaires administered to 55 students in their professional practicum and 18 novice teachers. Some of the results indicated that in both groups of participants the systematic style stood out over the intuitive style, and that personality traits did not appear to be a significant variable related to metacognitive awareness. Only one personality trait, psychoticism, was related to the declarative knowledge of metacognitive awareness in the group of novice teachers. This research called for the integration of psychological and cognitive developmental aspects in the preparation of English as a Foreign Language Teachers.

Keywords: Teacher training, metacognition awareness, cognitive styles, personality, English as a Foreign Language.

1. Introducción

Las decisiones pedagógicas de un docente se ven afectadas por una variedad de factores, los que pueden ir desde lo sociocultural, político o institucional a otros que están asociados exclusivamente a las características individuales de un docente. No obstante, a pesar de todos estos factores es el docente quien, finalmente, toma las decisiones pedagógicas pertinentes para la planificación e implementación de clases que propendan a un proceso educativo efectivo. Asimismo, estas decisiones pueden verse influenciadas positiva o negativamente por tres factores esenciales que son propios de un individuo, tales como los estilos cognitivos, los rasgos de la personalidad y la conciencia metacognitiva (Zohar y Lustov, 2018). Ciertamente, se ha demostrado que estos factores están relacionados e influyen en el aprendizaje y las decisiones pedagógicas que toma un docente al planificar y llevar a cabo su clase (Volkova y Rusalov, 2016).

Los estilos cognitivos se asocian a la forma de pensar, percibir, organizar y procesar información y experiencia que se adquiere durante la vida (Allinson y Hayes, 1996). Recientes estudios indican que los estilos cognitivos son mecanismos individuales con los que las personas controlan y coordinan habilidades de pensamiento de orden superior y su comportamiento (Ramos, Quintana, Díaz, Alarcón, Urrutia, y Leiva, 2017).

Los rasgos de la personalidad pueden ser definidos como un conjunto de características o rasgos que distinguen a un individuo de otro. Estos pueden ser moldeados o alterados por agentes externos y experiencias de vida de cada persona (Dornyei, 2005; Eysenck y Eysenck, 1985). Eysenck *et al.* (1985) sugieren que la personalidad está determinada por rasgos que actúan sobre el temperamento de un individuo y lo hacen

actuar y enfrentar de una u otra manera las diferentes situaciones que se suscitan día a día. López, Ramírez y Cardona (2012) advierten que los rasgos de la personalidad del docente, reflejados en su actitud y comportamiento en la sala de clases, tienen gran influencia en el desarrollo de las funciones y procesos psicológicos de los estudiantes, así como la relación estudiante-docente.

Finalmente, la conciencia metacognitiva es un término que emerge de la metacognición, la que ha cobrado gran protagonismo en estos últimos años en el contexto educativo. Se entiende como metacognición el pensar acerca de nuestro propio pensamiento o el monitoreo o regulación de este (Flavell, 1979). La metacognición involucra un proceso reflexivo y el desarrollo de habilidades de orden superior. Un docente metacognitivamente consciente tiene un mejor control de su propio pensamiento que le permite desarrollar estrategias de aprendizaje más efectivas, las que se espera sean traspasadas a sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la metacognición de los docentes es un antecedente para la metacognición de los estudiantes (Manning y Payne, 1996).

La relación entre estos tres factores incide en la práctica docente y por esta razón en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, la literatura revisada revela la falta de estudios donde se considere la relación entre estos tres factores en la labor educativa del docente, y de manera particular en el área de la formación inicial docente del inglés como Lengua Extranjera (ILE). Tradicionalmente, en la formación de estos profesionales de la educación, se ha dado mayor énfasis al desarrollo del conocimiento disciplinar-pedagógico como componente clave del currículo. Sin embargo, lo anterior va en desmedro de temáticas esenciales, entre las que se cuentan los factores mencionados anteriormente, indispensables para una formación integral de docentes.

En consideración a esta problemática, el presente estudio tiene como objetivo explorar si existe una relación significativa entre los estilos cognitivos y rasgos de la personalidad con la conciencia metacognitiva en estudiantes en práctica profesional¹ y docentes noveles de ILE. La información que se obtenga de este estudio pretende contribuir a la formación inicial docente en el área de ILE en relación con los tres factores anteriormente descritos, y así apuntar a una formación integrada no tan solo enfatizando el dominio disciplinar-pedagógico, sino incorporando aquellos aspectos del desarrollo humano que aportan significativamente a hacer de un profesional, en este caso un docente, un modelo a seguir.

¹ La práctica profesional es la instancia en el último año del programa en donde los estudiantes van a escuelas a realizar clases como requisito para obtener su grado de docente.

2. Referente teórico

2.1. Estilos cognitivos

Los estilos cognitivos están relacionados con procesos mentales tales como conciencia, percepción, razonamiento, retención, toma de decisiones, resolución de problemas, planificación y creatividad, entre otros (Brandimonte, Bruno, y Collina, 2006; Sternberg, 2010). Estos procesos mentales se activan por estímulos internos y externos que permiten la transformación, la reducción, el almacenaje, la elaboración y la recuperación de información, funciones que están directamente relacionadas a cómo los sujetos perciben, aprenden y piensan (Stenberg, 2010).

Según Brown, Brailsford, Fisher, Moore y Ashman (2006) los estilos cognitivos tienen que ver con el cómo los individuos procesan la información. Asimismo, otros expertos los relacionan con la manera en la que los individuos manejan procesos mentales de orden superior para responder a las demandas del contexto acerca del proceso de la información y la organización de la misma (Savig, Amit, Ein-Gar, y Arieli, 2013, Volkova y Rusalov, 2016)

En la literatura se han identificado varios estilos cognitivos, entre ellos se destacan el estilo sistemático y el estilo intuitivo (Graff, 2000; Norris y Epstein, 2011; Sagiv, Amit, Ein-Gar y Arieli, 2013). Estos dos estilos cognitivos entregan las bases para identificar patrones de comportamiento que caracterizan el cómo las personas se enfocan a actividades críticas como el pensar, aprender, desarrollar problemas y tomar decisiones, las que producen un impacto en la productividad, desempeño y potencial crecimiento del individuo (Martin, 1998).

El estilo sistemático, también conocido como el estilo analítico o racional, está asociado a un enfoque lógico, secuencial y basado en reglas (Smith y De Coster, 2000). Los individuos que tienen este estilo planifican y analizan situaciones de manera cuidadosa y sistemática. Asimismo, el estilo intuitivo que también se conoce como experiencial, está relacionado a un enfoque holístico y global donde la resolución de problemas y toma de decisiones se realiza de manera rápida y carece de razonamiento lógico (Epstein *et al.*, 1996; Norris y Epstein, 2011). En consecuencia, los sujetos que se caracterizan por tener este estilo tienden a seguir sus instintos, o hacer lo que sienten es lo correcto.

2.2. Rasgos de la personalidad

La personalidad puede ser definida desde diferentes perspectivas como la social, psicológica, entre otras. Sin embargo, no se ha llegado a construir una definición única de este término. Por ejemplo, desde una perspectiva social la personalidad es definida como la consecuencia de ciertas características que nacen desde el contexto social

donde la persona está inmersa. Es decir, el contexto en donde el sujeto se desenvuelve le afecta positiva o negativamente formando así características individuales que le permiten desenvolverse dentro de un determinado grupo social (Montaño-Sinisterra, Palacios Cruz, y Gantiva, 2009).

Asimismo, desde una perspectiva psicológica Allport (1975) define la personalidad como varias características y rasgos de un individuo que al interrelacionarse van a provocar un tipo de comportamiento que refleja la personalidad de este. Dornyie (2005) se refiere a la personalidad como la característica más distintiva de una persona, y Sharp (2008) dice que los individuos están caracterizados por un patrón de rasgos, disposiciones o temperamentos básicamente incambiables. De estas dos últimas definiciones se rescatan dos ideas relevantes, la personalidad distingue a un individuo del otro y a su vez se puede entender a base de un patrón de rasgos.

Asimismo, Eysenck y Eysenck (1985) entregan una teoría de la personalidad en el que se basa uno de los instrumentos utilizados en este estudio. Estos autores definen la personalidad como “una organización más o menos estable y duradera del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona que determina su adaptación única al ambiente” (p. 9).

De acuerdo con la teoría de Eysenck y Eysenck (1985), la personalidad está asociada a tres dimensiones básicas que son: Psicoticismo, extraversión y neuroticismo, las que a su vez están compuestas por una variedad de rasgos. El psicoticismo está ligado al ser poco empático, impetuoso, muy estructurado y poco convencional. Sus rasgos característicos son: impulsividad, agresividad, hostilidad, frialdad, egocentrismo, falta de empatía, falta de compromiso, crueldad, creatividad y dureza mental. La extraversión se relaciona con la capacidad de relacionarse con otros, con la espontaneidad y el ser activos. Sus rasgos característicos son: sociabilidad, actividad, asertividad, despreocupación, dominancia, búsqueda de sensaciones, osadía, espontaneidad y rapidez. Por último, el neuroticismo tiene que ver con el grado de estabilidad, estados de ánimo, tipos de humor y niveles de ansiedad. Sus rasgos característicos son: tristeza, depresión, timidez, ansiedad, miedo, culpa, irracionalidad, vergüenza, mal humor, emotividad y preocupación.

2.3. Conciencia metacognitiva

Para definir de manera clara y comprensiva el término conciencia metacognitiva, es esencial revisar el término metacognición. Este término se refiere a la habilidad que los individuos desarrollan a lo largo de la vida, la que involucra procesos cognitivos que les permiten aprender, llevar a cabo y evaluar tareas para lograr sus objetivos (Flavell, 1976, 1979, 1987). Para algunos investigadores, esta habilidad es reconocida como el rasgo esencial de la cognición humana (Lories, Dardenne y Yzerbyt, 1998). Para otros, se asocia al conocimiento y las creencias de los individuos acerca de sus procesos

cognitivos (Ormond, 2006) o a la conciencia y base de los procesos de pensamiento que los aprendientes utilizan para aprender (Brown, 1987).

La metacognición está compuesta por el conocimiento de la cognición y regulación de la cognición (Brown, 1987). El conocimiento de la cognición está compuesto por el conocimiento declarativo, procedimental y condicional. El conocimiento declarativo se refiere al conocimiento que los individuos tienen de sí mismos como aprendientes en relación con sus destrezas, habilidades y recursos intelectuales necesarios para llevar a cabo una tarea. El conocimiento procedimental se refiere al cómo se usan las estrategias de aprendizaje para implementar y llevar a cabo una tarea. Finalmente, el conocimiento condicional se refiere al saber cómo y cuándo usarlas para llevar a cabo una tarea (Brown, 1987; Schraw y Dennison, 1994).

Además, la regulación de la cognición se compone de las habilidades de planificación, monitoreo y evaluación (Huff y Nietfeld, 2009). La planificación es la habilidad para seleccionar estrategias que permiten llevar a cabo una tarea. El monitoreo es la habilidad que permite a los aprendientes analizar y evaluar el trabajo realizado. Finalmente, la evaluación es la habilidad que tienen los aprendientes para analizar, revisar o realizar cambios de su propio trabajo.

En este estudio, la conciencia metacognitiva se entenderá como el estar conscientes de nuestros propios conocimientos, procesos cognitivos y estados afectivos, así también como la regulación de estos (Flavell, 1976, 1979). Es decir, ser conscientemente metacognitivos es pensar respecto del conocimiento que uno posee de sí mismo, sus habilidades y acerca de su estado actual cognitivo y afectivo que nos permite saber cómo y cuándo llevar a cabo una tarea (Hacker, Dulosky, y Graesser, 1998).

2.4. Estilos cognitivos, rasgos de personalidad y conciencia metacognitiva

Estos tres conceptos entregan información que caracterizan a un individuo y el cómo este se comportará o actuará ante diversas situaciones de la vida y la toma de decisiones. La conciencia metacognitiva, por un lado, se encarga de manejar los procesos cognitivos y estados afectivos para que el sujeto realice una tarea, enfrente un problema o tome decisiones, lo que se verá de alguna manera influenciado por su estilo cognitivo, porque este actuará de manera más intuitiva o desde una posición analítica y asimismo por los rasgos de la personalidad que le caracterizan.

3. Metodología

3.1. Enfoque

El estudio presenta un diseño no experimental de corte exploratorio y transversal, enmarcado en un enfoque cuantitativo.

3.2. Población de estudio

La muestra de este estudio está conformada por 73 participantes provenientes de diferentes universidades y regiones de Chile. La muestra se estratificó en dos grupos. El primer grupo estuvo compuesto por 55 estudiantes de último año de pedagogía en inglés en su práctica profesional, 37 mujeres (67%) y 18 hombres (33%). El segundo grupo está constituido por 18 docentes noveles de ILE, 12 mujeres (67%) y 6 hombres (33%) entre uno y tres años de experiencia en el ejercicio de su profesión. En relación con el tipo de establecimiento en donde ejercen los docentes, estos correspondían a colegios públicos y subvencionados.

Respecto de las universidades participantes, todas son instituciones de Educación Superior acreditadas por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA)² y pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)³; dos de ellas están ubicadas en la zona norte del país y dos en la zona sur.

Los participantes de este estudio fueron contactados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencionado.

3.3. Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron tres instrumentos: el Inventario de Estilos Cognitivos (Martin, 1998), el Inventario de Personalidad EPQ-R (Eysenck *et al.*, 1985) y el Inventario de Conciencia Metacognitiva para Profesores (Balcikanli, 1998). Todos los instrumentos fueron traducidos por los investigadores,

El Inventario de Estilos Cognitivos (Martin, 1998) tiene como objetivo conocer el estilo cognitivo de un sujeto a base de cómo este realiza actividades tales como el aprender, solucionar problemas, tomar decisiones, entre otras. Este inventario está compuesto de 40 ítems, 20 corresponden al estilo sistémico y 20 al estilo intuitivo. Estas preguntas poseen un formato Likert de 1 (Muy en desacuerdo) a 5 (Muy de acuerdo). Las dimensiones se calculan mediante la sumatoria de las puntuaciones elegidas por los participantes, interpretándose que, a mayor puntaje obtenido, mayor es la presencia de ese estilo, sin embargo, uno no es excluyente del otro.

El Inventario de Personalidad EPQ-R (Eysenck *et al.*, 1985), utilizado para la evaluación de los rasgos de personalidad, está compuesto de 100 ítems. Estos se dividen en cuatro escalas con una cierta cantidad de ítems cada una: Psicoticismo (32 ítems),

² CNA es un organismo público e independiente cuyo rol es el de procurar la calidad de los programas y carreras de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica en Chile.

³ CRUCH es una entidad colegiada que reúne a 27 universidades chilenas, tanto públicas como privadas, cuyo objetivo es el de coordinar la labor de las universidades en Chile.

extraversión (23 ítems), neuroticismo (24 ítems) y mendacidad (21 ítems). El formato de respuesta es dicotómico, con “sí” o “no” en caso que el rasgo se encuentre presente en la persona que responde. Se asigna un punto (1) cuando la respuesta es “sí” y cero (0) si es “no”. Las dimensiones se estiman por la sumatoria de las puntuaciones donde se interpreta que, a mayor puntuación, mayor presencia de la dimensión. La última dimensión nombrada aquí, mendacidad, se trata de una escala que evalúa el grado de sinceridad con que la persona respondió y no debe ser considerada como una dimensión más de la personalidad. En este sentido, una alta puntuación en esta escala se interpreta como menor tendencia a mostrar una imagen distorsionada en el resto de las dimensiones.

Finalmente, el Inventario de Conciencia Metacognitiva para Profesores (Balcikanli, 1998) busca medir la conciencia metacognitiva de los docentes en el proceso de enseñanza tomando en cuenta los componentes de la metacognición, es decir, el conocimiento de la cognición (conocimiento declarativo, procedimental y condicional) y la regulación de esta (planificación, monitoreo y evaluación). Balcikanli (1998) desarrolló este inventario basado en el Inventario de Conciencia Metacognitiva en adultos (Schraw y Dennison, 1994), el que modificó para medir la conciencia metacognitiva de los docentes en el área de investigación educacional. El instrumento consta de 24 ítems que representan seis dimensiones con cuatro ítems cada una. Cada dimensión corresponde a uno de los componentes de la metacognición. Estas preguntas poseen un formato de respuesta tipo Likert de 1 (Muy en desacuerdo) a 5 (Muy de acuerdo). Las dimensiones se calculan mediante la sumatoria de las puntuaciones elegidas por los participantes, interpretándose que, a mayor puntaje obtenido, mayor conocimiento de ese proceso cognitivo.

3.4. Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de los datos, en primer lugar, se realizaron pruebas de normalidad con el fin de conocer la distribución de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Esta prueba estadística permite contrastar una hipótesis nula, la que propone que la distribución de los datos es idéntica a una curva normal. Este análisis permite decidir qué tipo de análisis de correlación se debe utilizar para cada variable según su distribución, o no, en una curva normal. Debido a la naturaleza escalar de las dimensiones de los instrumentos, se utilizaron estadísticos de correlación con el fin de identificar la relación entre las variables de interés.

Para aquellas variables distribuidas de manera normal se recurrió al estadístico de correlación de Pearson, mientras que en el caso en que al menos una de las dos variables a relacionar no fuese normal, se utilizó la correlación de Spearman.

4. Resultados

Para fines de esta investigación, solo se reportarán aquellos estadísticos y correlaciones que resultaron ser estadísticamente significativas. En primer lugar, se reportan las pruebas de normalidad. Posteriormente se muestran las correlaciones entre la variable dependiente, conciencia metacognitiva, y las variables independientes, estilos cognitivos y rasgos de la personalidad.

4.1. Pruebas de normalidad

En las Tablas 1, 2 y 3 se presentan los resultados de las pruebas de normalidad para las dimensiones de conciencia metacognitiva para estudiantes y docentes. En aquellas correlaciones en donde al menos una de las dos variables del par fuera significativamente distinta de una curva normal se recurrió a un estadístico de correlación no paramétrico.

Tabla 1
Prueba de Normalidad para conciencia metacognitiva

Variable	Estudiantes		Docentes	
	Estadístico	valor-p	Estadístico	valor-p
Conocimiento declarativo	0,88	0,00*	0,86	0,02*
Conocimiento procedimental	0,96	0,36	0,88	0,07
Conocimiento condicional	0,93	0,02*	0,92	0,33
Conocimiento planificado	0,95	0,13	0,85	0,012*
Conocimiento monitoreado	0,93	0,01*	0,93	0,45
Conocimiento evaluativo	0,91	0,00*	0,9	0,13

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2
Prueba de Normalidad para estilo cognitivo

Variable	Estudiantes		Docentes	
	Estadístico	valor-p	Estadístico	valor-p
Estilo Sistemático	0,98	0,87	0,96	0,81
Estilo Intuitivo	0,95	0,12	0,92	0,25

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Prueba de normalidad para dimensiones de personalidad

Variable	Estudiantes		Docentes	
	Estadístico	valor-p	Estadístico	valor-p
Psicoticismo	0,97	0,00	0,93	0,00
Extraversión	0,97	0,00	0,96	0,00
Neuroticismo	0,97	0,00	0,97	0,04
Mendacidad	0,99	0,08	0,98	0,30

Fuente: Elaboración propia.

Las pruebas de normalidad se utilizaron para realizar las correlaciones con las variables de interés.

4.2. Correlaciones bivariadas

Se procedió a correlacionar los tipos de estilo cognitivo (sistemático e intuitivo) y las dimensiones de los rasgos de la personalidad (psicoticismo, extraversión, neuroticismo y mendacidad) con los conocimientos de la cognición (declarativo, procedimental y condicional) y sus habilidades (planificación, monitoreo y evaluación). A continuación se reportan para los estudiantes (Tabla 4) y docentes (Tabla 5) solo aquellas correlaciones que resultaron ser estadísticamente significativas.

Tabla 4

Coefficientes de Correlación para muestra de estudiantes

Variable	Variable	Estadístico	Valor-p
Estilo Sistemático	Conocimiento Procedimental	0,38	0,00
	Habilidad de Planificación	0,37	0,01
	Estilo Intuitivo	0,27	0,04
Habilidad de Planificación	Conocimiento Procedimental	0,51	0,00
Conocimiento Declarativo	Conocimiento Procedimental	0,44	0,00
	Habilidad de Planificación	0,30	0,02
Conocimiento Condicional	Conocimiento Procedimental	0,61	0,00
	Habilidad de Planificación	0,48	0,00
	Estilo Sistemático	0,39	0,00

Variable	Variable	Estadístico	Valor-p
Habilidad de Monitoreo	Conocimiento Procedimental	0,41	0,00
	Estilo Sistemático	0,33	0,01
	Estilo Intuitivo	0,29	0,03
	Conocimiento Declarativo	0,28	0,04
	Conocimiento Condicional	0,32	0,02
Habilidad de Evaluación	Conocimiento Procedimental	0,36	0,01
	Habilidad de Planificación	0,31	0,02
	Estilo Sistemático	0,33	0,01
	Estilo Intuitivo	0,37	0,01
	Conocimiento Condicional	0,31	0,02
	Habilidad de Monitoreo	0,61	0,00
Personalidad – Mendacidad	Personalidad - Extraversión	0,35	0,01

Fuente: Elaboración propia.

Para los estudiantes, el estilo sistemático, que implica planificar y analizar eventos de manera rigurosa, objetiva y permanente, estuvo relacionado con la conciencia metacognitiva en cuanto al saber cómo utilizar estrategias de aprendizaje para llevar a cabo una tarea (conocimiento procedimental), a la capacidad para identificar las habilidades y estrategias necesarias para realizar una tarea (habilidad de planificación), al saber cómo y cuándo utilizar ciertas estrategias de aprendizaje, habilidades y procedimientos para realizar la tarea (conocimiento condicional), a la capacidad de los aprendices para evaluar su propio desempeño (habilidad de monitoreo), y a la capacidad de los aprendientes para analizar y revisar su propio trabajo (habilidad de evaluación). El estilo intuitivo, asociado a una respuesta espontánea y holística, estuvo asociado solamente a la regulación de la cognición en sus habilidades de monitoreo y evaluación.

Tabla 5

Coefficientes de Correlación para muestra de docentes.

Variable	Variable	Estadístico	Valor-p
Conocimiento Condicional	Conocimiento Procedimental	0,51	0,03
Habilidad de Monitoreo	Habilidad de Planificación	0,78	0,00
Habilidad de Evaluación	Habilidad de Monitoreo	0,66	0,00

Variable	Variable	Estadístico	Valor-p
Estilo Sistemático	Habilidad de Planificación	0,60	0,01
	Conocimiento Procedimental	0,57	0,01
	Conocimiento Condicional	0,57	0,01
	Habilidad de Monitoreo	0,59	0,01
Estilo Intuitivo	Conocimiento Declarativo	0,48	0,04
Personalidad – Psicoticismo	Conocimiento Declarativo	-0,53	0,02
Personalidad – Mendacidad	Personalidad – Emocionalidad	0,50	0,04

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, en la muestra de docentes los resultados son similares. Esta vez el estilo sistemático estuvo relacionado con las habilidades de planificación y monitoreo y los conocimientos procedimental y condicional. El estilo intuitivo se relaciona solo con el conocimiento declarativo. Además, se aprecia que solamente en este grupo existe un rasgo de personalidad que está vinculado con la conciencia metacognitiva, el que es el psicoticismo y que se relaciona significativamente con el conocimiento declarativo. Todas estas relaciones igualmente fueron positivas a excepción de la relación entre psicoticismo y el conocimiento declarativo. En este último caso, la relación fue negativa, lo que implica que, a mayor psicoticismo en la persona, habrá un menor conocimiento declarativo en cuanto a su conciencia metacognitiva.

5. Conclusiones

El objetivo de esta investigación fueron explorar si existe una relación significativa entre los estilos cognitivos y rasgos de la personalidad con la conciencia metacognitiva en estudiantes en práctica profesional y docentes noveles de ILE.

Se pudo encontrar, en primer lugar, que son los estilos cognitivos los que juegan un rol clave en la conciencia metacognitiva de los estudiantes en práctica y docentes noveles. En este sentido, se destacó el estilo sistemático por sobre el estilo intuitivo en ambos grupos. Todas las asociaciones fueron positivas, lo que implica que, a mayor estilo sistemático, existió una mayor conciencia metacognitiva al momento de realizar una tarea.

Sin embargo, llama la atención que en el grupo de estudiantes en práctica el estilo intuitivo se muestra asociado a las habilidades de monitorear y evaluar, siendo que estas requieren del sujeto mayor capacidad de análisis y razonamiento lógico al momento de realizar una tarea. De esto se puede inferir que los estudiantes en práctica también utilizan la intuición para realizar una tarea o tomar decisiones. Esto no es necesariamente

negativo, porque un sujeto no es siempre sistemático o intuitivo y ambos estilos pueden interactuar dependiendo de las circunstancias.

Además, en el caso de los profesores noveles, el estilo intuitivo está relacionado con el declarativo, lo que sugiere que la experiencia ayuda a que el individuo, en este caso el docente, desarrolle una mayor conciencia de las habilidades y recursos intelectuales, entre otras, que posee para llevar a cabo su trabajo.

Respecto de la personalidad, esta no se manifiesta como una variable significativa que se relacione con la conciencia metacognitiva. De hecho, solo una de las dimensiones, psicoticismo, se relaciona con el conocimiento declarativo, específicamente en la muestra de docentes noveles. Es decir, el psicoticismo que los docentes poseen está conectado con la conciencia que tienen los sujetos respecto de ellos mismos en cuanto a sus habilidades, estrategias y recursos intelectuales que pueden utilizar para llevar a cabo una tarea.

Es importante poner atención al psicoticismo, ya que al estar asociado con características que generalmente tienen una connotación negativa como la crueldad, despreocupación, falta de empatía y generación de conflictos con el medio (Ibáñez, 1997 citado en Zambrano, 2011), podría resultar dañino para la persona (Alcázar-Córcoles, Verdejo-García, Bouso-Sáiz, Revuelta-Menéndez y Ramírez-Lira, 2017), en este caso al docente. Asimismo, podría afectar la relación docente-estudiante y al desarrollo efectivo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con los resultados de este estudio, sería apropiado desarrollar o reforzar el estilo cognitivo sistemático en los futuros docentes, ya que este da paso al desarrollo de estrategias cognitivas que le permitirán tomar decisiones pedagógicas desde una posición más analítica, organizada, secuenciada y objetiva. Sin embargo, es necesario clarificar que el estilo cognitivo intuitivo no se debe entender como una característica negativa, porque ayuda a la resolución de problemas y toma de decisiones de manera rápida a base de la experiencia de un individuo. El trabajo a realizar es que ambos se conjuguen de manera equilibrada para favorecer el mejor desempeño del docente en aula.

Esto da luces de la relevancia de orientar los planes de estudio de formación inicial docente hacia el desarrollo de estrategias cognitivas en esta línea, especialmente en el área de la formación docente de inglés, el que tradicionalmente se ha enfocado en el desarrollo de las habilidades del lenguaje. De este modo se podría incrementar la conciencia metacognitiva de los futuros docentes, la que juega un rol clave tanto en su desarrollo profesional (Jiang, Ma, y Gao, 2016) como en el aprendizaje efectivo de los estudiantes.

Si bien los resultados encontrados en esta investigación son similares en ambos grupos, estos se podrían haber visto influenciados por otros factores, tales como el contexto laboral o requisitos profesionales. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes quienes se encontraban en su práctica profesional, los factores pueden haber sido las

supervisiones, calificaciones y la presión de obtener una licencia para ejercer profesionalmente la docencia. En el caso de los docentes noveles, los factores pueden haber sido la evaluación docente o los resultados de sus estudiantes en exámenes estandarizados como el SIMCE⁴.

Los dos ejemplos anteriores ayudan a visualizar una posible variable compuesta por ambos grupos (estudiantes y docentes), la que pudo tener un rol implícito en la investigación, ya que, al analizarse los datos por separado, de haberse encontrado diferencias significativas, sugeriría un rol moderador presente en la relación entre las variables propuestas. Sin embargo, esto no se pudo evaluar en esta etapa, ya que se necesitaba mayor evidencia de eventuales diferencias en los factores que podrían afectar la conciencia metacognitiva en cada grupo. Es así que se debe profundizar en la existencia de otras variables que podrían explicar con mayor agudeza los resultados de este estudio. Igualmente, contando con esta primera aproximación a esas eventuales discrepancias, se podría suponer, a futuro, un estudio donde se demuestre que la relación entre las variables es significativamente diferente y evaluar efectivamente este rol moderador.

En este sentido, se debe continuar investigando acerca de las variables que se relacionarían con la conciencia metacognitiva de los docentes, y los cambios que ocurren cuando se pasa de ser un estudiante en práctica a un docente novel. Una sugerencia podría ser la realización de un estudio longitudinal que implique un proceso de seguimiento de un grupo de estudiantes en práctica profesional hasta los dos o tres primeros años de ejercicio de la docencia en el sistema educacional. De la misma manera, se podría explorar la posible existencia de una relación significativa entre la conciencia metacognitiva, los estilos cognitivos y los rasgos de la personalidad y el impacto de esta en el desempeño del profesor y en el cómo los estudiantes aprenden y se comportan.

En general, es importante señalar que la información que surja de los estudios acerca de este tipo de variables presentes en el quehacer del docente y en el desarrollo, tanto cognitivo y psicosocial de los estudiantes, deben ser considerados por las entidades de educación terciaria que ofrecen programas de formación inicial docente. Esto con el fin de incorporar a la enseñanza de la docencia elementos que permitan potenciar el ejercicio profesional de la misma y favorecer el aprendizaje de los futuros estudiantes. Es por esto que este estudio, aunque exploratorio, deja abierto el camino a otras investigaciones que puedan entregar una mayor contribución a la formación inicial de docentes de inglés.

⁴ Instrumento nacional de evaluación de aprendizaje de los contenidos y habilidades de las diferentes asignaturas y áreas de aprendizaje del currículo vigente. Se aplica a todos los estudiantes del país e integra, además, Cuestionarios de Calidad y Contexto, que responden diferentes miembros de la comunidad educativa respecto del entorno escolar y familiar de los y las estudiantes.

Esta investigación se llevó a cabo sin grandes dificultades, sin embargo, dentro de las limitaciones podría indicarse el bajo número de docentes noveles como participantes. De haber contado con un número mayor de estos participantes se habría establecido una mejor comparación de ambos grupos y así enriquecer los resultados obtenidos. La baja participación puede explicarse por la falta de tiempo de los docentes para poder llevar a cabo esta tarea dentro de sus labores cotidianas.

Reconocimientos

Estudio elaborado en el marco del Proyecto FONDECYT 1150889: Las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del proceso de la planificación de aula y su relación con los desempeños pedagógicos en estudiantes de práctica profesional y docentes noveles de pedagogía en inglés.

Referencias

- Alcázar-Córcoles, M., Ramírez-Lira, E., Verdejo-García, A., Bouso-Sáiz, J., y Revuelta-Menéndez, J. (2017). Propiedades psicométricas del cuestionario de personalidad EPQ-A en una muestra de adolescentes hispanohablantes. *Anuario de Psicología Jurídica*, 27, 51-56.
- Allport, G. (1975). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Editorial Herber.
- Balcikanli, C. (1998). Metacognitive awareness inventory for teachers (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1309-1332.
- Brandimonte, M., Bruno, N., y Collina, S. (2006). Cognition. En P. Pawlik, y G. d'Ydewalle (Eds.). *Psychological Concepts: An International Historical Perspective*. Hove, UK: Psychology Press.
- Brown, E., Brailsford, T., Fisher, T., Moore, A., y Ashman, H. (2006). Reappraising cognitive styles in adaptive web applications. Recuperado de <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1135827>.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert, y R. H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence.
- Eysenck, H., y Eysenck, M. (1985). *Personality and individual differences*. New York: Plenum Press.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert, y R. H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnik (Ed.). *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graff, M. (2000). The intermediate style position. En R. Riding, y S. Rayner (Eds.). *International Perspectives on Individual Differences*. Stamford, CT: Ablex.
- Hacker, D., Dunlosky, J., y Graesser, A. (1998). *The educational psychology series. Metacognition in educational theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Huff, J. D., y Nietfeld, J. L. (2009). Using strategy instruction and confidence judgments to improve metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 4(2), 161-176.
- Jiang, Y., Ma, L., y Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The teacher metacognition inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403-413.
- López, A., Ramírez L., y Cardona, L. (2012). Relación entre el estilo de personalidad de los docentes de preescolar y la relación docente estudiante (tesis de grado). Recuperado de http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/879/1/Relacion_personalidad_docentes_relacion_docente-estudiante.pdf
- Lories, G., Dardenne, Be., y Yzerbyt, V. (1998). From social cognition to metacognition. En V. Yzerbyt, G. Lories, y B. Dardenne (Eds.). *Metacognition: Cognitive and Social Dimensions*. London: Sage.
- Manning, B., y Payne, B. (1996). *Self-Talk for teachers and students: Metacognitive strategies for personal and classroom use*. Allyn y Bacon.
- Martin, L. (1998). *The cognitive style inventory* (2nd ed). Jossey-Bass: The Peiffer Library.
- Montaño-Sinisterra, M., Palacios Cruz, J., y Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia: Avances de la disciplina*, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, pp. 81-107.
- Norris, P., y Epstein, S. (2011). An experiential thinking style: Its facets and relations with objective and subjective criterion measures. *Journal of Personality*, 79, 1043-1080.
- Ormond, J. (2006). *Educational psychology: developing learners (5th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Ramos, L., Quintana, M., Díaz, C., Tagle, T., Alarcón, P., Urrutia, M., y Leiva, J. (2017). Conciencia metacognitiva y estilos cognitivos en profesores en formación y profesores de ILE. *Lenguas Modernas*, 49, 183-206.
- Sagiv, L., Amit, A., Ein-Gar, Da., y Arieli, S. (2013). Not all great minds think alike: Systematic and intuitive cognitive styles. *Journal of Personality*, 82(5), 1-16.

- Schraw, G., y Dennison, R. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Sharp, A. (2008). Personality and second language learning. *Asian Social Sciences*, 4(11), 17-25.
- SIMCE. (2017). *Resultados SIMCE 2017*. Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/resultados-simce-revelan-avances-la-ultima-decada-grandes-desafios-media/>
- Smith, E., y DeCoster, J. (2000). Dual process models in social and cognitive psychology: Conceptual integration and links to underlying memory systems. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 108-131.
- Sternberg, R. (2010). *Psicología cognoscitiva*. México: Cengage Learning Editores.
- Volkova, E., y Rusalov, V. (2016). Cognitive style and personality. *Personality and individual differences*, 99, 266-271.
- Zambrano, R. (2011). Revisión sistemática del cuestionario de personalidad de Eysenck, *LIBERABIT*, 17(2), 147-155.
- Zohar, A., y Lustov, E. (2018). Challenges in addressing metacognition in professional development programs in the context of instruction of higher-order thinking. *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.76592>



Copyright © 2022. Marcela Quintana, Lucía Ramos, Claudio Díaz, Tania Tagle, Michel Riquelme, Paola Alarcón y José Leiva. Esta obra está protegida por una licencia [Creative Commons 4.0. International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir –copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato– y Adaptar el documento –remezclar, transformar y crear a partir del material– para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia - Texto completo de la licencia](#)