

Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la Teoría Vygotskiana

Luisa Deyanira Sandía Rondel

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Maracay - Dpto. de Componente Docente / ludesan@hotmail.com

Aceptado: Febrero de 2004

Resumen

Este artículo presenta una panorámica sobre el constructo metacognición y su aplicación en el campo de la educación infantil. Igualmente, expone las ideas principales de la teoría histórico-cultural, en atención a la mediación como herramienta posible para fomentar procesos metacognitivos en infantes. Finalmente, el trabajo examina dos vertientes: (a) desde el punto de vista de la investigación básica, pretende estimular en los especialistas el interés por este campo tan fértil como lo son los procesos de pensamiento en el infante; (b) desde el punto de vista pedagógico, intenta lograr que los docentes o especialistas que trabajan con niños en edad preescolar, exploren su potencial como mediadores del aprendizaje. Esta senda de investigación apenas comienza a abrirse, aún quedan muchas dudas por aclarar y varias posibilidades por ensayar.

Palabras clave: Metacognición, educación infantil, teoría vygotskiana, mediación de aprendizaje.

Abstract

METACOGNITION IN CHILDREN: A POSSIBILITY STARTING FROM THE THEORY VYGOTSKIANA

This article presents a panoramic about the metacognition construct and its application in the field of children education. Likewise, it states the main ideas o the historic-cultural theory, taking into account mediation as a possible tool to promote metacognitive processes on infants. Finally, the paper examines two perspectives: (a) from the basic research point of view, it intends to stimulate on specialists the interest for such a fertile field as the thinking processes on infants (b) from the pedagogical point of view, it intends to make teachers or specialists who work with preschooler children, explore their potential as mediators of learning. This gate of research is barely starting to open; there are still many doubts to clear and some possibilities to try.

Key words: metacognition, child education, Vygotskian theory, learning mediation.

Résumé

METACOGNITION DANS LES ENFANTS: UNE POSSIBILITÉ QUI COMMENCE DE LA THÉORIE VYGOTSKIANA

Cet article présente une vision globale du concept de métacognition et de son application dans le domaine de l'éducation infantile. On y expose également les idées principales de la théorie historico-culturelle en ce qui concerne la médiation comme un outil possible pour fomentier des processus métacognitifs chez des enfants. Finalement, le travail considère deux aspects : (a) le point de vue de la recherche de base qui prétend stimuler chez les spécialistes l'intérêt pour ce domaine si fertile que sont les processus de pensée chez l'enfant; (b) le point de vue pédagogique qui essaie de parvenir à ce que les enseignants ou les spécialistes qui travaillent avec des enfants d'âge préscolaire, explorent son potentiel comme médiateurs de l'apprentissage. Cette voie de recherche commence à peine à s'ouvrir bien qu'il reste encore beaucoup de doutes à éclaircir et plusieurs possibilités à explorer.

Mots-clés: Métacognition, éducation infantile, théorie vygotskienne, médiation d'apprentissage.

Introducción

Iniciar una investigación relacionada con los procesos metacognitivos en niños preescolares, resulta muy estimulante, puesto que plantea un reto desde el punto de vista epistemológico y teleológico.

Desde el nivel epistemológico, es asumida como una revisión de la propia práctica pedagógica en el papel de Formador de Docentes en Educación Pre-escolar y en Psicología. Implica asumir una autorreflexión respecto a las estrategias que son utilizadas durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de las teorías que sustentan la práctica docente y de los procesos metacognitivos que se generan a través de las investigaciones.

Desde la perspectiva teleológica, implica el compromiso del docente por tratar de mejorar o contribuir con la búsqueda de posibles respuestas a las interrogantes actuales asociadas con la metacognición y sus implicaciones en la toma de conciencia. En este sentido, desde las edades tempranas del ser humano se debe desarrollar la metacognición en términos de aprender para la vida y no para pasar exámenes. Asimismo, se asume la idea de dar trascendencia a los conocimientos que se obtienen por vía de la educación formal en las aulas, y aplicarlos o transferirlos a los contextos de la cotidianidad del sujeto. Esto con el fin de lograr una mejor adaptación y convivencia con el mundo que rodea al sujeto aprendiz.

En otras palabras, es necesario considerar las características de la sociedad contemporánea. Ésta es definida por algunos como una sociedad compleja, en la cual los elementos diferentes que constituyen un todo (económicos, políticos, afectivos, sociológicos) son inseparables y a su vez interdependientes: «interactivos e Inter.-retroactivos entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas» (Morín, 2000, p. 42).

Una sociedad descrita en estos términos exige la conformación de un ser humano capaz de afrontar retos, asumir responsabilidades y tener claridad respecto al *por qué* y *para qué* de sus acciones. Es decir, *hacer metacognición de su propio proceso de vida en sociedad*.

La Metacognición como Objeto de Estudio de la Psicología

La metacognición es un proceso de orden cognoscitivo. En los últimos tiempos este tema ha ocupado la atención de muchos investigadores en el mundo entero, sobre todo los que tienen su campo de acción en las ciencias de la conducta.

Hasta hace algunos años, tres o cuatro décadas atrás, la Psicología Cognoscitiva se había ocupado de estudiar los procesos que ocurrían en el cerebro del hombre para procesar la información. Ésta era percibida a través de los sentidos y se asumía que el ser humano era capaz de generar respuestas de adaptación a su medio ambiente social y cultural. Los procesos cognoscitivos habían sido ignorados por la Psicología Behaviorista, puesto que eran inobservables, intangibles, y como tal, imposibles de ser estudiados a partir del manejo conductual (Pozo, 1993).

No obstante, en ese énfasis por estudiar la cognición del hombre, se había desatendido la importancia que revisten los procesos de toma de conciencia en el proceso de aprendizaje. El ser humano -dotado de voluntad propia- procesa de manera distinta la información. Para ello, el individuo emplea planes de ejecución, de monitoreo y de evaluación de sus propios logros. Estos se diferencian de un sujeto a otro y dependen, no sólo de la información que se tiene respecto a lo procesando, sino la manera en cómo este sujeto hace uso de las habilidades cognitivas de acuerdo con su entorno.

Estas evidencias han dado origen a una nueva área de estudio en la Psicología Cognitiva, en la cual se abordan los procesos relacionados con las maneras distintas de procesar la información. Para ello, se toma en cuenta la convergencia entre la conciencia (o conocimiento) que cada sujeto tiene de sus capacidades y el potencial cognitivo para asumir compromisos intelectuales. En términos generales, se forma el constructo denominado Metacognición.

¿Qué se entiende por Metacognición?

Como se puede observar, la Metacognición es una palabra compuesta por el prefijo Meta y el constructo Cognición. La **Cognición** está relacio-

nada con el conocimiento y los procesos mentales que se ponen en acción para construirlo.

Chadwick (1985) establece que la cognición - como proceso general- se basa en las transformaciones que cada individuo realiza a los estímulos que recibe de su medio ambiente. Para este autor, la cognición está constituida por estrategias cognitivas. Éstas últimas son las que controlan el funcionamiento de las actividades mentales y tienen un papel preponderante en la conformación de los aprendizajes. A su vez, agrupa estas estrategias en dos tipos: procesamiento y ejecución.

El primer grupo, incluye los esfuerzos del sujeto por reconocer, reconstruir y generar información con sus estilos idiosincrásicos de procesamiento. Son utilizadas en forma inconsciente y constituyen los mecanismos de entrada y almacenamiento exitoso de la información. En este grupo se ubica la atención y la memoria. El segundo grupo hace referencia a las estrategias utilizadas para recuperar la información y aplicarlas en forma adecuada y oportuna en la solución de problemas o conflictos en un momento determinado.

Ahora bien, para Ríos (1990) la cognición está conformada por ocho procesos cognitivos básicos, los cuales se aplican para orientar y controlar el procesamiento de la información. Estos son: observación (en ella se halla la percepción y la atención), definición, clasificación, comparación, inferencia, memorización (incluye el almacenamiento y la recuperación de la información), seguimiento de instrucciones y análisis-síntesis.

Por otra parte, en relación con el prefijo *meta*, éste se deriva del griego y entre los significados que se le atribuyen se pueden mencionar «junto a», «después de», «más allá de», «posterior a», implica acompañamiento o un sentido de posterioridad a lo que se está definiendo. La combinación de preposiciones que derivan de algunas lenguas en desuso como el latín y el griego en composición con algunos términos específicos dan origen a neologismos, que son acepciones o giros nuevos en una lengua. Tal es el caso de la palabra *Metacognición*, que es un neologismo producto de la actualización en las investigaciones psicológicas respecto a los procesos de pensamiento en el ser humano.

Dada la riqueza de este campo para la investigación, muchos son los autores que se han aproximado a su estudio y varias las caracterizaciones que

«La combinación de preposiciones que derivan de algunas lenguas en desuso como el latín y el griego en composición con algunos términos específicos dan origen a neologismos, que son acepciones o giros nuevos en una lengua. Tal es el caso de la palabra *Metacognición*, que es un neologismo producto de la actualización en las investigaciones psicológicas con respecto a los procesos de pensamiento en el ser humano».

han sido realizadas sobre este proceso psicológico. A continuación se presentan algunas definiciones, que han sido incorporadas en términos de su riqueza conceptual y aporte para la comprensión del término Metacognición.

Chadwick (1985) plantea que en algunos momentos de los procesos enseñanza y aprendizaje, al asumir el ser humano conciencia sobre lo que está haciendo facilita de forma significativa el éxito en la tarea ejecutada. A esa conciencia de los propios procesos y de los estados cognitivos que se pueden utilizar se denomina metacognición.

Asimismo, destaca que la metacognición está conformada por dos sub-procesos. El primero lo denomina la meta-atención, referida a la conciencia que tiene la persona para captar los estímulos, el reconocimiento de las tácticas que utiliza para atender al medio y de las limitaciones que presenta al respecto.

El segundo sub-proceso es la meta-memoria. Ésta hace referencia al conocimiento que el individuo tiene de sus procesos y contenidos de la memoria. La meta-memoria se evidencia cuando el sujeto es capaz de reconocer lo conocido y lo no conocido. Este último aspecto juega un papel importante en la cotidianidad, puesto que si la persona es capaz de identificar sus limitaciones, de identificar aquello que no sabe, no es necesario que contenga esa información almacenada en su memoria. Es suficiente con que se sepa dónde o a través de cuál persona puede obtener ese conocimiento que necesita para procesar o resolver el problema que se le plantea.

Por otra parte, el trabajo metacognitivo se enriquece si se acompaña de la mediación consciente de otra persona (Gallegos de Lozada, 1997). Esto quiere decir que el aprendiz - o persona que se está

«En sus primeros estudios Flavell muestra que los niños mejoran con la edad su capacidad de estimar, en forma correcta, cuántos reactivos van a recordar. De igual manera, mejora con la edad la capacidad que tienen de controlar el tiempo de estudio para recordar una lista de palabras».

entrenando en metacognición - podrá disponer de un experto que le ayude a ubicar sus propias limitaciones. A la vez, puede dotarlo de información que no posee y que es necesaria para la solución de un problema. Poco a poco, esta información pasará a formar parte de su repertorio cognitivo. En términos de Bruner (1990) se identifica como un *préstamo de conciencia* (por parte de un adulto o experto a un aprendiz) *interiorizado* (es decir, que pasó de ser un aprendizaje en proceso de consolidación, a un aprendizaje consolidado).

Romero (s/f) menciona que la metacognición está constituida por «una serie de operaciones cognitivas ejercidas por el sujeto para recopilar, producir y evaluar información, así como también controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio».

Es importante señalar que esta definición incorpora una función de vital relevancia para el sujeto durante el proceso de aprendizaje: la evaluación. Ella implica que durante el proceso de metacognición la toma de conciencia está referida a la valoración del conocimiento mismo en construcción. Implica también estimar, apreciar o calcular cuan valioso puede ser determinado conocimiento, habilidad o destreza en proceso de consolidación. González (1996) aclara que:

Metacognición es un término que se usa para designar a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual (pag. 2).

Se evidencia la similitud entre las dos últimas

definiciones proporcionadas. No obstante, se aprecia que González opina que esas operaciones cognitivas implican no sólo los procesos internos (funciones) sino además, el correlato conductual o comportamental que las acompaña (actividades). Es decir, la metacognición puede evidenciarse a través de ciertos comportamientos característicos que acompañan el acto mismo de toma de conciencia. Estas actividades pueden integrar conductas verbales y motoras.

Por su parte, Vargas y Arbeláez (2002), sustentándose en las aportaciones dadas por Brown, Chadwick y Flavell en diversas investigaciones, sostienen que el enfoque metacognitivo se refiere al grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar (procesos y eventos cognitivos); los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos. Este proceso se realiza con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje.

En sus primeros estudios Flavell muestra que los niños mejoran con la edad su capacidad de estimar, en forma correcta, cuántos reactivos van a recordar. De igual manera, mejora con la edad la capacidad que tienen de controlar el tiempo de estudio para recordar una lista de palabras.

Con base en éste y otros estudios, este teórico se refirió a la metacognición en dos concepciones distintas: el conocimiento sobre los propios procesos cognoscitivos y la regulación que de ellos realiza el individuo. Esta distinción se ha visto consolidada por los actuales estudios sobre los procesos escriturales y de comprensión lectora (Rojas-Drummond, Peña, Peón, Rizo y Alatorre, 1992) y el pensamiento lógico en niños preescolares (Pramling, 1993).

Con respecto al conocimiento de los propios procesos cognoscitivos, Flavell hace referencia a que el sujeto conoce sus capacidades, limitaciones y procesos cognoscitivos. De hecho, comenta que estos procesos están incluidos en la consecución de un objetivo y en realización de una tarea o solución de un problema. Este conocimiento lo distingue en tres categorías: conocimientos sobre las personas, sobre las tareas y sobre las estrategias.

Si lo dicho anteriormente es cierto, es decir, si la metacognición se refiere al conocimiento, no sólo

de los propios procesos internos, sino además al conocimiento de los elementos que rodean ese conocimiento, entonces la metacognición se refiere a un conocimiento de segundo grado, o de orden superior (Vygotski, 1979) cuyo objeto de conocimiento no es otro que el propio conocimiento.

Metacognición: Tendencias actuales para su investigación con niños

Ugartetxea (2001) señala que el trabajo metacognitivo va más allá de lo propuesto por Vygotski, puesto que la metacognición implica el control y la regulación de los procesos de conocimiento. En el caso de la educación, más específicamente, en el proceso de aprendizaje. Para ello, se establece que los factores afectivos están implicados en el proceso de la metacognición.

Este autor deriva su investigación de la siguiente pregunta: ¿si nos centramos en los aspectos cognitivos, dónde dejamos la motivación, el afecto u otras variables que intervienen en el procesamiento de la información? Para tratar de dar respuesta a esta interrogante, inicia su planteamiento con la siguiente afirmación:

A medida que el niño se hace más consciente, es decir, tiene más claros los contenidos respecto a lo que conoce y a cómo conoce, puede establecer parámetros comunes de actuación, e incluso llegar a evaluarlos sobre los resultados de sus compañeros y es esta comparación la que le sirve como elemento de validación de su propia actividad cognitiva (Ugartetxea, 2001, documento en línea).

Esto implica que el acto de conocer se transforma en un acto social, en el sentido que cobra vida la relación que se establece entre pares y con el mismo adulto que está mediando el acto de hacer metacognición o «tomar conciencia de». Se trabaja no solo por aprender algo para sí, sino que el acto de aprender se convierte en un acto público en el cual se involucran los afectos, sentimientos y emociones, puesto que se socializa. Dicho esto, se puede enfatizar que el rendimiento intelectual y las tareas inteligentes (entre ellas la metacognición) no sólo dependen de aspectos cognitivos.

La investigación de Ugartetxea (2001), se centra en buscar la relación que existe entre la

metacognición y los procesos afectivos. De allí que uno de los procesos afectivos más estudiados en educación es la motivación. Ésta es definida por el autor como «la causa por la cual el individuo aborda la tarea, y por la que mantiene una actividad cognitiva amplia, destinando recursos a un quehacer definido».

En su trabajo establece tres líneas de relación entre la motivación y la metacognición. Éstas se fundamentan en los siguientes fenómenos: a) el estilo atribucional y su influencia en el aprendizaje; (b) las expectativas de éxito, como elemento de enganche al inicio de cualquier acción de aprendizaje; y, (c) el tipo de motivación que define la actividad del alumno (motivación de logro).

Los hallazgos demuestran que existe una fuerte relación entre la metacognición y los aspectos motivacionales. Esto es señal de que existe necesidad de trabajar ambos procesos -cognitivos y afectivos- para realizar trabajos de entrenamiento metacognitivos tanto en niños como en adultos.

Por otro lado, la regulación de los procesos cognoscitivos, de acuerdo con Guerra García (1995), se toman en cuenta tres factores: (a) la planeación (consiste en la anticipación de las actividades a realizar que pudiera considerarse el *antes* del proceso cognitivo en cuestión); (b) el control (involucra verificación, rectificación y revisión de la(s) estrategia(s) empleada(s), denominadas *durante* el trabajo cognitivo); y, (c) la evaluación (realizada antes de terminar la tarea y que consiste en valorar las estrategias empleadas para saber si han sido eficaces; es el *después*, o cierre del trabajo cognitivo).

De acuerdo con este autor, las investigaciones que se han dedicado a los estudios sobre la *conducta inteligente*, mencionan que ésta incluye los siguientes patrones: persistencia en los objetivos planteados, reflexión de los propios actos, estrategias de automonitoreo, solución de problemas.

Asimismo, el autor mencionado plantea que una de las áreas en la cual han sido fructíferos los estudios sobre la metacognición ha sido la educación. Especialmente, en trabajos sobre la comprensión de lectura en niños y adolescentes. Producto de lo anterior son los modelos de enseñanza recíproca y de entrenamiento cognoscitivo (cognitive coaching).

Otro modelo para trabajar con entrenamiento metacognitivo es el de enseñanza recíproca pro-

...«el aprendizaje que utiliza estrategias metacognitivas no implica el desarrollo del conocimiento y las habilidades de los niños. Por el contrario, admite la ampliación de su conciencia sobre diferentes aspectos del mundo que los rodea. El trabajo está centrado en la observación de «los niños aprendiendo a aprender». Esto implica el incremento de la capacidad de pensar y reflexionar».

puesto por Brown y colaboradores (Brown y Kane, 1988; Brown, 1989) quienes se basan en cinco estrategias que practican los estudiantes. Estas son: predicción, clarificación, visualización, interrogatorio y resumen.

Por otra parte, Barrero González (2001a) destaca que en el desarrollo de programas metacognitivos los alumnos pueden tener algunas dificultades al tomar la iniciativa y dirigir el curso de la acción. Por ello, se sugiere iniciar el entrenamiento metacognitivo a través de la mediación del profesor o experto. En esta circunstancia, las demostraciones previas y la práctica retroalimentada de forma constante, permiten que el aprendiz incorpore a su estructura de pensamiento nuevas estrategias que aprende a través de la mediación.

Este autor señala que en medida en que la intervención metacognitiva se desarrolla es común observar que los participantes comienzan a tomar la iniciativa y a implicarse personalmente en sus propios procesos de auto-monitorización.

Por otra parte, Rojas Drummond y cols (1992), expresan que en cuanto a las vías para registrar la metacognición existen varias propuestas. Estas van desde formas de evaluación estática (entrevista oral, entrevista escrita y autorreportes) hasta formas de evaluación dinámica.

En otro trabajo desarrollado por Barrero González (2001b) alude a la evaluación del proceso de enseñanza desde una perspectiva metacognitiva. Hace referencia a las ganancias que, desde el punto de vista axiológico, se pueden obtener al utilizar la metacognición en niños y adolescentes. Sin embargo, en el proceso de aprendizaje por parte de los docentes y hasta de la comunidad escolar en gene-

ral, también se permite el acto de enseñar y aprender (alumnos, docentes, padres y/o representantes). En este sentido, todos pueden asumir una posición crítica y de toma de conciencia respecto a las fortalezas y debilidades que como sujetos pensantes cada uno posee.

Con respecto a las ventajas, al utilizar la metacognición en niños, plantea:

El enfoque metacognitivo de la evaluación incrementa significativamente la validez ecológica porque puede valorar y retroalimentar continuamente el método de enseñanza aplicado en función del contexto educativo, teniendo en cuenta el esquema axiológico de los alumnos y permitiendo el auto-registro del nivel de logros incluso en objetivos no previstos inicialmente (Barrero González, 2001b).

Destaca que los contenidos por desarrollar en el aula, necesitan estar identificados de manera directa con el contexto del sujeto que aprende, con su vivencia, con su realidad histórico-cultural. Esto facilita la generación aprendizajes significativos.

Además, es necesario aclarar que el aprendizaje que utiliza estrategias metacognitivas no implica el desarrollo del conocimiento y las habilidades de los niños. Por el contrario, admite la ampliación de su conciencia sobre diferentes aspectos del mundo que los rodea. El trabajo está centrado en la observación de «los niños aprendiendo a aprender». Esto implica el incremento de la capacidad de pensar y reflexionar. Gracias a ello, el sujeto aprendiz es más consciente de los diferentes fenómenos que son parte de su vida diaria.

Al respecto, Pramling (1993) menciona que uno de los elementos a tomar en cuenta cuando se planifica este tipo de aproximación al aprendizaje es el empleo de diálogos metacognitivos sobre la base de «cómo se aprende» en lugar de «qué se aprende». En estos diálogos, el docente trata de concienciar a los niños de su propio aprendizaje mediante la elaboración de preguntas divergentes para crear situaciones en la que cada niño debe pensar y reflexionar. Los infantes necesitan llevar sus ideas a la práctica, y luego poner en práctica distintas formas de resolver el problema. El fin se basa en comprender que un mismo problema puede tener muchas formas posibles de ser solucionado.

Teoría de Vygotski como fundamento clave para el estudio de la metacognición

La revisión de los distintos documentos utilizados como referencia para este trabajo demuestran que, desde el punto de vista teórico, los estudios sobre metacognición se han sustentado principalmente, en tres corrientes específicas: la epistemología genética de Jean Piaget, el procesamiento de la información propuesto por autores como Chase, Craik, Lockart y Kenney, y la teoría histórico-cultural cuyo principal exponente es Vygotski.

Esta última teoría refuerza la tesis de que es totalmente factible utilizar los principios conceptuales del modelo vigotskiano. Entre ellos se encuentra la Noción de Zona de Desarrollo Próximo y el concepto de mediadores. Ambos son elementos claves para el trabajo de conductas inteligentes, más específicamente, de los procesos metacognitivos. Además, es necesario destacar que el mérito fundamental de esta teoría radica en el estudio de la conciencia y demás procesos psicológicos superiores como derivados de la interacción social e histórica más que puramente psicológicos.

Según este autor las funciones psíquicas son sociales por su origen (porque la conciencia social es primitiva y la psiquis es secundaria, en tanto es individual) A su vez son mediatizadas por su estructura porque: (a) están mediadas por las relaciones que el individuo establece, destacándose el papel de la comunicación social y el papel del otro en el desarrollo; y (b) porque median en la obtención de nuevas adquisiciones psicológicas (Vygotski, 1979).

De acuerdo con estos dos principios, la escuela de Vygotski recibe el nombre de *histórico-cultural o instrumental*, pues estudia el surgimiento de las funciones psíquicas desde una óptica histórica. A partir de este postulado, Vygotski formula la ley genética fundamental del desarrollo: Toda función psicológica existe al menos dos veces: en el plano social y en el plano individual. La distancia entre estos dos planos o niveles es definida como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Sobre la base este principio, el teórico define otra de sus tesis: el aprendizaje y el desarrollo son procesos que interactúan dialécticamente. No obstante, en esa interacción, los procesos de enseñanza - aprendizaje (o la instrucción para hacer referencia

a este proceso) es decisivo. Esto es, el aprendizaje produce o guía el desarrollo y el proceso enseñanza-aprendizaje impulsa el tránsito de un nivel a otro.

Esta concepción resulta crucial en el planteamiento de trabajar la metacognición en niños. En este sentido, no sólo toma en cuenta el nivel evolutivo del niño como punto de referencia para planificar estrategias de enseñanza, sino que considera el tránsito hacia la consolidación (uno de esos procesos puede ser la toma de conciencia respecto a las propias fortalezas o habilidades para asumir un reto o tarea). Estos pueden llegar a su término con éxito a partir de la planificación de estrategias de entrenamiento para tal fin. Este entrenamiento incluye el uso de mediadores, como el lenguaje, en la consolidación de procesos psicológicos superiores como la conciencia.

Desde este punto de vista, la comunicación que se establece entre docentes y alumnos, funge como mediadora a través del lenguaje en el proceso de enseñanza - aprendizaje. De hecho, el lenguaje es considerado como el eslabón que ayuda al niño a ubicarse por encima de sus potencialidades reales (toma de conciencia de sus potencialidades y limitaciones) y alcanzar lo que por sí solo jamás hubiese podido lograr (consolidar un plan de acción para resolver determinado conflicto, monitorearlo y evaluarlo).

Al respecto, vale destacar la similitud que se establece entre el planteamiento de Barrero González (2001b) y la Zona de Desarrollo Próximo. El primero es entendido como lo que puede hacer el sujeto de forma independiente (puede ser evaluado a partir de los resultados de una prueba estandarizada). La segunda referida a lo que puede ser realizado por el sujeto con ayuda de alguien más experto (es el conocimiento en proceso de consolidación y que no puede ser evidenciado o evaluado a través de reportes finales o productos acabados). La Zona de Desarrollo Próximo es evidenciada a partir de las aproximaciones, mejoras o alcances con respecto a un nivel definitivo esperado. Tal semejanza se aprecia en la siguiente cita:

La evaluación con los exámenes sumativos centrados en el producto final ha hecho que, a veces, se pierda la perspectiva de la evaluación como una parte integrante del mismo proceso educativo; de esta forma se comprueba si hay

aprendizaje a partir del producto sin comprobar la auto-elaboración de estrategias metacognitivas y sin tener en cuenta que la evaluación independiente del proceso no existe por sí misma sino que depende de dicho proceso (Barrero González, 2001b)

¿Cómo potenciar la metacognición en niños?

Hasta aquí se ha considerado la posición del formador como mediador. Pero, como se sabe, también el alumno es mediador de su propio aprendizaje. De allí que es necesario analizar algunas ideas referentes al momento en el que el principiante (niño) en su proceso de formación se apropia de las estrategias de enseñanza. Es decir, logra interiorizar lo que por vía de la mediación se ha tratado de ofrecer.

La función mediadora del alumno en su propio aprendizaje nace del procesamiento de la información. Pero sin olvidar que éste es producto de la influencia del trabajo del docente al inicio del día de clase en la planificación de la rutina de cada niño. En este constante almacenamiento, procesamiento, recuperación y uso de la información, el alumno se apoya en las estrategias establecidas en el plan de trabajo (planificación de su rutina diaria en el aula preescolar). Esto es posible con el logro la madurez necesaria para responsabilizarse por su trabajo cotidiano en el proceso de «aprender a aprender», «aprender a hacer», «aprender a ser» y «aprender a convivir».

El maestro, por tanto, puede actuar con algún tipo de intervención específica en la planificación de cada niño, a partir del lenguaje en forma de preguntas, sugerencias o comentarios. Tal influencia puede ser más significativa durante los momentos interactivos (reunión en pequeños grupos o en el círculo al iniciar o cerrar el día de trabajo). A partir de las dudas o comentarios de los niños se puede generar conflictos sociocognitivos entre él y sus estudiantes (Rego, 1998). Más específicamente, se pueden utilizar interrogantes tales como ¿Con quién quieres trabajar? ¿Qué quieres hacer y por qué? ¿Qué parte de la actividad fue más fácil o te costó más trabajo logra? ¿Qué planes puedes hacer para lograr la tarea? ¿Cómo crees que resultó tu trabajo el día de hoy? entre otras. Estas interrogantes se

elaboran con el fin de que el niño tome conciencia sobre la necesidad de conocer su propio potencial. Asimismo, planificar los pasos que se deben seguir, evaluar sus propias producciones, trabajar en grupo y cooperar en el proceso de socialización.

Referencias

- Barrero G, N. (2001a). El enfoque metacognitivo en la educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7 (2-0). Disponible: <http://www.uv.es/RELIEVE/> [Consulta: 2003, Marzo 25].
- Barrero G, N. (2001b). Aproximación metacognitiva a la evaluación en la enseñanza. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7 (2-3). Disponible: <http://www.uv.es/RELIEVE/> [Consulta: 2003, Marzo 25].
- Brown A. y Kane M. (1988) Preschool children can learn to transfer: Learning to learn and learning from example. *Cognitive Psychology*, 20(4), 493-523.
- Brown, A. L. (1989). Analogical learning and transfer: What develops?. En Vosniadou, S. and A. Ortony (Edit) *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge, University Press. N.Y.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chadwick, C. (1985). Estrategias cognitivas, metacognición y el uso de los micro computadores en la educación. *PLANIUC*, 4 (7)
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Gallegos de L. A. (1997). La mediación social, consciente, temprana y variada: Factor de desarrollo moral. *Psicología*, XXII (1 - 2), 31 - 54.
- González, F. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, XIV-XVII.
- Grenier, M. (s/f). *La estimulación temprana: Un reto del siglo XXI*. La Habana, Cuba: Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar.
- Guerra G. J. (1995). *El estudio de la Metacognición*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pramling, I. (1993). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción* [Libro en Línea]. Barcelona: Domenech. Disponible: seneca.uab.es/.../treball%20web%20ea/web%20ea/profesionales/profesores/infantil/aprendercasos.htm - [Consulta: 2003, Abril, 30].
- Pozo, I. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Real Academia Española. (1997). *Diccionario Esencial de la Real Academia Española*. Madrid, España: Espasa Calpe, S.A.
- Rojas-Drummond, S.; Peña, L.; Peón, M; Rizo, M. y Alatorre, J. (1992). Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar. *Revista latina de pensamiento y lenguaje*, Vol. 1 (1), 11-32.
- Romero L. F. (Coord.). (s/f). Propuesta de investigación: Procesos metacognitivos en una experiencia desescolarizada con el empleo de medios virtuales [Documento en línea] Disponible: www.utp.edu.co/~cdv/investigacion/pedagogia.htm [Consulta: 2003, Marzo 15].
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7 (2-1). Disponible: <http://www.uv.es/RELIEVE/> [Consulta: 2003, Marzo, 25].
- Vargas, E. y Arbeláez, M. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de Ciencias Humanas - UTP*, 28. Disponible: www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/vargas.htm. [Consulta: 2003, Marzo 25].
- Vygotski, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.