Silvia explora
estrategias metacognitivas

EL VIAJE DE SILVIA: NUEVO DIARIO DE EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA

Aníbal Puente Ferreras · Virginia Jiménez Rodríguez · Carmen Llopis Pablos

editorialcepe.es

GUÍA DE VIAJE 2

CEPE

Índice

Introducción a la metacognición **5**
Concepto de Metacognición 7
Dimensiones psicosociales de la metacognición 8
Estrategias cognitivas 10

Estrategias metacognitivas **13**

Evolución de la metacognición **15**

Conocimiento metacognitivo **17**

Regulación de la metacognición **19**
Niveles de regulación 21
Nivel de supervisión y control 22
Variables metacognitivas 23
Habilidades Metalingüísticas 25

Lenguaje del pensamiento **29**

Habilidades del pensamiento **31**

Razonamiento científico **33**

Estrategias para resolver problemas científicos **35**
Matemáticas como solución de problemas 36

Estrategias de instrucción matemática **39**
Perspectiva moderna de la aritmética 40
Meta-atención 42
Evolución de la meta-atención 44
Desarrollo de la meta-atención 45

editorialcepe.es

Meta-memoria **49**

Metacomprensión **53**

Requisitos para la lectura **57**

Capacidades metalingüísticas en la lectura inicial **61**

Lenguaje y lectura **63**
Metacognición y lectura 66
Fallas en la comprensión 67

Madurez lectora **69**
Escritura metacognitiva 72

Estrategias de escritura **75**

Estrategias aritméticas **79**

Observación del comportamiento metacognitivo **81**

Evaluación de la metacognición e informes verbales **85**

Bibliografía básica **89**

editorialcepe.es

Introducción a la metacognición

A medida que el niño evoluciona va distinguiendo los objetos físicos del mundo, sus características y funciones. En relación con el ***mundo social*** también va diferenciando entre personas; no es lo mismo ser madre que abuela, ni hermana que amiga. Un poco más tarde y, debido a las exigencias de la escuela, el niño debe reconocer igualmente su ***mente,*** apreciar las funciones de sus ***facultades intelectuales*** y saber cuándo, dónde y cómo tiene que usar cada una de ellas. Debe saber, por ejemplo, que no tiene que trabajar de la misma forma con su mente si se le pide entender una historia que si se le pide memorizarla. El conocimiento de las distintas operaciones mentales tales como saber qué, cuándo, cómo y para qué usar las operaciones es el objeto de la metacognición.

Según Flavell, la metacognición se refiere al ***conocimiento*** y al ***control*** de las actividades del pensamiento y del aprendizaje. El concepto comprende al menos dos componentes separados. 1) Estar consciente de las habilidades, estrategias y recursos necesarios para ejecutar una tarea de manera efectiva- -***saber qué hacer*** y, 2) La capacidad de usar mecanismos autorreguladores para asegurar la meta con éxito de la tarea –***saber cómo y cuándo hacer qué cosas.***

Las estrategias del primer componente, aplicados a la lectura incluyen: la identificación de la idea principal, repaso de la información, formar asociaciones e imágenes, usar estrategias mnemotécnicas, organizar el material nuevo para que sea más fácil recordarlo, aplicar técnicas para examinar, resumir y tomar notas. Los *mecanismos autorreguladores* –saber cómo y cuándo- incluyen: confirmar si se entendió, predecir resultados, evaluar la efectividad al intentar hacer una tarea, planear la siguiente acción, probar estrategias, decidir cómo distribuir tiempo, recursos y esfuerzo y revisar o cambiar a otras estrategias para salvar cualquier dificultad que se haya encontrado. El uso de estos mecanismos reguladores se conoce como supervisión cognitiva.

La comprensión de la metacognición permite responder a preguntas tales como ¿qué hace mal o qué deja de hacer un estudiante ineficaz para que su aprendizaje sea tan pobre?, ¿qué hace mentalmente bien el estudiante eficaz para obtener un rendimiento alto? Las respuestas a estas preguntas han llevado a desarrollar los modelos de enseñanza

editorialcepe.es

y de aprendizaje que hoy se conocen como "***estrategias de aprendizaje***". Los resultados obtenidos de las respuestas permiten indagar en los conocimientos y las estrategias usadas tanto por los buenos como por los malos estudiantes. De esta manera, también pueden los docentes acceder a los conocimientos necesarios para combatir el bajo rendimiento escolar y potenciar a sus alumnos con métodos eficaces de aprendizaje.

Es oportuno aclarar en este punto, que no es necesario que los alumnos entiendan a fondo la metacognición. Basta simplemente con que se les enseñe a aprender según los principios derivados de la investigación. A partir de ahí, es posible desarrollar las habilidades y procesos facilitadores del aprendizaje consciente y regulado. Chomsky afirmaba que los niños pueden hablar bien sin conocer explícitamente las reglas gramaticales, pero no pueden hablar bien si no aplican esas reglas.

En general, las capacidades metacognitivas comienzan a desarrollarse entre los 5 y los 7 años y mejoran a lo largo de la vida escolar. Sin embargo, hay una gran ***variabilidad*** aun entre estudiantes de la misma edad. La mayoría de los niños pasan por un periodo transitorio durante el cual aplican una estrategia particular si se les recuerda, pero no lo hacen por sí mismos de manera espontánea. Más adelante se analizarán las fases de desarrollo en función de la evolución cronológica y la maduración cognitiva.

RECAPITULACIÓN

a) ¿Es necesario que un niño sepa lo que es la metacognición para producir una conducta con algún grado de conciencia? ¿A qué edad los niños muestran actividad metacognitiva? Justifique sus respuestas desde la perspectiva de la psicología del desarrollo.

A continuación presentamos la primera respuesta a la pregunta para que sirvan de guía a preguntas similares que se puedan plantear más adelante.

Respuesta primera pregunta: El mundo de los niños pequeños está fundamentalmente orientado hacia los objetos del entorno. Estos objetos son físicos y por lo tanto se pueden tocar, oler, manipular, etc. Partiendo de estas operaciones sensoriales el niño comienza a experimentar cómo son los objetos: redondos, blandos, pesados. Entre los 5 y 7 años, los niños comienzan a esbozar un conocimiento de su mundo interior: lloran porque dicen estar tristes o se ponen muy contentos cuando sus padres les hacen un regalo. Paulatinamente van adquiriendo un conocimiento mucho más sistemático de otras cualidades internas que giran en torno al pensamiento, la imaginación, la atención, el deseo, etc. Por lo tanto, no parece que sea necesario tener una idea clara de lo que es la metacognición para exhibir comportamientos de este tipo.

b) Describa al menos dos experiencias personales, una con un niño de 5 años y otra con un niño de 7 años, donde se observen rasgos de que ellos poseen algún grado de conciencia de sus acciones. ¿Qué diferencias podemos encontrar entre ambos niños en función de la edad?

editorialcepe.es

Concepto de metacognición

La palabra metacognición es un término de reciente incorporación al diccionario psicológico; sin embargo, el contenido y significado tienen una larga historia que se puede circunscribir a la época de Sócrates. La oración "Conócete a ti mismo" encierra gran parte del significado de lo que queremos expresar. Sócrates, en contra de la pretendida sabiduría de los grandes maestros, proclama la necesidad de conocerse a sí mismo y reconocer nuestra ignorancia. La sabiduría, dice, no está en saber más cosas que los otros, sino en saber que no se sabe, frente a los que creen saber lo que no saben. Esta conciencia de la propia ignorancia es una condición primera e indispensable para que surja el deseo del verdadero conocimiento.

El método del que se sirve Sócrates en su enseñanza tiene dos aspectos: 1) Negativo o crítico: la ironía, mediante la cual toma el discurso del otro y lo refuta, haciéndole adquirir conciencia del vacío de su pretendido saber y purificando así su intelecto. 2) Positivo o constructivo: la ***mayéutica***, o sea el arte (que él dice haber aprendido de su madre, partera o comadrona) de llevar la mente de sus interlocutores a dar a luz las ideas que subyacen en el fondo de la razón humana sin que ella se dé cuenta. A través del diálogo, mediante el método dialéctico de preguntas y respuestas en el que se contraponen razones o posiciones, se inicia la búsqueda común de la verdad.

Ahora bien, el concepto metacognición comienza a tomar cuerpo científico a partir de los desarrollos recientes acaecidos en la década de los setenta de la mano de J. Flavell, quien acuñó el término "***metamemoria***" para referirse al conocimiento que adquirimos sobre los contenidos y procesos de memoria. Este autor señala que las dificultades de memoria que presentan los niños con dificultades de aprendizaje pueden atribuirse no tanto a deficiencias inherentes a los procesos básicos de memoria, como a una metamemoria deficiente y a un uso inadecuado de las estrategias de memoria.

H. Wellman plantea que la metacognición es uno de esos conceptos "***borrosos***" que ha proliferado en la literatura psicológica y en los ambientes educativos debido, en gran parte, al hecho de que ha adoptado diferentes acepciones y usos. Si queremos evitar, como indica Mateos, la confusión que sigue inevitablemente al uso indiscriminado del término resulta imprescindible clarificar la naturaleza de los diferentes tipos de metacognición referidos no sólo a la memoria, sino a otros como la atención, el aprendizaje, el lenguaje, etc. Por ejemplo, si nos referimos a nuestra atención y la conciencia de cómo funciona, el término para referirnos a dicho proceso sería ***meta-atención***. Meichenbaum ha descrito la metacognición como "estar consciente de la propia maquinaria cognitiva y de cómo funciona".

editorialcepe.es

RECAPITULACIÓN

a) "Sólo sé que no sé nada" es una expresión suprema del grado de conocimiento que una persona tiene sobre algo en particular o en general. Sócrates era consciente tanto de la ignorancia que le rodeaba como de la suya propia. Esto lo llevó a tratar de hacer pensar a la gente y hacerles ver el conocimiento real que tenían sobre las cosas. Asumiendo una postura de ignorancia, interrogaba a la gente para luego poner en evidencia la incongruencia de sus afirmaciones. La sabiduría de Sócrates no consiste en la simple acumulación de conocimientos, sino en revisar los conocimientos que se tienen y a partir de ahí construir conocimientos más sólidos. Desde la perspectiva cognitiva ¿cuál sería el término metacognitivo adecuado para referirnos a la conciencia de la propia ignorancia?

b) ¿Cuál es método preferido de Sócrates para descubrir el "verdadero conocimiento" y el "vicio de la ignorancia"?

c) ¿A partir de la precisión de los elementos de la maquinaria cognitiva es posible eliminar la borrosidad del término metacognición?

Dimensiones psicosociales de la metacognición

La definición de Flavell como "conocimiento de los propios procesos cognitivos" nos lleva a interpretar que la metacognción es básicamente un producto cognitivo. Sin embargo, hoy en día el concepto sobrepasa la dimensión cognitiva e incluye otras de extraordinaria importancia como son la ***motivación*** y ***emoción***, las relaciones interpersonales y el contexto social. Hoy sabemos que la motivación y las creencias dirigen el aprendizaje. A medida que la psicología cognitiva ha ido madurando, su ámbito se ha ampliado enormemente.

La investigación cognitiva inicial tendía a poner el peso en los procesos de la memoria, el pensamiento, la solución de problemas y sus aplicaciones a la instrucción. Las concepciones más recientes de la psicología cognitiva no sólo incluyen las variables "puramente cognitivas" sino también los sistemas de motivación y de creencias del aprendiz. Por ejemplo, ¿qué grado de confianza tienen los alumnos en su capacidad de realizar determinadas acciones y qué resultados creen que obtendrán si tienen éxito? ¿Qué creencias tienen sobre la naturaleza del conocimiento y sobre sus propias capacidades de inteligencia? ¿Qué clases de metas suelen perseguir?

La teoría y la investigación hoy que se centran en aspectos como la eficacia personal, las ***expectativas de resultados*** y el aprendizaje autorregulado han demostrado que las personas juzgan su rendimiento y lo relacionan con los resultados. De modo similar, los investigadores cognitivos han confirmado que las razones que las personas ofrecen del éxito o fracaso también tienen importantes consecuencias para el aprendizaje.

editorialcepe.es

Los educadores tradicionales han enfatizado en los aspectos individuales de la persona como la vía que conduce al desarrollo cognitivo. Sin embargo, la investigación actual ha demostrado que las actividades ***socio-cognitivas***, como el aprendizaje cooperativo bien controlado y las discusiones en el aula, estimulan a los aprendices a aclarar, elaborar, reorganizar y reconceptualizar la información. La interacción con el grupo de iguales ofrece a los alumnos la oportunidad de conocer ideas y percepciones distintas de las suyas.

Algo similar ocurre con el ***contexto***. La metáfora en que se basa la perspectiva contextualista de la psicología cognitiva no es la de la mente como una máquina, sino el hecho, que hace hincapié en la historia y la situación. Los hechos son intrínsicamente situacionales, se producen en contextos donde intervienen otros hechos y toman una parte mayor o menor de su significado de dichos contextos. Parece que el aprendizaje y la memoria no son producto de una entrada y una salida de datos como las de una máquina, sino que son algo que los aprendices construyen en un contexto, a partir de su conocimiento previo, sus intenciones y las estrategias que emplean.

Maturana y Valera indican que conocer es una acción efectiva, que es operacionalizada en la instancia vivida y significativa de los seres vivos, quienes generan el conocimiento en un contexto o en un dominio, que se define en el vínculo de los observadores con los observados. Por ende, el conocimiento y la acción representan un proceso interactivo y recíproco.

RECAPITULACIÓN

Pensar que los factores cognitivos son las estrategias únicas o más importantes para el éxito académico es un error. Las investigaciones recientes han comprobado que todos los alumnos pueden alcanzar un rendimiento elevado, siempre que desarrollen un sistema de creencias y motivación que les anime a emplear las habilidades que poseen y a cultivar habilidades de pensamiento más avanzadas como la metacognición. Asimismo, se cree que los profesores deben iniciar y facilitar los cambios adecuados para que verdaderamente los alumnos tengan éxito. La educación influye de un modo importante en la formación de creencias, particularmente en lo que se refiere a las creencias sobre los conocimientos y la inteligencia. Los profesores modelan puntos de vista y hacen cambiar en los alumnos la forma de pensar. Las teorías modernas de aprendizaje social, sistemas de creencias, motivación y contexto, entre otras, han ampliado el mapa de explicaciones sobre el fracaso escolar.

Reflexione sobre la importancia de los factores personales y contextuales (más allá de los estrictamente cognitivos o intelectuales) que afectan el rendimiento de los alumnos. Construya una lista y ordénela por importancia de por lo menos 6 de estos factores que usted considere importantes para explicar el bajo rendimiento de algunos alumnos con inteligencia media o superior.

editorialcepe.es

Estrategias cognitivas

Antes de adentrarnos en otros aspectos de la metacognición conviene precisar el concepto de estrategia. De forma general, se puede definir como la secuencia de acciones realizadas por un sujeto como forma de obtener un objetivo de aprendizaje, resolver un problema o realizar una tarea. El abanico de estrategias puede ser muy diverso: memorizar una lista de palabras, leer de forma comprensiva un texto, extraer información de un mapa, encontrar un objeto escondido, etc. Cuando el objetivo se identifica con el aprendizaje, se habla entonces de "***estrategias de aprendizaje***".

Un aspecto crucial de la estrategia es el grado de ***conciencia***. Hay estrategias que son desplegadas sin que el sujeto tenga conciencia de que las está usando; otras que son accesibles a la conciencia dependiendo de la circunstancia (por ejemplo, que un maestro las demande); y finalmente, otras que son asequibles a la conciencia del sujeto de forma natural. El mayor o menor grado de conciencia que los sujetos muestren durante la realización de una tarea induce a la metacognición.

El interés por las estrategias ha dado origen al concepto de buen usuario de estrategias. Pressley y colaboradores señalan que un buen estratega requiere cinco ***requisitos***: a) un amplio repertorio de estrategias; b) conocimiento de por qué, cuándo y dónde deben emplearse; c) una amplia base de conocimiento, d) la capacidad de no distraerse y, e) tener automatizados los cuatro elementos anteriores. Con respecto al primero de los requisitos, distinguen dos ***tipos de estrategias***: la primera es la estrategia específica del dominio (p. ej., aplicar la fórmula de una ecuación de segundo grado), que sirve de poco fuera del dominio y; la segunda es la estrategia de orden superior, que se emplea para controlar otras estrategias. El segundo requisito se corresponde con lo que explicaremos más adelante denominado ***conocimiento condicional*** (cómo hacer algo, cuándo y dónde emplearlo).

Poseer una amplia base de conocimiento es el tercer requisito cuya importancia ha sido destacada a lo largo de los capítulos. Los investigadores sostienen que para codificar y representar la información nueva en la memoria es necesario que exista una ***base de conocimientos*** que sirva de anclaje para obtener un aprendizaje eficaz. Cuando hablamos de control de la acción como requisito queremos significar que los alumnos sean capaces de motivarse a sí mismos, de no distraerse y de atribuir correctamente el progreso al esfuerzo. Un último requisito de buen estratega es que sea ***automático***, por que en caso contrario, no podemos asignar nuestros recursos a la regulación de orden superior. De hecho, los alumnos que no han automatizado el empleo de estrategias asignan la mayor parte de recursos a tareas cognitivas básicas (percepción, atención y memoria). En cambio, los buenos estrategas realizan dichas tareas básicas con muy poco esfuerzo, lo que les deja libres valiosos recursos para construir el significado y supervisar su aprendizaje.

Flavell distingue dos tipos de estrategias: cognitivas y metacognitivas. Las estrategias son cognitivas cuando se emplean para hacer progresar la actividad hacia la meta y son metacognitivas cuando su función es ***supervisar*** ese progreso. Mateos pone un ejemplo para marcar la diferencia entre ellas. Consideremos el caso de un estudiante que se prepara para el examen del contenido de un texto releyéndolo y tomando notas

editorialcepe.es

y después se autocuestiona sobre el contenido para comprobar si está preparado o no. En este caso la relectura y la toma de notas son estrategias cognitivas que se emplean para alcanzar la meta, mientras que el autocuestionamiento sería una estrategia metacognitiva dirigida a comprobar si la meta ha sido alcanzada.

RECAPITULACIÓN

En los enfoques cognitivos y metacognitivos las estrategias se orientan principalmente hacia los procesos cognitivos y los resultados de aprendizaje. Los procesos cognitivos son eventos que permiten la recepción, registro y almacenamiento de la información (atención, percepción y memoria), así como el tratamiento de esa información con propósitos de resolver problemas, o comunicarse (pensamiento y lenguaje). Aquí ocurren las transformaciones que convierten un estado de no-aprendizaje en otro de aprendizaje. Además de estos procesos, existen otros afectivos como hemos comentado antes, que dinamizan, matizan y regulan los procesos cognitivos; especialmente la motivación, las emociones y las creencias. El buen uso de las estrategias de aprendizaje centradas en los procesos debería conducir a un cambio mental y/o de conducta que se traduce en resultados de aprendizaje con nuevos conocimientos declarativos, procedimentales, icónicos y afectivos. ¿Qué características debería tener un buen usuario de estrategias?

editorialcepe.es

Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas son procedimientos que desarrollamos sistemática y conscientemente para influir en las actividades de procesamiento de información como buscar y evaluar información, almacenarla en nuestra memoria y recuperarla para resolver problemas y auto-regular nuestro aprendizaje. Cuando aprendemos desarrollamos, de manera natural y muchas veces inconscientemente, acciones que nos permiten aprender. Algunas veces, por ejemplo, clasificamos la información, otras veces tomamos apuntes de lo más importante, en otras ocasiones hacemos esquemas o tratamos de asociar los nuevos conocimientos con algo que ya sabemos para que así no se nos olvide. Todos hemos utilizado estas estrategias alguna vez, pero no siempre lo hacemos sistemáticamente ni intencionalmente lo que afecta a la efectividad de nuestro aprendizaje.

Poggioli señala que "un aprendiz es (´estratégicamente´) metacognitivo cuando tiene ***conciencia*** sobre sus procesos (percepción, atención, comprensión, memoria) y sus estrategias cognitivas (ensayo, elaboración, organización, estudio), y ha desarrollado habilidades para controlarlos y regularlos, en forma consciente y deliberada: los planifica, organiza, revisa, supervisa, evalúa y modifica en función de los progresos que va obteniendo a medida que los ejecuta". Según eso, podemos concluir que las estrategias metacognitivas se convierten en herramientas vitales que nos permiten "***aprender a aprender***" ya que nos consienten comprender y desarrollar eficiente y conscientemente las tareas que nos faciliten aprender cosas nuevas y usar nuestros conocimientos para resolver problemas. Este "aprender a aprender" se refleja como competencia en la Ley Orgánica de Educación actual (LOE), aunque por ningún lado aparezca el término metacognición, pero la esencia metacognitiva queda intrínseca en esta competencia.

Cuando hablamos de metacognición nos referimos a una serie de operaciones, actividades y funciones cognitivas 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. Tres son los componentes metacognitivos que participan; el primero remite a los ***conocimientos*** que el sujeto

editorialcepe.es

tiene sobre sus ***propias capacidades*** (por ejemplo, su capacidad de memoria); el segundo refiere a los conocimientos que tiene sobre la ***tarea*** que está resolviendo (por ejemplo, conocer si se trata de una tarea fácil o difícil); y el tercero concierne a las ***estrategias*** necesarias para resolver la tarea (por ejemplo, el hecho de saber que una de las estrategias para memorizar puede ser el tomar notas para consultarlas después).

A pesar de las numerosas distinciones que los autores han introducido al hablar de las estrategias, podemos identificar tres ***procesos*** que coinciden con tres momentos (antes, durante y después): el de planificación, el de control on-line o supervisión y el de evaluación. Es importante señalar de nuevo que dichos procesos pueden presentar un grado distinto de conciencia. Dependiendo del tipo de tarea, el nivel de conocimiento y la pericia del sujeto, podemos imaginar que algunos de estos procesos (sobre todo el de regulación) pueden ser realizados de forma automática, y otros de forma deliberada y consciente (existiendo varios niveles de conciencia entre lo automático y lo consciente). Esta relación entre lo ***automático*** y lo ***consciente*** es importante desde un enfoque constructivo y evolutivo. En efecto, sabemos que el proceso de automatización está ligado a la progresiva pericia que un sujeto tiene de la tarea; y sabemos, a la vez, que la capacidad de hacer explícitos algunos conocimientos aumenta también con el aprendizaje y la edad.

RECAPITULACIÓN

Si en la recapitulación anterior quedaron algunas dudas, imaginamos que con esta lectura las diferencias entre estrategias cognitivas y metacognitivas estarán resueltas. Además del grado de conciencia como variable que marca la diferencia, existe otra diferencia que conviene señalar por su importancia: los mecanismos automatizados y los mecanismos controlados. ¿En cuál de las estrategias (cognitivas y metacognitivas) intervienen de manera particularizada los automáticos y en cuál los controlados?

En caso de que todavía no esté clara la diferencia entre procesos automáticos y controlados, le invitamos que entre en Internet con esas palabras y encontrará una amplia información con la inclusión de ejemplos para cara uno de ellos.

editorialcepe.es

Evolución de la metacognición

Hace poco, los investigadores han empezado a estudiar cómo se desarrolla el conocimiento sobre el pensamiento propio y el de los demás. Por ejemplo, los niños se van haciendo cada vez más capaces de determinar si han entendido ciertas instrucciones conforme crecen, o si han estudiado lo suficiente para recordar un conjunto de elementos. Los niños mayores usan automáticamente técnicas más eficientes que los más pequeños para memorizar información. De hecho, es difícil decidir si estas habilidades de los niños mayores se deben a que tienen mejor capacidad para recordar o que usan estrategias más eficientes. Por supuesto, enseñar a los niños pequeños a usar mejores estrategias, mejora la memoria. Sin embargo, aun cuando se enseñe a los niños a usar mejores estrategias para una situación, no necesariamente la usarán de forma espontánea cuando se enfrenten a un nuevo problema. Es cuestión de entrenarles en ello.

La capacidad metacognitiva se desarrolla y adquiere su complejidad a lo largo del tiempo, siguiendo algunas ***pautas*** conocidas por los psicólogos del ***desarrollo:*** de tres a cuatro años, los niños anticipan algunos resultados de sus acciones; desde los cuatro a los cinco años, los niños demuestran conocer sus limitaciones; entre los cinco y los seis años ya tienen conciencia de lo que saben o no saben sobre un tema y sus afirmaciones son bastante fiables; de siete a ocho años valoran su comprensión con respecto a una información; los niños de ocho a nueve años, planifican mentalmente actividades a corto plazo; entre los diez y once años, expresan oralmente algunos procesos cognitivos de forma correcta; y, desde los once hasta los doce años, se muestran capaces de facilitar el recuerdo de algunas ideas elaborándolas guiados por una meta o intención. A partir de esta última edad se manifiesta el pensamiento metacognitivo que caracteriza al de la cognición adulta. Este tipo de pensamiento reflexivo se va generando y evolucionando desde el momento en que los niños desarrollan un pensamiento simbólico.

No todo el conocimiento es consciente o genera procesos reflexivos. De hecho en los ***primeros niveles*** de aprendizaje se adquieren principalmente conocimientos más implícitos que se relacionan con el conocimiento procedimental que principalmente está regulando el cómo estamos realizando ciertas acciones, es decir la adquisición de

editorialcepe.es

nuevos contenidos a partir de acciones, sensaciones y percepciones que se manejan a un nivel no consciente. Según Pozo, cuando un conocimiento se hace explícito, genera un tipo de conocimiento declarativo que produce la adquisición de hechos y sucesos que se definen en el contexto cultural donde nos movemos y nos posibilita generar aprendizajes significativos que se pueden transferir de manera adecuada a otros contextos culturales.

Ahora bien, cuando un conocimiento procedimental o declarativo se transforma en un ***proceso reflexivo*** y consciente, y se autorregula su uso y la forma en que se utiliza, se está generando, principalmente, un conocimiento estratégico, el cual implica principalmente el uso de la metacognición en la regulación de dichos procesos de conocimiento y aprendizaje en un contexto y dominio determinado. En este sentido, la metacognición implica un mecanismo de carácter intrapsicológico que nos permite ser conscientes de algunos de los conocimientos que manejamos y de algunos de los procesos mentales que utilizamos para gestionar esos conocimientos, lo que vendría a ser la conciencia o posicionamiento de la propia cognición.

Sintetizando las muchas investigaciones sobre la evolución de la metacognición podemos sugerir algunas conclusiones. En primer lugar, los alumnos más jóvenes poseen una cantidad limitada de conocimiento metacognitivo. Este conocimiento mejora el rendimiento y, además, parece que se puede enseñar fácilmente hasta a los alumnos más pequeños. En segundo lugar, la aptitud y el conocimiento limitan el conocimiento metacognitivo en mucha menor medida de lo que cabría esperar. Así, los profesores deberían esforzarse en proporcionar enseñanza metacognitiva a los alumnos que carecen de ella, con independencia de su nivel de rendimiento, en vez de reservarla para los alumnos más avanzados. En tercer lugar, las pruebas indican que la conciencia metacognitiva compensa la capacidad escasa y el conocimiento insuficiente. Desarrollar habilidades metacognitivas es particularmente útil para los alumnos que tratan de aprender contenidos no familiares.

RECAPITULACIÓN

Conocer los hitos del desarrollo metacognitivo nos ayudará, como maestros, a saber qué es lo que podemos esperar de nuestros alumnos y, por lo tanto, determinar las expectativas de resultados.

¿Podría elaborar una tabla donde aparezcan dos columnas con los rótulos siguientes: edad y expectativas para cada edad del desarrollo metacognitivo? Además de la información antes desarrollada usted puede recabar otra y aportar intuiciones derivadas de su propia experiencia como maestro/maestra para obtener una tabla modelo de la evolución metacognitiva.

editorialcepe.es

Conocimiento metacognitivo

El conocimiento metacognitivo desempeña un papel importante en toda clase de actividad cognitiva. Nuestras acciones en tareas de comprensión, de comunicación, y de resolución de problemas, pueden responder a algún conocimiento que tenemos almacenado en la memoria sobre dichas actividades. Veamos un ***ejemplo*** de metamemoria: Un profesor reconoce que tiene problemas a la hora de recordar el nombre de los nuevos alumnos. Para facilitar el recuerdo les pide que lleven una etiqueta con su nombre escrito durante varios días. Otro ejemplo de metacognición se halla en la alumna que escucha la explicación del profesor sobre cómo se soluciona un problema y anota sólo los puntos que considera difíciles. Un ejemplo adicional es el de los alumnos que preguntan al profesor si el examen que van a tener va a incluir preguntas de desarrollo o si solamente consistirá en preguntas tipo test (verdadero-falso, elección múltiple).

Desde que se acuñó el término de metacognición, se ha considerado un elemento esencial del buen aprendizaje porque permite a los alumnos controlar otras habilidades cognitivas. En cierto sentido, la metacognición es como el ***"centro del control"*** del sistema cognitivo. Permite a los alumnos coordinar el empleo de muchos conocimientos y de muchas estrategias distintas para alcanzar una meta, del mismo modo que un centro de control real coordina las miles de funciones necesarias para que un vuelo espacial tenga éxito. Esto no implica que haya un único lugar en la mente donde se produce la metacognición: lo único que pretendemos indicar es que la metacognición constituye una parte de la cognición que se encarga de controlar muchas funciones cognitivas de nivel inferior, como la percepción y la atención.

Según Brown, la dimensión metacognitiva referida al conocimiento de la cognición consta de tres clases de conocimiento. El primero es el conocimiento ***declarativo,*** que es el conocimiento sobre nosotros mismos como aprendices y sobre los factores que influyen en nuestro rendimiento; por ejemplo, la mayor parte de los aprendices adultos conocen las limitaciones de sus sistemas memorísticos y, en función de dicho conocimiento, planifican una tarea que se basa en él. El segundo es el conocimiento ***procedimental*** que se refiere al conocimiento estratégico, por ejemplo, los alumnos

editorialcepe.es

mayores suelen disponer de un repertorio básico de estrategias útiles, tomar apuntes, detenerse en la información importante, leer por encima la información trivial, utilizar mnemotecnia, resumir las ideas principales y autoevaluarse periódicamente. El tercer conocimiento es el ***condicional*** que consiste en saber cuándo o por qué emplear una estrategia; un ejemplo es estudiar de modo distinto para un examen en el que hay que desarrollar un tema que para otro de elección múltiple.

Brown sostiene que el conocimiento metacognitivo, en general, se puede comunicar y es de desarrollo tardío. La investigación indica que tales supuestos son razonables si consideramos la actividad metacognitiva de los alumnos mayores, pero no son válidos para los preadolescentes. Por ejemplo, Paris y colaboradores encontraron que los programas de instrucción mejoraban el desarrollo y la utilización del conocimiento metacognitivo en niños de primaria, lo cual indica que el conocimiento metacognitivo no siempre lo pueden expresar los alumnos más jóvenes. Sin embargo, los estudios que comparan la actuación experta de los adultos confirman los supuestos de Brown.

RECAPITULACIÓN

Existen tres tipos de conocimiento para la metacognición: declarativo, procedimental y condicional (o contextual). Para ejercitar el control metacognitivo sobre un proceso, los alumnos deben saber ***qué*** hechos y conceptos son necesarios para la tarea (conocimiento declarativo); ***cuáles*** estrategias heurísticas o procedimientos son apropiados (conocimiento condicional); y ***cómo*** aplicar la estrategia elegida, procedimiento, o heurístico (conocimiento procedimental). Por ejemplo, si los alumnos fueran a pensar metacognitivamente acerca de escribir un informe, considerarían los conceptos y datos que incluirían, pero también pensarían acerca de cosas como, cuánto de específico versus cuánto de general debe ser el informe, cómo organizar los datos, si cada argumento y cada generalización tienen una base sólida, y si una barra o gráfica apoya tal punto en particular.

En la escuela se suele desarrollar mucho contenido referido a conocimiento declarativo, menos procedimental y poco condicional. Sin embargo, los nuevos enfoques pedagógicos que provienen desde Europa, como el Plan Bolonia, están invirtiendo la tendencia. ¿Cree que está justificado este cambio?

editorialcepe.es

Regulación de la metacognición

Anna Brown nos ofrece una de las descripciones más claras de la metacognición. La autora incluye dos dimensiones relacionadas entre sí: el conocimiento de la cognición descrita en el capítulo anterior y la regulación de la cognición. Según J. Jacobs y S. Paris, la ***regulación*** de la cognición suele incluir tres ***elementos***: planificación, supervisión y evaluación. ***Planificar*** supone seleccionar las estrategias adecuadas y distribuir los recursos; con frecuencia, también supone fijarse metas, activar el conocimiento existente que sea relevante y administrar el tiempo. ***Supervisar*** consiste en regular y autoevaluar las habilidades necesarias para controlar el aprendizaje. Forman parte de esta categoría actividades como hacer predicciones o hacer una pausa en la lectura, ordenar estrategias y elegir las estrategias de reparación adecuadas. ***Evaluar*** es valorar los resultados y los procesos reguladores del propio aprendizaje. Son ejemplos típicos volver a evaluar las propias metas, revisar las predicciones y consolidar y verificar las ganancias intelectuales.

Los procesos de control que han recibido mayor atención por parte de los investigadores son, sin duda, los procesos que entran en juego en la comprensión y el aprendizaje. Veamos un ***ejemplo*** de regulación analizando someramente un proceso de ***lectura***. Los resultados de los análisis de la actuación de los lectores expertos muestran que cuando se enfrentan con la lectura de un texto, establecen un propósito para la lectura y determinan el nivel de comprensión que pretenden alcanzar. En función del criterio de comprensión establecido planifican el modo en que van a emprender la tarea. Así, si el lector pretende, por ejemplo, alcanzar una comprensión de las ideas globales, decidirá prestar más atención a la información que considere relevante, seleccionará algún procedimiento para señalar, como el subrayado, o la toma de notas, y tenderá a dejar de lado las ideas que son redundantes.

Las habilidades de ***supervisión*** han sido investigadas mediante su habilidad para predecir el recuerdo futuro, la "sensación de saber" algo que no pueden recordar, su habilidad para decidir cuándo están preparados para realizar una prueba y para seleccionar la información que requiere un repaso adicional. Si los adultos no manifiestan una supervisión demasiado precisa de su conocimiento no es sorprendente que los niños presenten

editorialcepe.es

mayores dificultades aún. Si bien la supervisión que llevan a cabo los niños es bastante deficiente, se observa un claro avance durante los años de la educación primaria con respecto a la educación infantil. Los niños de educación infantil, por ejemplo, después de tomarse todo el tiempo que deseen para estudiar una lista de palabras, creen que la han aprendido completamente, pero tienen un recuerdo muy pobre cuando se les somete a una prueba.

Brown sostiene que, en muchas situaciones de aprendizaje, los procesos reguladores **no son *conscientes ni comunicables***. Una de las razones es que algunos están muy automatizados, al menos en los adultos; otra razón es que algunos procesos se han desarrollado sin reflexión consciente y, en consecuencia, es difícil informar de ellos a otros. Además establece una diferencia importante en la relación de la edad con la regulación metacognitiva y la reflexión abstracta. Sostiene que los mecanismos reguladores, como la planificación, son independientes de la edad, pero que la reflexión no lo es. Así, al igual que en el caso del conocimiento metacognitivo, el empleo consciente de procesos reguladores puede estar relacionado con las limitaciones de la propia capacidad de reflexión, más que con la propia capacidad de regulación.

RECAPITULACIÓN

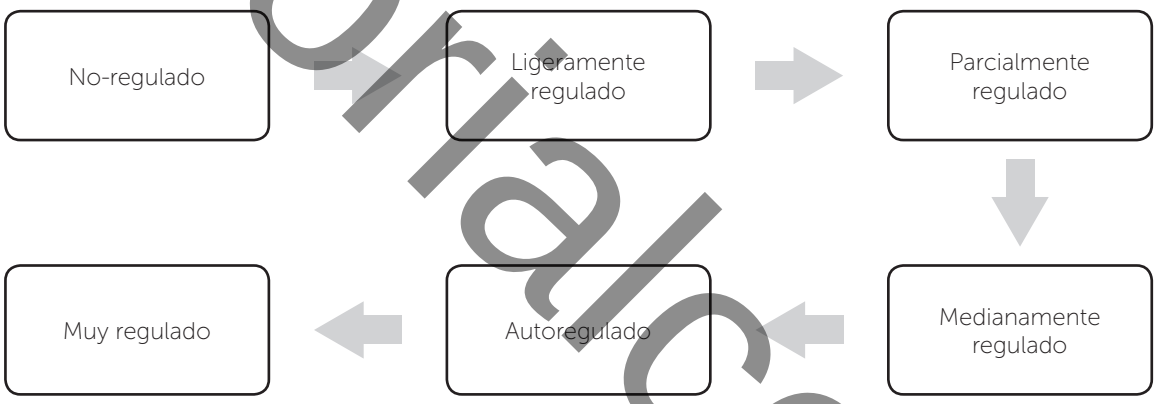
En el control ejecutivo, como segundo aspecto de la metacognición, debemos considerar la evaluación de nuestro conocimiento -tomar nuestra temperatura mental: ¿Entiendo el simbolismo en esta novela? ¿Entendí lo que acabo de leer? ¿He visto alguna vez un problema similar? ¿Entiendo lo que dice este mapa? ¿Hay más información que deba saber antes de escribir este ensayo? La evaluación ocurre a través de un proceso entero y es tanto el principio y el final de la tarea. También incluye evaluar si tenemos los recursos que necesitamos para la tarea. Trabajar duro nos llevará hasta tal parte; para muchas tareas, debemos aplicar recursos específicos. Finalmente, la evaluación incluye valorar las metas y submetas de la tarea: ¿En qué me gustaría terminar al acabar esto? ¿Qué otras metas quiero lograr mientras tanto? ¿Si no puedo lograr la meta final, cuáles submetas puedo lograr?

En cualquier actividad de aprendizaje, el maestro debe entrenar a los alumnos a tener muy presente el objetivo de la actividad. Si el objetivo no está en la mente del aprendizaje su actividad se convierte en algo azaroso, en intentos ciegos que no conducen a nada. A lo largo de una actividad de aprendizaje, incluso por simple que parezca la tarea, el alumno tiene que ser guiado por el maestro para que no abandone el objetivo y pierda la meta que se persigue.

editorialcepe.es

Niveles de regulación

La actividad metacognitiva no se manifiesta de igual forma en todos los alumnos. Podemos convenir que existen varios niveles de funcionamiento, cuyos extremos opuestos se expresan en poca o ninguna regulación y muy regulados. La utilización de los procesos y estrategias pueden variar en ***intensidad*** (de manera muy regulada o no regulada), en ***pertinencia*** (estrategias metacognitivas más o menos adecuadas) y en ***complejidad*** (estrategias más o menos simples o complejas). El alumno carente de regulación se denomina novato, mientras que el alumno autorregulado o estratégico se llama experto. Los expertos no abordan de igual forma los materiales de aprendizaje. Por ejemplo, los lectores universitarios expertos cuando leen artículos lo hacen de forma muy flexible, organizan un plan de lectura en función de la meta.



Recientemente, se han planteado ***seis niveles*** de funcionamiento metacognitivo: alumno no-regulado, ligeramente regulado, parcialmente regulado, medianamente regulado, autorregulado y muy regulado. Los niveles fueron establecidos con base en los desempeños metacognitivos de los sujetos en los procesos de planificación y monitoreo-control (supervisión). La planificación es una forma de preparación para la acción. Hayes y Gradwohl-Nash plantean que "La característica que distingue la planificación de otro tipo de procesos, como por ejemplo en la resolución de problemas, es que la planificación ocurre en un medio ambiente diferente del medio ambiente de la tarea misma (...), el medio ambiente de la planificación puede ser la mente, el papel o la arcilla". Estos autores señalan que la planificación es un tipo de reflexión que implica pensar antes de actuar, una reflexión acerca de los pasos para llegar a la meta.

La ***planificación*** es intencional y se realiza siguiendo varios ***pasos***; el primero es representarse la tarea en el medio ambiente de la planificación -lo que incluye la representación de la meta y los recursos disponibles para llevar a cabo la tarea tales como materiales, recursos, tiempo y posible ayuda de otros-; el paso siguiente es refinar los pasos para alcanzar la meta. De los dos pasos anteriores surge el plan, que es la combinación de las metas específicas y de las secuencias para alcanzar la meta. Los planes proveen sugerencias para la acción que pueden ser aceptadas, rechazadas o modificadas durante el proceso. Uno de los beneficios que se reconocen a la planificación es la reducción del costo de llevar a cabo una acción que no conduzca a la consecución de la meta y a proveer estrategias flexibles para resolver un problema.

editorialcepe.es

Cuando los estudiantes leen, algunos de los ***rasgos*** que pueden considerarse evidencias de que están planificando son: examinan los títulos, los subtítulos, la longitud del artículo, activan conocimiento previo antes de empezar a leer el artículo (por ejemplo, mencionan temáticas relacionadas con el mismo); anticipan los posibles subtemas que encontrarán; se hacen preguntas sobre el artículo y mencionan algún tipo de plan o estrategia que llevarán a cabo durante la lectura.

RECAPITULACIÓN

La regulación incluye chequear nuestro progreso hacia las metas y submetas identificadas. Fallar en la regulación es "seguir las reglas a ciegas". Desde esta perspectiva, la regulación es el proceso de evaluar continuamente cómo de cerca estamos de nuestra meta o submeta. (¿Estoy más cerca de mi meta ahora que la última vez que chequeé? ¿Estoy progresando hacia mi meta o estoy derivando hacia una meta diferente de la deseada?'). Entonces, revisar el progreso hacia la meta apropiada es un aspecto crítico.

Conteste a las siguientes cuestiones:

a) La regulación no es un proceso "todo o nada". Por lo tanto, se trata de un proceso gradual que depende de algunas variables, tales como:

a) ....., b) ....., y c).....

b) ¿Si la regulación es un proceso gradual puede señalar los 6 principales grados o niveles?

c) Asociado a los niveles de regulación de los procesos, se ha planteado la diferencia entre experto y novato. ¿Cuáles serían las características de cada uno de ellos?

Nivel de supervisión y control

De manera similar a como se señalaba en relación con la planificación, en la supervisión y el control se debe tomar en cuenta el tipo de material escrito, el contexto, las demandas particulares y los intereses del individuo. La ***supervisión*** permite examinar de manera general si se está comprendiendo el texto o no mientras se produce el acto lector. Cuando se está logrando la comprensión, los lectores regulados utilizan estrategias para mantener la comprensión, organizan la información que comprenden y establecen alguna relación entre lo que han comprendido y las demandas de la tarea. Cuando no comprenden explicitan claramente en qué consiste el fallo e identifican la fuente (atención, información ausente en el propio artículo o falta de conocimiento previo para darle el significado adecuado a la información). También seleccionan una o varias estrategias coherentes para mejorar la comprensión y evalúan la efectividad de dichas estrategias.

editorialcepe.es

Cuando los estudiantes están leyendo, algunas de las acciones que realizan permiten inferir sus procesos de supervisión y control. Por ejemplo, explicitar su estado de comprensión o no comprensión; establecer acciones para facilitar la comprensión como centrar más la atención, releer, leer más despacio; establecer acciones para organizar la información de lo que comprenden, elaborar mapas conceptuales, hacer resúmenes.

Las habilidades de supervisión y control mejoran con la ***edad***. Es de suponer que estos cambios reflejan diferencias importantes en el modo en que cada uno supervisa, así como un mayor conocimiento sobre lo que uno supervisa, lo cual no implica que los adultos sean expertos en supervisión y accedan de manera consciente al conocimiento metacognitivo. Incluso los universitarios tienen muchas dificultades para supervisar su rendimiento antes de una prueba. Aunque los universitarios son más capaces de supervisar su rendimiento en una prueba durante ésta o después de haberla realizado, distan de hacerlo a la perfección. Si los niños, desde pequeños, van siendo entrenados en adquirir estas estrategias, llegarán a la edad adulta con un manejo de ellas muy satisfactorio.

RECAPITULACIÓN

Los maestros necesitan primero modelar el proceso de supervisión y control y después, de forma gradual, delegar la responsabilidad de estas tareas en los alumnos. De hecho, los alumnos deben reconocer que los expertos (e.g. los profesores) dedican sustancial energía a planear, supervisar, evaluar y revisar; que los expertos con frecuencia tienen problemas al llevar a cabo un plan o revisión; y que algunas veces fracasan, pero que aprenden de sus fracasos.

Ocasionalmente puede ser útil pedir a los alumnos de cierta edad que conscientemente se centren en los componentes metacognitivos de la tarea. Algunos autores sugieren que los estudiantes piensen en las tareas como teniendo unos componentes de antes, durante y después. Aunque el modelo no debe ser aplicado mecánicamente, los alumnos pueden llegar a ver que la evaluación, la planificación, la regulación y la revisión tienen lugar en cada etapa.

Variables metacognitivas

Flavell define el conocimiento metacognitivo a través de tres variables y de sus interacciones: variable persona, variable tarea y variable estrategia. El conocimiento de la ***persona*** se refiere al conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices y pensadores, e incluye el conocimiento de nuestras capacidades y limitaciones cognitivas, así como de otros estados y características personales. Este tipo de conocimiento metacognitivo ha sido el menos indagado tradicionalmente.

editorialcepe.es

Flavell y Wellman al referirse a la memoria plantean dos tipos de metamemoria, uno el referido a los conocimientos sobre cómo suelen comportarse el yo y los demás como almacenadores y recuperadores de información: sus rasgos, habilidades y limitaciones, más o menos estables, en el área del funcionamiento de la memoria. El segundo tipo se refiere a la habilidad para controlar e interpretar sus propias experiencias inmediatas de memoria en situaciones específicas. El primer tipo se ocupa, por tanto, de los conocimientos sobre características y capacidades mnemónicas permanentes en el sujeto y el segundo de los conocimientos sobre cómo detectar e interpretar procesos y estados mnemónicos transitorios, es decir, del control de la memoria del sujeto.

La variable ***tarea*** tiene que ver con el conocimiento que tenemos de los objetivos de la tarea y de todas aquellas características de la misma que influyen sobre su mayor o menor facilidad. Hay dos aspectos que debemos considerar; primero, la cantidad y el tipo de información que haya que aprender y recordar y, segundo, sea cual sea la cantidad y el tipo de información almacenada, ciertas demandas o requisitos de recuperación que son más severos y exigentes que otros. Por ejemplo, la tarea es mucho más fácil si se requiere sólo reconocer que si se requiere recordar, es decir, sin estar perceptivamente presente. Por consiguiente, la dificultad de la tarea está en función de la unión de ambas cosas, lo que ha de almacenarse y la naturaleza de las demandas de recuperación posteriores.

El conocimiento de las ***estrategias*** requiere una comprensión de los aspectos declarativos, procedimentales y condicionales de las estrategias. Los niños tienen que aprender cuál es el repertorio de estrategias o cursos de acción alternativos para llevar a cabo una tarea, cómo se aplican y las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultan más efectivas. Un ejemplo de conocimiento estratégico es el que aplica un estudiante cuando resuelve una situación hipotética del tipo siguiente: cuántas cosas se te ocurrirían hacer para asegurarte de no olvidar los patines a la mañana siguiente. Los niños mayores podían pensar en mayor cantidad de cosas diferentes que los más pequeños y por regla general parecían adoptar un enfoque más estratégico y planificado para este problema de memoria tan próximo a la vida real.

En el caso concreto de la lectura consideramos importante añadir una variable más***: el texto***. Las características del mismo influyen enormemente en el desarrollo de una lectura eficaz. No es igual leer un texto narrativo que expositivo, un texto científico que divulgador, un texto de corta extensión o uno largo,...; es decir, factores como las ideas que expresa el texto, el vocabulario, la sintaxis, las intenciones del autor, la coherencia, la estructura del texto, etc., son importantes para desarrollar una lectura comprensiva.

editorialcepe.es

RECAPITULACIÓN

Los maestros necesitan primero modelar el proceso de supervisión y control y después, de forma gradual, delegar la responsabilidad de estas tareas en los alumnos. De hecho, los alumnos deben reconocer que los expertos (e.g. los profesores) dedican sustancial energía a planear, supervisar, evaluar y revisar; que los expertos con frecuencia tienen problemas al llevar a cabo un plan o revisión; y que algunas veces fracasan, pero que aprenden de sus fracasos.

Ocasionalmente puede ser útil pedir a los alumnos de cierta edad que conscientemente se centren en los componentes metacognitivos de la tarea. Algunos autores sugieren que los estudiantes piensen en las tareas como teniendo unos componentes de antes, durante y después. Aunque el modelo no debe ser aplicado mecánicamente, los alumnos pueden llegar a ver que la evaluación, la planificación, la regulación y la revisión tienen lugar en cada etapa.

Habilidades metalingüísticas

Durante la ***evolución*** de las representaciones el conocimiento lingüístico se convierte en objeto de atención cognitiva. Los niños con desarrollo normal del lenguaje no sólo son eficaces comunicadores sino que, además, pueden pasar a la manipulación de ese conocimiento. Se sugiere que los niños de edad preescolar –tres o cuatro años– están en un nivel inicial de redescripción, caracterizado por el conocimiento tácito del lenguaje que empieza a ser manipulado por parte del sujeto. En este momento, el conocimiento lingüístico empieza a hacerse evidente en la habilidad metalingüística. Karmiloff-Smith plantea que esta redescripción y toma de conciencia no se da en un solo salto o de un día para otro, sino que sucede de forma progresiva y paulatina y con diferentes componentes del lenguaje "como una espiral", por ejemplo, con algunas centralizaciones primero en la función y en el significado, después en la forma, para luego poder, al final, coordinarlos todos.

Siguiendo esta línea de pensamiento, las habilidades metalingüísticas podrían tener una autonomía en su desarrollo y no dependerían del dominio básico del lenguaje sino que emergen gracias a la ***influencia cognitiva.*** Adicionalmente, se reconoce que las habilidades metalingüísticas siguen un curso de avance paralelo al desarrollo del lenguaje. A partir de los tres años, o un poco antes, los niños pueden detectar errores en el orden de lo lingüístico. Esta detección de errores depende de una supervisión, un control y un análisis sobre el lenguaje. De igual manera, los medios que permiten el desarrollo de habilidades metalingüísticas dependen en gran medida de procesos cognitivos como el control, análisis y supervisión, es decir, el dominio lingüístico depende en gran medida del desarrollo cognitivo.

editorialcepe.es

Los niveles de conciencia metalingüística están relacionados con las características cognitivas del individuo. En un primer momento del desarrollo, los sujetos sólo pueden identificar fallos en el sistema lingüístico. A medida que el desarrollo cognitivo avanza, los sujetos logran verbalizar el análisis sobre el código. Otras investigaciones se han centrado de manera importante en el desarrollo de las capacidades metalingüísticas en relación con el desarrollo del lenguaje y la emergencia de habilidades de alfabetismo en niños con y sin alteraciones del lenguaje.

Existen ***dos posiciones*** en cuanto a la relación entre el desarrollo básico del lenguaje y el desarrollo metalingüístico. Las dos coinciden en la tesis de que existe un desarrollo lingüístico previo al desarrollo de habilidades metalingüísticas. Se reconoce que la diferencia entre estas dos posiciones radica en que una afirma que lo metalingüístico surge gracias a una capacidad cognitiva general, mientras que la otra argumenta que lo metalingüístico deviene del conocimiento lingüístico. Por otro lado, es importante mencionar que aunque actualmente se reconoce que el aprendizaje temprano de una lengua ocurre esencialmente en contextos conversacionales y que la conversación es el espacio por excelencia en el cual los niños adquieren sus capacidades para el uso del lenguaje y exhiben todo su potencial comunicativo y lingüístico, la mayor parte de las investigaciones utilizan metodologías que incorporan tareas experimentales para buscar evidencias del comportamiento metalingüístico de los niños. Se ha señalado que la forma más usual para acceder al conocimiento metalingüístico es la introspección, es decir, se apela a las intuiciones de los hablantes. Sin embargo, actualmente se reconoce que ciertos aspectos de esta capacidad pueden ser plenamente observados/capturados durante el uso espontáneo del lenguaje (durante el juego simbólico, por ejemplo) y de manera especial durante el discurso conversacional.

editorialcepe.es

RECAPITULACIÓN

Monfort y Juárez hablan de dos mecanismos básicos de adquisición del lenguaje: imitación e interacción por medio de roles o rutinas lúdicas (por ej., el juego del "cucú-tras") adulto-niño, niño-niño, que llevan a una interacción social del sujeto.

En todo proceso de Enseñanza-Aprendizaje del lenguaje, existen procedimientos educativos implícitos centrados en dos mecanismos: interacción e imitación. Se dan de manera paralela. La interacción es la relación que se da con el adulto con una intención comunicativa. En la imitación el niño imita el lenguaje del adulto y así aprende las reglas sintácticas de su lengua, aumentando simultáneamente su vocabulario. El adulto lleva a cabo una serie de estrategias educativas, que son:

– Expansiones sintácticas: el adulto es el modelo a seguir para aprender las reglas sintácticas de su lengua.

– Expansiones semánticas: para aumentar el vocabulario.

Estas expansiones son las que Monfort y Juárez llaman feedback correctivo, esto es ofrecer un modelo correcto al niño dentro de un enunciado más amplio.

Muy importantes son también las actividades lúdicas (juegos, cuentos,...) ya que forman parte del contexto donde el niño va asimilando su lenguaje de forma natural, espontáneamente, teniendo siempre presente la comunicación como objetivo fundamental.

La capacidad lingüística infantil es un recurso enorme para la alfabetización, por eso es fundamental una buena adquisición del habla.

A partir de lo expuesto, ¿podría poner algún ejemplo de feedback correctivo?, ¿es posible observar el comportamiento metalingüístico de los niños durante el desarrollo del juego simbólico?

editorialcepe.es

colección
FICHAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA **1.2**

Silvia explora
estrategias metacognitivas

EL VIAJE DE SILVIA: NUEVO DIARIO DE EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS. Cuando hablamos de metacognición nos referimos a una serie de operaciones, actividades y funciones cognitivas 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. Tres son los componentes metacognitivos que participan; el primero remite a los **conocimientos** que el sujeto tiene sobre sus **propias capacidades** (por ejemplo, su capacidad de memoria); el segundo refiere a los conocimientos que tiene sobre la **tarea** que está resolviendo (por ejemplo, conocer si se trata de una tarea fácil o difícil); y el tercero concierne a las **estrategias** necesarias para resolver la tarea (por ejemplo, el hecho de saber que una de las estrategias para memorizar puede ser el tomar notas para consultarlas después).

A pesar de las numerosas distinciones que los autores han introducido al hablar de las estrategias, podemos identificar tres **procesos** que coinciden con tres momentos (antes, durante y después): el de planificación, el de control on-line o supervisión y el de evaluación. Es importante señalar de nuevo que dichos procesos pueden presentar un grado distinto de conciencia. Dependiendo del tipo de tarea, el nivel de conocimiento y la pericia del sujeto, podemos imaginar que algunos de estos procesos (sobre todo el de regulación) pueden ser realizados de forma automática, y otros de forma deliberada y consciente (existiendo varios niveles de conciencia entre lo automático y lo consciente).

Esta relación entre lo **automático** y lo **consciente** es importante desde un enfoque constructivo y evolutivo. En efecto, sabemos que el proceso de automatización está ligado a la progresiva pericia que un sujeto tiene de la tarea; y sabemos, a la vez, que la capacidad de hacer explícitos algunos conocimientos aumenta también con el aprendizaje y la edad.

editorialcepe.es

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 95 · 28006 Madrid (España)
Tel.: 91 562 65 24 · Fax: 91 564 03 54
clientes@editorialcepe.es · www.editorialcepe.es

ISBN 978-84-7869-829-5
9 788478 698295