

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Metacognición como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico en el análisis guiado de textos no literarios (Prueba 1)

Máster Universitario en *Profesor de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato (Modalidad IB)*

Directora de TFM: María del Carmen Caballero Rubio

Realizado por: Maryam Eftekharian

Universidad Pontificia de Comillas

2025-2026

Resumen: Esta investigación plantea una propuesta didáctica basada en la enseñanza explícita de la metacognición para desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (IB), específicamente para la Prueba 1 de Lengua A: Lengua y Literatura. Desde el punto de vista epistemológico, el marco teórico se fundamenta en los modelos clásicos de monitorización cognitiva de Flavell (1979) y los componentes de regulación ejecutiva de Brown (1987), articulándose operativamente a través de la taxonomía de conocimiento y regulación metacognitiva propuesta por Schraw y Dennison (1994). Desde la perspectiva metodológica, se define como un estudio aplicado de corte cualitativo-propositivo. Para diagnosticar las necesidades del aula, se aplicó un cuestionario inicial de 20 preguntas a 12 estudiantes, el cual analizó cinco dimensiones: bloqueo emocional, deficiencias estructurales, automatismos descriptivos, barreras en la supervisión y demanda de transferencia cognitiva.

Los resultados confirmaron una alta vulnerabilidad estratégica: el 83.3% incurre en automatismos deficientes al omitir la planificación y el 100% experimenta frustración por la gestión del tiempo, existiendo unanimidad (100%) en la demanda de instrucción autorreguladora. Para responder a estos hallazgos, se diseñó el Protocolo de Interrogación Metacognitiva, el cual estructura la planificación, el monitoreo, la autoevaluación y la reflexión dentro de la Carpeta del Alumno, consolidándose como una rutina intrínseca de la asignatura y, por ende, del proceso de aprendizaje. El proyecto empodera al profesorado mediante una integración curricular orgánica sin añadir sobrecarga académica. Finalmente, se valida su viabilidad al vincular la flexibilidad cognitiva con los componentes troncales del programa: Teoría del Conocimiento (TdC) y Creatividad, Actividad y Servicio (CAS).

Palabras clave: Metacognición, Pensamiento Crítico, Bachillerato Internacional (IB), Prueba 1, Protocolo de Interrogación Metacognitiva, Criterios de la Evaluación de Lengua A.

Abstract: This research presents a didactic proposal based on the explicit teaching of metacognition to develop critical thinking in students of the International Baccalaureate (IB) Diploma Programme, specifically for Paper 1 of Language A: Language and Literature. From an epistemological standpoint, the theoretical framework is grounded in Flavell's (1979) classic cognitive monitoring models and Brown's (1987) executive regulation components, operatively articulated through the taxonomy of metacognitive knowledge and regulation proposed by Schraw and Dennison (1994). From a methodological perspective, it is defined as an applied study with a qualitative-propositive approach. To diagnose classroom needs, an initial 20-question questionnaire was administered to 12 students, analyzing five dimensions: emotional block, structural deficiencies, descriptive automatisms, supervision barriers, and cognitive transfer demand.

The results confirmed a high strategic vulnerability: 83.3% of students engage in deficient automatisms by omitting planning, and 100% experience frustration regarding time management, alongside unanimity (100%) in the demand for self-regulatory instruction. To address these findings, the Metacognitive Interrogation Protocol was designed, which structures planning, monitoring, self-evaluation and reflection within the Learner Portfolio, establishing itself as an intrinsic routine of the subject and, therefore, of the learning process. The project empowers teaching staff through an organic curricular integration without adding academic overload. Finally, its viability is validated by linking cognitive flexibility with the core components of the programme: Theory of Knowledge (TOK) and Creativity, Activity, Service (CAS).

Keywords: Metacognition, Critical Thinking, International Baccalaureate (IB), Paper 1, Metacognitive Interrogation Protocol, Evaluation Criteria Langua A.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
OBJETIVO DE ESTE ESTUDIO	11
SÍNTESIS DE LA METODOLOGÍA APLICADA	13
CAPÍTULO 1	15
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA METACOGNICIÓN	
1.1. Introducción	15
1.2. Antecedentes históricos de la metacognición	15
1.3. Definición y componentes de la metacognición	17
1.4. Doble naturaleza de la metacognición en el análisis de TNL	18
1.5. Modelos teóricos de la metacognición	19
1.5.1. Modelos de Flavell	19
1.5.2. Modelos de Brown	20
1.5.3. Modelos de Schraw y Dennison	20
1.6. Metacognición y aprendizaje	21
1.7. Metacognición en el contexto educativo del IB	24
1.8. Conclusión	26
CAPÍTULO 2	28
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO DE LA PROPUESTA	
2.1. Introducción	28
2.2. Enfoque y tipo de investigación	29
2.3. Preguntas de investigación y su vínculo con la metodología	30
2.4. Fuentes y criterios de selección bibliográfica	31
2.5. Fases del estudio	32

2.5.1.	Fase 1: Fundamentación teórica	32
2.5.2.	Fase 2: Análisis del texto de la Prueba 1	32
2.5.3.	Fase 3: Diseño de la propuesta didáctica	33
2.5.4.	Fase 4: Reflexión sobre limitaciones y perspectivas	34
2.6.	Criterios de selección de textos literarios	35
2.7.	Herramientas de recogida y análisis de información	36
2.8.	Criterios de calidad y rigor de investigación	37
2.9.	Limitaciones de estudio y consideraciones éticas	38
CAPÍTULO 3		40
PRUEBA 1 DEL IB EN PROFUNDIDAD		
3.1.	Introducción	40
3.2.	Descripción general de la Prueba 1	40
3.3.	Criterios de evaluación oficial (A, B, C, D)	43
3.4.	Dificultades cognitivas y emocionales del alumnado	46
3.5.	Relación entre los criterios de Lengua A del Programa de Diploma IB y la metacognición	56
CAPÍTULO 4		59
PROPUESTA DIDÁCTICA: PROTOCOLO DE INTERROGACIÓN METACOGNITIVA		
4.1.	Justificación y fundamentación pedagógica	59
4.2.	Enfoque y tipo de investigación	61
4.2.1.	Protocolo de lectura analítica o deconstrucción progresiva de TNL	63
4.2.2.	Metacognición y Criterio A en la práctica	67
4.2.3.	Metacognición y Criterio B en la práctica	69
4.2.4.	Metacognición y Criterio C en la práctica	71

4.2.5.	Metacognición y Criterio D en la práctica	72
4.3.	Metacognición y Pensamiento Crítico en la evaluación global	74
 CAPÍTULO 5		76
PLAN DE ACCIÓN Y DISEÑO CRONOLÓGICO		
5.1.	Introducción	76
5.2.	Temporalización y secuenciación de la propuesta pedagógica	77
5.3.	Estructuración y desarrollo de la secuencia en el Aula Real	78
5.4.	Tiempo de examen sincrónico (NM: 1 hora y 15 min) (NS: 2h y 15 min)	85
5.5.	Metacognición y la carpeta del alumno	87
5.6.	Conclusión: : Evaluación externa de la Prueba 1 Sinergia entre metacognición y pensamiento crítico	87
 CAPÍTULO 6		89
SINERGIA ENTRE LA METACOGNICIÓN, TOK Y CAS		
6.1.	Introducción	89
	6.1.1. Teoría de la inteligencia ejecutiva de Marina como fundamento crítico en TOK	89
	6.1.2. Creatividad, Acción y Servicio a través de la flexibilización Cognitiva en Robinson	90
6.2.	Conexión Interdisciplinar Aula de lengua A como entorno de indagación de TOK	91
6.3.	Vinculación metodológica entre la flexibilidad cognitiva y programa CAS	92
6.4.	Conclusión	94
 BIBLIOGRAFÍA		96

INTRODUCCIÓN

La presente investigación nace con un propósito claro y definido: diseñar una propuesta didáctica orientada a la enseñanza explícita de la metacognición como herramienta pedagógica fundamental para que el alumnado del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (IB) desarrolle el pensamiento crítico necesario en la Prueba 1 de la asignatura de Lengua y Literatura dentro de las lenguas del Grupo 1. Defendemos que no basta con que los estudiantes realicen simulacros o practiquen análisis de textos de forma mecánica; es imprescindible enseñarles de manera sistemática a pensar sobre su propio pensamiento. Solo a través de esta estimulación autorregulada podrán enfrentarse con éxito a una evaluación de alta exigencia cognitiva y, simultáneamente, adquirir una competencia transversal y valiosa para su porvenir académico y personal.

El Bachillerato Internacional (IB) nace de una filosofía clara y potente: formar alumnos para que sean ciudadanos globales y desarrollen una mentalidad internacional. Este modelo de enseñanza, muy distinto del sistema tradicional basado en la acumulación de contenidos y conocimientos teóricos, se fundamenta en el pensamiento crítico, la indagación, la reflexión y la acción. El IB rompe con el modelo tradicional centrado en la memorización y promueve, en cambio, una formación integral basada en la indagación. Por ello, el IB no solo valora los resultados académicos, sino que también trabaja el desarrollo de habilidades, prepara para una mentalidad abierta y fomenta la autorregulación. En el fondo, se trata de formar individuos que aprendan a aprender, en lugar de memorizar grandes cantidades de datos que difícilmente transferirán a contextos reales. Dado que este modelo educativo difiere de otros modelos nacionales y/o tradicionales, requiere una atención especial y una enseñanza rigurosa que comience por los propios docentes.

En esta misma línea, investigaciones internacionales de gran importancia encargadas por la propia Organización del IB confirman tanto la necesidad de la metacognición como el interés de hacerla explícita en los entornos de aprendizaje. Por un lado, Beach et al. (2021), en su informe *“Making the abstract explicit”*, sostienen que las intervenciones orientadas a visibilizar los procesos cognitivos mejoran notablemente el rendimiento académico, especialmente cuando se atiende a la motivación y a la gestión de las emociones del estudiante. Su enfoque propone “hacer explícito lo abstracto”, es decir,

estructurar metodológicamente aquello que suele quedar oculto o implícito en la práctica diaria. Por otro lado, Jacovidis et al. (2021), en su estudio *“Metacognitive skills in IB curricula”*, señalan una paradoja preocupante, es decir, aunque el IB sobresale en sus directrices institucionales sobre retroalimentación y reflexión, la metacognición no se enseña de forma sistemática en las aulas. Ambos informes respaldan nuestra hipótesis de partida: existe una brecha evidente entre el diseño macro de la organización y la realidad micro del aula, lo que subraya la necesidad de ofrecer a los profesores herramientas prácticas y aplicables que no saturen la programación ordinaria.

En el Programa del Diploma (PD), dirigido a estudiantes de entre 16 y 18 años, esta necesidad se concreta a través de la asignatura Lengua y Literatura A. El objetivo de esta disciplina es que el alumno no solo se acostumbre a leer e interpretar los textos, sino que también desarrolle una mirada más analítica, crítica y contextualizada. En nuestra opinión, uno de los propósitos fundamentales del IB es educar alumnos que sean capaces de reconstruir los significados de los textos y establecer relaciones entre los argumentos desde distintas perspectivas. Para lograr este objetivo, se espera que el profesorado diseñe experiencias de aprendizaje que fomenten la autonomía y la capacidad de transferir conocimientos a situaciones nuevas.

No obstante, en ocasiones el docente, por la propia dinámica del aula o del currículo, puede tender a priorizar el resultado final sobre los procesos de pensamiento del alumnado. Esto no significa que los profesores del IB no estén bien formados —de hecho, reciben una preparación específica y continua—, sino que la enseñanza explícita de los procesos metacognitivos requiere un esfuerzo añadido que no siempre está contemplado en las programaciones ordinarias.

Como consecuencia de esta dinámica, es habitual que los alumnos aprendan a identificar figuras retóricas o rasgos estructurales en un anuncio publicitario o en un artículo de opinión, pero desde una perspectiva elemental. Al quedar encasillados en los peldaños inferiores de la taxonomía de Bloom — recordar el concepto y comprender su presencia —, muestran serias dificultades para ascender hacia los niveles superiores de análisis, evaluación y producción autónoma. El estudiante identifica el recurso de forma descriptiva, pero no supervisa su estrategia en relación con la pregunta guía, ni evalúa si su interpretación se apoya en evidencias sólidas o qué transformaciones requeriría su texto en una segunda versión. El alumno debe preguntarse:

¿Cómo estoy abordando este texto en relación con la pregunta guía?

¿Estoy considerando todas las perspectivas relevantes?

¿Mi interpretación se apoya en evidencias sólidas?

¿Qué debería reestructurar si volviera a escribir mi análisis?

Por ello, la labor docente no consiste en desplazar el contenido temático, sino en complementarlo, transformando las destrezas implícitas en guías de pensamiento estructuradas.

Esta carencia metodológica se vuelve crítica ante las demandas de la Prueba 1, una evaluación externa en la que el alumnado no dispone de materiales de apoyo, apuntes ni libros. Los alumnos reciben dos textos no literarios inéditos—por ejemplo, un artículo de opinión, un anuncio publicitario, una infografía, un discurso político, una fotografía, una viñeta o formatos procedentes de plataformas virtuales actuales— y a partir de ellos deben redactar un análisis de ambos textos en un tiempo predeterminado: 1 hora y 15 minutos para el Nivel Medio y 2 horas y 15 minutos para el Nivel Superior. En esta prueba, el pensamiento crítico resulta fundamental para identificar intenciones comunicativas, reconocer recursos textuales, establecer relaciones entre forma y significado, reconocer el impacto que producen en el lector y construir una interpretación fundamentada. Los criterios de evaluación oficiales del IB para esta prueba son cuatro: A) Comprensión e interpretación del texto; B) Análisis y evaluación; C) Organización y focalización; D) Lenguaje. Si observamos con atención, los criterios C (organización) y A (comprensión) exigen implícitamente procesos metacognitivos: planificar la estructura del análisis y monitorear la propia interpretación durante la lectura. Sin embargo, estos procesos no se suelen abordar con rigor en las clases, coincidiendo con lo señalado por Jacovidis et al. (2021) sobre la diferencia entre el marco institucional y la práctica real en las aulas.

Aunque durante los dos años del Programa del Diploma los alumnos practican con una tipología textual variada para familiarizarse con sus características, en el examen los textos para analizar no son conocidos previamente son inéditos para ellos y no han sido trabajados previamente. Por ello, para afrontar esta prueba con éxito, creemos que resulta clave que los docentes enseñen al alumnado no solo contenidos, sino que les suministren también estrategias de pensamiento para formularse preguntas ante lo desconocido. Como

proponen Beach et al. (2021), se trata de “*hacer explícito lo abstracto*”: transformar habilidades implícitas en enseñanzas explícitas y estructuradas.

Como hemos señalado anteriormente, a nuestro juicio, la dificultad principal no reside en que los alumnos desconozcan los recursos lingüísticos, retóricos o estructurales, sino que los mayores escollos suelen estar en la gestión eficaz del tiempo, en perderse en descripciones o digresiones innecesarias alejándose de la pregunta guía, o en no interpretar correctamente lo que el texto transmite en relación con lo solicitado. La complejidad de esta prueba reside no solo en los conocimientos textuales, sino también en la capacidad del estudiante para organizar su análisis, supervisar su comprensión del texto no literario y evaluar la calidad de su propia producción. Por ello, una vez más insistimos en que el problema del alumno no es tanto el desconocimiento de contenidos, sino la regulación de su propio pensamiento.

Dicho esto, la Prueba 1 exige implícitamente habilidades metacognitivas: planificar qué aspectos analizar primero, comprender qué aspectos determina el análisis a través de la pregunta sugerida o la pregunta formulada por el propio estudiante, supervisar la comprensión durante la lectura, ajustar la estrategia si se detecta un error de interpretación y, finalmente, evaluar la calidad de la respuesta emitida antes de entregar. Sin embargo, estas habilidades no suelen abordarse de manera explícita. En muchas ocasiones, se supone que el alumno las desarrollará por sí mismo con la práctica, pero la experiencia en el aula muestra que no siempre los estudiantes logran adquirir por sí solos la metacognición como una herramienta útil para su aprendizaje. A sabiendas de que el currículo IB promueve explícitamente el desarrollo del pensamiento crítico, no obstante, no se presenta al alumnado las herramientas necesarias para que pueda organizar y regular sus propios procesos cognitivos durante los análisis más complejos como la Prueba 1. Esta constatación está en línea con lo que Jacovidis et al. (2021) denominan la brecha entre las directrices institucionales y la implementación real en el aula.

La metacognición, entendida como “el conocimiento que uno tiene sobre sus propios procesos cognitivos y la capacidad de regularlos” (Flavell, 1979), ha sido ampliamente estudiada en psicología educativa. Autores como Brown (1987), Schraw y Dennison (1994) o Veenman (2011) han demostrado que la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas mejora el rendimiento académico en áreas como la comprensión lectora, la resolución de problemas matemáticos o la escritura académica. Beach et al. (2021) añaden que la metacognición es especialmente relevante en tareas complejas y mal

definidas —como lo es la Prueba 1—, porque permite a los estudiantes planificar, supervisar y evaluar su propio desempeño en situaciones de alta exigencia cognitiva. En definitiva, un alumno metacognitivo no solo sabe qué hacer, sino también cuándo, cómo y por qué hacerlo, y es capaz de transferir sus conocimientos estratégicos a contextos nuevos. La metacognición sirve como herramienta esencial para la capacidad de planificar, regular, supervisar y evaluar el propio pensamiento.

En el análisis de textos no literarios, los investigadores han mostrado que los lectores expertos utilizan eficazmente estrategias metacognitivas: se formulan preguntas antes de leer, monitorizan su comprensión durante la lectura y evalúan sus inferencias al finalizar. Por el contrario, los lectores inexpertos tienden a leer de forma lineal, sin cuestionarse si comprenden correctamente el texto, y suelen quedarse en una interpretación literal. Esta última actitud, trasladada a la Prueba 1 del IB, implica que los estudiantes con escasa regulación metacognitiva tienden a producir comentarios descriptivos, desorganizados o faltos de profundidad crítica.

A pesar de esta realidad, en los currículos habituales de Lengua y Literatura —incluyendo muchos centros del IB— la metacognición no forma parte explícita de la programación de aula. Se habla de pensamiento crítico, de análisis textual, incluso de autorreflexión y autorregulación, pero rara vez se diseñan actividades concretas que enseñen al alumno a planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de análisis. El profesorado, por su parte, o no integra la metacognición en su práctica porque no forma parte del currículo, o bien la aplica de manera intuitiva y no sistemática. Como señalan Beach et al. (2021), una de las prácticas prometedoras para mejorar las capacidades metacognitivas es precisamente utilizar un lenguaje metacognitivo explícito en el aula y modelar para los alumnos cómo piensa un experto, algo que rara vez se realiza de forma estructurada. No existen, hasta la fecha, propuestas didácticas sólidas que integren estrategias metacognitivas específicamente orientadas al análisis de textos no literarios en la Prueba 1.

La falta de enseñanza explícita de estas estrategias puede resultar problemática en el contexto de la Prueba 1, teniendo en cuenta que se trata de una evaluación de alta exigencia cognitiva, en tiempo limitado y sin apoyos externos. Nos parece que el alumno se encuentra solo frente a los textos y debe gestionar su propio pensamiento bajo presión. Si no ha desarrollado previamente estrategias metacognitivas, es probable que sufra

ansiedad, pierda el tiempo en aspectos irrelevantes o no sea capaz de autocorregirse a tiempo.

Ante este escenario de necesidad pedagógica, el presente Trabajo Fin de Máster adquiere su razón de ser. Hemos construido este trabajo desde nuestra propia experiencia como docentes en formación y desde la observación directa de las dificultades que enfrentan los alumnos del IB al enfrentarse a textos no literarios. Hemos notado cómo estudiantes capaces de identificar recursos textuales complejos después se bloquean ante la presión del tiempo o se pierden en descripciones superficiales. Esta realidad nos ha llevado a preguntarnos si la solución no está tanto en más práctica, sino en enseñarles a pensar sobre su propio pensamiento. Los informes de Beach et al. (2021) y Jacovidis et al. (2021) nos han confirmado que no estamos solos en esta inquietud: la comunidad educativa del IB reconoce la importancia de la metacognición, pero aún faltan herramientas concretas para llevarla al aula.

Entendemos que dotar al alumnado de estrategias metacognitivas puede ayudarle a desarrollar la autonomía, la comprensión, la autorregulación y el pensamiento crítico necesarios para afrontar con éxito la Prueba 1. Desde nuestro punto de vista, es imprescindible que los docentes del IB no solo dominen los contenidos disciplinares, sino que también sean capaces de implementar estrategias que ayuden a desarrollar en el alumnado la autonomía, la comprensión, la autorregulación y el análisis crítico necesarios para afrontar con éxito las evaluaciones externas. Abordar la metacognición como herramienta didáctica para el análisis de textos no literarios no solo responde a una necesidad detectada en la práctica educativa, sino que además se alinea con los principios fundamentales del IB: la indagación, la formación integral y el desarrollo de aprendices autónomos. Como afirman Beach et al. (2021), enseñar metacognición es precisamente ayudar a los estudiantes a “*aprender a aprender*”, que es el núcleo del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB.

La hipótesis que guía este trabajo es que la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, integrada de forma sistemática en la preparación de la Prueba 1, puede mejorar significativamente la calidad del pensamiento crítico del alumnado en comparación con un enfoque implícito o meramente práctico.

A partir de lo expuesto, este trabajo se plantea las siguientes preguntas de investigación:

1. *¿Qué características de la Prueba 1 hacen especialmente relevante la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico?*
2. *¿Cómo puede diseñarse una secuencia didáctica que integre la planificación, el monitoreo y la evaluación metacognitiva en el análisis de textos no literarios?*
3. *¿Qué orientaciones prácticas pueden ofrecerse al profesorado del IB para implementar esta propuesta sin que suponga una carga excesiva en su planificación diaria?*

OBJETIVOS DE ESTE ESTUDIO

El objetivo principal de esta investigación es diseñar y fundamentar una propuesta didáctica basada en la enseñanza explícita de la metacognición para potenciar el pensamiento crítico del alumnado en el análisis de textos no literarios, específicamente dentro del marco evaluativo de la Prueba 1 del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

Para alcanzar esta meta principal, la investigación se articula en torno a los siguientes objetivos específicos:

- Fundamentar teórica y metodológicamente el papel de la autorregulación en el marco del Programa del Diploma del IB. Con ello, se busca aportar un marco conceptual que vincule la metacognición con los Enfoques de la Enseñanza y del Aprendizaje y con los atributos esenciales del perfil de la comunidad (tales como la reflexión, la comunicación y la autogestión), dotando de base científica a las directrices institucionales de la organización.
- Desarrollar una secuencia didáctica estructurada para la preparación de la Prueba 1 que instrumente de forma explícita las fases de la regulación metacognitiva (planificación, supervisión y evaluación). Este andamiaje metodológico está diseñado para guiar al estudiante desde la descodificación literal de los estímulos visuales y verbales inéditos hacia los estadios superiores de análisis crítico y evaluación formal exigidos por las bandas superiores de la rúbrica.
- Proponer pautas y orientaciones metodológicas de carácter sistémico que sirvan de guía al profesorado para integrar la metacognición en su práctica docente ordinaria. Se pretende, de este modo, facilitar la transición desde un modelado puramente intuitivo hacia una sistematización didáctica viable, optimizando los procesos de aula de manera realista y sin saturar la gestión del tiempo lectivo.
- Contribuir al desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico del alumnado a través de instrumentos didácticos que favorezcan la toma de conciencia sobre su propio aprendizaje. A través de este enfoque de “*aprender a aprender*”, la propuesta persigue mitigar la incertidumbre ante el texto desconocido, aportando al alumno control organizativo y estabilidad emocional.

Finalmente, es importante subrayar que el alcance de este estudio trasciende la mera búsqueda de un rendimiento académico óptimo en una prueba estandarizada. En consonancia con los principios del Bachillerato Internacional, concebimos la metacognición y el pensamiento crítico como competencias transversales para la vida. Nuestro propósito último es ofrecer una propuesta instruccional que transforme el aula en un espacio de indagación activa, preparando al alumnado para afrontar de manera autónoma, reflexiva y madura los desafíos tanto intelectuales como personales que hallará más allá del contexto escolar.

SÍNTESIS DE LA METODOLOGÍA APLICADA

Esta investigación se configura como un estudio cualitativo de carácter propositivo y de diseño didáctico. Si bien la investigación se distancia de un diseño experimental clásico con muestras masivas, su fundamentación empírica radica en un diagnóstico situacional que visibiliza las necesidades reales del aula. El núcleo del trabajo se centra en la detección de una necesidad pedagógica concreta —la escasez de estrategias autorreguladoras explícitas en la preparación de la Prueba 1— y en la consiguiente estructuración de una propuesta de intervención fundamentada para el profesorado.

Para asegurar la validez, consistencia y el rigor de este diseño, el proceso se ha articulado a través de tres pilares operativos interconectados:

- 1.) Estrategia de rastreo bibliográfico y documental: La recopilación de la literatura científica se ha centralizado en las bases de datos Google Académico, ISC Research, Science Direct y Dialnet. Además de los modelos fundacionales de Flavell (1979) o Brown (1987), se han seleccionado de forma prioritaria investigaciones con un fuerte respaldo empírico en contextos de educación secundaria y bachillerato, tales como los hallazgos cuantitativos de Serna Sánchez (2020) y Ulu (2019). Este corpus se ha completado con el análisis minucioso de la normativa interna de la organización, específicamente la Guía de Lengua A: Lengua y Literatura del Programa del Diploma (versión vigente para la convocatoria de 2026), los Informes Generales de la asignatura y los materiales oficiales de formación docente.
- 2.) Secuenciación por fases de investigación: El desarrollo metodológico ha avanzado de manera progresiva desde la fundamentación conceptual de los componentes de la metacognición (conocimiento y regulación) hasta su transferencia directa a la Prueba 1. Esto ha permitido realizar un mapeo analítico para identificar cómo los descriptores de las bandas superiores de la rúbrica exigen procesos de pensamiento de orden superior. A partir de este diagnóstico, diseñamos la secuencia instruccional estructurada en sesiones, donde las herramientas de autorregulación actúan como ejes transversales antes, durante y después de la deconstrucción de los estímulos visuales y verbales inéditos.
- 3.) Declaración de limitaciones y prospectiva: Con absoluta honestidad intelectual, asumimos que la principal restricción de este estudio radica en que la propuesta

de intervención didáctica no ha sido implementada ni evaluada tras su diseño en el aula, lo que sitúa la efectividad de la secuencia en el plano de una hipótesis pedagógica. Sin embargo, lejos de restar valor al trabajo, esta delimitación clarifica su verdadera aportación: ofrecer un andamiaje didáctico de carácter sistémico, robusto en su teoría y de alta aplicabilidad práctica, diseñado para servir como punto de partida y matriz operativa para futuras investigaciones de corte cuasiexperimental en centros del Bachillerato Internacional.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA METACOGNICIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

Este primer capítulo aborda las bases teóricas que sustentan la propuesta didáctica. Para ello, iniciamos nuestro recorrido exponiendo brevemente los antecedentes históricos del concepto de metacognición, desde sus primeras manifestaciones en la filosofía de Sócrates —sin ser llamado todavía metacognición— hasta sus avances en el ámbito psicológico y educativo del siglo XX. A continuación, profundizaremos en la definición de este constructo, atendiendo a su evolución y consolidación conceptual. Hablaremos sobre los modelos teóricos y sus dos dimensiones: el conocimiento y la regulación metacognitivos, dos aspectos fundamentales para el desarrollo de este trabajo. Finalmente, exploraremos la relación entre metacognición y aprendizaje, prestando especial atención a su aplicación en contextos educativos y, más concretamente, en el análisis de textos no literarios de la Prueba 1 del IB. De este modo, el presente capítulo proporciona las herramientas conceptuales necesarias para, en capítulos posteriores, diseñar una propuesta didáctica orientada a la Prueba 1 del Programa del Diploma del IB.

1.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA METACOGNICIÓN

La historia de la metacognición se remonta a la época de Sócrates (470-399 a. C.), periodo en el que se prefiguraba este concepto a través de su famosa reflexión “*solo sé que no sé nada*”. Esta premisa contiene la esencia de la conciencia sobre el propio proceso de autoconocimiento y pensamiento. En efecto, esta corriente epistemológica supuso un punto de inflexión en la historia del pensamiento humano y fue el pionero en el camino de la sabiduría. De este modo, en la Antigua Grecia, figuras como Sócrates, Platón y Aristóteles ya se interesaron por la introspección y por la capacidad humana de examinar los propios procesos mentales. Sin embargo, estos autores no llevaron a cabo investigaciones empíricas o experimentales; más bien reflexionaron sobre la naturaleza abstracta del pensamiento y la conciencia. Durante siglos, este interés permaneció en el terreno de la especulación filosófica, sin ser sometido a comprobación experimental.

No fue hasta finales del siglo XIX y principios del XX cuando autores como William James comenzaron a distinguir entre diferentes niveles de conciencia, sugiriendo que los seres humanos no solo piensan, sino que también pueden observar y evaluar su propio pensamiento. James, por ejemplo, desarrolló el concepto de “*corriente de conciencia*” y analizó la capacidad de atender a los propios estados mentales.

Posteriormente, durante los años setenta cuando John Hurley Flavell, destacado psicólogo y teórico cognitivo estadounidense, acuñó el término de metacognición en 1976, introduciéndolo oficialmente en el ámbito de la psicología cognitiva y vinculándolo estrechamente con los estudios sobre la teoría de la mente. Esta teoría, en realidad, estudia la capacidad del individuo para atribuir estados mentales a sí mismo y a los otros. Flavell opinaba que el ser humano disponía de cierto control sobre su propia mente y sus procesos cognitivos. Fue a partir de entonces cuando los estudios acerca del aprendizaje, las estrategias relacionadas con la memoria y el pensar sobre el propio pensamiento ganaron terreno en las ciencias de la psicología y la educación.

En este sentido, se suele recurrir a la definición clásica ofrecida por García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López (2002), quienes, al sintetizar los postulados fundamentales de Gandini (2018), explican que la metacognición refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos, haciendo referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. Desde entonces, el interés por este concepto se ha extendido notablemente, respaldado por numerosas investigaciones que han demostrado que la metacognición juega un papel fundamental en el aprendizaje y en la mejora del rendimiento cognitivo. No obstante, es importante señalar que, a lo largo de la historia, la metacognición y otros conceptos similares no siempre han sido correctamente interpretados o trasladados a la práctica por el cuerpo docente. En otras palabras, el conocimiento teórico del concepto no garantiza su adecuada implementación metodológica en el aula.

En la actualidad, la comunidad científica y pedagógica reconoce de manera unánime el valor de la metacognición y aboga por su inclusión explícita en los diseños curriculares. Sin embargo, el conocimiento teórico del concepto por parte del cuerpo docente no garantiza una adecuada implementación metodológica en el aula. Todavía existe una brecha considerable por resolver, especialmente en contextos de evaluación sincrónica y

bajo presión temporal como los que afronta el alumnado en el Programa del Diploma del IB.

1.3. DEFINICIÓN Y COMPONENTES DE LA METACOGNICIÓN

Los dos componentes principales de la metacognición son el conocimiento y la regulación metacognitivos. El primero responde a la naturaleza de este saber y se estructura clásicamente en torno a tres variables fundamentales. La variable de persona se refiere al conocimiento que el sujeto posee sobre sí mismo como aprendiz, incluyendo la conciencia de sus propios procesos cognitivos, capacidades, debilidades y fortalezas mentales ante las situaciones a las que se enfrenta, siendo este reconocimiento indispensable para abordar cualquier tarea con un alto rendimiento. La variable de tarea implica la comprensión de las demandas, la complejidad y los objetivos intrínsecos de la actividad que se va a realizar. Finalmente, la variable de estrategia consiste en la selección y discriminación de los mejores métodos y recursos cognitivos para aprender o resolver un problema determinado.

Por su parte, la regulación metacognitiva se ocupa de los procesos mediante los cuales los individuos controlan y dirigen su propia cognición. Esta dimensión comprende tres subprocesos esenciales. La planificación consiste en definir metas, seleccionar estrategias y distribuir los recursos cognitivos antes de actuar. La supervisión o monitoreo implica comprobar el progreso, detectar anomalías y ajustar las acciones mientras se realiza la tarea. Por último, la evaluación radica en analizar los resultados obtenidos y la eficacia de las estrategias empleadas al finalizar el proceso. Un estudiante metacognitivo —es decir, aquel que reflexiona de manera sistemática sobre sus propios procesos de pensamiento— posee una mayor conciencia de sus capacidades cognitivas, habilidades y dificultades. A partir de este conocimiento, sabe cómo resolver las dudas o los problemas, es capaz de guiarse a sí mismo y de anticipar los resultados. Asimismo, al enfrentarse a un obstáculo académico, no se siente frustrado ni desiste de la actividad, sino que reflexiona sobre las estrategias adecuadas para superarlo.

A nivel teórico, Flavell (1979) definió la metacognición como “*el conocimiento que uno tiene sobre sus propios procesos cognitivos y la capacidad de regularlos*”. Esta definición clásica contiene dos dimensiones fundamentales: el conocimiento metacognitivo (también denominado “*cognición sobre la cognición*”) y la regulación metacognitiva (los

procesos activos de planificación, supervisión y evaluación). Con el desarrollo posterior de los modelos teóricos, se ha profundizado en los componentes del conocimiento metacognitivo, distinguiendo tres tipologías esenciales. El conocimiento declarativo hace referencia a saber qué hacer o qué factores influyen en la tarea. El conocimiento procedimental se vincula a saber cómo ejecutar las estrategias elegidas. El conocimiento condicional implica saber cuándo y por qué es pertinente aplicar una estrategia específica. A nuestro juicio, ambas dimensiones están estrechamente relacionadas. Un alumno puede tener un alto conocimiento metacognitivo —saber qué es planificar, supervisar y evaluar— pero no regular eficazmente su pensamiento si no aplica ese conocimiento en la práctica real de una tarea. Por ello, defendemos que la enseñanza explícita de la metacognición debe abordar de forma simultánea tanto el saber como el hacer.

1.4. DOBLE NATURALEZA DE LA METACOGNICIÓN EN EL ANÁLISIS DE TEXTOS NO LITERARIOS

Con el fin de abordar el análisis de textos no literarios, resulta fundamental comprender la naturaleza dual de la metacognición. Esto significa que, por una parte, el alumno debe poseer un conocimiento declarativo (el saber qué), que implica tomar conciencia sobre sus propias capacidades cognitivas y los factores que afectan su desempeño. Por otra parte, se requiere de un control procedimental (el saber cómo) que le permita organizar y aplicar activamente las acciones necesarias para resolver una tarea específica.

En el marco de la Prueba 1 del IB, esta dualidad metacognitiva se traduce en que el lector crítico no adopta una postura pasiva, sino que ejecuta tres acciones fundamentales basadas en su madurez autorreguladora. En primer lugar, a través del reconocimiento del sujeto aprendiz, que implica que el alumno es consciente de sus propias limitaciones —como las dificultades de memoria o los sesgos— y actúa de forma preventiva ante ellas. En segundo lugar, mediante la evaluación de la complejidad de la tarea, es decir, el estudiante comprende que los textos informativos o argumentativos poseen características y demandas estructurales que exigen un esfuerzo y atención superiores a otros tipos de lecturas, como las recreativas. En tercer lugar, la selección estratégica de herramientas, que consiste en aplicar procedimientos específicos, como la elaboración de esquemas, la

formulación de preguntas guía o la toma de notas, que facilitan la comprensión profunda y el análisis crítico del material escrito.

A nuestro juicio, es precisamente esta transformación de un conocimiento implícito hacia uno reflexivo y organizado lo que permite al alumno desestructurar los textos con autonomía, rigor formal y sentido crítico.

1.5. MODELOS TEÓRICOS DE LA METACOGNICIÓN

A lo largo de las últimas décadas, diversos modelos teóricos han examinado los mecanismos de la metacognición y su modo de desarrollo en los individuos. A continuación, analizamos las aportaciones de los investigadores de mayor impacto en este campo, cuyas estructuras teóricas constituyen la base matriz de nuestra propuesta didáctica.

1.5.1. Modelo de Flavell

El modelo de Flavell (1979) se configura como el marco fundacional de esta disciplina y permanece como uno de los referentes más citados en la literatura científica. Flavell postula que la metacognición está compuesta por cuatro elementos intrínsecamente interrelacionados: el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas o tareas y las estrategias.

Las experiencias metacognitivas son aquellos sentimientos o sensaciones de carácter consciente que se experimentan durante la resolución de una tarea, como la percepción de no estar asimilando el sentido profundo de una forma textual o la certeza de haberla descodificado perfectamente conforme a sus convenciones. En estrecha relación con estas experiencias se encuentran las metas o tareas, las cuales definen el objetivo o criterio cognitivo hacia el cual se orienta la actividad; por ejemplo, comprender las intenciones implícitas de un editorial de prensa para la producción de un ensayo crítico en la Prueba 1. Por último, las estrategias constituyen las acciones y procedimientos deliberados que el alumno pone en marcha de manera autorregulada para alcanzar dicha meta. En el ámbito analítico de la asignatura, esto se traduce en habilidades de pensamiento específicas y conductas concretas como la relectura de un fragmento complejo, el subrayado de rasgos de estilo clave o la contrastación de fuentes.

Estas prácticas pueden activar el conocimiento previo y desencadenar el uso de estrategias de regulación. Para Flavell, la metacognición es fundamental en áreas transversales como la adquisición de lenguas, las habilidades de lectura y conversación, los recuerdos, las interacciones sociales y la escritura.

1.5.2. Modelo de Brown

Ann Leslie Brown (1987), psicóloga educativa británica, propuso una distinción muy útil para el ámbito educativo: por un lado, el “*conocimiento sobre la cognición*” (similar al conocimiento metacognitivo de Flavell) y, por otro lado, la “*regulación de la cognición*”, que incluye la planificación, la supervisión y la evaluación. Brown centró su interés en las estrategias para mejorar la memoria activa, ya que la regulación metacognitiva es especialmente importante en tareas complejas y mal definidas, como el análisis de textos abiertos o la resolución de problemas sin una única solución correcta. Precisamente, la Prueba 1 del IB es un claro ejemplo de este tipo de tareas. La autora argumentaba que las dificultades en el aprendizaje a menudo provienen de la incapacidad del estudiante para usar estrategias metacognitivas apropiadas.

1.5.3. Modelo de Schraw y Dennison

Schraw y Dennison (1994) profundizan en la taxonomía de los componentes metacognitivos a través de un diseño operativo que culminó en la creación del Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI, por sus siglas en inglés). Estos autores propusieron 52 ítems clasificados en 8 subcomponentes pertenecientes a 2 categorías: el conocimiento metacognitivo (declarativo, procedimental y condicional) y la regulación metacognitiva (planificación, monitoreo, evaluación, gestión de la información, depuración de errores y organización). Este modelo es especialmente útil para el diseño de intervenciones educativas, ya que permite identificar qué componentes metacognitivos están menos desarrollados en los estudiantes y, por tanto, requieren una enseñanza más explícita.

1.6. METACOGNICIÓN Y APRENDIZAJE

En este apartado nos centramos en la dimensión educativa de la metacognición, ya que nuestro objetivo es instrumentarla como una herramienta para docentes y alumnos del IB orientada al desarrollo del pensamiento crítico para la Prueba 1. No obstante, abordamos este tema a nivel general antes de restringirlo a nuestro objeto de estudio.

Es importante comenzar con la descripción de dinámicas contextualizadas en entornos reales de aula para comprender el modo en que la metacognición asiste al alumnado. Cuando una tarea resulta compleja y genera frustración o impaciencia, la reacción instintiva del estudiante suele ser el bloqueo o el abandono de la actividad. Un alumno metacognitivo reconoce esa emoción como una señal de alarma, en lugar de ignorarla, y se pregunta acerca de las causas de dicho estado y de la pertinencia de la estrategia empleada. Por ejemplo, al leer un texto confuso o denso y sentir ansiedad, un alumno con herramientas metacognitivas, en vez de acelerar la lectura para terminar rápido, se detiene y evalúa si esa respuesta emocional es reflejo de una falta de comprensión. En consecuencia, modifica su proceder e inicia acciones como el subrayado de ideas clave o la formulación de preguntas de autorregulación.

En otras ocasiones, emociones como el miedo al fracaso o la inseguridad ante el error disminuyen la capacidad de concentración y la memoria de trabajo. Ante estas situaciones, la metacognición actúa como un mecanismo regulador. Por ejemplo, cuando un alumno detecta aburrimiento o agotamiento y nota que su rendimiento disminuye, indaga en el origen del problema para reorientar su actividad mediante un cambio de enfoque, como sustituir la lectura pasiva por la paráfrasis o la creación de ejemplos propios. En cambio, cuando se experimenta satisfacción, comprensión o curiosidad, la metacognición también estimula el análisis del porqué de esa emoción, identificando qué acciones previas, conexiones personales o divisiones del problema facilitaron el proceso. Al establecer este vínculo entre el estado afectivo y la elección metodológica, el estudiante se capacita para replicar las condiciones óptimas de aprendizaje en el futuro, transformando los bloques iniciales en factores de motivación.

Por consiguiente, la metacognición se consolida como un proceso de monitorización interna que permite, por un lado, canalizar las emociones negativas para que no obstaculicen el rendimiento; por otro lado, potenciar las emociones positivas para identificar las estrategias concretas que permitan alcanzar las metas; y, finalmente,

estructurar un método de aprendizaje autónomo basado en el reconocimiento de las propias reacciones cognitivo-afectivas.

Esta misma dimensión integradora ha sido destacada por Gandini (2018), quien define la metacognición como el conocimiento que poseemos sobre nuestros propios procesos cognitivos; es decir, la capacidad de la mente de volverse sobre sí misma y analizar sus propios pensamientos. Para esta autora, la metacognición implica una actividad doble: por un lado, el conocimiento metacognitivo, que supone cierta conciencia sobre el propio conocimiento; por otro lado, el control o regulación sobre los procesos cognitivos, en sintonía con lo que ya señalaron Brown (1987) y otros autores. Gandini subraya, además, que los aspectos metacognitivos son especialmente significativos en los procesos de aprendizaje porque influyen de modo directo en los fenómenos educativos, y defiende que es posible fomentar la metacognición a través de actividades centradas en el alumno como sujeto activo, reflexivo y autónomo.

Autores como Veenman (2011) han demostrado que la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas produce mejoras significativas en el rendimiento, especialmente en tareas complejas. En el ámbito de la lectura y el análisis textual, Pressley y Afflerbach (1995) mostraron que los lectores expertos utilizan espontáneamente estrategias metacognitivas: se formulan preguntas antes de leer, supervisan su comprensión durante la lectura y evalúan sus inferencias al finalizar. Por el contrario, los lectores pasivos tienden a leer de forma lineal, sin cuestionarse si comprenden, y se quedan en una interpretación literal.

Un respaldo empírico adicional a esta relación entre metacognición y aprendizaje lo ofrece el estudio de Pi (2021), quien diseñó una unidad didáctica con actividades metacognitivas explícitas para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y la comparó con un grupo control que siguió la enseñanza habitual sin este componente. Los resultados fueron concluyentes: los alumnos que recibieron la enseñanza con estrategias metacognitivas mostraron una mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje, desarrollaron un sentido crítico más afinado respecto a su trabajo y valoraron más el proceso realizado que los resultados inmediatos. Pi (2021) demuestra, así, que los procesos metacognitivos se pueden fomentar a partir de un diseño instruccional adecuado y que el acompañamiento docente durante este proceso es esencial.

En definitiva, no basta con pedir al alumnado que sea reflexivo o que planifique su trabajo; se necesita una intervención explícita, estructurada y sistemática, exactamente lo que proponemos en nuestra secuencia didáctica para la Prueba 1 del IB.

Un marco complementario que nos ayuda a entender por qué la metacognición es tan relevante es la Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001). Esta clasificación ordena los niveles de pensamiento desde el más sencillo, que es recordar información, hasta el más complejo, que es crear algo nuevo. Si nos fijamos en los criterios de la Prueba 1 del IB, vemos que se sitúan en los niveles más altos de esta escala: el criterio A nos pide comprender e interpretar, el criterio B nos pide analizar recursos retóricos, y el criterio C nos pide organizar un comentario coherente, lo que implica evaluar y crear.

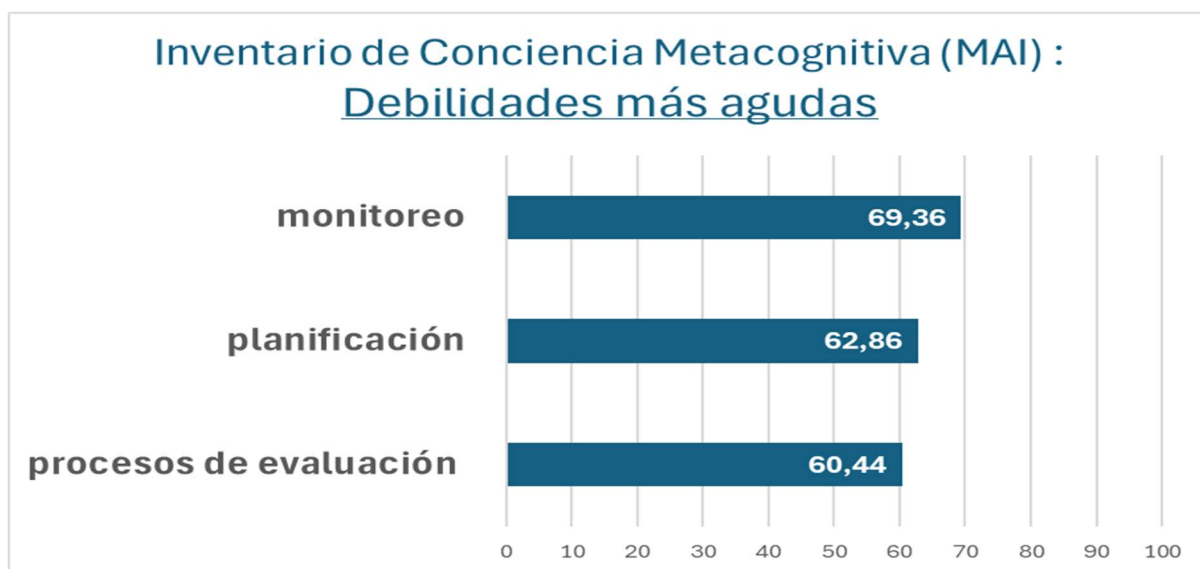
Ahora bien, para alcanzar estos niveles superiores no basta con memorizar definiciones o practicar sin más. El alumno necesita algo más: necesita saber planificar su análisis antes de escribir, supervisar su comprensión mientras lee y evaluar su propio texto al terminar. Eso es exactamente lo que enseña la metacognición. La taxonomía revisada determina los objetivos de orden superior que se pretenden alcanzar, mientras que la metacognición provee el procedimiento regulador para acceder a ellos. Consideramos que esta diferencia es crucial en el contexto de la Prueba 1 del IB, donde el alumno no solo debe comprender los textos no literarios, sino también producir un análisis crítico por escrito en un tiempo limitado y sin apoyos externos. Un estudiante con una buena regulación metacognitiva será capaz de planificar cuánto tiempo dedicar a cada texto, monitorear si su interpretación se aleja del texto y evaluar si su comentario está bien organizado. Un estudiante sin estas habilidades, por el contrario, puede perderse en descripciones innecesarias o entregar un texto desorganizado.

Además, la metacognición fomenta la transferencia del aprendizaje. Un alumno que ha aprendido a planificar, monitorear y evaluar su propio pensamiento podrá aplicar esas mismas estrategias en otras asignaturas e, incluso, en situaciones personales o profesionales. Por ello, consideramos que la metacognición no es solo una herramienta para mejorar los resultados en la Prueba 1, sino una competencia clave para la vida.

1.7. METACOGNICIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DEL IB

El Programa del Diploma del IB, y en particular la asignatura de Lengua y Literatura A, promueve explícitamente el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía del alumnado. Sin embargo, como hemos señalado a lo largo de este capítulo, no siempre se ofrecen herramientas explícitas para desarrollar la regulación metacognitiva en el diseño curricular de las asignaturas. Es cierto que los criterios esenciales del IB recalcan la importancia de la “*autorreflexión*” y del “*aprendizaje autónomo*”, no obstante, consideramos necesario trascender las directrices conceptuales y proponer concretamente qué estrategias enseñar y cómo llevarlo a cabo en el aula.

Para dotar de mayor rigor empírico a esta necesidad de intervención, resultan significativos los hallazgos cuantitativos de Serna Sánchez (2020), quien evaluó el perfil metacognitivo de 131 alumnos de bachillerato utilizando el Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI). Sus resultados revelaron una asimetría crítica en el alumnado: los estudiantes poseen puntuaciones significativamente más altas en el conocimiento teórico de la cognición que en su capacidad real de regulación. Las debilidades más agudas se registraron precisamente en los procesos de evaluación (media de 60.44), planificación (media de 62.86) y monitoreo (media de 69.36).



Estos datos demuestran de forma estadística que el alumnado presenta serias dificultades estructurales para fijar metas, gestionar los tiempos de ejecución, seleccionar estrategias pertinentes y realizar juicios valorativos fiables sobre sus propios procesos de

aprendizaje. Este diagnóstico justifica plenamente el diseño de nuestra propuesta, la cual se enfoca de forma prioritaria en revertir estas carencias regulatorias en el contexto de la Prueba 1, proporcionando al docente una guía explícita para el entrenamiento de la autosupervisión y la valoración crítica en el aula.

Esta necesidad de proporcionar un andamiaje explícito en entornos internacionales encuentra un sólido respaldo en investigaciones contemporáneas de corte empírico. En particular, la investigación desarrollada por Ulu (2019) en su estudio sobre la conciencia metacognitiva de las estrategias de lectura y la actitud hacia el pensamiento crítico, demuestra de forma estadística que existe una relación directamente proporcional, positiva y significativa entre el nivel de conciencia metacognitiva que un estudiante posee al leer y su disposición hacia el pensamiento crítico. Ulu (2019) destaca que las estrategias metacognitivas globales de lectura, como, por ejemplo, tener un propósito claro antes de iniciar, anticipar la estructura discursiva o confrontar las hipótesis interpretativas con el contenido real del texto, actúan como el motor cognitivo que activa las destrezas analíticas superiores. Cuando el estudiante controla de forma activa su proceso lector, su actitud hacia la evaluación y la deconstrucción crítica del texto mejora de manera sustancial, evitando que adopte una postura puramente receptiva o pasiva ante la información, y promoviendo en su lugar un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo.

Del mismo modo, la viabilidad de introducir estas herramientas de pensamiento de manera formal ha sido validada institucionalmente. Como señala un informe de ISC Research (2024) sobre la implementación de la metacognición en la etapa de educación secundaria, la introducción estructurada y transversal de módulos orientados explícitamente a pensar sobre el pensamiento genera un impacto transformador en la cultura escolar de centros internacionales. El análisis de ISC Research (2024) constata que basar el currículo en marcos reflexivos —inspirados de forma explícita en las guías de materias troncales del IB como Teoría del Conocimiento (TdC)— permite a los estudiantes interiorizar un lenguaje metacognitivo común. Los resultados de este enfoque revelan que el alumnado entrenado de forma sistemática en la monitorización de sus sesgos cognitivos y en el uso de criterios explícitos de éxito muestra una tolerancia al desafío intelectual significativamente mayor. Al visibilizar el pensamiento, el caos cognitivo inicial ante tareas abstractas se transforma en una ruta organizada de indagación.

En este sentido, lo expuesto en este capítulo muestra la necesidad de establecer fundamentos teóricos sólidos para diseñar una propuesta didáctica que integre la metacognición en la preparación de la Prueba 1. Partimos de la premisa de que los alumnos del IB optimizan sus competencias analíticas al aprender a planificar su análisis, supervisar su comprensión y evaluar su trabajo escrito de manera sistemática.

1.8. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, es necesario precisar que la metacognición no se adquiere de manera inmediata ni automática, sino que se desarrolla desde edades tempranas, articulándose de forma progresiva según el desarrollo emocional y cognitivo de cada estudiante. Como hemos expuesto a lo largo de esta investigación, la capacidad de la mente para volverse sobre sí misma y evaluar sus propios procesos —lo que Gandini (2018) define como la actividad reflexiva del sujeto activo— depende de manera directa de la estabilidad del entorno donde se produce el aprendizaje.

Bajo esta premisa, es fundamental reconocer la íntima interdependencia entre la dimensión afectiva y la ejecutiva. Un estudiante expuesto a un miedo constante al castigo, a la frustración mal gestionada o a la burla no dispondrá de la capacidad cognitiva necesaria para reflexionar sobre su propio pensamiento; su cerebro, condicionado por la ansiedad, operará en un modo defensivo o inhibitorio que reduce la memoria de trabajo y bloquea los procesos de orden superior. Por ello, el primer paso, tanto educativo como psicológico, consiste en generar un clima de aula basado en la confianza, la seguridad afectiva y la aceptación de las emociones, incluidas las negativas. Si esta práctica de visibilizar y monitorizar el pensamiento comienza con buenos fundamentos en etapas previas —tal como constatan las evidencias de centros internacionales recopiladas por ISC Research (2024) al mapear retrospectivamente estas destrezas—, al llegar al Bachillerato el alumno ya ejercita la autorregulación de manera intuitiva y autónoma, mostrando una tolerancia significativamente mayor ante los desafíos intelectuales complejos.

Ahora bien, la realidad diagnóstica del aula de Bachillerato revela que este escenario ideal no siempre se cumple. Los hallazgos cuantitativos de Serna Sánchez (2020) mediante el Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI) alertan sobre una asimetría crítica: el alumnado posee un conocimiento teórico de su cognición, pero carece de las destrezas

prácticas para regularla, registrando sus debilidades más agudas precisamente en la evaluación (60.44) y la planificación (62.86). Si la metacognición no ha sido trabajada desde la infancia, se genera un vacío regulatorio que aboca al estudiante al caos cognitivo y a la paráfrasis superficial cuando se enfrenta a la naturaleza inédita y sincrónica de la Prueba 1.

Ante esta situación, corresponde al docente intervenir de forma explícita a través de andamiajes estructurados que transformen las directrices conceptuales abstractas del IB en herramientas de aula reales y aplicables. Sostener de manera estadística, tal como demuestra Ulu (2019), que una alta conciencia metacognitiva mejora sustancialmente la actitud hacia el pensamiento crítico y aleja al alumno de la sumisión literal del texto, justifica plenamente la urgencia de nuestra propuesta. El Protocolo de Interrogación Metacognitiva para la PRUEBA 1 diseñado en este trabajo no solo capacita al alumnado para gestionar el tiempo, estabilizar su carga emocional y alcanzar las bandas superiores de la rúbrica de evaluación bajo la presión del examen; de forma simultánea, operativiza los Enfoques del Aprendizaje (EDA) del IB, transformando una prueba externa intimidante en el escenario idóneo para consolidar una competencia transferible, un criterio maduro y un hábito de indagación autónomo indispensables para su futura inserción en entornos académicos superiores y profesionales altamente cambiantes.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO DE LA PROPUESTA

2.1. INTRODUCCIÓN

Tras sentar las bases teóricas de este Trabajo Fin de Máster en el capítulo anterior, en este capítulo explicaremos el diseño metodológico de nuestra investigación. Concebimos la metodología no solo como un requisito académico, sino como la estructura epistémica que sostiene todo el trabajo. Por ello, hemos tomado decisiones conscientes sobre la metodología adoptada, la cual fundamentamos en la observación sistemática y la reflexión crítica que hemos desarrollado durante nuestro periodo de formación docente.

En consecuencia, en este capítulo describimos el enfoque de investigación, la tipología de estudio realizado, las fases seguidas y las limitaciones intrínsecas del diseño con rigor y transparencia. Asimismo, justificamos los textos seleccionados y las fuentes documentales utilizadas para llevar a cabo este estudio, y anticipamos los criterios que luego empleamos para diseñar la propuesta didáctica del capítulo 4, facilitando así la comprensión del sentido de nuestra propuesta para el lector.

Finalmente, nos gustaría destacar que nuestro objetivo fundamental no radica únicamente en la descripción formal de un método, sino en argumentar la idoneidad de la propuesta, justificando las decisiones de diseño que hemos adoptado. En definitiva, se trata de ofrecer un diseño transparente, fundamentado y coherente con nuestra pregunta de investigación y con las particularidades del contexto del Bachillerato Internacional (IB).

Como es evidente, la modalidad del IB se fundamenta en una programación y unos criterios de evaluación sustancialmente diferentes a otros sistemas educativos. Aunque la metacognición es aplicable en todos los sistemas y etapas de la vida, nosotros la adaptamos específicamente a los criterios del Programa del Diploma, en concreto a la Prueba 1. Dicha adaptación atiende a las exigencias particulares de la evaluación: el análisis de textos desconocidos, la gestión del tiempo limitado, la transferencia de competencias sin apoyos externos y un elevado nivel de pensamiento crítico y autonomía

estudiantil. Esta contextualización es la que confiere validez y originalidad a nuestra propuesta.

2.2. ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Al diseñar este TFM, nos planteamos una cuestión que compartimos con compañeros del IB: *¿cómo potenciar que el alumnado desarrolle una conciencia reflexiva sobre sus propios procesos cognitivos?* Sabemos que la respuesta implica una gran complejidad; no obstante, concluimos que este estudio posee un valor genuino en su dimensión teórico-práctica. Somos conscientes de que esta investigación se distancia deliberadamente de los diseños experimentales o correlacionales clásicos, para configurarse estrictamente como un estudio aplicado de corte cualitativo-propositivo. Nuestra delimitación responde, esencialmente, a las restricciones temporales del propio marco del máster; sin embargo, el trabajo mantiene un valioso componente empírico sustentado tanto en el diagnóstico situacional de nuestra muestra como en el registro de observación directa en el aula.

En efecto, esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo propositivo o de diseño didáctico. Este tipo de estudios busca desarrollar soluciones educativas fundamentadas teóricamente, cuya validación experimental se posterga para fases posteriores. Es precisamente este el propósito que intentamos plantear aquí, es decir, tras diagnosticar una necesidad pedagógica real —la escasez de estrategias metacognitivas explícitas en la preparación de la Prueba 1— asumimos el compromiso de diseñar herramientas que generen una respuesta estructurada, basada en la mejor evidencia teórica que hemos podido reunir.

Este marco metodológico refleja nuestra doble experiencia: por un lado, la vivencia como docentes en formación y, por otro, la observación directa y reflexiva de las dificultades que enfrentan los alumnos del IB. Esa doble mirada —teórica y práctica— es, a nuestro juicio, la principal fortaleza de este estudio, porque nos permite construir un puente entre lo que postulan los expertos y lo que realmente ocurre en el espacio del aula.

Esperamos que esta propuesta ilumine y facilite el camino para que los futuros investigadores o docentes den continuidad a esta línea de trabajo, la pongan en práctica y aporten nuevos datos que validen, enriquezcan o transformen nuestro diseño, ya que

nuestro objetivo final se resume en dotar al alumnado de herramientas reales que los ayuden a perder el miedo y la incertidumbre frente a un texto desconocido. Aspiramos, de este modo, a transformar la Prueba 1 de un desafío a una oportunidad para que el estudiante demuestre el control consciente sobre su propio aprendizaje.

2.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y SU VÍNCULO CON LA METODOLOGÍA

Para diseñar este trabajo de investigación, partimos de una serie de preguntas fundamentales que nos guían en este recorrido:

- *¿Qué características específicas de la Prueba 1 justifican la necesidad de la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas para potenciar el pensamiento crítico?*
- *¿De qué manera podemos diseñar una secuencia didáctica que integre la planificación, la supervisión y la evaluación metacognitiva en el análisis de textos no literarios?*
- *¿Qué orientaciones prácticas podemos ofrecer al profesorado del IB para que implemente esta propuesta de manera viable dentro de su día a día en el aula?*

Como podemos comprobar, la primera pregunta tiene un enfoque analítico-descriptivo y busca comprender a fondo las verdaderas exigencias de la Prueba 1. La segunda se centra en el diseño, ya que nos invita a construir una secuencia didáctica nueva y concreta. La tercera nos recuerda que nuestro objetivo final es que la propuesta sea útil en el mundo real, lo que nos obliga a ponernos en el lugar del profesorado y tener muy en cuenta sus condiciones de trabajo. Cada una de estas preguntas ha influido directamente en las decisiones metodológicas que hemos adoptado.

Para responder a la primera pregunta, analizamos las guías oficiales y los criterios de evaluación del IB. Para la segunda, procuramos fomentar un proceso de diseño razonado, basándonos en los modelos de desarrollo metacognitivo de autores de referencia como Brown (1987) y Schraw y Dennison (1994). Finalmente, para abordar la tercera pregunta, incorporamos una mirada realista sobre la viabilidad del proyecto; nos preguntamos

constantemente si el diseño es aplicable en el día a día de un centro IB, cuidando que cada recomendación sea útil y fácil de integrar sin que suponga una sobrecarga de trabajo.

2.4. FUENTES Y CRITERIOS DE LA SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

Para garantizar el rigor de este trabajo, llevamos a cabo una búsqueda bibliográfica sistemática orientada a recopilar la literatura más relevante sobre la materia. Para ello, tomamos como punto de partida las lecturas recomendadas por la dirección del TFM y, de forma complementaria, exploramos las bases de datos de Google Académico, ISC Research, Science Direct and Dialnet, plataformas que seleccionamos porque ofrecen un excelente equilibrio entre rigor académico y acceso abierto y los libros correspondientes.

Respecto a las estrategias de búsqueda, seleccionamos descriptores tanto en inglés como en español para abarcar una perspectiva más amplia. Las palabras clave se combinaron mediante operadores booleanos, organizándose en tres ejes esenciales: el marco del Bachillerato Internacional (“*metacognition IB*”, “*thinking skills Diploma Programme*”, “*pensamiento crítico IB*”), los procesos de comprensión y análisis (“*metacognitive strategies text analysis*”, “*metacognición análisis textual*”, “*self-regulation reading comprehension*”) y el contexto de la evaluación (“*evaluation criteria Language A*”).

Hemos filtrado los resultados según la antigüedad y los descriptores. Es decir, hemos priorizado artículos publicados entre el año 2000 hasta la actualidad, exceptuando los clásicos fundacionales (Flavell, 1979; Brown, 1987; Schraw & Dennison, 1994), cuya inclusión es imprescindible para comprender el concepto desde sus orígenes.

Hemos procurado ser transparentes en nuestros criterios de selección para evitar el sesgo de confirmación. Durante este proceso, nos resultó sumamente interesante comprobar que una parte muy significativa de la literatura científica en español proviene de investigadores del ámbito latinoamericano. Consideramos que este hallazgo no solo es un dato curioso, sino un reflejo del creciente interés de dicha región por la innovación educativa, lo que sin duda abre una línea atractiva para futuras investigaciones.

2.5. FASES DEL ESTUDIO

Para organizar este trabajo y facilitar su lectura, distribuimos el proceso metodológico en cuatro fases secuenciales que permiten comprender el desarrollo de nuestra investigación.

2.5.1. Fase 1: Fundamentación teórica

Esta primera etapa, desarrollada en el capítulo 1, se centró en indagar los orígenes del concepto de metacognición y su evolución histórica, así como en identificar los modelos teóricos más influyentes, entre ellos los de Flavell, Brown, Schraw y Dennison. Asimismo, nos propusimos definir con precisión los dos componentes principales de la metacognición: el conocimiento y la regulación metacognitivos. Del mismo modo, vinculamos la metacognición con el pensamiento crítico y con el aprendizaje en general, revisando la literatura científica que demuestra la eficacia de la enseñanza explícita de estas estrategias.

Nuestro propósito en esta fase fue construir un marco conceptual lo suficientemente sólido como para justificar la urgencia de integrar la metacognición en la Prueba 1 y, al mismo tiempo, sentar las bases de nuestra propuesta didáctica.

2.5.2. Fase 2: Análisis del contexto de la Prueba 1

En esta fase nos centramos en comprender minuciosamente la naturaleza de la Prueba 1 del IB, un paso indispensable para dominar sus competencias, su estructura y su terminología, así como la gestión del tiempo y la anticipación de la diversidad de tipos textuales.

Para conseguir nuestro objetivo, seguimos varias pautas. En primer lugar, analizamos detenidamente la guía de Lengua y Literatura A en su versión vigente de 2026, prestando especial atención a los objetivos de evaluación. En segundo lugar, examinamos los cuatro criterios de evaluación (A: Comprensión e interpretación; B: Análisis y evaluación; C: Focalización y organización; D: Lenguaje) para identificar las exigencias metacognitivas implícitas en cada uno de ellos. Por ejemplo, observamos que el criterio C exige planificar la estructura del análisis y elaborar una respuesta focalizada, mientras que el criterio A requiere supervisar la propia interpretación para no alejarse del foco de la pregunta de

orientación sobre el texto. En tercer lugar, solicitamos la opinión de varios profesores del IB de forma informal —compañeros del máster y docentes en activo— para contrastar nuestras impresiones. Estos testimonios confirmaron un diagnóstico común: ante la falta de estrategias de autorregulación, muchos alumnos experimentan bloqueos emocionales, no saben cómo iniciar el análisis y lo entregan de forma desestructurada.

Esta fase confirmó la respuesta a la primera pregunta de investigación: la Prueba 1 es especialmente relevante para enseñar metacognición porque combina textos desconocidos, tiempo limitado, alta exigencia analítica y ausencia de apoyos externos. En este contexto, el estudiante se encuentra a solas con su pensamiento, por lo que su éxito depende directamente de su capacidad para regularlo. Esta realidad vincula de forma directa nuestra propuesta con dos de los Enfoques de la Enseñanza y del Aprendizaje (EEA) esenciales del IB: las habilidades de autogestión y la capacidad de reflexión.

2.5.3. Fase 3: Diseño de la propuesta didáctica

Esta es la fase más creativa y, también, la que representa nuestro mayor compromiso pedagógico, ya que asumimos el reto de traducir la teoría a la práctica. Consiste en diseñar una secuencia de sesiones que integre explícitamente las tres fases de la regulación metacognitiva: planificación, supervisión y evaluación.

Para ello, seguimos varios pasos. En primer lugar, definimos los objetivos de aprendizaje, alineados con los criterios del IB. En segundo lugar, seleccionamos un corpus variado de textos no literarios (artículos de opinión, anuncios publicitarios, infografías, discursos y contenidos procedentes de entornos virtuales y plataformas digitales actuales) que sirvan de base para las sesiones. En tercer lugar, diseñamos actividades concretas para cada fase metacognitiva: para la planificación, elaboramos guiones de preguntas previas y estimación de tiempos; para la supervisión, creamos listas de verificación durante la lectura y pausas reflexivas guiadas; y para la evaluación, desarrollamos diarios de aprendizaje y guías de análisis de errores frecuentes. En cuarto lugar, elaboramos herramientas para el docente —que presentamos en el capítulo 4— con el objetivo de facilitar al máximo su implementación en el aula mediante plantillas, cronogramas orientativos y bancos de preguntas. Finalmente, organizamos las sesiones en una estructura temporal que respeta los tiempos de una clase habitual (50 minutos) para asegurar que se pueda integrar en la programación ordinaria de forma natural.

El resultado de esta fase es el núcleo de nuestro TFM en el que ofrecemos una propuesta didáctica metacognitiva fundamentada, estructurada y aplicable, cuyo desarrollo pormenorizado se expondrá en el capítulo 4.

2.5.4. Fase 4: Reflexión sobre limitaciones y prospectivas

La última fase, quizá la menos vistosa, pero la que afrontamos con mayor honestidad intelectual, consistió en reflexionar de manera autocrítica sobre los alcances del estudio y trazar las líneas de trabajo para el futuro.

En cuanto a las limitaciones, reconocemos varias. Por un lado, la imposibilidad de coordinar la aplicación práctica y el seguimiento de la propuesta en un entorno escolar a largo plazo debido a los límites temporales de este estudio; por lo tanto, el trabajo no aporta datos empíricos sobre la evolución directa de las calificaciones tras la intervención, sino que se concentra en fundamentar metodológicamente la solución a un problema previamente diagnosticado. Por otro, la dependencia del factor docente, es decir, la necesidad de que el profesorado esté familiarizado y comprometido con este enfoque, ya que la enseñanza explícita de la metacognición exige un cambio de rol tradicional. Asimismo, el tiempo de implementación es un factor decisivo; aunque diseñamos la propuesta para ser realista, somos conscientes de que su puesta en marcha requiere un esfuerzo inicial por parte de los centros.

En cuanto a las líneas de mejora y futuras investigaciones, sugerimos varias vías. Primero, sería muy valioso que un centro educativo pusiera en práctica este diseño para evaluar sus efectos mediante un estudio cuasiexperimental, contrastando sus resultados con un enfoque tradicional. Segundo, sería interesante investigar qué componentes de la regulación (planificación, supervisión o evaluación) guardan una relación más estrecha con la mejora de cada criterio específico de la Prueba 1. Finalmente, otra línea atractiva sería adaptar la propuesta a asignaturas de Lengua y Literatura en otros idiomas del programa, como inglés o francés.

En cualquier caso, asumimos que este trabajo no es un punto de llegada, sino un punto de partida. Por ello, lo entregamos con la esperanza de que otros docentes e investigadores se acerquen a él, lo enriquezcan y, sobre todo, lo lleven al lugar donde verdaderamente cobra sentido: el aula.

2.6. CRITERIO DE SELECCIÓN DE TEXTOS NO LITERARIOS

Dado que en la propuesta didáctica del capítulo 4 utilizaremos ejemplos concretos de textos, consideramos oportuno detallar en este apartado los criterios que guiaron nuestra selección. No elegimos las fuentes al azar, sino en función de su idoneidad para activar y desarrollar los procesos metacognitivos del alumnado.

En primer lugar, buscamos una amplia variedad de géneros con el propósito de que los estudiantes se expongan a la diversidad de tipologías no literarias que caracterizan a la Prueba 1 real. Por ello, el corpus incluye artículos de opinión, anuncios publicitarios, infografías, discursos políticos, viñetas, fotografías y textos nativos digitales.

Otro criterio fundamental fue el nivel de dificultad. Precisábamos textos que exigieran un esfuerzo interpretativo, pero que no resultaran inalcanzables para alumnos de 16 a 18 años, procurando siempre hallar un equilibrio justo entre el desafío cognitivo y la accesibilidad.

Asimismo, valoramos especialmente el potencial de los textos para despertar el pensamiento crítico. Nos interesan modelos que permitan identificar intenciones comunicativas, recursos retóricos, sesgos, falacias o puntos de vista implícitos y su impacto comunicativo. En definitiva, textos que inviten a los estudiantes a mirar más allá de la superficie textual.

La extensión es también una consideración constante para asegurar la viabilidad del diseño. Los textos seleccionados están pensados para ser leídos y analizados en una sesión de clase, por lo que oscilan entre una y dos páginas, o su equivalente en el caso de formatos visuales. Con esto, evitamos que el volumen de información distraiga el foco de la estrategia metacognitiva.

Adicionalmente, prestamos especial atención a la actualidad y a la relevancia de las temáticas, decantándonos por asuntos cercanos a los intereses y realidades de los adolescentes: el cambio climático, el impacto de las redes sociales, la construcción de la identidad o el consumo responsable. Asumimos que un texto capaz de conectar con el estudiante facilita enormemente el proceso de aprendizaje.

Por último, verificamos minuciosamente la disponibilidad y los aspectos legales de las fuentes. Todos los materiales seleccionados pertenecen al dominio público, cuentan con licencias abiertas o se emplean mediante fragmentos breves al amparo del derecho de cita

con fines educativos, priorizando así la seguridad jurídica junto con la utilidad pedagógica.

El resultado de este filtrado constituye la base de las aplicaciones prácticas de nuestro trabajo, cuyo desarrollo pormenorizado y actividades asociadas se expondrán en el capítulo 4.

2.7. HERRAMIENTAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Si este estudio se adscribiera a un diseño empírico tradicional, este apartado detallaría el uso de cuestionarios, entrevistas estructuradas o pruebas de rendimiento. No obstante, como ya hemos expuesto, nuestro trabajo es de naturaleza propositiva; aun así, hemos requerido un proceso de recogida de información riguroso para fundamentar tanto el diagnóstico como la estructura de la propuesta.

Las herramientas utilizadas se dividen en dos vertientes principales. Por un lado, llevamos a cabo un análisis documental exhaustivo de fuentes primarias, centrado en las guías oficiales del IB y en sus criterios de evaluación. A través de este examen, extraemos las exigencias cognitivas implícitas de la Prueba 1 y las dificultades más recurrentes que experimenta el alumnado.

Por otro lado, empleamos la observación indirecta y el registro de interacciones comunicativas de carácter informal. Aunque optamos por no realizar entrevistas estructuradas, hemos mantenido diálogos con diversos profesores en activo del IB y hemos realizado un ejercicio de introspección sobre nuestras propias vivencias durante el periodo de formación docente. Esta información cualitativa, basada en la experiencia de campo, resulta de enorme valor para detectar las necesidades reales y emocionales que se viven dentro del aula.

Para el análisis de estos materiales, seguimos un enfoque de análisis temático de modo cualitativo. Este procedimiento nos permite identificar una serie de patrones y necesidades recurrentes —tales como la falta de planificación previa, la ansiedad asociada a la gestión del tiempo o la dificultad para autoevaluarse—, los cuales convertimos, posteriormente, en los ejes centrales que articulan nuestra propuesta didáctica.

2.8. CRITERIOS DE CALIDAD Y RIGOR DE INVESTIGACIÓN

En los estudios cualitativos de tipo propositivo, no resulta pertinente hablar de validez interna o externa en términos experimentales. Sin embargo, esto no implica que carezcamos de una base metodológica rigurosa. Por el contrario, nos hemos asegurado de que este trabajo cumpla con los estándares de calidad propios de la investigación cualitativa, los cuales exponemos a continuación con absoluta transparencia.

El primer criterio que preservamos es la transparencia procedimental. Explicamos detalladamente cómo hemos construido el trabajo, qué fuentes hemos utilizado y qué decisiones hemos tomado. Consideramos que un lector atento puede seguir nuestro hilo argumental de forma clara y abierta.

Otro criterio fundamental es la fundamentación y consistencia teórica. Cada elemento de la propuesta didáctica se encuentra estrechamente vinculado a un autor de referencia o a un concepto clave de nuestro marco teórico. Nos hemos asegurado de que ninguna idea quede aislada, anclando cada actividad en la literatura especializada. Asimismo, todo este andamiaje conceptual está alineado de manera estricta con la filosofía, las directrices pedagógicas y las exigencias de la Prueba 1 de Lengua A: Lengua y Literatura del IB.

También hemos velado por la coherencia interna de todo el trabajo. Las preguntas de investigación, los objetivos, el marco teórico y la propuesta didáctica están articulados entre sí, evitando contradicciones o rupturas lógicas que dificulten la lectura.

La aplicabilidad o relevancia práctica constituye otra de nuestras preocupaciones constantes. Aunque no hemos validado empíricamente la propuesta, la hemos diseñado con una mirada realista sobre las necesidades del profesorado del IB. Nuestro propósito es ofrecer una herramienta de aula que sea factible, intuitiva y, por encima de todo, eficaz para que los estudiantes resuelvan con éxito la Prueba 1.

Por último, y tal vez como el ejercicio de rigor más relevante, asumimos una postura de honestidad intelectual frente a nuestras propias limitaciones. En ningún momento pretendemos sobredimensionar el alcance de este estudio; somos plenamente conscientes de lo que nuestra propuesta puede aportar y de aquello que queda fuera de sus márgenes. Al fin y al cabo, reconocer con madurez las fronteras de nuestra propia investigación es también una forma de validar su rigor.

2.9. LIMITACIONES DE ESTUDIO Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

A lo largo de este trabajo, recordamos que nuestra propuesta, aunque robusta en su dimensión teórica, presenta ciertas limitaciones que resulta necesario reconocer. La principal de ellas radica en la ausencia de una implementación en un entorno escolar real. Se trata de un diseño fundamentado en la revisión bibliográfica y en nuestra experiencia previa como observadores; por lo tanto, cualquier afirmación sobre su efectividad constituye, por el momento, una hipótesis abierta a futuras comprobaciones.

También hemos asumido la existencia de una inevitable subjetividad inherente al proceso de investigación. Como autores del estudio, hemos sido nosotros quienes seleccionamos las fuentes, interpretamos los datos y estructuramos la propuesta didáctica. Aunque procuramos mantener una mirada objetiva, partimos de una premisa favorable hacia la eficacia de la metacognición, lo cual pudo haber influido, de manera inconsciente, en el énfasis otorgado a ciertos argumentos. Recalamos que la propuesta se diseñó específicamente para las demandas del Bachillerato Internacional (IB), por lo que transferirla a otros sistemas educativos sin las adaptaciones pertinentes resultaría precipitado.

En cuanto a las consideraciones éticas, este estudio involucra la participación de estudiantes únicamente en la fase de diagnóstico inicial a través de un cuestionario estrictamente confidencial y anónimo, razón por la cual los datos se trataron de forma agregada sin poner en riesgo la identidad de los participantes ni requerir procesos experimentales invasivos. No obstante, guiamos nuestra práctica bajo un estricto respeto por la propiedad intelectual, asegurando la correcta citación y referenciación de todas las fuentes utilizadas. Asimismo, mantenemos un firme compromiso con la honestidad académica: no sobredimensionamos los alcances del diseño ni ocultamos sus restricciones. Consideramos que delimitar con claridad las fronteras de lo que no hemos podido abarcar forma parte esencial del rigor científico.

El objetivo último de este TFM es contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas en el contexto del Programa del Diploma del IB. En este sentido, nuestra única brújula ha sido responder de manera honesta a una interrogante central: *¿puede esto ayudar realmente a los docentes y a los alumnos a desarrollar el pensamiento crítico requerido en la Prueba 1 a través de la metacognición?*

Reconocer estas limitaciones no debilita nuestro trabajo; al contrario, nos permite situarlo en su justa medida y trazar rutas claras para futuras investigaciones que, idealmente, puedan validar, enriquecer o incluso refutar nuestro diseño. Después de todo, la investigación educativa avanza precisamente a través de estos pilares: con humildad, con transparencia y con la firme voluntad de seguir aprendiendo.

CAPÍTULO 3

PRUEBA 1 DEL IB EN PROFUNDIDAD

3.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo nos adentraremos en el corazón de nuestro objeto de estudio: la Prueba 1 del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (IB). Una vez fundamentadas las bases teóricas de la metacognición en los capítulos precedentes, resulta pertinente analizar detenidamente las exigencias reales de esta evaluación, así como descubrir los factores que determinan su complejidad y examinar su estructura desde una perspectiva orientada a la autorregulación.

Nuestro estudio trasciende la mera descripción técnica de formatos y parámetros temporales; nuestro propósito es comprender la naturaleza cognitiva y emocional de la tarea. Como se sostiene en esta investigación, para guiar al alumnado a reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento, resulta imprescindible delimitar con precisión qué taxonomía de exigencias intelectuales que plantea la Prueba 1 al alumno. Solo a través de esta sistematización conceptual es posible fundamentar un diseño instruccional adaptado a las necesidades reales del estudiante en entornos de examen sincrónicos.

3.2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PRUEBA 1

La caracterización precisa de la Prueba 1 permite justificar las razones por las cuales resulta fundamental la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para optimizar el rendimiento del alumnado. De acuerdo con las guías oficiales del IB, esta evaluación externa forma parte del bloque obligatorio de la asignatura de Lengua A: Lengua y Literatura dentro del Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional. Se fundamenta en la comprensión y el análisis crítico de textos no literarios inéditos, atendiendo a las características propias de su tipología textual.

Como explica Caballero (2024:14):

“Para comprender cualquier texto hay que leerlo atentamente, analizar la forma en la que transmite ideas, logra sus propósitos y utiliza estrategias estilísticas teniendo en cuenta su intencionalidad, y considerar el receptor potencial al que va dirigido.”

Para cumplir con este propósito, la prueba ofrece una gran variedad de soportes multimodales que abarcan desde textos en prosa de tipologías diversas hasta lenguajes visuales, tales como viñetas, tiras cómicas, fotografías o fuentes virtuales. Esta rica diversidad exige que el alumnado desarrolle una lectura exhaustiva para interpretar el mensaje y desvelar, sobre todo, cómo el autor busca impactar en sus potenciales receptores.

1. Formato, tiempos y funcionamiento según el nivel de estudios

Aunque tanto el Nivel Medio (NM) como el Nivel Superior (NS) comparten el trabajo con estas tipologías textuales multimodales, la naturaleza operativa de la tarea varía en función de la carga horaria y la exigencia del nivel matriculado:

- **Nivel Medio (NM):** La prueba tiene una duración exacta de 1 hora y 15 minutos y representa el 35 % de la calificación final de la asignatura. Se presentan dos textos no literarios de géneros claramente diferenciados. El estudiante debe seleccionar uno de los dos textos y redactar un análisis guiado sobre él.
- **Nivel Superior (NS):** La prueba amplía su duración a 2 horas y 15 minutos y mantiene un peso equivalente del 35 % en la evaluación total. Al igual que en el NM, se ofrecen dos textos no literarios, pero con una exigencia cognitiva significativamente mayor, el alumnado debe analizar obligatoriamente ambos textos de forma independiente.

En ambas modalidades, la prueba proporciona una pregunta de orientación o línea de enfoque que guía al candidato hacia un núcleo técnico o formal específico. Si bien el uso de esta pregunta es opcional y el alumno posee la autonomía intelectual para proponer una ruta alternativa, esta sirve de base fundamental para la construcción de un análisis sólido.

Una de las bases pedagógicas del sistema IB es indagar en los motivos y los fines de la comunicación. Por ello, para exponer un argumento convincente, el estudiante necesita cuestionar el texto de manera profunda, buscando respuestas a preguntas fundamentales sobre el tema, el propósito del autor y las razones detrás de sus elecciones estilísticas.

2. Criterios de evaluación y baremación global de la puntuación

A pesar de las diferencias en el número de textos que deben resolver según la modalidad, los descriptores de nivel son idénticos para el Nivel Medio y el Nivel Superior. Cada análisis de texto individual se evalúa sobre un baremo fijo de 20 puntos máximos. Por tanto, la escala de puntuación total se distribuye de la siguiente manera:

- En el Nivel Medio (NM), al analizar un único texto, la puntuación máxima global es de 20 puntos.
- En el Nivel Superior (NS), al evaluarse dos análisis obligatorios, la puntuación total acumulada asciende a un máximo de 40 puntos (20 puntos correspondientes a cada texto).

Para calificar cada ejercicio, la evaluación se rige por un sistema de rúbricas analíticas compuesto por cuatro criterios de evaluación, los cuales miden competencias lingüísticas y de pensamiento de orden superior. Cada criterio se evalúa sobre una escala fija de 5 puntos: Criterio A (Comprensión e interpretación), Criterio B (Análisis y evaluación), Criterio C (Focalización y organización) y Criterio D (Lenguaje). Las implicaciones de esta matriz formal se detallarán en profundidad en el siguiente apartado.

3. Regulación cognitiva y dimensión afectiva ante el escenario de examen

Tras realizar las fases preliminares de lectura detallada, se invita al alumno a iniciar un proceso de reflexión y razonamiento antes de plasmar sus conclusiones. Somos conscientes de que, cuando los estudiantes aún no están acostumbrados al pensamiento crítico, esta tarea puede percibirse como un proceso laborioso y lleno de ambigüedad.

No obstante, la ventaja del programa radica en que, a lo largo de los dos años del Bachillerato Internacional, los estudiantes aprenden a reestructurar sus esquemas cognitivos. De este modo, transforman las destrezas de indagación previas en herramientas indispensables para superar el desafío del examen presencial.

En este camino, los alumnos deben aprender a equilibrar su intuición e imaginación analítica con un fuerte sentido del orden. A partir de esa libertad inicial para explorar ideas, llega el momento de trasmitirlas con calma sobre el papel, regresando siempre a

las palabras clave para responder a la pregunta guía de forma coherente, formal y con la terminología apropiada.

Para conseguirlo, resulta de máxima utilidad que los estudiantes aprendan a construir un mapa mental o esquema previo. Este ejercicio funciona como una arquitectura mental donde cada componente analítico se organiza de forma clara para aprovechar al máximo el tiempo de examen; un hábito estratégico que se adquiere con una práctica constante y bien dirigida en el aula.

4. La dimensión afectiva y emocional en el entorno de evaluación

Finalmente, es esencial recordar que la metacognición, entendida como el acto de pensar sobre el propio pensamiento, no ocurre en un vacío puramente intelectual, ya que el aprendizaje real siempre se encuentra intrínsecamente ligado a de las emociones.

En el día a día del aula, y de manera más intensa bajo la presión de una prueba externa, surgen inevitablemente sentimientos encontrados, desde el aburrimiento, la desmotivación o la frustración ante lo que no se comprende de entrada, hasta el miedo al error, la confianza y la curiosidad por descubrir nuevos significados. Estudiar y aprender es también sentir.

Es en este escenario donde se justifica plenamente la propuesta de esta investigación. Se demuestra así cómo la metacognición se convierte en el mecanismo regulador perfecto para ayudar al alumno a coordinar tanto su proceso cognitivo como su estado afectivo, transformando los escollos sufridos en una experiencia de aprendizaje consciente y exitosa.

3.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN OFICIALES (A, B, C, D)

Este apartado reviste una importancia estratégica en el marco de nuestra investigación, puesto que los criterios de evaluación oficiales constituyen la matriz que debe guiar tanto la práctica docente como el proceso de autoevaluación del estudiante en la enseñanza enfocada en la evaluación. El análisis de los cuatro criterios oficiales incluidos en la guía de la asignatura permite comprender las exigencias técnicas que determinan los diferentes niveles de logro y las calificaciones superiores en el examen.

Todos ellos se estructuran en torno a las preguntas de orientación o preguntas clave que la Guía prescribe para articular el análisis:

1. Criterio A: Comprensión e interpretación (De 0 a 5 puntos)

Este bloque evalúa el grado en que el estudiante demuestra un entendimiento profundo del texto fuente, de su contexto de producción y de sus implicaciones. El examinador comprueba si el alumno es capaz de extraer tanto el significado explícito como las inferencias implícitas, los matices ideológicos, el sesgo del autor y la intencionalidad pragmática del discurso.

La comprensión demostrada no puede ser fragmentaria o superficial; se exige una visión holística del texto que conecte de forma lógica las partes con el mensaje completo, demostrando una lectura crítica madura y el respaldo riguroso de cada afirmación teórica mediante citas y referencias precisas del pasaje estudiado.

2. Criterio B: Análisis y evaluación (De 0 a 5 puntos)

Constituye el eje metodológico del ejercicio. Mide la capacidad del estudiante para desestructurar las elecciones lingüísticas, estilísticas, técnicas y de diseño que componen el texto, relacionándolas directamente con las características del tipo de texto al que pertenece, sin olvidar las decisiones que toma el autor.

En este sentido, el alumno de alto rendimiento no se limita a identificar o enumerar los recursos lingüísticos o visuales (tales como metáforas, metonimias, tipografías, anáforas o elipsis), sino que evalúa críticamente cómo estas elecciones construyen el significado y operan sobre el receptor. Se valora, por tanto, la capacidad del alumno para demostrar la correlación razonada entre la forma del texto y su función comunicativa, evidenciando el dominio técnico de los recursos analizados.

3. Criterio C: Focalización y organización (De 0 a 5 puntos)

Mide el andamiaje estructural, la arquitectura formal, la coherencia estructural, la cohesión textual y la eficacia argumentativa del comentario escrito. El alumno debe

construir un discurso que mantenga un hilo conductor claro y sostenido de principio a fin, centrado en todo momento en la pregunta de orientación.

La introducción debe delimitar con claridad la tesis del análisis y contextualizar el texto, el desarrollo debe realizarse mediante párrafos lógicos y cohesionados que presenten transiciones lógicas, y la conclusión debe sintetizar los hallazgos principales sin incurrir en repeticiones. La organización organizada debe demostrar la existencia de un plan de redacción previo que evite la dispersión, la fragmentación o la digresión de ideas durante la redacción.

4. Criterio D: Lenguaje (De 0 a 5 puntos)

Valora la herramienta comunicativa y evalúa la competencia lingüística del estudiante en su dimensión académica y formal. Se exige un uso preciso, variado y formal del léxico, así como el dominio de la terminología específica de la asignatura, incluyendo conceptos críticos, figuras literarias y convenciones de los géneros no literarios.

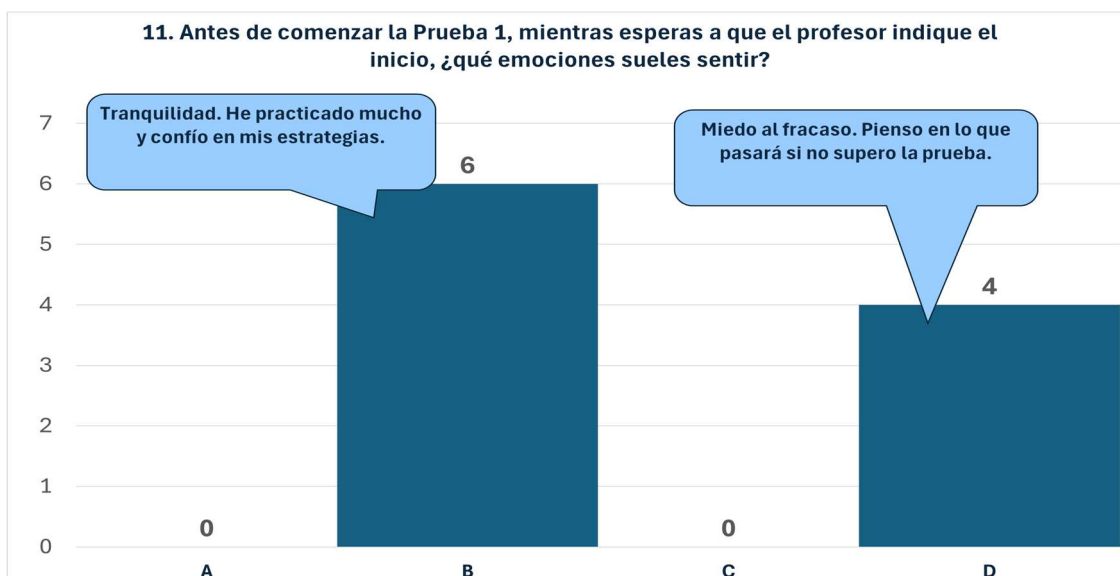
Asimismo, la estructura sintáctica debe ser correcta y variada, garantizando la claridad expositiva y la fluidez de la lectura por parte del evaluador. Los errores de registro, el empleo de expresiones coloquiales o las faltas de ortografía, puntuación y gramática impiden alcanzar la banda alta del criterio en la valoración global, requiriéndose una expresión escrita pulida que refleje el nivel exigido en el Programa del Diploma.

3.4. DIFICULTADES COGNITIVAS Y EMOCIONALES DEL ALUMNADO

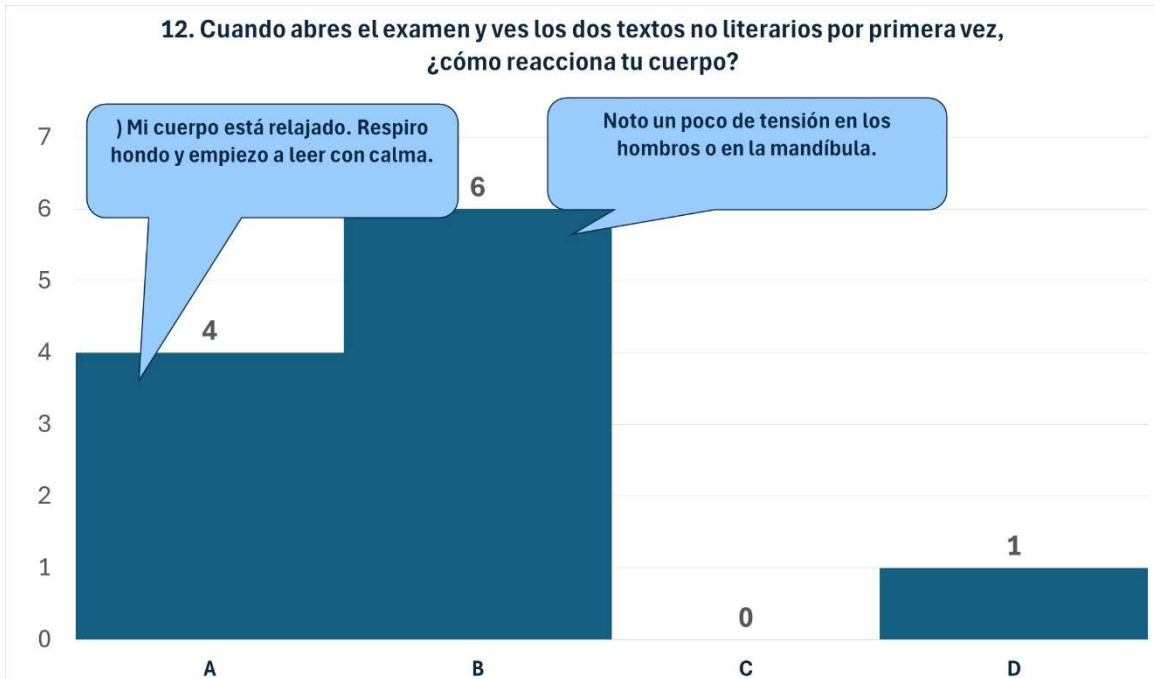
En este apartado nos centramos en el análisis del perfil del estudiante de Bachillerato y en las barreras específicas que merman su rendimiento en la Prueba 1. Aunque este estudio posee una naturaleza fundamentalmente cualitativa en su planteamiento global, incorpora una dimensión empírico-cuantitativa basada en los resultados de un cuestionario estructurado en 20 ítems, el cual fue administrado a una muestra de 12 alumnos de 1.º de Bachillerato del Programa del Diploma del IB (Nivel Superior). A partir de la explotación estadística de estas encuestas, identificamos patrones críticos de dificultad que trascienden la mera carencia de contenidos teóricos o lingüísticos. Los resultados revelan deficiencias estructurales en los mecanismos mediante los cuales los estudiantes regulan su propio pensamiento y gestionan sus estados afectivos bajo la presión del examen. Con el fin de dotar de coherencia metodológica a los hallazgos, hemos clasificado y articulado estos datos empíricos en 5 dimensiones transversales:

1. El estado emocional inicial y la ansiedad anticipatoria y bloqueo cognitivo

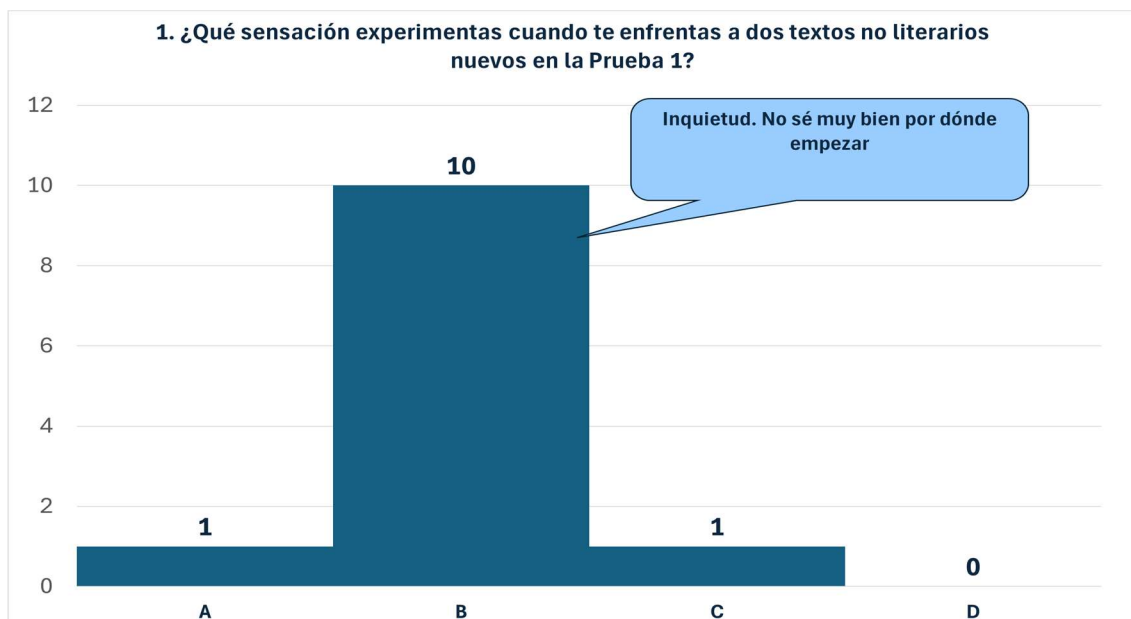
Los datos cuantitativos revelan una marcada vulnerabilidad emocional en el alumnado que se manifiesta incluso antes del inicio de la evaluación. Las evidencias demuestran la existencia de una ansiedad anticipatoria durante los momentos previos al examen donde la opción que refleja estados de nerviosismo previos al examen, donde un 40% de los encuestados se concentra en estados de nerviosismo (Pregunta 11).



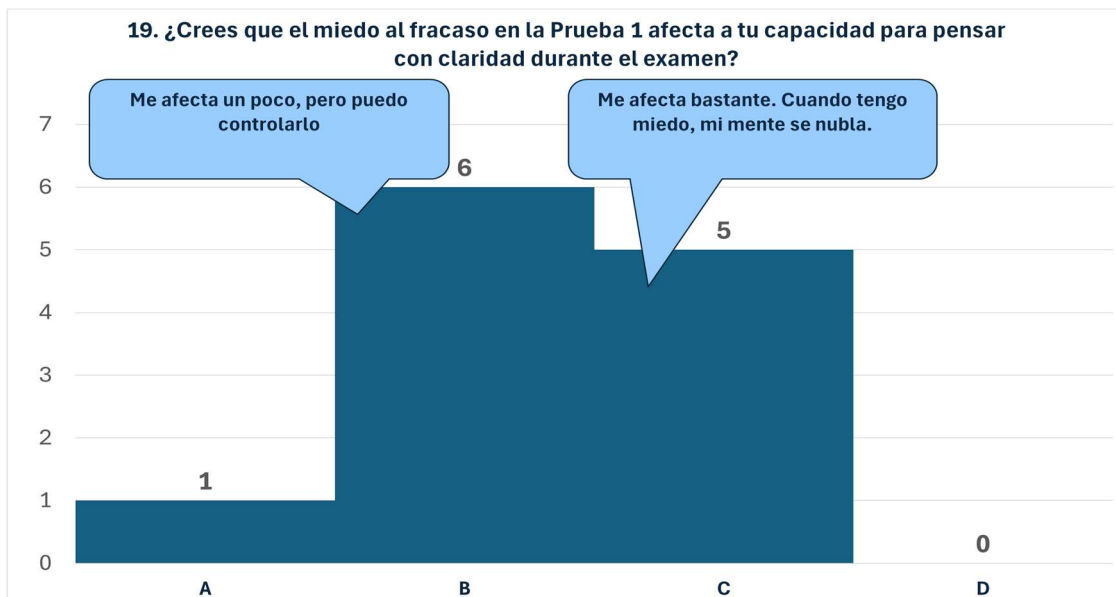
Esta carga afectiva se traduce en sintomatología y reacciones corporales directas de tensión en el momento exacto de abrir el cuadernillo de examen y descubrir las propuestas textuales. Esta reacción somática de estrés moderado afecta al 54.5% del alumnado (Pregunta 12).



Este estado de estrés correlaciona de manera directa con un impacto negativo en la cognición. Ante el enfrentamiento con dos estímulos no literarios inéditos, un contundente 83.3% de los estudiantes manifiesta experimentar una sensación inicial de bloqueo o desconcierto (Pregunta 1).

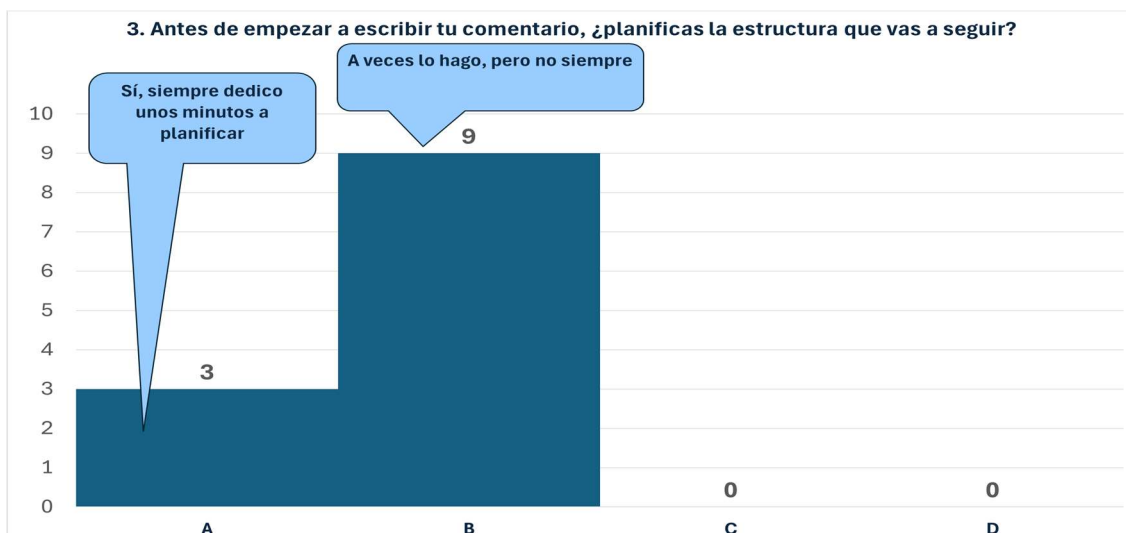


Asimismo, una proporción sumamente crítica que alcanza el 91.7% de la muestra admite explícitamente que el miedo al fracaso en esta prueba deteriora o altera su rendimiento cognitivo. (Pregunta 19).

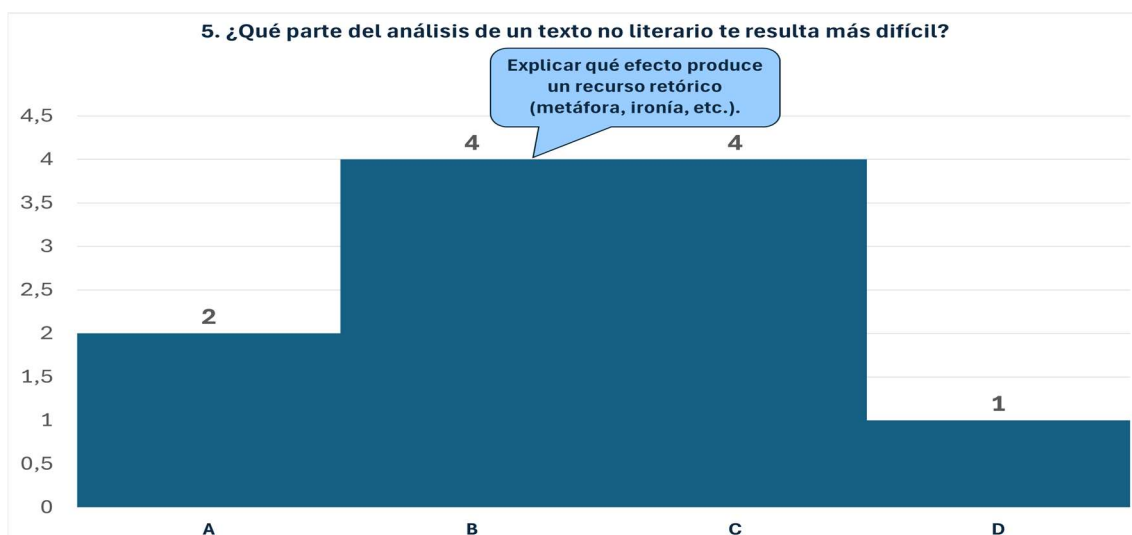


2. Deficiencias en la planificación y la autorregulación procesual (Criterio C)

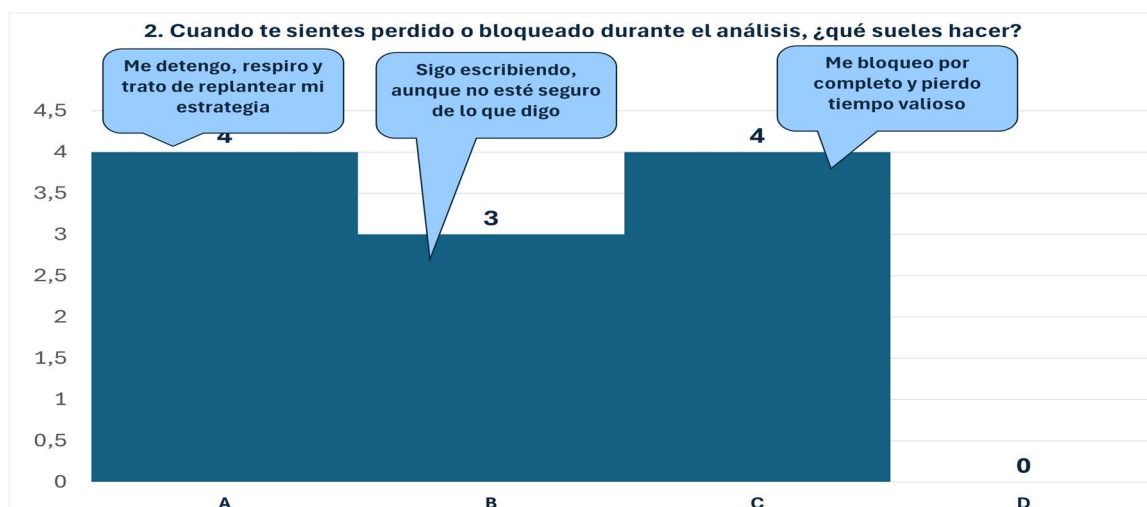
Frente a esta inestabilidad emocional, el alumnado muestra una falta de consolidación en el uso de recursos estratégicos clave para mitigar la ansiedad mediante la organización rigurosa del trabajo. Los datos revelan que una amplia mayoría equivalente al 75% de los encuestados incurre en una planificación intermitente bajo la premisa de que a veces estructuran el comentario, pero no de forma sistemática (Pregunta 3).



Al profundizar en las causas subyacentes a esta falta de estructuración previa, los datos de la investigación clarifican el foco del problema, un contundente 72.8% de los estudiantes encuestados concentra de manera unánime sus mayores dificultades metodológicas en tareas de alta complejidad cognitiva, divididas equitativamente entre la necesidad de explicar la intención comunicativa del autor y la labor de otorgar una estructura coherente al propio comentario. (Pregunta 5).

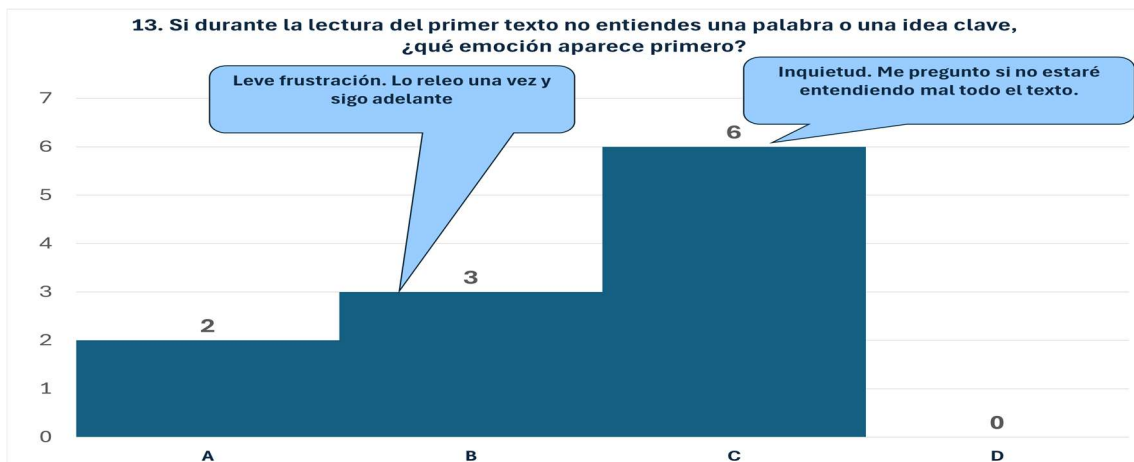


Esta falta de andamiaje formal debilita directamente su desempeño en el Criterio C y agrava los problemas durante la textualización. Cuando el estudiante se siente bloqueado a mitad del desarrollo, un significativo 63.6% de los alumnos reconoce que las pautas de acción adoptadas reflejan una carencia de recursos sistemáticos, dividiéndose equitativamente entre quienes continúan redactando sin seguridad en sus argumentos y aquellos que sufren un bloqueo completo con la consecuente pérdida de tiempo valioso. (Pregunta 2)

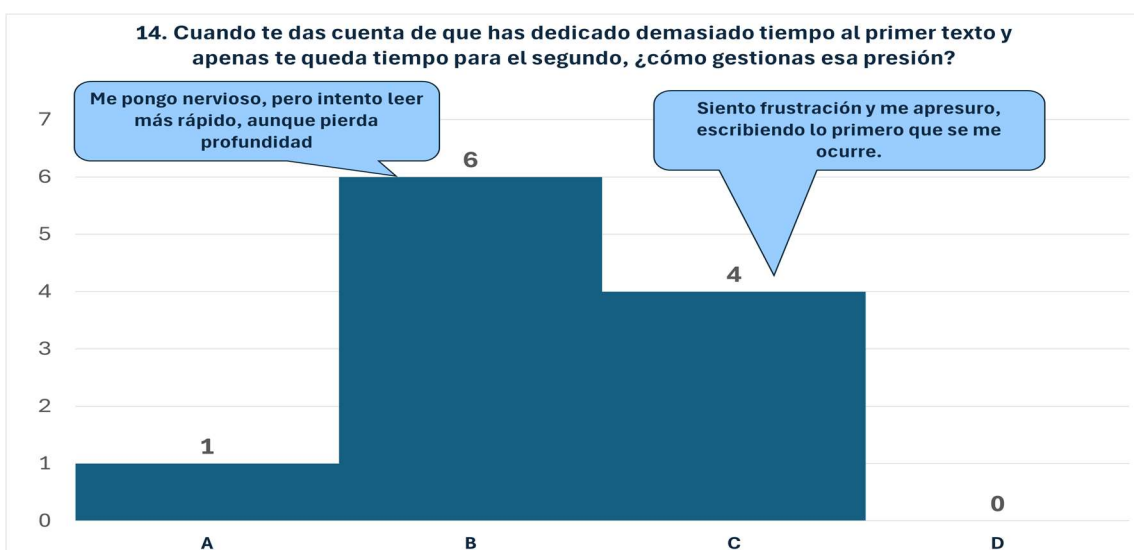


3. La gestión del tiempo y el automatismo de la paráfrasis (Criterio B)

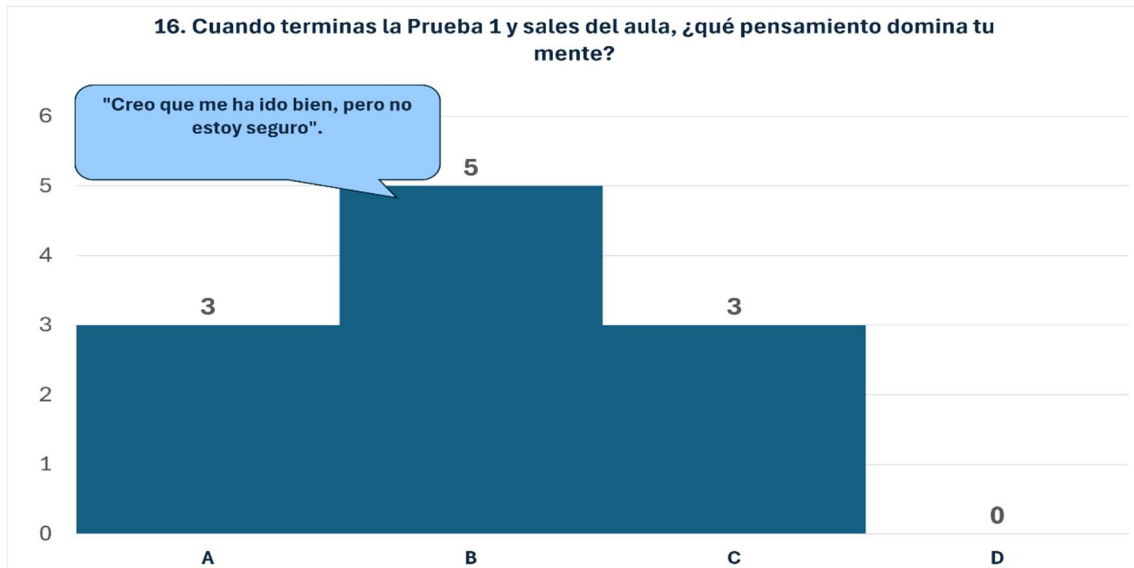
La administración del tiempo emerge como uno de los factores de mayor distorsión en la Prueba 1. Al enfrentarse a dificultades comunes como no comprender un concepto o una palabra clave durante la primera lectura, un contundente 81.8% de los encuestados experimenta un impacto emocional negativo inmediato, concentrado mayoritariamente en sensaciones de inquietud cognitiva profunda ante el temor de malinterpretar la totalidad del texto o en estados de leve frustración que ralentizan de forma drástica el ritmo de trabajo. (Pregunta 13)



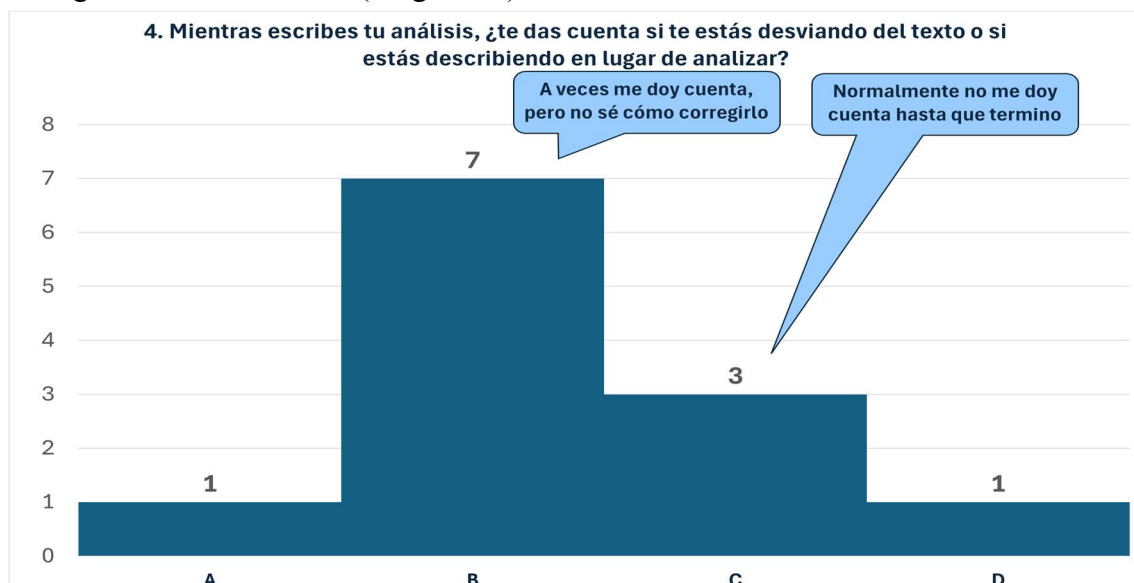
Este retraso acumulado genera un escenario crítico en la fase final de la evaluación. Cuando los alumnos toman conciencia de haber dedicado un tiempo excesivo al primer texto, dejando un margen para el segundo, un contundente 90.9% de los encuestados admite que la gestión de dicha presión resulta deficiente, derivando en lecturas aceleradas que sacrifican la profundidad analítica o en estados de frustración que conducen a una redacción totalmente precipitada. (Pregunta 14).



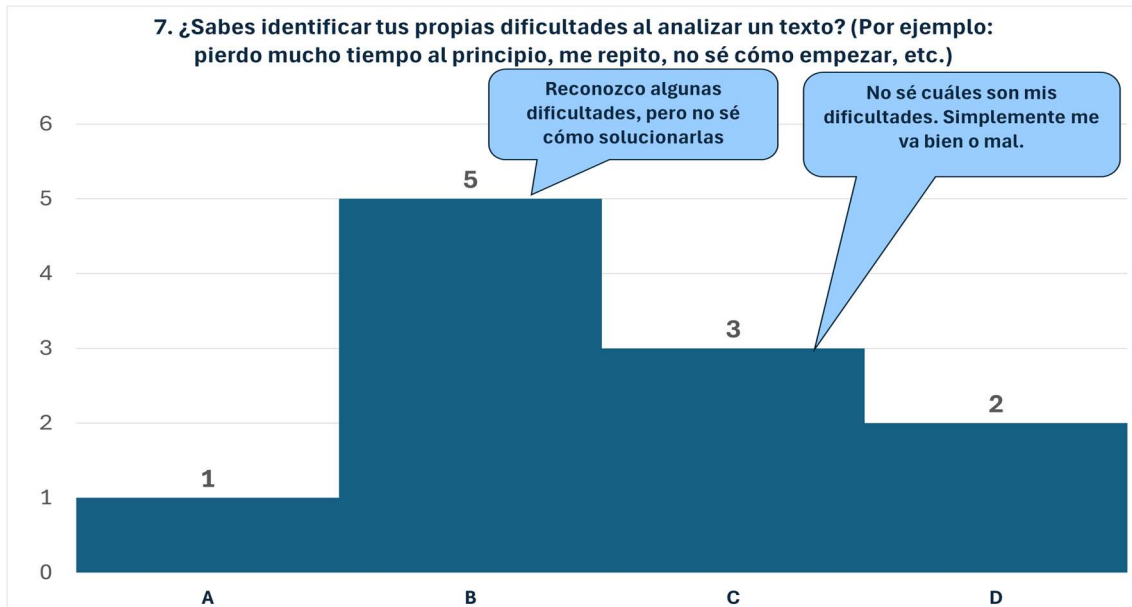
Lejos de experimentar un cierre cognitivo saludable o una sensación de desahogo, el balance final del alumnado al salir del aula denota una fuerte carga de incertidumbre y desgaste emocional. Los datos muestran que un 72.8% de la muestra abandona el examen bajo el dominio de pensamientos condicionados por el sobre esfuerzo, la duda analítica o la insatisfacción respecto a la calidad real de su producción, consolidando de este modo una actitud de resignación o vulnerabilidad académica ante la asignatura (Pregunta 16).



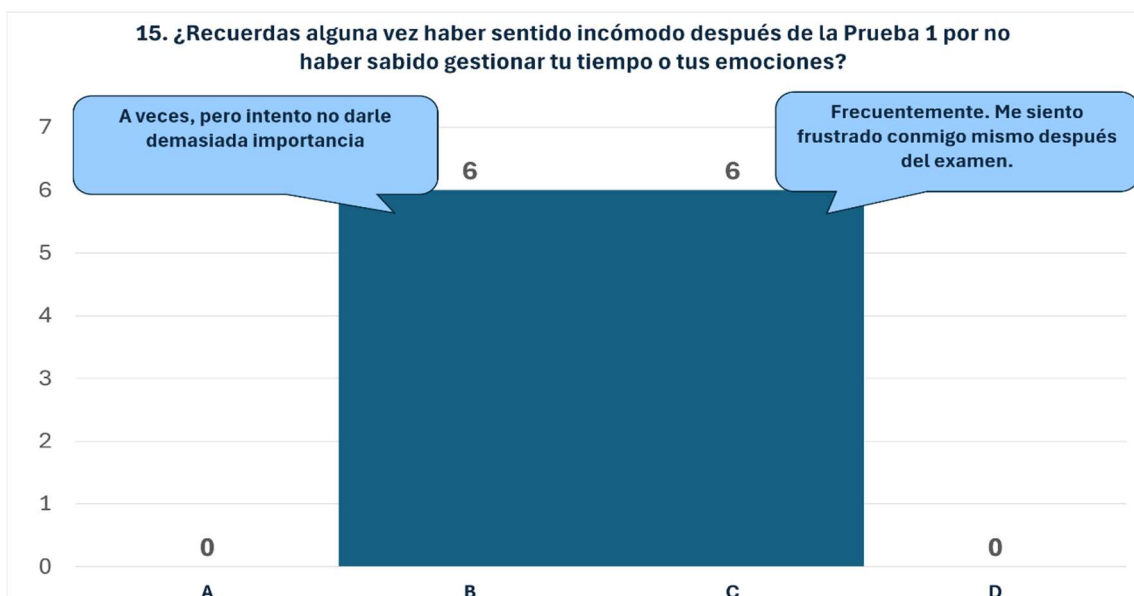
Este fenómeno restringe el rendimiento crítico y empuja al estudiante hacia una descripción superficial o paráfrasis explicativa. Ante la falta de mecanismos de autorregulación eficientes en pleno proceso de escritura, un 83.3% de la muestra admite incurrir en este hábito mecánico, reconociendo de forma mayoritaria que, aunque son conscientes de la desviación analítica, carecen de los recursos estratégicos necesarios para corregirla sobre la marcha. (Pregunta 4).



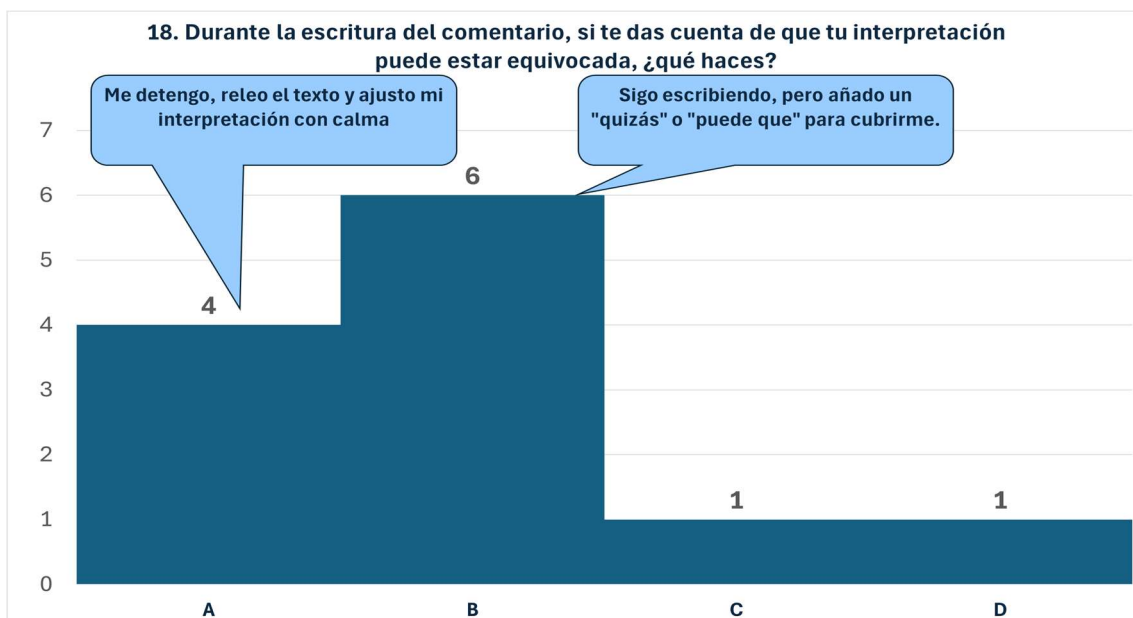
De igual modo, un contundente 72.7% de la muestra confiesa experimentar serias limitaciones en su competencia metacognitiva al no ser capaz de gestionar de forma autónoma sus propios bloqueos durante el análisis, evidenciando una falta de recursos estratégicos para identificar sus fallas metodológicas en pleno proceso de escritura. (Pregunta 7).



Esta limitación revela una ausencia de supervisión interna que evalúe si el escrito posee un carácter analítico o puramente expositivo. Al finalizar, la totalidad del alumnado encuestado (100%) reconoce haber experimentado un persistente sentimiento de incomodidad o frustración posterior al examen, directamente vinculado a una deficiente gestión del tiempo y a la incapacidad para canalizar los estados estresores durante el desarrollo de la prueba. (Pregunta 15).

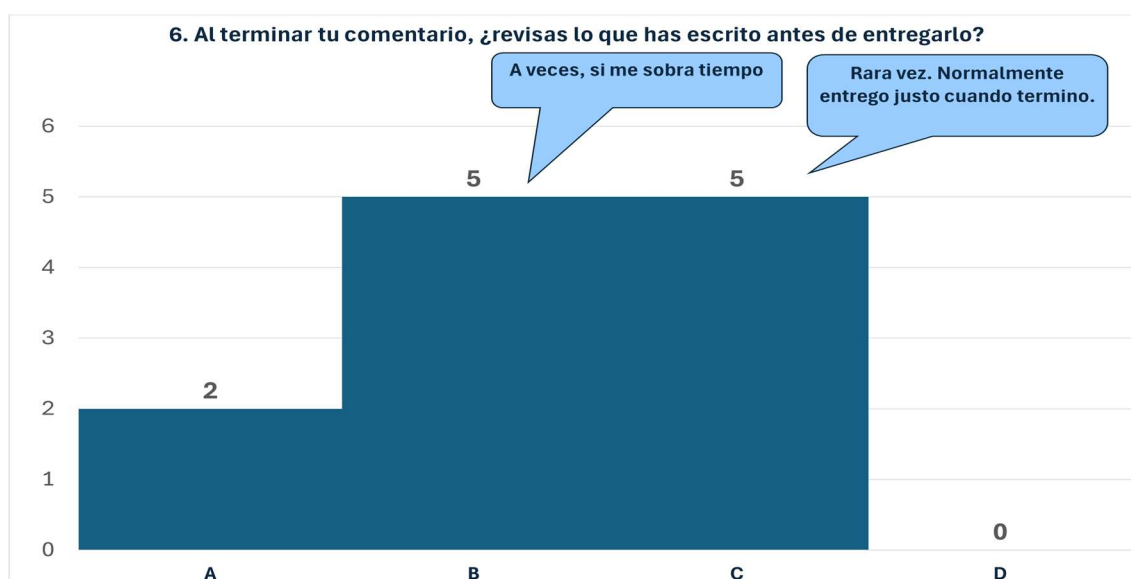


Incluso al percatarse de que su interpretación puede ser errónea, un preocupante 66.7% del alumnado experimenta serias dudas sobre cómo reconducir el comentario sobre la marcha, recurriendo a pautas de acción no sistemáticas que van desde ignorar deliberadamente el error detectado hasta limitarse a matizar el análisis mediante el uso de fórmulas de duda. (Pregunta 18).

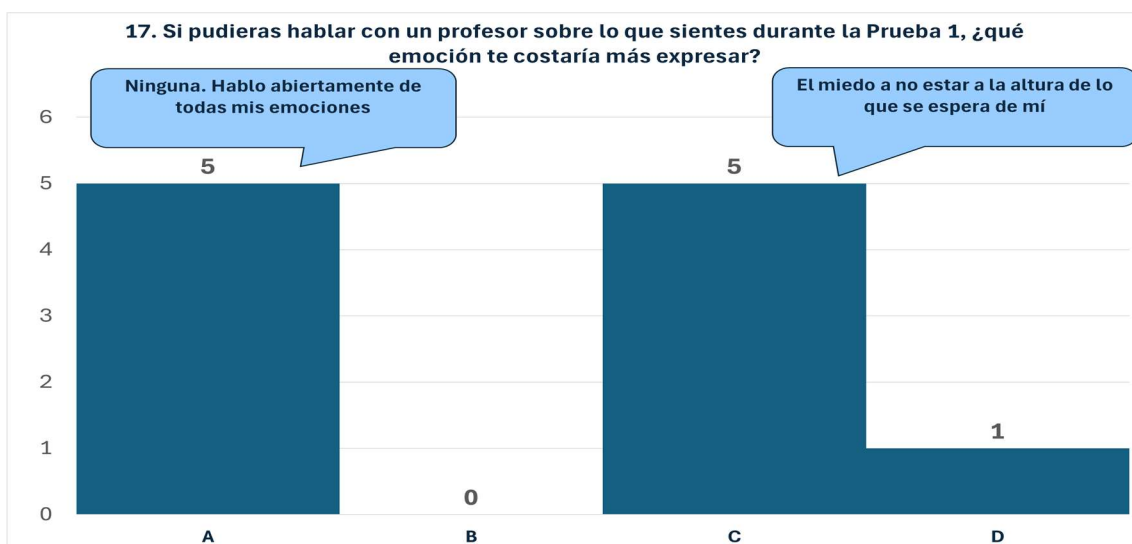


4. Barreras en la supervisión final y la comunicación del aula

Los procesos de monitorización y evaluación final confirman pautas de automatismo perjudiciales en la escritura. El hábito de evaluar críticamente el texto final y realizar una revisión consciente antes de su entrega definitiva resulta superficial; los datos revelan que solo un escaso 16.7% de los estudiantes afirma realizar una lectura de control de calidad real, (Pregunta 6).

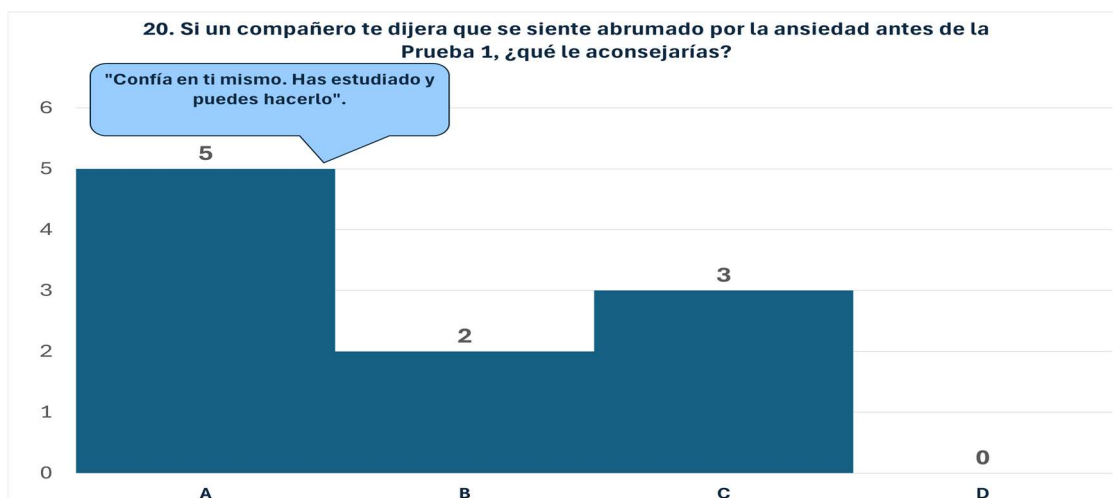


Esta situación se ve agravada por una evidente barrera comunicativa en el contexto escolar: un 54.5% del alumnado manifiesta expresas reservas emocionales al intentar transmitir a sus docentes las tensiones vividas, condicionado de manera mayoritaria por el temor generalizado a no estar a la altura de las expectativas institucionales. Este factor perpetúa un aislamiento cognitivo que limita severamente la eficacia de la retroalimentación tradicional en el aula. (Pregunta 17).

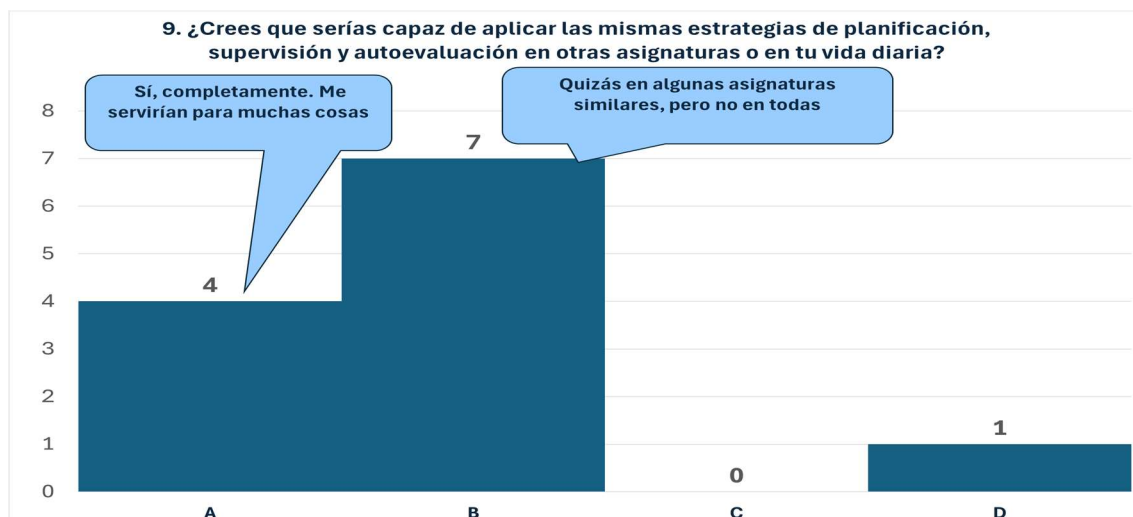


5. Justificación del andamiaje metacognitivo y demanda de transferencia

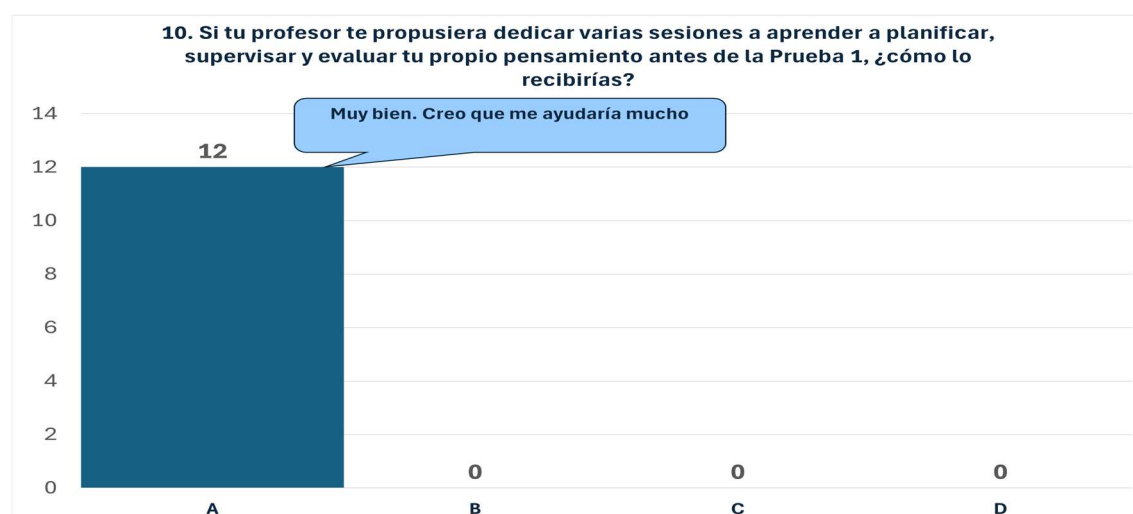
Frente a los desafíos detectados en la fase de supervisión y control del tiempo, el hallazgo más concluyente para dar viabilidad a esta investigación radica en la receptividad y madurez del alumnado. Todos los encuestados demuestran una disposición favorable hacia la gestión del bienestar, aconsejando a sus pares el uso de estrategias activas frente a la ansiedad que combinan el refuerzo de la confianza emocional con pautas de organización y optimización del tiempo. Este factor evidencia una apertura crítica ideal que asegura la viabilidad y la aceptación de la intervención propuesta (Pregunta 20).



Además, un 91.7% de la muestra manifiesta una firme convicción en el potencial de transferencia de estas herramientas de control cognitivo (planificación, supervisión y autoevaluación), validando de forma global que el aprendizaje estratégico adquirido resulta altamente extrapolable y útil tanto para su desempeño en otras disciplinas académicas como para la gestión de situaciones complejas en su vida cotidiana. (Pregunta 9).



Este posicionamiento se convalida con la unanimidad absoluta del 100% registrada a favor de que el profesorado dedique sesiones explícitas de clase a enseñar a pensar, planificar y autorregularse antes de enfrentarse a los exámenes. El alumnado no demanda más contenidos teóricos; demanda, de forma explícita, recursos estratégicos y apoyo metodológico (Pregunta 10).



En conclusión, las evidencias empíricas y cuantitativas recopiladas en esta investigación permiten determinar que las dificultades recurrentes del alumnado en la Prueba 1 no

obedecen primordialmente a un déficit de aptitud lingüística, carencia de vocabulario o fallas en la comprensión lectora, sino a una profunda desarticulación entre la carga afectiva de la situación de examen y la ausencia de competencias metacognitivas e instrumentales para gestionarla. El estudiante aborda el análisis de texto no literario desde la impulsividad, la linealidad textual y bajo un estado de activación emocional que merma su capacidad de abstracción, omitiendo de forma sistemática las fases críticas de planificación estratégica inicial, reestructuración argumental sobre la marcha y revisión crítica final.

Por consiguiente, este trabajo de investigación justifica de forma científica la necesidad de avanzar hacia un modelo de enseñanza de la lengua y la literatura orientado puramente al producto (el texto entregado), hacia un enfoque basado en la instrucción metacognitiva explícita y la educación emocional procesual. Diseñar, validar e implementar secuencias didácticas fundamentadas en el modelado del pensamiento del docente o “*thinking aloud*”, el uso de guías y plantillas de planificación de la estructura argumental, el entrenamiento en técnicas de gestión del tiempo de lectura y rúbricas de evaluación compartida, no solo corrige una carencia estructural diagnosticada en las aulas de Bachillerato, sino que atiende de manera directa a una demanda formal, consciente y unánime expresada por los propios discentes en esta investigación.

3.5. RELACIÓN ENTRE LOS CRITERIOS DE LENGUA A DEL DIPLOMA IB Y LA METACOGNICIÓN

Este apartado funciona como el puente entre las bases teóricas sobre metacognición expuestas en el Capítulo 1 y la realidad práctica de esta evaluación. Nuestro objetivo aquí es examinar, de manera más meticulosa, cómo cada uno de los criterios de evaluación del IB exige que el alumno aprenda a autorregular su propio pensamiento para tener éxito. Aunque la guía del IB no lo mencione de forma explícita, la Prueba 1 es, en el fondo, un ejercicio de naturaleza metacognitiva y estratégica.

Para entender esta relación, es útil analizar cómo influye la autorregulación en cada uno de los cuatro criterios oficiales:

El Criterio A (Comprensión e interpretación) está directamente conectado con las estrategias de pensamiento y supervisión o monitoreo que el alumno realiza durante la

lectura y escritura. Para entender un texto inédito sin incurrir en lecturas forzadas, el estudiante necesita evaluar constantemente su propia comprensión. Esta atención continua y en el tiempo real le permite comprobar si sus ideas y conclusiones realmente se apoyan en las evidencias textuales sólidas o si, por el contrario, necesita corregir su enfoque analítico al detectar que ha interpretado incorrectamente alguno de los elementos del discurso.

Por su parte, el Criterio B (Análisis y evaluación) requiere que el alumno haga una autoevaluación constante de la profundidad de su propio trabajo. Un estudiante con habilidades metacognitivas no se limita a catalogar los recursos del texto de forma automática o pasiva. Al contrario, se detiene a pensar y se pregunta a sí mismo si realmente está transmitiendo el impacto que esos recursos generan en el propio texto o en el lector. Esta capacidad de distanciarse de su propia producción es lo que le permite juzgar si su análisis se está quedando en la superficie o si está logrando la madurez que exige la prueba.

El Criterio C (Focalización y organización) depende por completo de una buena planificación. Antes de iniciar la redacción a contrarreloj, es indispensable que el alumno diseñe un mapa o esquema de su análisis. Debe decidir cómo va a estructurar el texto, qué idea va a desarrollar en cada párrafo y asegurarse de que todo lo expuesto responda directamente a la pregunta de orientación. Sin este control organizativo previo, el texto final carecerá del orden y la cohesión interna exigidos por el tribunal examinador.

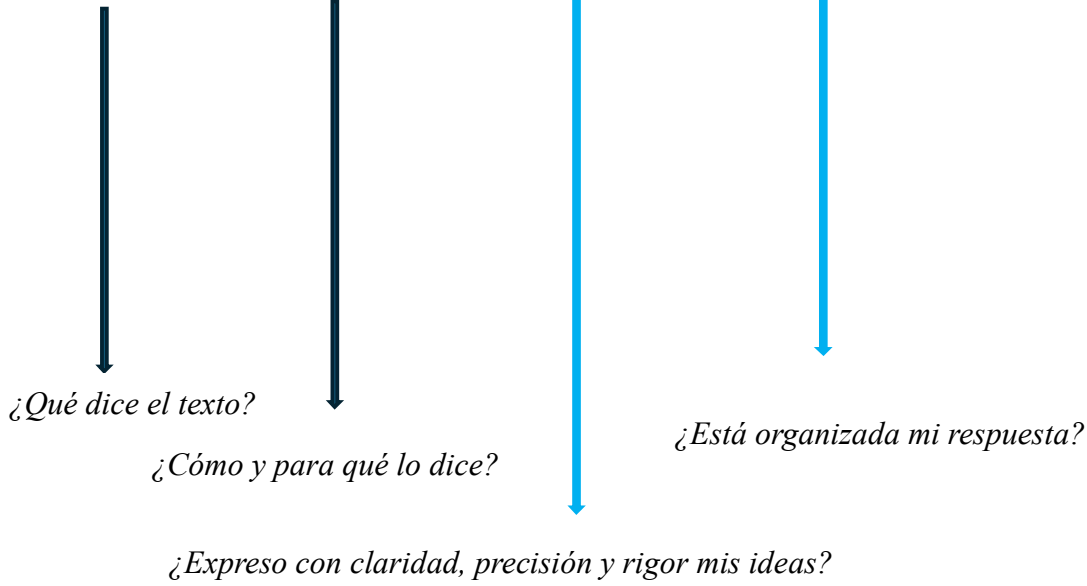
Por último, el Criterio D (Lenguaje) se beneficia de la revisión y corrección de errores, que es un paso clave en el control del pensamiento y en la regulación del aprendizaje. El estudiante debe estar atento a la claridad de sus oraciones tanto durante la redacción como en la fase de revisión final. Debe supervisar el uso correcto de la terminología de la asignatura y la idoneidad del registro académico. Este cuidado constante demuestra que el lenguaje no es solo una habilidad automática, sino el resultado de un proceso consciente de revisión.

Al examinar los criterios desde esta perspectiva, se hace evidente que resolver con éxito la Prueba 1 va mucho más allá de conocer unas técnicas de examen. Se trata de una tarea compleja que requiere, ante todo, que el alumno asuma el control de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje y sea capaz de regular sus ideas y emociones en cada fase de la prueba.

Criterios Evaluación

Criterio A	Criterio B	Criterio C	Criterio D
<ul style="list-style-type: none">•Estrategias de pensamiento.•Monitoreo de las principales ideas.	<ul style="list-style-type: none">•Interrogantes sobre funcionalidad del texto.•Impacto de los recursos.	<ul style="list-style-type: none">•Mapa organizador.•Esquema previo.	<ul style="list-style-type: none">•Revisión expresiva.

Metacognición



■	Recepción de aspectos del texto
■	Producción de aspectos de la respuesta

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DIDÁCTICA: PROTOCOLO DE INTERROGACIÓN METACOGNITIVA

4.1. Justificación y Fundamentación Pedagógica

Tras examinar la metacognición, la metodología de este estudio y las exigencias del Programa del Diploma (PD) en los tres capítulos anteriores, iniciamos este apartado, que constituye el núcleo de nuestro Trabajo Fin de Máster titulado “*La metacognición como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en el análisis guiado de textos no literarios en la Prueba 1 del Programa del Diploma del IB*”. Esta propuesta investigadora surge como una respuesta directa a las necesidades identificadas en el Capítulo 3, donde analizamos las dificultades analíticas en el componente de Lengua A. Sabemos que estas dificultades no se deben primordialmente a una carencia de contenidos teóricos, sino a un déficit en los mecanismos de control del pensamiento crítico durante la realización del examen. Como indicamos en la introducción de este trabajo Beach, Anderson, Jacovidis y Chadwick (2021) en sus investigaciones para la Organización del Bachillerato Internacional (IBO) afirman que el éxito en contextos de alta exigencia académica depende de la capacidad del docente para “*hacer explícito lo abstracto*”, es decir, para transformar los procesos de pensamiento implícitos en estrategias de aprendizaje visibles, estructuradas y secuenciales.

En el marco del Programa del Diploma, esta intervención encuentra su respaldo pedagógico en los Enfoques de la Enseñanza y del Aprendizaje (EEA), específicamente en las categorías de Habilidades de Pensamiento (pensamiento crítico) y Habilidades de Autogestión (organización y resiliencia emocional). A este respecto, el estudio de auditoría curricular de Jacovidis, Todd, Chadwick y Beach (2021) subraya que, si bien el Bachillerato Internacional reconoce institucionalmente la importancia de la metacognición y ofrece un marco favorable, la transición práctica al aula requiere intervenciones explícitas.

No podemos concebir un alumno “*indagador*” o “*reflexivo*” —dos atributos esenciales del Perfil de la Comunidad de Aprendizaje del IB— si este no posee las herramientas necesarias para controlar y verificar la validez de sus propias inferencias ante un texto

inédito. Por tanto, esta propuesta no se configura como un apéndice aislado del programa, sino como la implementación de los EEA dentro del aula de Lengua A, ayudando a los docentes a aplicar lo que la propia organización considera como fundamental.

La necesidad de esta intervención queda claramente justificada al analizar los procesos de la comprensión de lectura en la etapa del bachillerato. Como demuestran Bastos, Sampaio y Barros (2025) en su revisión sistemática, existe una correlación directa entre la competencia metacognitiva y la profundidad del análisis de textos. Cuando un alumno se enfrenta a textos no literarios complejos o multimodales (donde convergen códigos lingüísticos, visuales e iconográficos), la decodificación literal resulta ineficaz si no está regulada por una supervisión interna continua. Los componentes metacognitivos específicos, como la detección y reparación de inconsistencias, son precisamente los que permiten al alumno darse cuenta de cuándo su interpretación se aleja de la lógica del texto o cuándo su razonamiento incurre en contradicciones.

Para desarrollar esta propuesta, nos apoyamos también en la revisión científica de Solar Calle (2025), cuyas conclusiones confirman que las habilidades de autorregulación no son innatas ni se adquieren de forma espontánea; requieren una enseñanza explícita y sistemática que capacite al alumno para estructurar cognitivamente su discurso. La autora destaca las tres estrategias especialmente eficaces para fomentar la metacognición en el aula, que son los Organizadores gráficos, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Los organizadores gráficos, como los esquemas o los mapas conceptuales, pueden integrarse perfectamente en nuestra fase de planificación, ayudando a los alumnos a visualizar la estructura de su análisis antes de producción escrita. El ABP, por su parte, nos invita a plantear situaciones auténticas y desafiantes —como un análisis a contrarreloj— que obliguen al alumno a reflexionar sobre sus propias decisiones estratégicas. Finalmente, las TIC abren la puerta a herramientas digitales que pueden hacer más atractiva y eficaz la práctica metacognitiva.

Esta transición hacia las demandas del siglo XXI requiere, además, atender al estudiante desde una profunda empatía humana. Herrera Barzallo et al. (2024) y Sánchez Rodríguez (2022) coinciden en que muchos estudiantes de entre 16 y 18 años llegan al bachillerato con una marcada tendencia a priorizar los resultados numéricos frente a sus propios procesos de pensamiento, en gran medida por las barreras de un currículo saturado de

tiempo. Para romper esta dinámica, esta propuesta incorpora el uso de diarios de reflexión y la coevaluación entre pares como vías para humanizar el aprendizaje autónomo.

Esta perspectiva conecta directamente con los hallazgos de Solar Calle (2025) sobre la influencia decisiva de los factores motivacionales y emocionales, en otras palabras, las emociones positivas, la confianza en uno mismo y una metodología que acompañe sin estigmatizar el error son condiciones indispensables para que los alumnos se atrevan a pensar por sí mismos. Un alumno condicionado por el miedo al fracaso difícilmente puede regular su pensamiento. Por ello, esta propuesta integra actividades que fomentan la autoevaluación sincera en un clima de aula seguro, transformando la ansiedad ante el texto desconocido en un ejercicio de descubrimiento consciente.

Por todo lo anterior, la presente propuesta se estructura en un Protocolo de Interrogación Metacognitiva que asume la triple distinción sugerida por Beach et al. (2021): el *conocimiento metacognitivo* (saber qué y cómo analizar), las *habilidades metacognitivas* (planificar, supervisar y evaluar) y las *experiencias metacognitivas* (las sensaciones y emociones que acompañan al acto de pensar). A través de esta matriz, ofrecemos una secuencia didáctica estructurada con herramientas y materiales listos para usar en el aula, orientados a mitigar la falta de la instrucción metacognitiva explícita por parte del docente en este ámbito. El objetivo último es que el alumno internalice un andamiaje de preguntas guía que sustituya la instrucción directiva tradicional por un diálogo interno autónomo. Al dividir la intervención en tres fases críticas (Planificación, Supervisión o Monitoreo y Evaluación), buscamos dotar al estudiante de un control estratégico sobre el tiempo, el contenido formal y la ansiedad cognitiva, permitiéndole alcanzar con éxito las bandas de calificación superiores en los Criterios A, B, C y D de la Prueba 1.

4.2. LECTURA CONSCIENTE Y PLANIFICACIÓN: “*pensar antes de actuar*”

El punto de partida en una evaluación externa conlleva inherentemente una carga de incertidumbre e inquietud para el alumnado. En el contexto del Programa del Diploma (PD) del IB, esta realidad se intensifica, puesto que los estudiantes son conscientes de que no pueden limitarse a replicar de memoria los contenidos abordados durante los dos años de bachillerato, ni confiar en la existencia de una única respuesta correcta. Por el

contrario, la producción analítica que se les exige trasciende la transferencia informativa. Para alcanzar las bandas superiores de calificación en los cuatro criterios de evaluación de la Prueba 1 de Lengua A, el estudiante necesita un respaldo metacognitivo sólido que estructure sus procesos de pensamiento de antemano.

Durante esta prueba, el protocolo oficial del IB otorga cinco minutos de lectura previa antes del inicio del examen. En la práctica formal del aula, sin embargo, se observa que la mayoría de los estudiantes, movidos por la urgencia de acelerar el proceso, ignoran la importancia de la pregunta de orientación y se lanzan directamente a una lectura apresurada del texto. Sin embargo, este lapso inicial es determinante para comprender a la perfección la pregunta y las directrices del examen, dado que interpretar erróneamente los requerimientos o los códigos implícitos de la pregunta dificulta la idoneidad del análisis posterior. Por este motivo, la primera fase de nuestro Protocolo de Interrogación Metacognitiva se enfoca rigurosamente en la premisa de “*pensar antes de actuar*”, entrenando al alumnado para detenerse, observar, anticipar y tomar decisiones conscientes antes de invertir tiempo y energía en la redacción definitiva de su comentario.

Esta fase se inspira directamente en el concepto de conocimiento metacognitivo desarrollado en el Capítulo 1, basado específicamente en las variables de “*persona, tarea y estrategia*”. Mediante este enfoque, el estudiante aprende a monitorizar sus propias fortalezas y debilidades cognitivas (variable persona), a comprender con precisión qué exigencias metodológicas y formales le demanda el texto no literario (variable tarea) y a seleccionar las herramientas analíticas más eficaces para abordarlo (variable estrategia). Sin esta triple conciencia autorreguladora, cualquier intento de aproximación crítica carecerá de consistencia y rigor.

De este modo, el ingreso al escenario de evaluación de la Prueba 1 sitúa al estudiante ante un doble desafío; por un lado, la rigurosa exigencia técnica de realizar un análisis crítico de un texto no literario inédito y, por el otro, la gestión del impacto emocional inmediato que provoca enfrentarse a un estímulo visual o textual desconocido. Como señalan Pressley y Afflerbach (1995) en sus estudios sobre protocolos de lectura, los lectores estratégicos no procesan la información de manera lineal ni pasiva, sino que ejecutan una lectura constructiva y reflexiva. En la Prueba 1, esto implica que, antes de plasmar cualquier idea sobre el papel, el alumno debe entablar un diálogo interno con el texto para descubrir su estructura, sus elecciones estilísticas y su intencionalidad.

En resumen, dado que este primer contacto suele estar condicionado por la prisa y el estrés —factores que empujan al alumnado a una lectura superficial y a una posterior redacción improvisada que perjudica gravemente la estructura argumentativa—, nuestra propuesta introduce un andamiaje metodológico fundamentado en la desaceleración cognitiva y la reflexión guiada. Con ello, aseguramos que la fase de prescritura responda estrictamente a criterios de pertinencia, rigor y coherencia interna, estableciendo los fundamentos metodológicos para la producción textual.

4.2.1. Protocolo de lectura analítica o deconstrucción progresiva de TNL

Para que el estudiante pueda examinar un texto no literario con la profundidad crítica requerida en la Prueba 1, la lectura lineal o la simple repetición del contenido resultan insuficientes. El alumno necesita aprender a deconstruirlo; es decir, a desmontar sus componentes, identificar cómo se articulan entre sí y comprender las razones por las cuales el autor dispuso dichos elementos de una manera específica. Este proceso de deconstrucción consciente constituye el núcleo fundamental que distingue a un lector estratégico de uno pasivo.

Del mismo modo, al enfrentarse a textos visuales o multimodales —tales como infografías, anuncios publicitarios o páginas web—, el análisis no debe limitarse a descodificar el mensaje superficial. El estudiante debe evaluar críticamente cómo la interacción entre el lenguaje verbal y los elementos gráficos (como la tipografía, la composición cromática, la iconografía y la disposición espacial) opera para apelar a un destinatario determinado y cumplir una intención comunicativa concreta.

Esta competencia es, de hecho, el eje del Criterio A (Comprensión e interpretación) y del Criterio B (Análisis y evaluación) de la Prueba 1. En este ejercicio, el éxito no radica en resumir lo que el texto dice, sino en descomponer cómo lo dice, demostrando que cada elección del autor —sea una metáfora en un editorial o un contraste de luz en una fotografía o una sátira en una viñeta— responde a un objetivo claro y definido.

Con el propósito de aplicar este proceso bajo la presión temporal del examen, estructuramos el protocolo de lectura analítica propuesto en tres fases progresivas de indagación autorregulada.

Primera fase: Reconocimiento genérico y contextualización global

En esta fase inicial, el estudiante realiza un reconocimiento global del texto con el fin de captar su estructura general. Esta comprobación visual y tipológica rápida dura un par de minutos y está orientada a responder internamente a las siguientes interrogantes:

¿Qué tipo de texto tengo delante (artículo de opinión, anuncio publicitario, infografía, discurso político, cómic, etc.)?

¿Cuáles son las características formales que impone su soporte?

¿A qué perfil de receptor potencial se dirige la estrategia comunicativa?

Esta fase permite al alumno activar de forma inmediata sus conocimientos previos sobre los géneros textuales y anticipar las convenciones que estructuran el documento.

Segunda fase: Análisis de Convenciones Textuales

Una vez identificadas las convenciones o características del tipo de texto, el estudiante procede a realizar una lectura crítica y minuciosa. En esta fase, las preguntas orientadoras adoptan un enfoque analítico estricto, dirigidas a encontrar los rasgos de estilo y los mecanismos formales mediante los cuales el autor construye el significado.

¿Cuál es el tema central del texto?

¿Qué tesis o perspectiva defiende el autor?

¿De qué manera se organiza la estructura formal?

¿Qué recursos estilísticos, iconográficos o retóricos predominan?

Durante este proceso, el estudiante debe tomar notas al margen y subrayar palabras clave, con el fin de seleccionar las evidencias textuales que fundamentarán su análisis, antes de comenzar la estructuración formal del comentario.

Tercera fase: Evaluación Crítica mediante Juicio Metacognitivo

Esta fase final constituye la dimensión más exigente del protocolo, puesto que obliga al estudiante a activar su juicio metacognitivo para ir más allá de la simple

identificación descriptiva de los recursos. El foco se desplaza hacia una evaluación crítica y consciente del impacto pragmático y la intencionalidad original del autor. Para lograrlo, el alumno aprende a supervisar su propia comprensión a través de las siguientes preguntas orientadas a la autorregulación cognitiva:

¿Con qué propósito deliberado seleccionó el autor este recurso específico y qué impacto logró?

¿Qué efectos emocionales o sesgos cognitivos pretende activar en mí como parte de la audiencia?

¿De qué manera interactúan y se integran los códigos verbales y no verbales en mi mente al decodificar este texto multimodal?

¿Qué suposiciones, ideologías o sistemas de valores subyacen a la argumentación y cómo alteran mi perspectiva?

En esta fase de análisis y reflexión crítica es donde el estudiante establece su propio enfoque de análisis, es decir, el eje argumental y razonado que dará cohesión y estructura a toda su producción analítica.

Para evaluar la viabilidad de este andamiaje a través de las tres fases descritas anteriormente, examinamos la idoneidad de una entrada de blog real titulada “*¿Cuál es el impacto de las redes sociales en los jóvenes?*”, publicada en el portal institucional *Blog PrepaTec*:

<https://blog-prepa.tec.mx/articulo/cual-es-el-impacto-de-las-redes-sociales-en-los-jovenes>

y orientada al impacto del uso excesivo de las plataformas virtuales en la juventud actual:

En la primera fase, el estudiante identifica de manera inmediata la organización del blog a simple vista y se familiariza con su formato digital (titulares atractivos, subtítulos breves, hipervínculos y la sección destinada a los comentarios de los usuarios). Al determinar que el texto va dirigido a un público joven, compuesto por nativos digitales o usuarios de alta exposición a la red, el alumno ya puede anticipar que el tono del autor combinará la cercanía y la complicidad con el lector con la seriedad de una argumentación rigurosa, conectando esto con lo que ya conoce sobre las publicaciones en la red.

El estudiante realiza un reconocimiento global del texto con el fin de captar su estructura general. Esta comprobación visual y tipológica rápida durante un par de minutos que está orientada a responder internamente a los siguientes interrogantes: *¿Qué tipo de texto o tengo delante? ¿Cuáles son las características formales que impone su soporte? ¿A qué perfil de receptor potencial se dirige la estrategia comunicativa?* Esta fase permite al alumno activar sus conocimientos previos sobre los géneros textuales y anticipar las convenciones estructurales, formales y estilísticas que estructuran el documento.

Al pasar a la segunda fase, se proyecta que el estudiante realice una lectura mucho más atenta para analizar la arquitectura interna del texto. En este estadio, la propuesta pedagógica está diseñada para que el alumno reconozca el tema principal —la dependencia de las pantallas digitales— y deduzca la función comunicativa del autor, quien exhorta a regular de forma consciente el tiempo que pasamos en ellas. Asimismo, se espera que el estudiante sea capaz de registrar las características más representativas de esta forma textual, detectando elementos de soporte como el uso de listas para optimizar la velocidad de lectura o el empleo de interrogaciones directas mediante las cuales el autor busca apelar e interpelar al lector.

Finalmente, en la tercera fase, es donde se busca que el estudiante dé el verdadero salto interpretativo que marca la diferencia en el examen. Aquí ya no se limita a describir los componentes formales del blog, sino que se pregunta por qué el autor decidió escribirlo así. Bajo este modelo, lo esperable es que el alumno comprenda, por ejemplo, que esa estructura de párrafos cortos y fragmentados no es casualidad, sino que refleja a la perfección la lectura fragmentada y dispersa que provoca el consumo de redes sociales. También se proyecta que aprecie cómo el texto utiliza las emociones y los datos reales para hacerle reflexionar sobre sus propios hábitos. Con esta mirada más analítica, el alumno estaría en condiciones de desentrañar la verdadera intención de quien escribe — que es animar a la comunidad a reaccionar y participar en los comentarios—, logrando así una idea central y clara que le servirá para dar forma y seguridad a todo su comentario escrito.

Conviene recalcar que la verdadera utilidad de acostumar al alumno a pausar su lectura y reflexionar a través de estas tres fases va mucho más allá de mantener un orden. Lo que realmente cambia las cosas es cómo este hábito ayuda al estudiante a sentirse seguro de lo que está haciendo. En primer lugar, le ayuda a perder el miedo a permanecer en un plano denotativo o una hoja en blanco, que es el error más común cuando se lee con prisa.

Al formularse estas preguntas, el propio alumno se empuja a mirar un poco más allá de las palabras de la página para entender qué busca conseguir el autor y por qué ha elegido esa forma de comunicarse.

En segundo lugar, este mapa mental funciona como una brújula durante el examen. Al mantener un diálogo interno constante con su propio pensamiento, el estudiante aprende a evaluar en tiempo real si cada recurso analizado valida la tesis central o si, por el contrario, constituye una digresión innecesaria.

Por último, la metacognición estabiliza la carga emocional del estudiante frente a un examen de alta presión, ya que enfrentarse a un análisis guiado de texto con un límite de tiempo genera mucha presión. Al tener una rutina clara que él mismo puede controlar y comprobar, los nervios de no saber por dónde empezar se transforman en la tranquilidad de tener un plan. Así, el alumno deja de improvisar y descubre que es capaz de pensar por sí mismo, de escribir con seguridad y de defender sus propias ideas con un criterio claro, maduro y sólido.

4.2.2. Metacognición y Criterio A en la práctica

Como explicamos en los capítulos anteriores, el verdadero desafío para un estudiante al enfrentarse a la Prueba 1 no radica en la escasez de información, sino en la gestión de su propio caos cognitivo. Es esa sensación tan común y abrumadora de tener muchas ideas dispersas, pero no saber cómo organizarlas ni por dónde empezar. Tras aplicar el protocolo de lectura analítica, el alumno ya no se encuentra ante una página en blanco, sino ante un mapa lleno de anotaciones y hallazgos propios. Es justo en este momento cuando el Criterio A (Comprensión e interpretación) le pide ir un paso más allá y superar lo que se ve a simple vista y lanzarse a interpretar sus implicaciones implícitas del texto.

Con el propósito de que este paso no le resulte agobiante, la metacognición se convierte en una herramienta de apoyo funcional, una guía clara de autorregulación y acompañamiento emocional que le ayuda a organizar su mente y a controlar su propio proceso de pensamiento. En concreto, son los procesos metacognitivos de planificación (decidir qué tesis formular), supervisión (comprobar que esa tesis se sostiene con

evidencias reales) y evaluación (valorar si responde de verdad a la pregunta de orientación) los que guían este despertar del juicio analítico.

El puente hacia esta madurez analítica se materializa en la formulación de la tesis central. Desde una perspectiva metacognitiva, el estudiante aprende a interrogarse a sí mismo antes de escribir, supervisando su comprensión para asegurarse de que su enfoque no derive en un resumen descriptivo. Una tesis con verdadero sello IB no puede limitarse a enunciar el tema de forma pasiva; debe ser una afirmación clara y estructurada que exprese de manera explícita tanto el qué (las ideas subyacentes del texto) como el para qué (la intencionalidad del autor). Para alcanzar las bandas superiores del Criterio A, la tesis debe demostrar una comprensión profunda que integre no solo el significado literal, sino también los matices ideológicos, los sesgos implícitos y las lecturas alternativas que el texto sugiere.

Si recuperamos el ejemplo de la entrada de blog analizada en el apartado anterior. Una tesis débil, de nivel bajo, se limitaría a explicar de forma descriptiva: “Este texto habla de que pasamos mucho tiempo en internet y que eso es malo para la salud”. Esta frase solo señala el tema de forma superficial, sin aportar ninguna interpretación real. En cambio, una tesis sólida, de nivel superior, se plantearía de la siguiente manera: “A través de una estructura elástica y fragmentada que imita el consumo rápido de las redes sociales, y mediante el uso de preguntas directas que interpelan al lector, el autor construye un discurso crítico que busca transformar la lectura pasiva en una autogestión consciente del tiempo de pantalla”. Esta segunda opción ya anticipa un análisis organizado y demuestra una comprensión interpretativa real, distanciándose por completo de la mera descripción.

Al guiar al alumnado para que construya esta idea central de manera consciente, el aula de Lengua A se transforma en un entorno de aprendizaje seguro y autónomo. El estudiante interioriza que la tesis es su guía interpretativa. Un mecanismo de control mental que, a lo largo de todo el comentario, le recordará hacia dónde dirige su argumentación, protegiéndolo de la deriva discursiva y garantizando que su análisis responda con rigor a los descriptores de las bandas superiores del Criterio A.

En última instancia, acostumbrar al alumno a observar y evaluar su propio pensamiento no debe entenderse como una complicación teórica más, sino como su mejor recurso para afrontar la evaluación con serenidad. Al contar con una estrategia clara que él mismo puede gestionar y comprobar paso a paso, la incertidumbre habitual de la Prueba 1 se

transforma en la seguridad de tener un plan de trabajo. De este modo, el estudiante deja de depender de la improvisación; descubre que es capaz de pensar de forma autónoma, de redactar con firmeza y de fundamentar sus conclusiones con un criterio maduro y consciente. Con esta base sólida, el tránsito hacia el Criterio B (Análisis y evaluación) queda encauzado: el alumno ya sabe qué propósito persigue su interpretación y solo necesita seleccionar los recursos textuales que la avalan.

4.2.3. Metacognición y Criterio B en la práctica

Si el Criterio A requiere una comprensión profunda y la formulación de una tesis sólida, el Criterio B (Análisis y evaluación) exige al estudiante demostrar *cómo* se construyen las ideas y perspectivas del texto mediante elecciones textuales y visuales y deliberadas del autor. En el contexto de la Prueba 1, la transición de la lectura a la escritura suele ser el escenario donde se debilita la coherencia argumentativa. Tras definir la tesis, el alumnado tiende a incurrir de forma espontánea en un registro descriptivo de recursos -lo que en la práctica del Bachillerato Internacional se conoce como “*análisis aislado de rasgos formales*” o “*feature-hunting*”. Para mejorar esta fragmentación discursiva, el Protocolo de Interrogación Metacognitiva activa su segunda fase crítica, orientada a la supervisión o monitoreo cognitivo en tiempo real durante el proceso de producción o redacción.

Esta supervisión, en consonancia con los marcos de referencia de Beach, Anderson, Jacovidis y Chadwick (2021), funciona como un mecanismo de verificación y autorregulación interna. El propósito es que el estudiante no dependa únicamente de sus conocimientos previos sobre las características del tipo de texto, sino que sea capaz de evaluar continuamente la pertinencia y la profundidad de su propio análisis mientras escribe. Desde una perspectiva cognitiva, esto implica activar un conocimiento condicional; es decir, que el alumno no solo sepa qué recurso está presente en la página, sino que comprenda por qué y cuándo es estratégico incluirlo en su comentario para aportar valor. Para lograrlo, la propuesta didáctica propone un andamiaje basado en un ciclo analítico continuo que transita de manera fluida desde la identificación de la evidencia hacia la explicación de su función y, finalmente, hacia su evaluación crítica. Mediante este hábito mental, el alumno aprende a interrogarse internamente sobre si está explicando exclusivamente qué es un recurso o si está demostrando cómo opera dentro

de la configuración formal del documento no literario, controlando la tendencia a la paráfrasis y asegurando que cada bloque argumental valide de forma directa su tesis central. Este ejercicio de andamiaje transforma al estudiante pasivo en un pensador estratégico que asume el rol de un escritor experto, alguien consciente de sus propias decisiones comunicativas.

Para ilustrar de qué manera este andamiaje metacognitivo transforma la producción textual del estudiante y determina su avance para alcanzar los aspectos definidos en las bandas altas de los descriptores de evaluación, resulta útil contrastar las respuestas a partir del ejemplo de la entrada de blog abordado anteriormente. Un análisis de nivel bajo o medio en el Criterio B se limitaría a señalar de forma plana que el autor utiliza preguntas directas para llamar la atención del lector y hacer que el texto sea más interactivo, una aproximación predominantemente descriptiva que asigna funciones genéricas sin evaluar el impacto profundo. Por el contrario, un análisis regulado por la supervisión metacognitiva de las bandas superiores elaboraría el argumento demostrando que, por ejemplo, el empleo de interrogaciones directas planteadas en segunda persona funciona como un dispositivo de interpelación inmediata en consonancia con la interconexión directa con el receptor en los textos virtuales. Con este enfoque, el estudiante demuestra que, al preguntar directamente a los lectores sobre cómo gestionan su tiempo frente a las pantallas, el autor logra conectar de inmediato con ellos. De este modo, la lectura deja de ser un proceso pasivo y se convierte en una reflexión personal, lo que refuerza la intención del propio texto de concienciar sobre el problema. El juicio analítico se enriquece porque el alumno ha sido capaz de monitorizar su propio proceso de recepción, traduciendo su experiencia como lector en una evidencia crítica para su escritura.

Desde el punto de vista de la autogestión y el bienestar emocional, este monitoreo continuo protege al estudiante de la prisa y del estrés que genera un examen con límite de tiempo. Al estructurar su análisis mediante un diálogo interno, el alumno siente que tiene un mayor control tanto sobre la organización de la prueba como sobre el desarrollo de sus propias ideas. De este modo, un posible bloqueo o un error en el planteamiento dejan de verse como un fracaso definitivo; gracias a la autorregulación, se asumen como desajustes normales que se pueden corregir sobre la marcha. Así, la metacognición se consolida como la herramienta clave para que el pensamiento crítico del estudiante alcance la claridad y la profundidad interpretativa que el Bachillerato Internacional evalúa en el Criterio B.

4.2.4. Metacognición y Criterio C en la práctica

Si los apartados anteriores atienden al contenido y la profundidad del análisis y la comprensión del texto, el Criterio C (Focalización y organización) evalúa la estructura del propio análisis del estudiante; es decir, su capacidad para construir una respuesta coherente, académica y perfectamente cohesionada.

En la realidad de la Prueba 1, debido a la presión del tiempo de examen y a la gestión de las emociones provocadas, la mayoría de los alumnos suelen omitir la fase de planificación y comienzo a redactar de manera improvisada. Esto se traduce en comentarios desorganizados donde las ideas se repiten o se mezclan de forma desordenada a medida que se les ocurren. Asimismo, esta falta de previsión provoca que incurra en digresiones que lo alejan de la pregunta de orientación o que transforman el análisis en un resumen denotativo.

Para resolver esta falta de cohesión, el Protocolo de Interrogación Metacognitiva ofrece al alumno el diseño de una planificación estratégica antes de comenzar a escribir. Esta preparación no consiste en seguir un esquema rígido de introducción, nudo y desenlace, sino en trazar un mapa de ruta mental a través del conocimiento procedimental.

Para aspirar a las bandas superiores del Criterio C, el enfoque didáctico orienta al estudiante a plantear su comentario como una secuencia de argumentos interconectados. En este punto, la monitorización de la focalización se vuelve indispensable, ya que el alumno evalúa de forma constante si cada recurso seleccionado y cada párrafo propuesto responden directamente a la línea de indagación planteada, blindando el texto contra desvíos temáticos.

Para observar el impacto real de este control organizativo, conviene contrastar cómo dos estudiantes distintos estructuran su análisis ante la misma entrada de blog. Por un lado, el alumno con un enfoque lineal presenta dificultades en el Criterio C al plantear una estructura puramente cronológica. Se limita a comentar lo que ocurre en el primer párrafo del blog, luego en el segundo, y así sucesivamente, lo que da como resultado un texto que carece de fluidez, depende por completo del orden del recurso original y pierde el foco crítico al subordinarse a la narrativa del autor.

Por otro lado, el estudiante que opta por un enfoque conceptual monitoriza su organización y distribuye su comentario por bloques temáticos en relación con la pregunta

planteada. Por ejemplo, este modelo permite que el alumno dedique un párrafo a las estrategias lingüísticas que apelan al lector y el siguiente a evaluar cómo los elementos visuales refuerzan esa misma intención.

Al organizar el discurso en torno a ideas y no en torno al orden físico de la página, el análisis demuestra la focalización. Cada bloque conceptual actúa como un filtro metacognitivo a través del cual solo se incluye la información que demuestra cómo se construye el significado del texto en función de la pregunta guía.

En el plano de la autogestión y el control emocional, contar con esta estructura mental previa actúa como un punto de apoyo y tranquilidad esencial durante la prueba. El estudiante que sabe exactamente qué va a escribir en cada sección de su comentario reduce drásticamente la incertidumbre y evita el bloqueo inicial o la dispersión a mitad del examen.

Si durante la redacción surge una nueva idea, la autorregulación le permite evaluar si ese pensamiento enriquece el párrafo actual o si debe descartarse para no dañar la cohesión general. De este modo, la metacognición demuestra ser la herramienta indispensable para que el alumno no sea un solo espectador de su escritura, sino el guía reflexivo de un discurso claro, persuasivo y bien estructurado que atiende con total seguridad a las exigencias del Criterio C.

4.2.5. Metacognición y Criterio D en la práctica

Si el apartado anterior se encarga de la estructura global del comentario, el Criterio D (Lenguaje) pone el foco en la herramienta con la que se construye el lenguaje. Este descriptor evalúa la precisión del vocabulario, la corrección gramatical y la capacidad del estudiante para mantener el registro académico formal que requiere el Programa del Diploma. Al redactar sin realizar pausas para reflexionar, tienden a utilizar las primeras estructuras que les vienen a la mente, lo que suele derivar en la repetición constante de palabras, el uso de términos imprecisos y oraciones monótonas, la falta de nexos que cohesionan el texto y de terminología adecuada o de una correcta puntuación que restan fluidez y madurez al texto.

Desde la perspectiva de la autorregulación, la metacognición funciona aquí como un mecanismo de revisión estilística en tiempo real. No se trata de obligar al estudiante a

memorizar un listado de conectores o términos complejos para aplicarlos en el texto, sino de activar su capacidad de observar cómo está formulando cada frase. El Protocolo de Interrogación Metacognitiva enseña al alumno a distanciarse brevemente de su propia escritura y a plantearse preguntas críticas durante la redacción, como, por ejemplo:

¿Esta palabra refleja con exactitud lo que quiero transmitir?

¿Estoy repitiendo la misma estructura en este párrafo?

¿El tono sigue siendo formal y analítico?

Este hábito transforma la expresión escrita de una transcripción inmediata de pensamientos a una elección consciente de sus recursos lingüísticos.

Para demostrar este impacto, podemos recuperar el análisis de la entrada de blog sobre la dependencia digital trabajado en los primeros apartados. Un comentario con dificultades en la monitorización del lenguaje mostraría una redacción predecible, repetitiva y poco precisa para explicar los recursos del autor: “El autor usa un título dinámico y subtítulos cortos porque la gente en las redes sociales lee muy rápido y no tiene tiempo de leer textos largos sobre la adicción a las pantallas”. Por el contrario, un alumno metacognitivo que activaría su supervisión lingüística evalúa su frase antes de darla por buena y reformula su discurso buscando mayor rigor académico, “La elección de una estructura elástica y fragmentada imita deliberadamente el consumo rápido y disperso de las propias plataformas digitales, reforzando de manera visual la denuncia sobre la falta de autogestión del tiempo”.

En el plano emocional y de autogestión, este control consciente del lenguaje mitiga una de las mayores fuentes de inseguridad en los exámenes de lengua que es el miedo a no expresarse bien. Al contar con estrategias de revisión interna, el estudiante no se siente a merced de su inspiración del momento; sabe que tiene herramientas para enriquecer su texto sobre la marcha, lo que refuerza su confianza como redactor. De este modo, la metacognición cierra el ciclo de la evaluación de la Prueba 1, garantizando que una buena comprensión (Criterio A) y un análisis riguroso (Criterio B), organizados de forma clara (Criterio C), se comuniquen a través de un lenguaje preciso, maduro y solvente que responda plenamente a las exigencias del Criterio D.

4.3. METACOGNICIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EVALUACIÓN GLOBAL

A modo de finalizar este capítulo y tras analizar la aplicación práctica del Protocolo de Interrogación Metacognitiva a través de los cuatro pilares de la rúbrica oficial de la Prueba 1, resulta evidente que el verdadero valor de la autorregulación trasciende la obtención de una calificación excelente. Al conectar la comprensión interpretativa (Criterio A), la profundidad analítica (Criterio B), la claridad organizativa (Criterio C) y la madurez del lenguaje (Criterio D) bajo una rutina de reflexión constante, la evaluación escrita deja de percibirse como un obstáculo difícil de prever. Por el contrario, se transforma en una oportunidad idónea para que el alumnado demuestre la madurez de su propio pensamiento crítico. La metacognición no debe entenderse, por tanto, como un contenido teórico añadido a un currículo que ya cuenta con una alta exigencia de tiempo, sino como el motor que da un propósito real a los enfoques de aprendizaje de pensamiento y autogestión dentro del Bachillerato Internacional.

El trayecto que realiza el estudiante desde que se enfrenta por primera vez al texto inédito —como la entrada de blog sobre la dependencia digital que ha guiado nuestra propuesta— hasta que plasma su última palabra, es fundamentalmente un proceso de crecimiento tanto en maduración cognitiva como emocional. El andamiaje de preguntas guía implementado no busca automatizar la redacción ni poner límites a la sensibilidad del lector; su propósito esencial es sustituir la instrucción directiva tradicional por un pensamiento reflexivo. Al aprender a desacelerar su mente, interrogarse críticamente antes de redactar y monitorizar sus elecciones lingüísticas y estilísticas en tiempo real, el alumno deja de ser un espectador pasivo de sus propias ideas para convertirse en el autor consciente que decide diseñar y controlar su producción.

Desde una perspectiva profundamente empática, el mayor logro de esta propuesta didáctica radica en la transformación de la experiencia emocional del estudiante ante la presión de los exámenes. Al sustituir la improvisación apresurada por una estrategia clara, estructurada y gestionable paso a paso, los nervios y el miedo a quedarse bloqueado disminuyen significativamente. El error o el despiste a mitad del texto ya no se viven como un tropiezo definitivo, sino como una señal normal que el propio alumno es capaz de detectar, regular y corregir de forma autónoma. Formar alumnos indagadores y reflexivos implica, de manera indispensable, ofrecerles la seguridad y las herramientas

reales para que confíen en su propia capacidad de aprender. En última instancia, este protocolo cierra el capítulo demostrando que cuando el aula de Lengua A sitúa la conciencia de los procesos de pensamiento en el centro del aprendizaje, no solo prepara a los estudiantes para superar con solvencia una prueba externa, sino que los capacita como personas de criterio independiente, críticos y seguros de sus propias decisiones. Una profunda base de conocimiento metacognitivo y unas sólidas habilidades metacognitivas dotarán a los alumnos de las herramientas necesarias para regular eficazmente su propio aprendizaje y asumir la responsabilidad de este aprendizaje.

CAPÍTULO 5

PLAN DE ACCIÓN Y DISEÑO CRONOLÓGICO

5.1. INTRODUCCIÓN

La literatura científica analizada en este estudio evidencia una clara paradoja, ya que, si bien la metacognición se considera un requisito indispensable para alcanzar las bandas superiores de la evaluación del Bachillerato Internacional (IB), rara vez se enseña de manera sistemática debido a las limitaciones de tiempo en las programaciones ordinarias (Jacovidis et al., 2021) o a su exclusión del currículo escolar explícito.

Con el propósito de subsanar esta brecha entre las directrices institucionales y la realidad del aula, el presente capítulo traduce el Protocolo de Interrogación Metacognitiva en un plan de acción concreto y debidamente secuenciado. Esta propuesta demuestra que la enseñanza explícita de la autorregulación puede y debe integrarse de forma transversal en el calendario ordinario del Programa del Diploma (PD).

Esta integración responde de manera directa a las directrices de los Enfoques de la Enseñanza y del Aprendizaje (EEA) del IB, los cuales asignan un carácter prioritario a las habilidades de pensamiento. De acuerdo con la normativa del Programa del Diploma, promover el desarrollo del pensamiento del alumnado exige no solo dotarles de herramientas cognitivas, sino también fomentar conductas esenciales como la curiosidad, la flexibilidad y el planteamiento de problemas (Costa y Kallick, 2008).

La clave de la propuesta radica en un andamiaje progresivo de desaceleración cognitiva. Bajo el marco de los EEA, este diseño metodológico no se limita a estructurar el contenido analítico, sino que estimula una mentalidad abierta y una competencia reflexiva profunda. De este modo, se dota al alumnado tanto de un control metacognitivo en la gestión de la tarea como de una estabilidad emocional ante el análisis del texto no literario inédito.

5.2. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

La investigación empírica demuestra que las habilidades metacognitivas no se adquieren por generación espontánea ni mediante la mera repetición de simulacros de examen (Beach et al., 2021; Serna Sánchez, 2020), sino que requieren una inversión de tiempo explícito, pautado y dosificado.

Para que el alumnado interiorice de manera autónoma las fases de Planificación, Supervisión (Monitoreo) y Evaluación, se establece una propuesta de intervención directa de entre 12 a 18 horas lectivas presenciales, distribuidas a lo largo de 1º de Bachillerato. Esta dosificación del tiempo presencial cumple con el requerimiento de los Enfoques de la Enseñanza y del Aprendizaje de hacer de la reflexión un hábito consciente y sistemático en el aula, y no una actividad periférica o improvisada.

La distribución estratégica de las 12 horas presenciales se organiza en cuatro bloques que permiten una progresión gradual desde la instrucción explícita del docente, basada en la estrategia de pensar en voz alta, hasta el desarrollo de un diálogo interno completamente autónomo por parte del estudiante:

Bloque I: Instrucción docente y concienciación crítica

- **Carga temporal:** 3 horas lectivas presenciales.
- **Enfoque metacognitivo:** Conocimiento Declarativo y Condicional, focalizado en la articulación de las variables de Persona y Tarea.
- **Propuesta práctica:** El docente utiliza la técnica de “*pensar en voz alta*” para visibilizar el pensamiento analítico ante un texto inédito. Metodológicamente, este bloque sienta las bases de las habilidades de pensamiento de los EEA, promoviendo el razonamiento crítico y capacitando al alumno para afrontar con seguridad la incertidumbre del texto inédito.

Bloque II: Práctica Guiada y supervisión guiada

- **Carga temporal:** 4 horas lectivas presenciales.

- **Enfoque metacognitivo:** Regulación Procedimental, focalizado en las fases de Planificación o Monitoreo.
- **Propuesta práctica:** Se trabaja en parejas cooperativas con textos multimodales apoyados en el Protocolo de Interrogación Metacognitiva. Este bloque potencia la flexibilidad cognitiva y la toma de decisiones compartida, conductas transversales que apoyan el pensamiento crítico y creativo defendido por el IB.

Bloque III: Desarrollo de la autonomía y autorregulación ante el factor tiempo

- **Carga temporal:** 3 horas lectivas presenciales.
- **Enfoque metacognitivo:** Regulación y Gestión Emocional relacionada con la fase de Monitoreo en Tiempo Real.
- **Propuesta práctica:** Simulación individual del escenario real de examen de la Prueba 1 con pausas programadas de autorregulación. Aquí se trabaja directamente la autogestión y el control de la ansiedad, permitiendo al alumno monitorizar su concentración y el orden formal del Criterio C.

Bloque IV: Evaluación reflexiva y Mejora del análisis o la producción

- **Carga temporal:** 2 horas lectivas presenciales.
- **Enfoque metacognitivo:** Fase de Evaluación, enfocada en la reflexión sobre el propio trabajo y la depuración consciente de errores.
- **Propuesta práctica:** Este bloque culmina el ciclo de los EDA al consolidar la destreza de la reflexión crítica autónoma. El diseño de una hoja de ruta o mapa de ruta personalizado permite al alumno transferir sus aprendizajes de forma consciente hacia futuros contextos evaluativos.

5.3. ESTRUCTURACIÓN Y DESARROLLO DE LA SECUENCIA EN EL AULA REAL

A continuación, se detalla la propuesta metodológica para el aula, describiendo la dinámica sincrónica paso a paso en el tiempo real de la clase:

Bloque I: Instrucción docente y concienciación crítica

- **Dinámica en el Aula Real (Sesión de 50 min):** El docente proyecta un texto no literario completamente inédito para el grupo, que puede abarcar desde un discurso político o un fragmento audiovisual hasta una fotografía o una infografía interactiva, se puede recurrir a cualquier tipo textual no literario. En lugar de limitarse a explicar directamente la estructura formal o la tipología del escrito — un enfoque transmisivo que suele resultar rígido—, modela la situación real del examen compartiendo su propio diálogo interno mediante la técnica del pensamiento en voz alta (*think-aloud*).
- **Tiempo Real de Ejecución:**

Minutos 0-5: Gestión de la variable persona ante el estrés

Al inicio de la sesión, el docente asume un rol empático y comparte sus propias emociones ante la incertidumbre del texto desconocido para inducir una gestión emocional adaptativa de tranquilidad frente a la incertidumbre que el alumno siente ante un texto desconocido para analizar. El profesor empieza a pensar en voz alta, expresando sus inquietudes iniciales frente al escrito inédito; acto seguido, racionaliza la situación ante el grupo explicando que no hay motivos para el bloqueo o la preocupación, y muestra cómo iniciar una fase reflexiva frente al texto apoyándose con seguridad en sus conocimientos previos. y en los elementos visuales que ofrece esta parte del examen.

Minutos 5-10: Gestión de la variable Tarea frente a la línea de enfoque

El profesor lee en voz alta la pregunta de orientación proporcionada por la prueba y la desglosa de manera compartida en la pizarra. Al ir anotando minuciosamente qué le exige el enunciado de forma explícita, hace visible su estrategia de análisis y enseña al alumnado a trabajar la variable tarea con precisión. Esta fase es de gran importancia, ya que ayuda al estudiante a realizar una interpretación profunda y no superficial del enunciado, para fortalecer la focalización de la respuesta que emita el estudiante para enseñarle de forma directa que bajo ningún concepto puede pasar por alto las implicaciones que conlleva esta pregunta clave antes de comenzar a escribir.

Minutos 10-30: Lectura analítica en voz alta y depuración de errores

El docente realiza la lectura pautada del texto deteniéndose de manera consciente para hacer visible su propio diálogo interno. Durante este proceso, se pregunta a sí mismo en voz alta si la interpretación que está construyendo es la correcta o si en algún punto ha

podido equivocarse. En caso de detectar un error o un sesgo en su lectura, muestra cómo reorientar la tesis con total tranquilidad y sin frustración ante el grupo. De este modo, modela en tiempo real la depuración de errores, enseñando a los estudiantes que la revisión y la rectificación sobre la marcha son componentes naturales y necesarios de una lectura experta.

Minutos 30-50: Síntesis estructural y transferencia al lenguaje académico

La sesión concluye organizando de forma colectiva las ideas extraídas de la lectura. El docente diseña en la pizarra un mapa de ruta o el esquema organizativo que conecta los recursos analizados con su función comunicativa; este ejercicio visual es clave para modelar el Criterio C o la Focalización y Organización, enseñando al alumnado a estructurar un discurso ordenado, coherente y jerarquizado antes de enfrentarse a la página en blanco. Inmediatamente después, el docente aprovecha ese mapa para orientar la atención hacia las exigencias del Criterio D o Lenguaje, mostrando cómo traducir esas ideas visuales en párrafos reales mediante el uso de conectores académicos, un vocabulario preciso y un registro formal.

Este cierre ofrece una síntesis de gran trascendencia sobre el verdadero sentido de la propuesta, al evidenciar ante el alumnado que la metacognición y el pensamiento crítico constituyen las llaves fundamentales para superar el automatismo de las estructuras preestablecidas. De este modo, se dota al estudiante de los recursos necesarios para estructurar y redactar con total autonomía cualquier comentario de texto al que deba enfrentarse en su futuro académico.

Bloque II: Práctica Guiada por Parejas y Andamiaje Compartido

- **Dinámica en el Aula Real (Sesión de 50 min)**

Los alumnos asumen un rol activo. Se trabaja en parejas cooperativas con un nuevo texto no literario (por ejemplo, un artículo de opinión de prensa digital). Cada pareja recibe la *Matriz de Interrogación Metacognitiva* en papel.

- **Tiempo Real de Ejecución:**

Minutos 0-10 (Planificación)

En esta fase de la secuencia, el alumnado asume un rol activo y protagonista a través del aprendizaje cooperativo. Así que antes de escribir una sola línea del análisis, la pareja debe acordar la estrategia de cómo abordar el análisis respondiendo de forma conjunta a tres preguntas clave de la matriz. En primer lugar, delimitan la variable tarea preguntándose qué les exige exactamente la línea de enfoque propuesta; en segundo lugar, activan sus conocimientos previos sobre el género textual al identificar qué convenciones del artículo de opinión deben rastrear obligatoriamente; por último, atienden a la regulación procesual al acordar cómo dividirán el tiempo de redacción para asegurar una fase final de revisión.

Protocolo de Interrogación Metacognitiva: El artículo de opinión

Pareja: _____ **Fecha:** _____

Fase 1: Planificación (Antes de escribir)

Variable Tarea: *¿Qué nos pide exactamente la línea de enfoque de la prueba?*

Variable Estrategia: *¿Qué rasgos e intenciones de este género textual (artículo de opinión) no podemos pasar por alto en el desglose?*

Variable Temporal: *¿De qué manera organizaremos nuestros próximos 20 minutos de trabajo para que nos dé tiempo a redactar y revisar?*

Minutos 10-30 (Supervisión Cruzada)

Durante esta fase, los estudiantes asumen sus roles definidos, de manera que un miembro de la pareja ejerce de “Redactor” y el otro de “Supervisor Metacognitivo”. El Redactor avanza en la producción escrita basándose en los acuerdos previos, mientras que el Supervisor tiene la función de controlar estratégicamente la actividad cada diez minutos. Para llevar a cabo esta supervisión, el estudiante en el rol supervisor metacognitivo contrasta el avance real del texto con las respuestas de la Matriz de Interrogación Metacognitiva; de este modo, los tres interrogantes iniciales se transforman en el criterio de control. El supervisor actúa como un soporte regulador que garantiza la calidad analítica exigida por los Criterios A y B de la evaluación.

Minutos 30-50 (Inversión de Roles y Transferencia)

En los últimos veinte minutos de la sesión, se produce un intercambio de funciones entre los miembros de la pareja para trabajar con un segundo bloque argumental del artículo o con un nuevo fragmento textual. Esta inversión de roles asegura que ambos estudiantes experimenten tanto la ejecución activa del análisis escrito como la vigilancia consciente del proceso de pensamiento. El andamiaje compartido dota al alumnado de los recursos interpersonales necesarios para consolidar, en fases posteriores, la autorregulación individual.

Bloque III: Autonomía e internalización del tiempo real

- **Dinámica en el Aula Real (Sesión de 50 min)**

Este bloque está diseñado para entrenar la gestión del impacto emocional, la ansiedad cognitiva y la velocidad de procesamiento del estudiante, simulando de manera progresiva el escenario de la evaluación externa. En esta fase, el trabajo pasa a ser completamente individual, lo que exige al alumnado activar de forma autónoma los recursos de supervisión que previamente ejercitó con su pareja.

- **Tiempo Real de Ejecución:**

Minutos 0-5 (Fase de Lectura y Desaceleración Cognitiva)

Durante los 5 minutos oficiales de lectura del IB, se prohíbe absolutamente tocar el bolígrafo. Los alumnos aplican el Protocolo de Desaceleración Cognitiva analizando visualmente el texto y la pregunta guía en silencio absoluto, estructurando mentalmente el orden formal de su discurso.

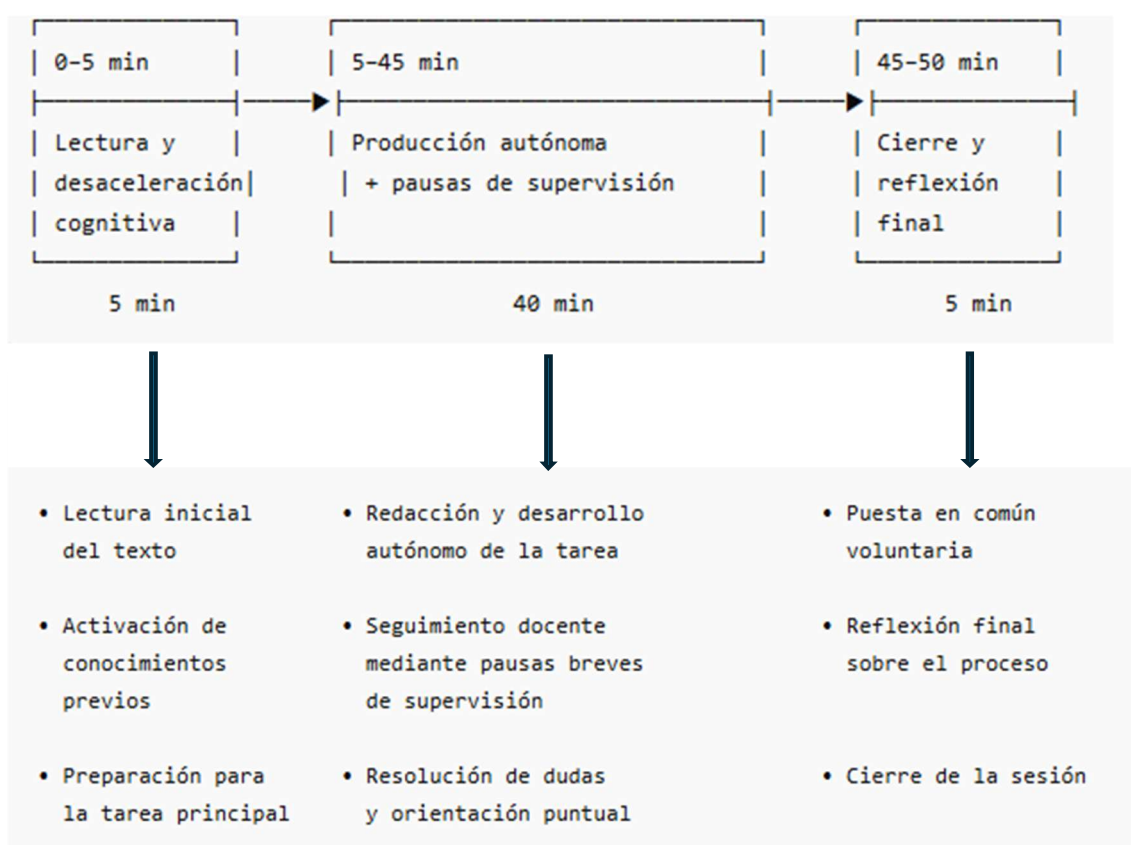
Minutos 5-45 (Producción Autónoma y Pausas de supervisión)

El alumnado redacta su análisis de forma individual. Para evitar el bloqueo o la desorientación descriptiva, el docente introduce dos pausas de autorregulación (en los minutos 20 y 35) mediante una llamada de atención en el aula. Al escucharla, los estudiantes detienen la escritura durante sesenta segundos para releer lo redactado en silencio y contrastarlo con su esquema organizativo previo. Esta pausa estratégica permite supervisar la coherencia y el orden formal (Criterio C), corrigiendo digresiones o fallas de cohesión.

Minutos 5-45 (Producción Autónoma y Pausas de supervisión)

Los últimos cinco minutos se dedican a que el estudiante realice una autoevaluación reflexiva sobre la gestión del tiempo y registre de forma consciente el nivel de ansiedad experimentado. Este ejercicio de introspección es clave para que el alumno identifique sus propios ritmos de trabajo y aprenda a modular la tensión emocional en futuras situaciones de examen.

DINÁMICA EN EL AULA REAL (SESIÓN DE 50 MINUTOS)



Bloque IV: Co-evaluación reflexiva y la matriz de transferencia

- **Dinámica en el Aula Real (Sesión de 50 min)**

Este bloque final persigue la internalización definitiva de los criterios de evaluación del Bachillerato Internacional mediante la revisión crítica del producto final. El propósito pedagógico no es calificar el texto de manera punitiva, sino transformar el proceso evaluativo en una herramienta de aprendizaje consciente. A través de una revisión entre iguales, los estudiantes desmitifican la rúbrica oficial y la convierten en una guía de autorregulación para su propia escritura.

- **Tiempo Real de Ejecución**

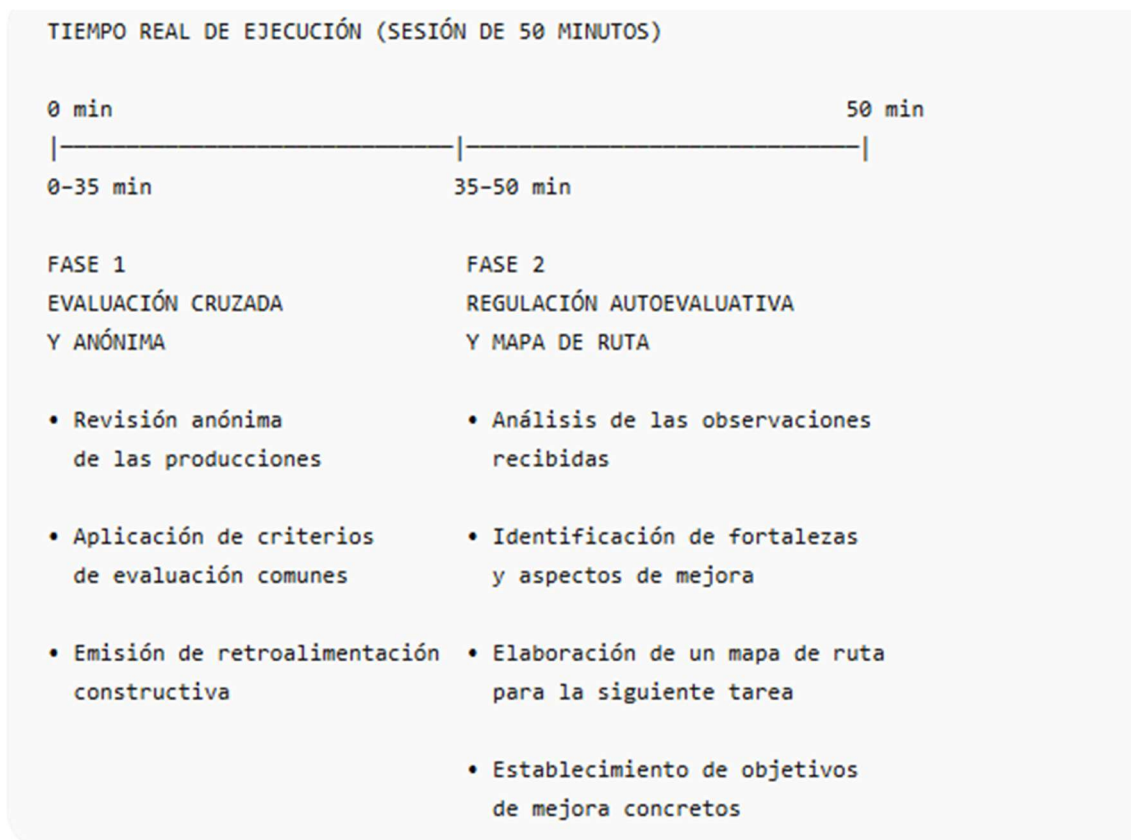
Minutos 0-35 (Evaluación Cruzada y Anónima)

Los comentarios producidos de manera individual en el Bloque III se distribuyen entre el alumnado de forma anónima para garantizar la objetividad del proceso. Utilizando una adaptación didáctica de los criterios oficiales donde las bandas de calificación se reformulan como preguntas de autodiagnóstico, los estudiantes evalúan el texto de su compañero. En lugar de otorgar una nota numérica formal, se les exige redactar justificaciones cualitativas: *«El texto alcanza el nivel de análisis de la banda 4 en el Criterio B porque demuestra el efecto de la metáfora en el receptor; sin embargo, debilita su progresión en el Criterio C al introducir dos argumentos distintos en el tercer párrafo sin el uso de conectores analíticos».*

Minutos 35-50 (Regulación Autoevaluativa y Mapa de Ruta)

El análisis o el texto regresa a su autor original junto con los comentarios recibidos. A partir de esta retroalimentación, cada estudiante cumplimenta de forma individual su Mapa de Ruta. En este texto, el alumno analiza el diagnóstico de su compañero, identifica qué descuidos o sesgos sistemáticos tiende a cometer en la producción escrita y establece de manera explícita qué estrategias específicas activará para transferir este aprendizaje y asegurar la calidad analítica ante el próximo texto inédito de la Prueba 1.

Co-evaluación reflexiva y la matriz de transferencia



5.4. TIEMPO DE EXAMEN SINCRÓNICO: Gestión de la Prueba 1 (1h 15min / 2h 15min)

Una vez concluidas las 12 horas de instrucción explícita en el aula presencial, el alumno habrá internalizado el andamiaje y estará preparado para replicar este diálogo interno de forma autónoma en el escenario real de la evaluación externa.

A continuación, se detalla cómo el *Protocolo de Interrogación Metacognitiva* optimiza la distribución de los minutos oficiales de la Prueba 1 de Lengua A para el Nivel Medio (1 hora y 15 minutos totales), demostrando que la autorregulación es el mecanismo clave que maximiza el rendimiento bajo presión temporal:

[00 min] —► Inicio de la Prueba: 5 min de Lectura Oficial (Sin escribir)

* Aplicación de la Desaceleración Cognitiva

* Identificación de la Variable Tarea frente a la Pregunta Guía

[05 min] —► Fase de Planificación Estricta (10 minutos)

* Deconstrucción progresiva y toma de notas al margen

* Diseño del Mapa de Ruta Mental (Bloques temáticos para Criterio C)

[15 min] —► Fase de Redacción Activa y Monitoreo Sincrónico (50 minutos)

* Supervisión en tiempo real de la profundidad crítica (Criterios A y B)

* Control de desviaciones de la tesis central (Focalización)

[65 min] —► Fase de Evaluación Crítica Final y Depuración (10 minutos)

* Lectura analítica del comentario producido antes de la entrega

* Corrección de errores lingüísticos (Criterio D) y vacíos de cohesión

[75 min] —► Fin de la Prueba 1 (Nivel Medio)

0-5 min	5-15 min	15-65 min	65-75 min
LECTURA OFICIAL	PLANIFICACIÓN ESTRICTA	REDACCIÓN Y DESARROLLO	EVALUACIÓN CRÍTICA FINAL Y DEPURACIÓN
Lectura del texto propuesto. No se permite la escritura durante esta fase.	Organización de ideas. Diseño de la estructura textual. Selección de argumentos y ejemplos.	Producción autónoma del texto. Desarrollo de ideas y argumentos. Gestión del tiempo durante la escritura.	Revisión integral del texto. Corrección de errores lingüísticos y discursivos. Ajustes finales antes de la entrega.

No obstante, el alumno pertenece al Nivel Superior, que dispone de 2 horas y 15 minutos para analizar dos textos, la secuencia de distribución temporal se duplica proporcionalmente, destinando 15 minutos iniciales a la planificación de las estructuras comparativas o individuales de cada texto y 10 minutos finales de reloj para el control de calidad, depuración y cierre definitivo del escrito.

Este diseño de gestión temporal demuestra que el estudiante autónomo ya no es un receptor pasivo de sus propias ideas, sino el autor consciente que decide diseñar, pautar, corregir y controlar con éxito toda su producción intelectual frente al tribunal evaluador (Beach et al., 2021).

5.5 Metacognición y la carpeta del alumno

En este marco metodológico, la Carpeta del Alumno funciona como el espacio práctico y el reflejo real de dicha sinergia. Lejos de configurarse como un archivo pasivo de tareas o una carga burocrática suplementaria, la carpeta actúa como un entorno dinámico de autoexploración y un registro continuo del pensamiento. Al contener el Protocolo de Interrogación Metacognitiva y los sucesivos Mapas de Ruta, este instrumento curricular se transforma en una herramienta de soporte implícito que visibiliza la evolución del aprendizaje individual. Para el docente, la carpeta ofrece una perspectiva de análisis muy útil que permite monitorear los bloqueos y progresos del estudiante sin necesidad de corregir constantes borradores extensos; para el alumnado, se convierte en el soporte seguro donde ensayar, equivocarse y registrar de manera consciente su propia trayectoria crítica. Así, la carpeta dota de sostenibilidad a la intervención, vinculando la reflexión no como un apéndice del temario, sino como una rutina natural e intrínseca de la asignatura.

5.6. CONCLUSIÓN: Evaluación externa de la Prueba 1

Sinergia entre Metacognición y Pensamiento Crítico

A modo de síntesis, la secuencia didáctica presentada en este capítulo demuestra que el éxito en la Prueba 1 del Bachillerato Internacional no reside en la memorización de estructuras fijas, sino en la transferencia de habilidades analíticas ante textos inéditos. Esta capacidad de adaptación solo es posible cuando se establece una sinergia profunda entre el pensamiento crítico y la regulación metacognitiva. Mientras que el pensamiento crítico dota al estudiante de las herramientas intelectuales necesarias para descubrir la intención del autor y el uso estético del lenguaje, la metacognición desempeña una función de supervisión y regulación de los procesos cognitivos supervisa, reorienta y evalúa la viabilidad de ese análisis en tiempo real.

La transición del alumnado a través de los cuatro bloques propuestos refleja el camino hacia la autonomía cognitiva. Mediante el uso del Protocolo de Interrogación Metacognitiva y el diseño de su propio Mapa de Ruta, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de correcciones para convertirse en un evaluador activo de su propio rendimiento.

Asimismo, esta instrucción autorreguladora trasciende la mera preparación técnica, influyendo de forma directa en la totalidad de los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, convirtiendo este marco filosófico en un sistema vivo de competencias ejecutivas transferibles.

En primer lugar, el proceso se activa cuando el alumnado actúa como verdaderos indagadores que supervisan su propia curiosidad para formular preguntas verdaderamente generativas ante el estímulo, demostrando ser sujetos informados e instruidos que evalúan críticamente los límites de su saber y sus propios conocimientos previos ante el texto no literario.

En segundo lugar, la puesta en marcha de la propuesta potencia la dimensión ejecutiva de los estudiantes como pensadores estratégicos que examinan cómo piensan, y como buenos comunicadores que monitorean y adaptan sus recursos expresivos conscientemente según el contexto. Esta solvencia discursiva frente a la incertidumbre del texto inédito y la presión temporal estimula la audacia mediante la regulación emocional ante el error, garantizando al mismo tiempo sujetos equilibrados en la distribución de su esfuerzo cognitivo y la gestión de su ansiedad.

Finalmente, la intervención trasciende al plano de la responsabilidad intelectual; el estudiante se descubre como un individuo íntegro que asume con honestidad el control de su propia trayectoria de aprendizaje, mostrando una mentalidad abierta al descentrar sus propios marcos culturales para interpretar la intención del autor, y una actitud solidaria al comprender el impacto real y el compromiso social implícito en su propio discurso.

Con todo ello, el impacto central de esta sinergia reside en la consolidación de alumnos genuinamente reflexivos. Al acostumbrar al aprendiz a una metacognición de segundo orden —es decir, a reflexionar sobre su propia capacidad de reflexionar para identificar fortalezas y áreas de mejora—, los atributos del IB se operativizan y adquieren un sentido empírico en el aula.

En conclusión, la internalización de estos procesos no solo prepara al alumnado para responder con solvencia y rigor académico a las exigencias metodológicas y temporales de la evaluación externa del IB, sino que consolida un hábito mental reflexivo y autocrítico, transformando la escritura en un acto consciente de madurez intelectual.

CAPÍTULO 6

SINERGIA ENTRE LA METACOGNICIÓN, TdC y CAS

6.1. INTRODUCCIÓN

La propuesta de este TFM no se plantea como un método aislado para aprobar un examen, sino como el motor que conecta tres de las grandes áreas del Bachillerato Internacional: Lengua A, TdC y CAS.

En este escenario, la metacognición actúa como un eje transversal, ya que permite al alumno monitorizar su propio pensamiento en el aula, cuestionar críticamente los mensajes de su entorno y actuar con una conciencia madura en su comunidad.

6.1.1. Teoría de la inteligencia ejecutiva de Marina como fundamento crítico en TdC

Cuando un alumno analiza un texto no literario inédito —como un discurso político, un artículo de prensa, un anuncio o una fuente virtual—, realiza un ejercicio de deconstrucción del mensaje para examinar cómo se produce, configura y transmite el conocimiento a través de las palabras.

En su obra *La inteligencia fracasada*, José Antonio Marina (2004) explica que el gran error de la mente humana no radica en la falta de información, sino en un fallo de la inteligencia ejecutiva. Esto ocurre cuando el pensamiento cede ante los automatismos y el cerebro adopta una postura pasiva, aceptando el estímulo tal como se presenta, sin someterlo a un filtro crítico.

Si trasladamos esta premisa a la Prueba 1, se entiende perfectamente por qué tantos estudiantes caen en la deriva descriptiva o paráfrasis. Ante la presión del examen y el impacto emocional de enfrentarse a un texto sorpresa, la mente busca la ruta del menor esfuerzo cognitivo. Si el alumno no se detiene a monitorizar su propio proceso y se limita a resumir de qué trata el texto en lugar de analizar cómo ha sido construido y de interpretar los diferentes aspectos que lo conforman, esa falta de control ejecutivo afecta

negativamente a su desempeño analítico lo que afectará al componente evaluativo de esta prueba.

Las herramientas metacognitivas desarrolladas en esta propuesta metodológica sirven, precisamente, para activar la inteligencia ejecutiva que describe Marina. Al integrar el Protocolo de Interrogación Metacognitiva, se obliga al estudiante a frenar la deriva descriptiva inicial y a evaluar su propia lectura de forma consciente. De este modo, el alumno rompe el automatismo de la paráfrasis y activa la duda metódica propia de TdC a través de preguntas como:

¿Desde qué posición habla el autor?

¿Qué intenciones hay detrás de sus argumentos?

¿Hasta qué punto es posible identificar completamente los sesgos que afectan a la comprensión del texto?

6.1.2. Creatividad, Actividad y Servicio (CAS) a través de la flexibilización cognitiva en Robinson

Mientras que la teoría de Marina proporciona un marco para la vigilancia frente a los errores ejecutivos de la mente, la perspectiva de Ken Robinson (2018) en *El Elemento* invita a enfocar el aprendizaje desde la flexibilidad y el desarrollo del talento. Robinson define este concepto como el punto de encuentro donde convergen las aptitudes naturales y las pasiones personales. Desde esta óptica, la auténtica creatividad no es un producto de la casualidad, sino el proceso de generar ideas originales que aporten valor; un ejercicio que exige autoevaluación, control y pensamiento crítico.

Si trasladamos este enfoque a la Prueba 1 de Lengua A, entendemos que la creatividad en el análisis no consiste en la invención de ficciones, sino en la capacidad para descubrir y articular relaciones textuales y discursivas que, a primera vista, resultan invisibles. Un ejemplo claro de este proceso ocurre cuando el estudiante logra descifrar cómo el diseño visual de una infografía se vincula directamente con el tono satírico de su pie de foto.

Robinson critica por educar a los alumnos a buscar “la única respuesta correcta”, anulando el pensamiento crítico, la Prueba 1 se presenta como un espacio flexible y dinámico. La rúbrica oficial del Bachillerato Internacional premia las lecturas

perspicaces, originales y personales, siempre que estén sólidamente justificadas, descartando la reproducción de esquemas prefijados. Esta forma de entender la evaluación conecta de manera natural con la metacognición y con los valores de CAS a través de dos ejes fundamentales.

El primero se centra en el pensamiento crítico al comprender el lenguaje como una estructura viva, que no solo se estudia, sino que se experimenta activamente. Para alcanzar la excelencia en los criterios de evaluación, el alumno necesita situarse en lo que Robinson llamaría “*su elemento analítico*”, un estado de confianza que surge cuando deja de repetir esquemas rígidos y utiliza su mapa de ruta como una plataforma estratégica para moverse con agilidad ante un texto desconocido.

El segundo se centra en el compromiso de conciencia, donde el alumno encuentra un espacio para el desarrollo individual y para transferir lo aprendido hacia una acción con impacto social. Al autoevaluarse con honestidad, el estudiante entrena su flexibilidad mental y va consolidando su propio criterio crítico. Así, supera la visión del examen como una tarea rutinaria y empieza a abordar el texto como una estructura cultural compleja, demostrando que es capaz de identificar su construcción interna, sus intenciones y su trascendencia pública para analizarlo con total autonomía y responsabilidad.

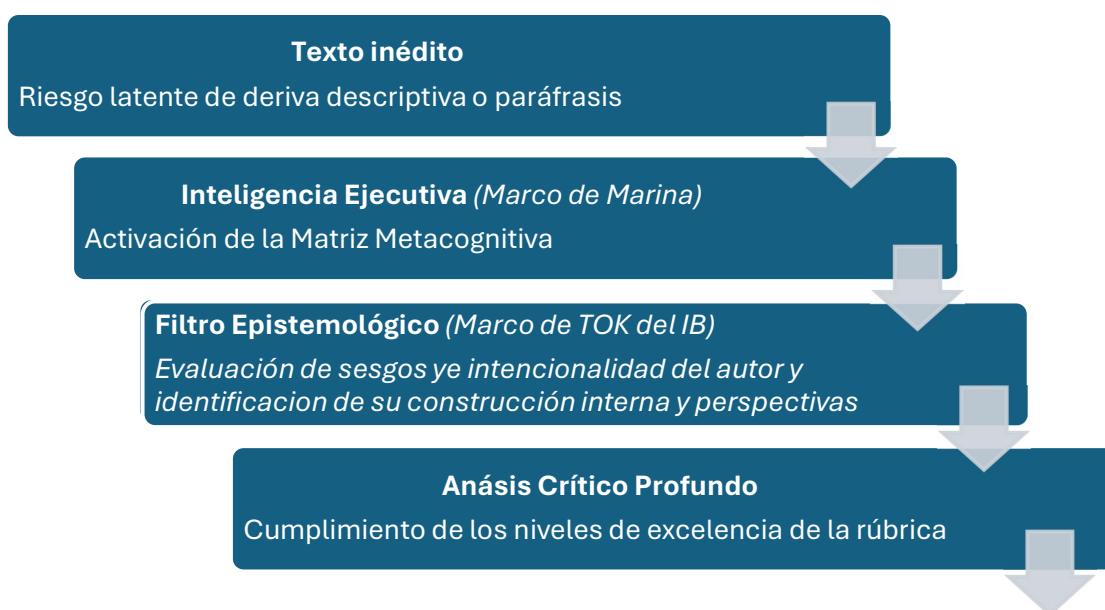
6.2. CONEXIÓN INTERDISCIPLINAR

Aula de Lengua A como entorno de indagación de TdC

La integración de la duda metódica de Teoría del Conocimiento (TdC) en el análisis de textos no literarios de la Prueba 1 no debe entenderse como una simple suma de contenidos, sino como una verdadera conexión interdisciplinaria. Cuando el estudiante se enfrenta a textos no literarios, las herramientas metacognitivas actúan como el puente necesario para transformar la intuición lectora inicial en un examen crítico sobre cómo se construye y transmite el conocimiento.

Al aplicar el Protocolo de Interrogación Metacognitiva, el alumno no solo descodifica las elecciones estilísticas del texto, sino que evalúa los métodos empleados por el autor para legitimar una determinada perspectiva. Este proceso contrarresta el automatismo

descriptivo señalado por Marina, obligando a la inteligencia ejecutiva a plantear preguntas sobre el conocimiento dentro del propio análisis del texto.



El Criterio B (Análisis y evaluación) de la Prueba 1 se ve directamente potenciado por esta transferencia. El estudiante ya no se limita a señalar la presencia de un recurso; gracias a la supervisión metacognitiva, rastrea la implicación e intencionalidad discursiva de dicho recurso, las premisas implícitas del autor y el impacto de los sesgos en la recepción del mensaje. La competencia analítica se transforma, por ende, en un ejercicio de validación del conocimiento donde la lengua se revela como el instrumento fundamental para la construcción de la realidad.

Influye de igual modo en la consolidación de la comprensión e interpretación del texto (Criterio A), ya que si se analizan y se evalúan los mecanismos de los que sirve un texto para la transmisión de su mensaje de acuerdo con sus intenciones comunicativas, repercute de una manera directa en una comprensión del texto más profunda y apropiada que en la mera interpretación literal del sentido del texto.

6.3. VINCULACIÓN METODOLÓGICA ENTRE LA FLEXIBILIDAD COGNITIVA Y PROGRAMA CAS

Si la activación de la inteligencia ejecutiva provee al alumno del rigor conceptual necesario para evaluar el texto, la flexibilidad cognitiva inspirada en Robinson dota a esta

propuesta de su dimensión pragmática y formativa a través de CAS. El análisis de formas textuales no literarias no puede limitarse al espacio del aula ni al mero cumplimiento de una rúbrica de examen. La maduración del pensamiento crítico, vehiculada por la autorregulación metacognitiva, exige una proyección externa, una transferencia directa desde la conciencia individual hacia el compromiso con el entorno.

El desarrollo del enfoque analítico genera en el estudiante una autonomía y una confianza que transforman su postura ante los discursos que moldean la opinión pública. Al adquirir la destreza de identificar las intenciones implícitas y las formas textuales complejas en medios digitales o de prensa, el alumno no solo se prepara eficazmente para la Prueba 1, sino que desarrolla una mentalidad internacional ante las problemáticas globales.

Esta flexibilidad mental permite que el análisis textual se convierta en la base analítica de sus proyectos de CAS. Para ejemplificar cómo se articula esta transición desde la teoría hacia la práctica pedagógica, se presenta el diseño de una experiencia que diferencia claramente los componentes del programa involucrados:

En esta actividad, los estudiantes, organizados en equipos de trabajo cooperativo, elaboran un decálogo con diez preguntas clave de corte epistemológico que todo analista debe formularse de manera autónoma antes de abordar un texto inédito.

Por un lado, el área de Creatividad se activa durante el proceso de diseño y conceptualización, etapa en la que los alumnos evalúan y sintetizan su propia matriz metacognitiva para plasmarla en un soporte visual impreso (póster) o digital interactivo. Este reto les exige activar el pensamiento creativo para resolver problemas de comunicación visual, diseño gráfico, claridad textual y atractivo estético, transformando de este modo la teoría de TdC y Lengua A en un producto divulgativo original.

Por otro lado, el área de Servicio se concreta en el impacto dentro de la comunidad de aprendizaje. Al exponer los pósteres finales en las paredes del aula y en las zonas comunes del centro educativo, la actividad trasciende el beneficio propio. El proyecto se convierte así en un recurso de andamiaje permanente para los compañeros de cursos inferiores, lo que contribuye a hacer accesibles las herramientas de lectura crítica y a fomentar la competencia mediática frente a la desinformación de su entorno.

El alumno supera así la visión del examen como una tarea rutinaria para abordar el texto como una estructura cultural compleja, consolidando a CAS, entonces, como la aplicación práctica y real del pensamiento crítico autorregulado.

6.4. CONCLUSIÓN

Este trabajo de investigación ha permitido validar la hipótesis fundamental de que la metacognición no es un mero proceso de autoobservación pasiva, sino la herramienta clave y transformadora para el desarrollo del pensamiento crítico en el escenario específico de la Prueba 1: Análisis guiado de textos no literarios. A través del diseño e implementación de estrategias de monitoreo y regulación cognitiva, se ha demostrado que es posible reducir la deriva descriptiva que suele afectar a los estudiantes, guiándolos hacia una deconstrucción analítica.

La relación de complementariedad entre la metacognición y los componentes troncales del programa ha evidenciado que el éxito en la evaluación externa de Lengua A no radica en la mera acumulación de datos o la reproducción de esquemas prefijados, sino en el desarrollo de un enfoque de pensamiento transversal. Por un lado, la convergencia con Teoría del Conocimiento (TdC) ha enriquecido el análisis textual al proveer al alumno de un marco de análisis crítico, donde la activación de la inteligencia ejecutiva frente al texto sorpresa ha permitido desplazar el automatismo de la paráfrasis por un cuestionamiento continuo y reflexivo. Así, las preguntas referidas a la intencionalidad, la posición del autor y la validez del mensaje articulan una lectura profunda y mecánicamente justificada que impacta positivamente en los criterios de evaluación.

Por otro lado, la vinculación con Creatividad, Actividad y Servicio (CAS) ha operado como la dimensión pragmática y el compromiso de este pensamiento crítico, dado que la flexibilización cognitiva dota al alumno de la autonomía intelectual necesaria para concebir el lenguaje como una estructura viva y cultural. El análisis crítico, por consiguiente, va más allá del entorno escolar para convertirse en un motor de acción comunitaria responsable, donde el estudiante transfiere su madurez lectora hacia un servicio social empático, transformador y consciente de la trascendencia pública de la información.

En conclusión, este TFM demuestra que la enseñanza explícita de la metacognición dota al alumno del control de sus propios procesos mentales, preparándolo no solo para responder con soltura y originalidad a las demandas de la Prueba 1, sino para habitar críticamente la complejidad del entorno informativo actual. Se abre, con ello, una línea de investigación futura que invite a sistematizar la instrucción metacognitiva no como una intervención aislada ante la inminencia de un examen, sino como el eje articulador de una pedagogía de la autonomía y el pensamiento crítico global.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete ed.). Longman.

Bastos, I. A., Sampaio, L. R., & Barros, M. T. A. (2025). Metacognition and reading comprehension: A systematic review. *DEDICA. Journal of Education and the Humanities*, (19), 1-15. <https://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.31612>

Beach, P., Anderson, R., Jacovidis, J., & Chadwick, K. (2021). *Making the abstract explicit: The role of metacognition in teaching and learning*. International Baccalaureate Organization.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum Associates.

Caballero Rubio, M. C., y De la Fuente Zofío, M. (2024). *Español A: Lengua y Literatura* (2.ª ed.). Vicens Vives.

Costa, A. L., & Kallick, B. (Eds.). (2008). *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success*. ASCD.

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>

Herrera Barzallo, J. G., Coronel, M. E., & Pauta, J. E. (2024). Aprendizaje autónomo y metacognición en el bachillerato: desarrollo de habilidades para el siglo XXI, una revisión desde la literatura. *Revista InveCom*, 4(2), 1-14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10659690>

International Baccalaureate Organization. (2024). *Guía de Lengua A: Lengua y Literatura. Primera evaluación en 2026*. Organización del Bachillerato Internacional.

Jacovidis, J., Todd, J., Chadwick, K., & Beach, P. (2021). *Metacognitive skills in IB curricula*. International Baccalaureate Organization.

Marina, J. A. (2004). *La inteligencia fracasada*. Anagrama.

- Pi, M. (2019). ¿Mejorar la enseñanza? Yes, we can. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 10-20. <https://doi.org/10.1344/joned.v2i1.32901>
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2018). *El Elemento*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Sánchez Rodríguez, J. D. (2022). *Habilidades metacognitivas en estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional* [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio Institucional UMCH.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Serna Sánchez, P. A. (2020). Habilidades metacognitivas en estudiantes de bachillerato. *Presencia Universitaria*, 8(15), 30-37. <https://doi.org/10.29105/pu8.15-3>
- Solar Calle, J. (2025). Habilidades metacognitivas en estudiantes: revisión sistémica. *Aula Virtual*, 6(13), 45-58. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18162528>
- Ulu, H. (2019). Examining the relationships between the attitudes towards reading and reading habits, metacognitive awarenesses of reading strategies, and critical thinking tendencies of pre-service teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 169-182. <https://doi.org/10.33200/ijcer.549319>
- Veenman, M. V. J. (2011). Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. En B. Fraser, K. Tobin, & C. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (pp. 21-36). Springer.

