

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2026,
Volumen 10, Número 2.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2

PRIMERAS ETAPAS DEL DESARROLLO METACOGNITIVO EN LA EDUCACIÓN INICIAL: IMPACTO DEL MÉTODO GLOBAL VERSUS LA EDUCACIÓN TRADICIONAL

**EARLY STAGES OF METACOGNITIVE DEVELOPMENT IN
PRESCHOOL EDUCATION: IMPACT OF THE GLOBAL
METHOD VERSUS TRADITIONAL EDUCATION**

Rosa Helena Gómez Murcia

Instituto Universitario de las Américas y el Caribe - México

Ana Patricia León Uquijo

Instituto Universitario de las Américas y el Caribe - México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23576

Primeras etapas del desarrollo metacognitivo en la educación inicial: Impacto del método Global versus la educación tradicional

Rosa Helena Gómez Murcia¹rmurcia@unac.edu.mx<https://orcid.org/0009-0004-2558-2542>Instituto Universitario de las Américas y el
Caribe
México**Ana Patricia León Quijo²**analeon@unac.edu.mx<https://orcid.org/0000-0001-8533-1631>Instituto Universitario de las Américas y el
Caribe
México

RESUMEN

El desarrollo de las dimensiones comunicativa y cognitiva en educación inicial es fundamental para garantizar el éxito académico de los estudiantes, este estudio tiene como objetivo comparar los procesos metacognitivos iniciales (toma de conciencia, planificación explícita y en la acción) de estudiantes de grado Transición (5 a 6 años), con la aplicación de la estrategia didáctica basada en el método global (grupo experimental - A) y lineamientos pedagógicos de la educación tradicional (grupo control - B). El enfoque es mixto, de alcance explicativo y diseño transformativo secuencial, la muestra es no probabilística con 38 estudiantes de dos instituciones educativas de Bogotá. Para la recolección de datos se aplica una escala de valoración de procesos metacognitivos (de los 17 criterios iniciales), como prueba inicial y final para el análisis cuantitativo, que se complementa con los registros de la bitácora de campo de la intervención denominada “Descubriendo el mundo a través del método global”. Los resultados inferenciales (prueba T Student) demuestran diferencias estadísticamente significativas a favor del Grupo A en procesos de toma de conciencia, planificación explícita, control ejecutivo, evaluación y transferencia; en el análisis cualitativo se corrobora una transición del egocentrismo hacia la colaboración y la autonomía. Se concluye que el Método Global, combinado con estimulación metacognitiva intencionada, potencia el aprendizaje integral y la autorregulación en la primera infancia.

Palabras clave: educación inicial, metacognición, método global, toma de conciencia, planificación explícita, planifica en la acción

¹ Autor principal

Correspondencia: helenagomez1088@gmail.com

Early Stages of Metacognitive Development in Preschool Education: Impact of the Global Method versus Traditional Education

ABSTRACT

The development of communicative and cognitive dimensions in early childhood education is fundamental to ensuring the academic success of students. This study aims to compare the metacognitive processes of students in the Transition grade (5 to 6 years old) through the application of a didactic strategy based on the global method (experimental group - A) and pedagogical guidelines of traditional education (control group - B). The approach is mixed, with an explanatory scope and a sequential transformative design; the sample is non-probabilistic, consisting of 38 students from two educational institutions in Bogotá. For data collection, a metacognitive process assessment scale was applied as a pre-test and post-test for quantitative analysis, along with a field log for the qualitative documentations of the intervention titled "Discovering the world through the global method." The inferential results (Student's t-test) demonstrate statistically significant differences in favor of Group A in processes of awareness, explicit planning, executive control, evaluation, and transfer. In the qualitative analysis, a transition from egocentrism toward collaboration and autonomy was corroborated. It is concluded that the Global Method, combined with intentional metacognitive stimulation, enhances holistic learning and self-regulation in early childhood.

Keywords: preschool education, metacognition, global method, awareness, explicit planning, planning in action

*Artículo recibido 15 febrero 2026
Aceptado para publicación: 15 marzo 2026*



INTRODUCCIÓN

El desarrollo de los procesos metacognitivos en la etapa preescolar, específicamente en los estudiantes de grado transición (5 a 6 años), constituye un eje fundamental para garantizar el éxito académico futuro y el desarrollo integral de las dimensiones comunicativa y cognitiva. El presente artículo aborda la necesidad de trascender los métodos tradicionales de enseñanza mecánica hacia metodologías holísticas que potencien la autorregulación y el pensamiento reflexivo desde la primera infancia. En este sentido, el problema central de la investigación radica en que los estudiantes de esta edad presentan dificultades significativas para autorregular sus procesos de aprendizaje, planificar, monitorear y comunicarse de manera efectiva, lo cual se atribuye a una inmadurez en sus capacidades de reflexión y a la falta de estrategias didácticas que fomenten la toma de conciencia sobre el "cómo" aprenden. La instrucción tradicional, al centrarse en la repetición y mantener el control en el profesor, limita severamente las oportunidades para que los estudiantes construyan un aprendizaje autónomo (Ávila, 2024).

Frente a este panorama, resulta de vital importancia implementar estrategias pedagógicas innovadoras que reduzcan las brechas educativas y promuevan una formación más equitativa y de calidad (Cedeño & Benavides, 2021). La justificación de este estudio se fundamenta en la aplicación del método global como una herramienta pertinente para desarrollar la metacognición (Molina et al., 2023). A diferencia de los enfoques fragmentados (como el silábico), el método global permite que los estudiantes comprendan el significado del lenguaje dentro de un contexto lúdico e integral, estimular de manera intuitiva el pensamiento lógico, la expresión verbal y la resolución consciente de situaciones (Pérez, 2022) habilidades esenciales para su futura transición a la educación básica primaria.

Para comprender este fenómeno, el estudio se sustenta en un marco teórico interdisciplinar que entrelaza la psicología cognitiva y la pedagogía. Desde la perspectiva metacognitiva, se adoptan los postulados clásicos de Flavell (1976, 1979), quien define la metacognición como el conocimiento y la autorregulación que tiene el ser humano sobre sus propios procesos cognitivos. A nivel evolutivo, la investigación se enmarca en la teoría de Piaget (1977), que ubica a los estudiantes en el periodo del pensamiento preoperacional intuitivo, el cual se caracteriza por la centración y respuestas impulsivas, pero que cuenta con un gran potencial latente. Este potencial requiere de la mediación en la "Zona de Desarrollo Próximo" propuesta por Vygotsky (1996) para transformar el aprendizaje guiado en



aprendizaje independiente. Pedagógicamente, el eje es el método global creado por Ovide Decroly (1929, 2020), el cual postula que el aprendizaje debe partir de la percepción sincrética de los estudiantes, presentándoles palabras y frases con significado pleno que respetan sus procesos naturales de pensamiento y exigen funciones ejecutivas como la observación y la asociación. Las categorías de análisis se dividen en la variable independiente (método global) y la variable dependiente (procesos metacognitivos, que incluyen la toma de conciencia, planificación explícita y en la acción).

La viabilidad de esta conexión teórica se respalda en diversos antecedentes investigativos. Estudios internacionales recientes, como los de Chen et al. (2022) y Fernández (2020), aportan evidencia empírica contundente sobre la posibilidad y la necesidad de desarrollar habilidades metacognitivas desde la educación inicial, demuestran que las intervenciones lúdicas y reflexivas mejoran significativamente la planificación y la autorregulación infantil (Cisternas, 2020). A nivel regional y nacional, investigaciones como las de Iguarán et al. (2021) confirman que el entrenamiento explícito incide positivamente en los procesos de atención y resolución de problemas. Respecto al método global, trabajos como los de Alvarado et al. (2022) y Vásquez y Cárdenas (2022) destacan su eficacia metodológica para incrementar la comprensión lectora, la motivación y la participación. Este artículo aporta al estado del arte un puente empírico inédito: demostrar cómo la aplicación del método global actúa directamente como un catalizador o detonante explícito para la consolidación de las habilidades metacognitivas en la primera infancia.

El contexto en el que se desarrolla esta investigación adquiere especial relevancia sociodemográfica. El estudio se sitúa en el macro contexto de la ciudad de Bogotá, Colombia, una urbe caracterizada por su diversidad y desafíos de desigualdad económica. Específicamente, el micro contexto corresponde a de dos instituciones educativas de la Localidad Rafael Uribe Uribe y Fontibón. Los participantes son estudiantes del grado transición (5 y 6 años) provenientes mayoritariamente de estratos socioeconómicos bajos y medios, en su mayoría hijos de trabajadores de la empresa de telecomunicaciones. Este entorno escolar demanda una adaptación urgente de la enseñanza a las necesidades de una población que requiere fortalecer integralmente sus competencias comunicativas y cognitivas para superar barreras de aprendizaje tempranas. A partir de los vacíos identificados y las necesidades del contexto, la presente investigación plantea como objetivo general comparar los procesos metacognitivos de los estudiantes

de los grupos A y B de transición (5 a 6 años) si con el grupo A se aplica una estrategia didáctica para el desarrollo de las dimensiones cognitiva y comunicativa con la metodología del método global y con el grupo B no, en los dos colegios.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolla bajo un enfoque de investigación mixto (cuantitativo y cualitativo), un procedimiento secuencial que permite recolectar, analizar e integrar tanto datos numéricos como observacionales para lograr una comprensión holística del comportamiento de las variables estudiadas (tabla 1). El alcance de la investigación es descriptivo y explicativo, enmarcado en un diseño cuasiexperimental de tipo transformativo secuencial y longitudinal (Creswell & Creswell, 2022), dado que se toman datos en distintos momentos de tiempo (al inicio y al final de la intervención) para comparar los mismos sujetos de cada grupo y establecer los cambios en sus procesos metacognitivos.

Tabla 1. Operacionalización de las variables de estudio

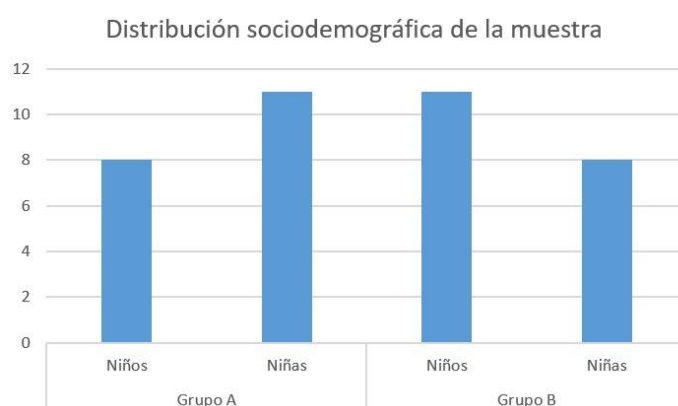
Variable	Dimensión	Indicadores
Independiente: Método global como herramienta didáctica	Dimensión	Método global puro.
	Comunicativa	Método global adaptado.
		Apropiación de palabras.
	Dimensión Cognitiva	Actividades de resolución de problemas.
Dependiente: Procesos metacognitivos iniciales de los estudiantes	Proceso metacognitivo	Toma de conciencia.
		Planificación explícita.
		Planificación en la acción.

La población de estudio se sitúa en el macro contexto de la ciudad de Bogotá, Colombia. La muestra, seleccionada mediante un sistema de muestreo no probabilístico por conveniencia, esta conformada por 38 estudiantes del grado Transición, con edades comprendidas entre los 5 y 6 años. Esta muestra se divide en dos grupos de análisis (figura 1): Grupo Experimental (A): 19 estudiantes pertenecientes al



Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB, con quienes se implementó la propuesta educativa basada en el método global, de los cuales el 57,9 % son mujeres y el 42,2 % hombres, y predomina la edad de 6 años. Grupo Control (B): 19 estudiantes pertenecientes a un colegio distrital de la localidad de Fontibón, quienes continuaron su proceso de aprendizaje mediante la educación tradicional fundamentada en los lineamientos pedagógicos convencionales, el 42,1 % son mujeres y el 57,9 % hombres, con predominancia de edad de 5 años. Todos matriculados en el grado escolar Transición.

Figura 1. Distribución sociodemográfica de la muestra (N = 38)



Como criterios de inclusión se determina que las unidades de análisis deben ser estudiantes activos pertenecientes a los grupos específicos de grado Transición en las instituciones educativas señaladas, que presentan la necesidad de fortalecer el desarrollo integral de sus dimensiones comunicativa y cognitiva, y cuyos padres o acudientes firmen debidamente el consentimiento informado.

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación y en coherencia con el enfoque mixto, se emplean técnicas cuantitativas y cualitativas. En el ámbito cuantitativo, se utiliza la encuesta mediante una escala de valoración de procesos metacognitivos, instrumento validado cuyos ítems se adaptan de Muñoz-Peinado (2004). Este cuestionario evalúa 17 indicadores agrupados en tres categorías (toma de conciencia, planificación explícita, planificación en la acción), a través de una escala politómica nominal con las opciones “Siempre”, “A veces” y “Nunca”, aplicada como pretest y posttest para comparar resultados. En el ámbito cualitativo, se emplea la observación participante, registrada sistemáticamente en una bitácora o diario de campo, con las sesiones de la estrategia pedagógica “Descubriendo el mundo a través del Método Global”.

Los datos cuantitativos son ingresados en el paquete estadístico SPSS versión 27.0. Se aplica la prueba

de normalidad de Shapiro-Wilk (apta para muestras menores a 50 sujetos) y, posteriormente, se utiliza la prueba T de Student para muestras emparejadas con el fin de establecer la significancia bilateral (diferencia estadísticamente significativa) al comparar las medias aritméticas entre las pruebas inicial y final. Los datos cualitativos son categorizados y triangulados con los resultados estadísticos y las bases teóricas. La investigación se desarrolla bajo estrictas consideraciones éticas, que incluyen la autorización institucional, la información clara a padres y acudientes y la firma de consentimientos informados, garantizando la confidencialidad, la protección de la identidad de los estudiantes y el uso exclusivo de los datos con fines académicos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

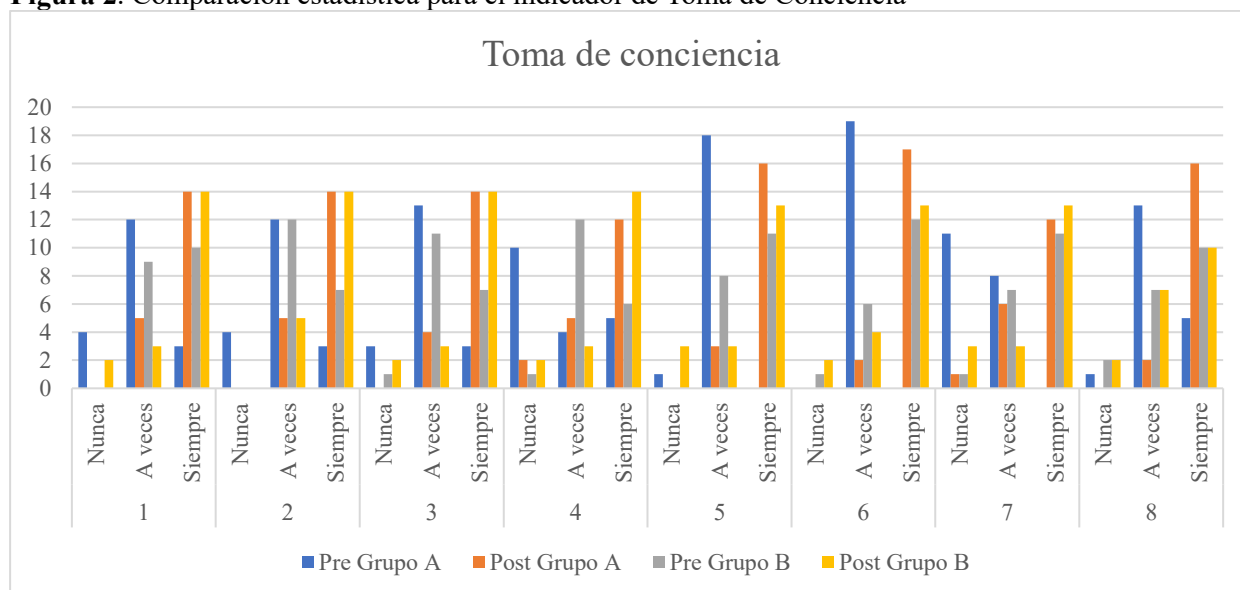
A continuación, se realiza un análisis cuantitativo como contraste intergrupar donde se evidencia los datos estadísticos arrojados en la investigación sobre las variaciones más significativas y se agrupan en los primeros indicadores de la metacognición en los estudiantes de 5 a 6 años como son: toma de conciencia, planificación explícita y planificación en la acción. Para la significancia bilateral se toma como base $\alpha = ,05$, que si es igual o menor a este valor se afirma que existe diferencia significativa en la comparación de los resultados iniciales y finales de la aplicación de los criterios de cada indicador.

Indicador: Toma de conciencia

Den el indicador de toma de conciencia se evalúan 8 criterios en los estudiantes los cuales consisten en la capacidad que tienen los niños de: 1) en mostrar interés por las tareas a realizar, 2) poner atención a las explicaciones de la maestra sobre los procedimientos adecuados a la resolución, 3) mostrar si tienen conciencia en lo que consiste la tarea, 4) es consciente de los propios conocimientos para la realización de cada paso, 5) si es capaz de buscar las ayudas necesarias como profesora, 6) padres, 7) materiales y por ultimo 8) si es capaz de realizar preguntas relacionadas con la tarea de forma clara (figura 2). Estos aspectos se vinculan con los procesos metacognitivos asociados a la toma de conciencia del propio aprendizaje (Flavell, 1979; León et al., 2017), así como con el desarrollo de habilidades de autorregulación en contextos educativos (González, 2023; Delgado, 2024). En la comparación de resultados al interior de cada grupo la significancia bilateral en el grupo A es menor a $\alpha = 05$ ($,000 < ,05$) y en el grupo B es mayor a $\alpha = ,05$ ($,545 > ,05$), por lo que se afirma que en el grupo existe diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales y en el grupo B no.



Figura 2. Comparación estadística para el indicador de Toma de Conciencia



En términos generales, en ambos grupos se observa una mejora posterior a la intervención. Esta mejora se manifiesta principalmente en el aumento de las respuestas “Siempre” y en la disminución de las respuestas “Nunca”, lo que evidencia un incremento global en la toma de conciencia en los dos grupos evaluados, en coherencia con lo planteado sobre el fortalecimiento de la metacognición en procesos de enseñanza-aprendizaje (Flavell, 1979; León et al., 2017). En el caso del Grupo A, los cambios positivos resultan notorios en casi todos los aspectos evaluados, se destaca especialmente el interés por las tareas, la atención a las explicaciones de la maestra y la comprensión de la tarea, donde se evidencia un desplazamiento marcado hacia niveles altos de conciencia. Asimismo, la búsqueda de ayuda en la profesora y en los padres alcanza niveles más altos, y la formulación de preguntas claras muestra una mejora significativa. No obstante, en la conciencia de los propios conocimientos y en el uso de materiales, los cambios resultan más moderados, con presencia aún de respuestas en “A veces”. En conjunto, estos resultados indican que el Grupo A presenta una mejora consistente y significativa, lo que permite inferir que la intervención favorece el desarrollo de la toma de conciencia, tal como señalan estudios recientes sobre prácticas educativas orientadas a la autorregulación (Rosano, 2020; Delgado, 2024).

Por su parte, el Grupo B también evidencia cambios positivos en todos los aspectos evaluados, con incremento en “Siempre” y reducción en “Nunca”. Los avances más destacados se observan en la atención a las explicaciones de la maestra, la comprensión de la tarea y la conciencia de los propios

conocimientos, así como en la búsqueda de ayuda de los padres y en la formulación de preguntas claras. Sin embargo, en comparación con el Grupo A, el incremento en “Siempre” resulta más gradual, y la categoría “A veces” mantiene un peso relevante en varios aspectos. Además, la búsqueda de ayuda de la profesora y el uso de materiales presentan cambios menos pronunciados. En consecuencia, aunque el Grupo B muestra mejoras, estas se caracterizan por una menor intensidad, lo cual coincide con la variabilidad reportada en el desarrollo de habilidades metacognitivas en contextos educativos (León et al., 2017; González, 2023).

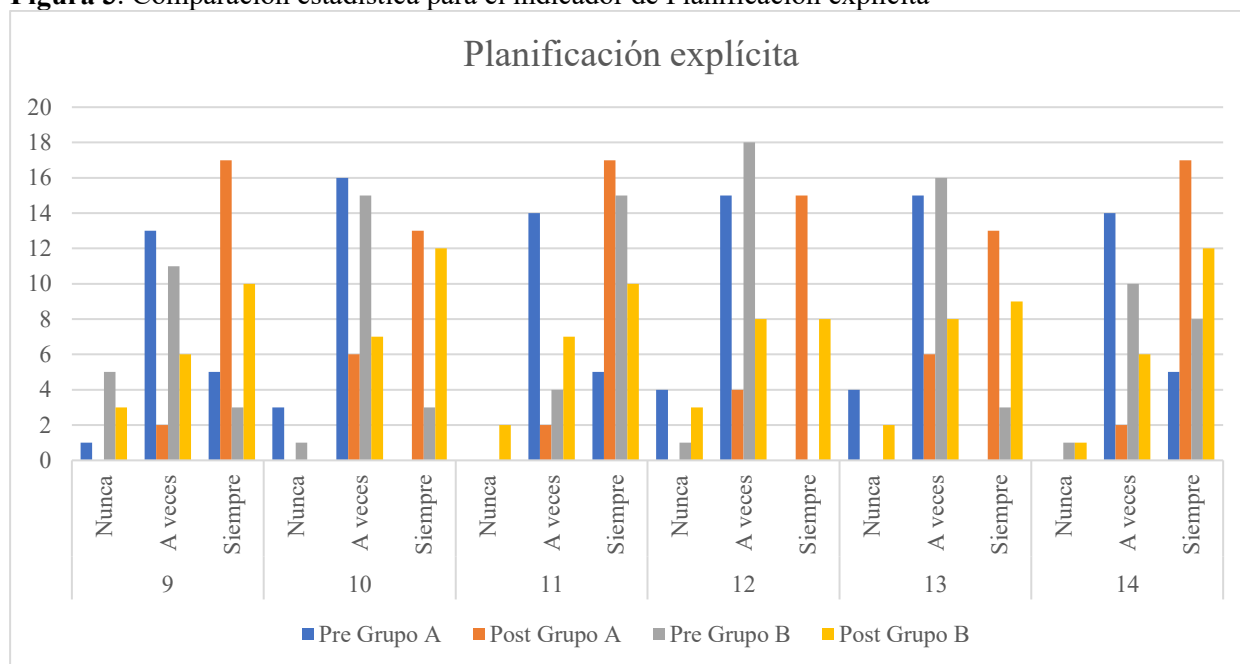
Al comparar ambos grupos, se observa que el Grupo A presenta un incremento alto en “Siempre”, una reducción clara de “Nunca” y una mejora más homogénea entre los aspectos evaluados, que alcanza un nivel final de conciencia más alto. En contraste, el Grupo B muestra un incremento moderado en “Siempre”, una reducción menos marcada de “Nunca” y una evolución más variable, situándose en un nivel de conciencia medio-alto. En este sentido, el Grupo A supera al Grupo B en la magnitud del cambio, aunque el Grupo B también presenta avances relevantes, en línea con lo descrito en investigaciones sobre intervenciones educativas diferenciadas.

Indicador: Planificación explícita

La planificación explícita se entiende como la capacidad de los estudiantes para anticipar y organizar los pasos necesarios en la resolución de una tarea, lo cual constituye un componente fundamental de los procesos de autorregulación del aprendizaje (Muñoz-Peinado, 2004). En este indicador se evalúan seis criterios relacionados con distintos niveles de desarrollo: 9) es capaz de predecir o adelantar los pasos a dar para resolver la tarea ante la pregunta del adulto (usando el lenguaje adecuado), 10) acciones sin meta, 11) acciones dirigidas por el habla del adulto, 12) acciones autónomas sin planificación, 13) acciones con planificación, pero sin jerarquía de previsión y 14) acciones con planificación. En la figura 3 se muestra el avance del grupo A y el grupo B en la evolución de dicho indicador y cada criterio. En la comparación de resultados al interior de cada grupo la significancia bilateral en el grupo A es menor a $\alpha = 0,05$ ($0,000 < ,05$) y en el grupo B es mayor a $\alpha = ,05$ ($0,081 > ,05$), por lo que se afirma que en el grupo existe diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales y en el grupo B no.



Figura 3. Comparación estadística para el indicador de Planificación explícita



Los resultados evidencian una evolución progresiva en ambos grupos hacia niveles más complejos de planificación. Se identifica una disminución de las acciones sin meta y de aquellas dirigidas exclusivamente por el adulto, junto con un aumento de las acciones autónomas y, especialmente, de aquellas que implican algún nivel de planificación. Este cambio refleja un tránsito desde formas de actuación más dependientes hacia otras más autorreguladas, en coherencia con el desarrollo de habilidades cognitivas superiores (Ricardo et al., 2023).

En el Grupo A, la mejora resulta más consistente, con un incremento notable en las acciones con planificación, aunque en algunos casos sin jerarquía de previsión. También se observa un avance en la capacidad de anticipar pasos mediante el lenguaje, lo que indica un mayor dominio de la planificación consciente. Sin embargo, aún persisten algunas acciones autónomas sin planificación estructurada, lo que sugiere que el proceso no se encuentra completamente consolidado (Gómez & Landínez, 2023). Estos hallazgos coinciden con lo planteado sobre la progresividad del desarrollo de la planificación en contextos educativos (Delgado & Arellano, 2021; Muñoz-Peinado, 2004).

En el Grupo B, también se identifican avances, aunque con menor intensidad. Se presenta una reducción de acciones sin meta y un incremento en acciones autónomas, pero la transición hacia niveles más complejos de planificación, como la anticipación organizada de pasos, resulta más gradual. Predomina aún la planificación sin jerarquía clara, lo que indica un nivel intermedio en el desarrollo de esta

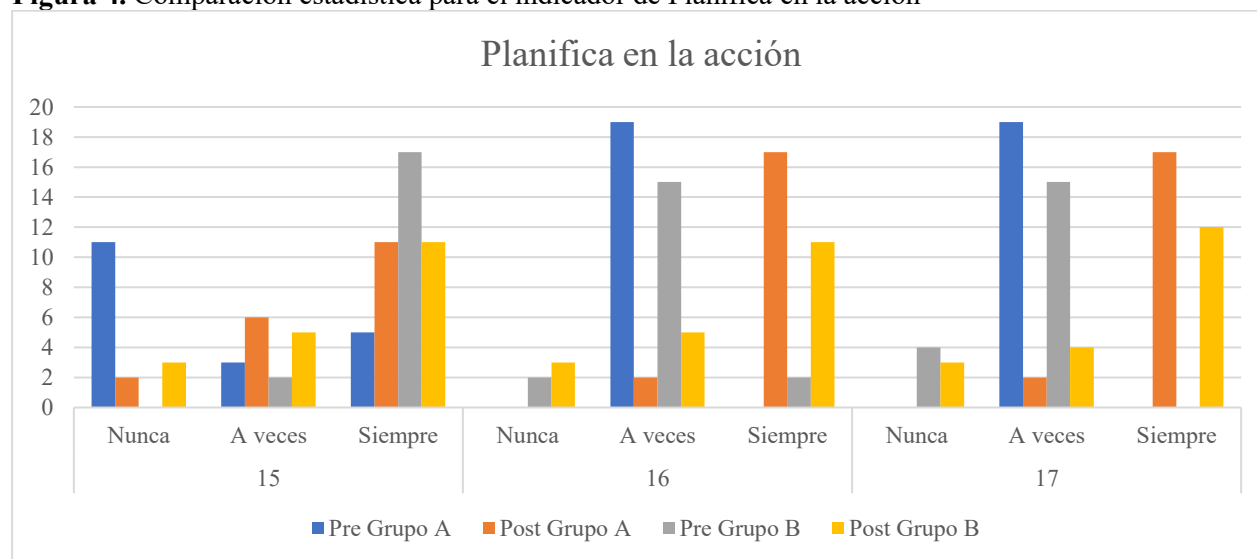
habilidad. Esta variabilidad en los resultados se alinea con estudios que señalan diferencias en la adquisición de estrategias de planificación entre grupos de estudiantes (Iguarán et al., 2021; Ricardo et al., 2023).

En conjunto, los resultados indican que ambos grupos avanzan en el desarrollo de la planificación explícita, con un mayor nivel de consolidación en el Grupo A, cuyo progreso confirma la relevancia de la intervención educativa “Descubriendo el mundo a través de Método Global” que favorece la anticipación, la organización de acciones y el uso del lenguaje como herramienta para planificar, elementos clave en el fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje.

Indicador: planifica en la acción

El indicador “planifica en la acción” se relaciona con la capacidad de los estudiantes para adaptarse a las exigencia de la tarea a partir de la ejecución, lo que implica ajustes continuos durante el proceso de resolución. Este tipo de planificación se vincula con niveles funcionales de autorregulación, donde la acción guía la toma de decisiones (Muñoz, 2004). En este caso, se evalúan tres criterios: 15) necesita de la acción para adaptarse a las exigencias de la tarea y avanza, sin ayuda, 16) necesita de la acción para adaptarse a las exigencias de la tarea y avanza, con ayuda y 17) necesita del ensayo y error, pero avanza (figura 4). En la comparación de resultados al interior de cada grupo la significancia bilateral en el grupo A es menor a $\alpha = 05$ ($,000 < ,05$) y en el grupo B es menor a $\alpha = ,05$ ($,029 < ,05$), por lo que se afirma que en los dos grupos (A y B) existe diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales.

Figura 4. Comparación estadística para el indicador de Planifica en la acción



Los resultados evidencian cambios en ambos grupos, con un desplazamiento hacia niveles más altos de desempeño, reflejados en el aumento de la categoría “Siempre” y la disminución de “Nunca”. Este comportamiento sugiere una mejora en la capacidad de adaptación a las exigencias de la tarea, lo cual coincide con enfoques que destacan la importancia de la acción como base para la regulación cognitiva en contextos de aprendizaje (Chen et al., 2022).

En el Grupo A, se observa una disminución importante de las respuestas en “Nunca” en los tres criterios, especialmente en la capacidad de avanzar sin ayuda. Asimismo, se registra un incremento notable en “Siempre”, lo que indica que los estudiantes logran adaptarse a la tarea con mayor autonomía. En el criterio relacionado con el avance con ayuda, se mantiene una presencia moderada, lo que sugiere que el acompañamiento aún cumple un papel relevante en ciertos casos. En cuanto al ensayo y error, se evidencia una transición hacia respuestas más frecuentes en “Siempre”, lo que refleja un uso más efectivo de esta estrategia como mecanismo de ajuste. Estos resultados indican que el Grupo A alcanza un nivel más consolidado de planificación en la acción, en coherencia con el desarrollo progresivo de la autorregulación (Muñoz, 2004; León et al., 2016).

En el Grupo B, también se identifican avances, aunque con menor intensidad. Se presenta una reducción de las respuestas en “Nunca” y un aumento en “Siempre”, especialmente en el criterio de avance con ayuda. Sin embargo, la categoría “A veces” mantiene una presencia significativa en los tres criterios, lo que indica que la capacidad de adaptación aún se encuentra en proceso de consolidación. En el criterio de ensayo y error, el progreso resulta más moderado, lo que sugiere un uso menos sistemático de esta estrategia. Estos resultados reflejan un nivel intermedio de desarrollo en la planificación en la acción, en línea con estudios que señalan variabilidad en la adquisición de habilidades adaptativas (Gómez, 2025). En conjunto, los resultados muestran que ambos grupos mejoran en la capacidad de planificar en la acción, con mayor consolidación en el Grupo A. Este avance confirma la relevancia de promover experiencias de aprendizaje que favorezcan la adaptación, la toma de decisiones durante la ejecución y el uso estratégico del ensayo y error como elementos clave para el desarrollo de la autorregulación.

La toma de conciencia en estudiantes ubicados en el periodo preconceptual intuitivo implica un tránsito desde formas de pensamiento centradas en la percepción inmediata hacia niveles iniciales de reflexión sobre sus propias acciones. En este sentido, el desarrollo metacognitivo no se configura como un proceso



espontáneo, sino como una construcción mediada por experiencias significativas que permiten que reconozcan lo que hace y por qué lo hace. Esta evolución se comprende a la luz de las características del pensamiento infantil descritas por Piaget (1977) y su relación con la progresiva interiorización de la acción.

Desde la perspectiva sociocultural, la construcción de esta conciencia se vincula estrechamente con la interacción y la mediación pedagógica. La Zona de Desarrollo Próximo y la Zona de Desarrollo Potencial permiten comprender cómo el acompañamiento adecuado facilita el paso de desempeños dependientes a formas más autónomas de actuación. En este marco, la propuesta pedagógica del Grupo A ofrece mayores oportunidades de mediación significativa, lo que favorece el avance hacia niveles superiores de autorregulación en comparación con la metodología tradicional del Grupo B (Vygotsky, 1996).

La planificación explícita adquiere un valor particular en esta etapa del desarrollo, ya que contribuye a organizar el pensamiento en un momento en que predomina la intuición sobre la lógica formal. La posibilidad de anticipar acciones, aunque sea de manera incipiente, permite estructurar la experiencia y dar coherencia a la resolución de tareas. En este sentido, las prácticas inspiradas en el Método Global promueven una integración entre lenguaje, acción y pensamiento, lo que potencia la capacidad de organización cognitiva (Decroly, 1929, 2020).

En relación con la planificación en la acción, los estudiantes en esta etapa requieren de la experiencia directa para comprender y ajustar sus comportamientos frente a las demandas de la tarea. La acción se convierte en un medio para pensar, y no solo en una respuesta automática. La diferencia radica en que, dentro de un enfoque pedagógico activo, la acción se orienta hacia la reflexión, mientras que en enfoques tradicionales tiende a limitarse a la ejecución. Esta distinción resulta clave para comprender el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje (Piaget, 1977; Vygotsky, 1996).

El error, en este contexto, adquiere un valor formativo fundamental. En lugar de representar una falla, se constituye como una oportunidad para reorganizar el pensamiento y avanzar en la comprensión (Cardona, 2020). Esta concepción se articula con la idea de que el aprendizaje surge del desequilibrio y la posterior reconstrucción cognitiva, lo cual resulta especialmente relevante en etapas tempranas del



desarrollo. La propuesta del Grupo A favorece esta resignificación del error, mientras que en el Grupo B su potencial formativo tiende a reducirse (Decroly, 1929, 2020; Piaget, 1977).

Finalmente, la sinergia global que caracteriza al Método Global permite una articulación entre los distintos procesos implicados en el aprendizaje, que integran dimensiones cognitivas, afectivas y sociales (Vygotsky, 1996). Esta integración favorece una transición más sólida desde la pasividad hacia una conciencia activa y autónoma, en coherencia con los planteamientos constructivistas y socioculturales del desarrollo (Tobón, 2017). En contraste, la metodología tradicional presenta limitaciones para generar este tipo de articulación, lo que influye en la profundidad del aprendizaje alcanzado.

CONCLUSIONES

Los resultados permiten concluir que la toma de conciencia en los estudiantes presenta una mejora significativa tras la intervención pedagógica, lo que se refleja en un aumento sostenido de respuestas asociadas a niveles altos de conciencia y una disminución progresiva de niveles bajos. Este cambio indica un avance cuantitativo y una transformación cualitativa en la manera en que los estudiantes reconocen, comprenden y orientan sus propias acciones frente a las tareas. En este sentido, se evidencia que el desarrollo de procesos metacognitivos puede consolidarse desde edades tempranas cuando se generan condiciones pedagógicas que favorecen la reflexión, la participación y la comprensión del propio aprendizaje.

La propuesta pedagógica “Descubriendo el mundo a través del método global” implementada en el Grupo A muestra una mayor efectividad en el fortalecimiento de la toma de conciencia, la planificación explícita y la planificación en la acción, en comparación con la metodología tradicional aplicada en el Grupo B. Esta diferencia pone de manifiesto el valor de los enfoques pedagógicos que sitúan los estudiantes en el centro del proceso educativo, que promueven su implicación directa en la construcción del conocimiento. A partir de ello, se reconoce que las prácticas educativas que fomentan la exploración, el diálogo y la interacción favorecen el desarrollo de aprendizajes duraderos, así como una mayor autonomía en la resolución de tareas.

En relación con la planificación explícita, se observa un tránsito desde formas de actuación dependientes, caracterizadas por la necesidad constante de guía externa, hacia formas más organizadas



en las que los estudiantes logran anticipar, estructurar y orientar sus acciones. Este avance evidencia un fortalecimiento progresivo de las funciones ejecutivas, así como del uso del lenguaje como herramienta para organizar el pensamiento y dar sentido a la acción. De esta manera, la capacidad de prever pasos y establecer una secuencia lógica en la resolución de tareas se convierte en un indicador del desarrollo cognitivo en esta etapa.

En cuanto a la planificación en la acción, los resultados reflejan una mayor capacidad de los estudiantes para adaptarse a las exigencias de la tarea a medida que la ejecutan. Este tipo de planificación se caracteriza por la toma de decisiones en el momento, la evaluación continua de los resultados y la posibilidad de ajustar estrategias según las demandas del contexto. La mejora observada indica que los estudiantes actúan e interpretan y modifican su actuación en función de la experiencia, lo que fortalece su autonomía y su capacidad de autorregulación.

El error adquiere un papel relevante dentro de este proceso, al convertirse en un elemento que favorece la comprensión y el aprendizaje. En lugar de limitar el avance, el error se integra como parte natural del proceso cognitivo, lo que permite a los estudiantes identificar dificultades, replantear estrategias y avanzar hacia soluciones más adecuadas. Esta perspectiva transforma la relación del estudiante con el aprendizaje, ya que reduce la dependencia del acierto inmediato y promueve una actitud más reflexiva y persistente frente a los desafíos.

Finalmente, la articulación entre la toma de conciencia, la planificación explícita y la planificación en la acción dentro de una propuesta pedagógica integral favorece el desarrollo de aprendizajes más significativos, autónomos e interrelacionados. Esta integración permite que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades para pensar, decidir y actuar de manera consciente. En este sentido, se evidencia la necesidad de promover prácticas educativas que superen enfoques tradicionales y que potencien la conexión entre los procesos cognitivos, metacognitivos y sociales como base para un aprendizaje más completo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. E., Rivadeneira, J. C., & Zambrano, J. M. (2022). Estrategia metodológica para el mejoramiento de la lectoescritura en los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica Juan León Mera. *Revista Multidisciplinar de innovación y estudios aplicados. Polo del*



Conocimiento, 7(10), 981-997. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i10>

Ávila, F. J. (2024). *Influencia de los juegos psicomotrices en los procesos metacognitivos, un estudio mixto en niños de 7 a 9 años en la institución educativa Técnico Industrial Julio Flórez de Chiquinquirá, Boyacá* [tesis doctoral, Instituto Universitario de las Américas y el Caribe]. Sin publicar.

Cardona, J. (2020). *Método Global | Material Educativo y Material Didáctico*. Blog Recuperado de <https://maestrajudith.online/metodo-global/>

Cedeño, G. C., & Benavides, J. (2021). Estrategias neurodidácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje de educación básica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, 6(1), 56-64. <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171218006/673171218006.pdf>

Chen, C., Wu, J., Wu, Y., Shangguan, X. & Li, H. (2022). Desarrollo de la metacognición en niños de 5 a 6 años: Evaluación del efecto de un currículo circular basado en el juego Anji. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 19(18), 11803. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811803>

Cisternas, R. A. (2020). *Estrategias metacognitivas explícitas de planificación, monitoreo, resolución de problemas, y evaluación para la comprensión auditiva en inglés como L2 en estudiantes de nivel A2 de 5to año básico* [tesis de maestría, Universidad de Concepción]. Repositorio institucional UC. <http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/4670/1/Tesis%20Estrategias%20metacognitivas%20explicitas%20de%20planificaci%C3%B3n.pdf>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (2nd Ed.). Sage Publications.

Decroly, O. (1929). *La méthode globale*. Éditions Armand Colin.

Decroly, O. (2020). *El método global de enseñanza*. Editorial Universitaria.

Delgado, A. C. (2024). Metacognición y funciones ejecutivas en preescolares: un asunto inconcluso. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 27(1), 175-189. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=117867>

Delgado, J. E. & Arellano, J. (2021). Un estudio fenomenológico de las experiencias vividas por



- estudiantes de posgrado que adaptan la modalidad de aprendizaje flexible debido a la pandemia de COVID-19. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 15(4), 7-16. <https://doi.org/10.9734/ajess/2021/v15i430385>
- Fernández, R. G. (2020). *Metacognición en el ámbito educativo: una revisión teórica sobre su conceptualización y modelos existentes*. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-007/792>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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>
- Gómez, A., & Landínez, D. (2023). Teoría de la mente y funcionamiento ejecutivo en niños: mapeo científico y revisión de la literatura mediante el análisis de redes de citas. *Psicología desde el Caribe*, 40(3), 63-99. <https://orcid.org/0000-0002-7265-5052>
- Gómez, R. H. (2025). El desarrollo de procesos metacognitivos en la educación inicial a través del método global: Una revisión bibliográfica cualitativa (pp. 733 - 741). En E. Serna M. (Ed.), *Ciencia transdisciplinar en la nueva era* (4.^a ed.). Editorial Instituto Antioqueño de investigación. <https://doi.org/10.5281/17831487>
- González, G. M. (2023). *Influencia de un programa educativo de textos ilustrados en el desarrollo de los procesos relacionados con la metacognición en estudiantes de 7 a 8 años* [tesis doctoral, Instituto Universitario de las Américas y el Caribe]. Repositorio Institucional UNAC. <https://unac.edu.mx/tesis/>
- Iguarán, A. M., Paba, C., & de la Cruz, S. M. (2021). Eficacia de un programa cognitivo y metacognitivo en niños de preescolar. *Püitchi Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 15(29), 8-29. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5716204>
- León, A. P., & Angulo, D. (2017). Procesos metacognitivos en niños de tres años de edad. *Memorias Semana de la Facultad de Educación. VI Semana: investigaciones educativas y pedagógicas*, 1, 133- 142.



- León., A. P., Casas., J. del C. & Restrepo, G. (2016). Desarrollo del pensamiento lógico basado en resolución de problemas en niños de 4 a 5 años. *Panorama*, 10(1) 98-107.
- Molina, A., Pérez, D. I., Domínguez, D. D., Yohaid, Y. L., Rojas, J. A., & Lizcano, K. G. (2023). La metacognición como factor de potenciación y desarrollo de competencias de aprendizaje en los estudiantes. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería*, 11(3), 23-35.
<https://doi.org/10.15649/2346030X.3206>
- Muñoz-Peinado, J. (2004). *Enseñanza-aprendizaje en estrategias metacognitivas en niños de educación infantil*. Universidad de Burgos.
- Pérez, L. (2022). *Formación docente y la aplicación de la metodología global*. Ediciones Aljibe.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press.
- Ricardo, E. L., Rojas, C. E., & Valdivieso, M. A. (2023). Metacognición y resolución de problemas matemáticos. *Revista de la Facultad de Ciencias y Tecnología*, 53, 82-98.
<https://doi.org/10.17227/ted.num53-14068>
- Rosano, M. I. (2020). El enfoque global en la enseñanza: Teorías y aplicaciones. *Revista de Pedagogía Contemporánea*, 12(3), 101-115.
- Tobón, S. (2017). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ª ed.). Ecoe Ediciones.
- Vásquez, A. D., & Cárdenas, N. M. (2022). Método global y aprendizaje de la escritura en niños de segundo año de educación básica en instituciones educativas interculturales. *Explorador Digital*, 6(3), 166-179. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v6i3.2230>
- Vygotsky, L. S. (1996). *Pensamiento y lenguaje* (2ª ed.). Ediciones Akal.

