



## APRENDER A APRENDER: LA METACOGNICIÓN

### INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha incrementado notablemente la preocupación de educadores y psicólogos por abordar el problema del aprendizaje y del conocimiento desde la perspectiva de una participación activa de los sujetos, cuyo eje básico lo constituyen: la reflexividad, la autoconciencia y el autocontrol.

En este contexto, se hace cada vez más necesario que niños, adolescentes y jóvenes mejoren sus potencialidades a través del sistema educativo formal “aprendiendo a aprender” y “aprendiendo a pensar”, de manera tal que, junto con construir un aprendizaje de mejor calidad, éste trascienda más allá de las aulas y les permita resolver situaciones cotidianas; en otras palabras, se trata de lograr que los estudiantes sean capaces de autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida.

Para lograr los objetivos de “aprender a aprender” y “aprender a pensar”, se ha revelado como especialmente eficaz la formación de los educandos en la adquisición y utilización oportuna de estrategias de aprendizaje cognitivas, entre las cuales se destacan las orientadas al autoaprendizaje y al desarrollo de las habilidades metacognitivas.

En tal sentido, esta lectura estará centrada en el tema de la metacognición y las habilidades metacognitivas, como vías para “aprender a aprender”, logrando mejores aprendizajes.

### 1. ¿QUÉ ES LA METACOGNICIÓN?

La metacognición es un área nueva de estudio que se viene expandiendo con rapidez, y ha suscitado una inquietud en muchos profesionales y educadores, por descubrir cuáles son las estrategias más eficaces para aprender, para enseñar, para comprender, y diseñar sistemas didácticos para hacer del estudio un ejercicio de la inteligencia y no simplemente de la memoria mecánica.

La expresión “aprender a aprender”, viene usándose en psicología desde hace varias décadas, pero no se sabía con claridad cómo conseguirlo, sólo con el estudio de la metacognición se lleva a cabo un cambio radical en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metacognición es el conocimiento que tenemos de las operaciones mentales que pasan por nuestra cabeza: qué son, cómo se realizan, cuando hay que usar una u otra, qué factores ayudan, qué factores dificultan pensar mejor, cómo se construye el significado y el sentido de lo que estamos pensando. Metaconocer es auto-conocernos y auto-regularnos a nosotros mismos, y acercarnos a la finalidad y esencia del estudio, en cualquier ámbito de la vida.

Desde la década de los setenta, diversos investigadores han venido realizando estudios dirigidos a examinar los procesos que, en forma deliberada y consciente, realizan los aprendices eficientes cuando estudian, resuelven problemas, realizan tareas académicas o intentan adquirir información.



Actualmente, casi nadie pone en duda la relevancia o la importancia de la metacognición. Sin embargo, existe aún un debate referido a su alcance, su significado y la naturaleza de las interrelaciones entre los diversos tipos de conocimiento y los procesos metacognitivos (Schraw y Moshman, 1995). A continuación presentamos algunas definiciones de metacognición.

*La metacognición es el conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes de la información (Flavell, 1979, p. 906).*

*La metacognición es el conocimiento que tiene el aprendiz sobre su sistema de aprendizaje y las decisiones que toma en relación con la manera de actuar sobre la información que ingresa a dicho sistema (Duell, 1986, p. 205).*

*La metacognición es un concepto amplio que engloba el control consciente de los procesos cognitivos como la atención, la memoria y la comprensión (Ríos, 1991, p. 278)*

La metacognición, sin ser llamada así, ha sido objeto de interés de diversas tradiciones de investigación (por ejemplo, la piagetiana, la sociocultural, la del procesamiento de la información, la cognitivo-conductual, etcétera; véase Brown, 1987; Lacasa y Villuendas, 1998; Martí, 1995), las cuales de uno o de otro modo han tratado de abordar asuntos asociados a distintos aspectos o procesos metacognitivos.

Sin desdeñar los aportes de las tradiciones de investigación antes mencionadas, a juicio de A. L. Brown (véase Brown, 1987), el uso contemporáneo del concepto desde mediados de los setenta hasta la medianía de los ochenta en distintas investigaciones realizadas había conjuntado dos líneas claramente discernibles entre sí, las cuales muchas veces habían provocado que el uso y comprensión del concepto resultara confuso y oscuro.

La primera de las líneas es la más típicamente asociada al concepto y se refiere al "conocimiento acerca de la cognición"; la segunda se refiere más bien a la "regulación de la cognición". Expondremos algunos comentarios relativos a cada una de las dos líneas identificadas.

## **2. LA METACOGNICIÓN COMO CONOCIMIENTO ACERCA DE LA COGNICIÓN**

El conocimiento y comprensión acerca de la cognición, según Brown, es de tipo "estable, constatable y falible", además se supone que es de aparición relativamente tardía en el curso del desarrollo cognitivo, debido a que implica una actividad reflexiva consciente sobre lo que se sabe.

De acuerdo con la autora, el conocimiento que tiene una persona sobre su propio conocimiento es relativamente estable, porque lo que se sabe sobre algún área de la cognición no suele variar de una situación a otra; es constatable o verbalizable porque cualquiera "puede reflexionar sobre sus procesos cognitivos ... y discutirlos con otros" (Brown, 1987, p. 68) Y por último, es considerado falible porque "el niño o el adulto pueden conocer ciertos hechos acerca de su cognición que (verdaderamente) no son ciertos" (ob. cit., p. 68).



Con el ánimo de poner cierto orden en este campo, Brown señala que a esta área se le puede atribuir, con certeza, el término metacognición. En este sentido, se afirma que **la metacognición es el conocimiento sobre nuestros procesos y productos de conocimiento.**

Otro de los autores que ha dedicado numerosos trabajos a este campo -donde sin duda es considerado como un pionero- es J. Flavell. En uno de sus artículos (Flavell, 1987), retomando sus trabajos y experiencia previos en el área, analiza también el concepto de metacognición y señala que puede a su vez dividirse básicamente en dos ámbitos de conocimiento (véase también Flavell, 1993):

- El conocimiento metacognitivo
- Las experiencias metacognitivas

El **conocimiento metacognitivo** se refiere a "aquella parte del conocimiento del mundo que se posee y que tiene relación con asuntos cognitivos" (Flavell, 1987, p. 21)

El conocimiento metacognitivo está estructurado a partir de tres tipos de variables o categorías que se relacionan entre sí:

1. *Variable de persona:* se refiere a los conocimientos o creencias que una persona tiene sobre sus propios conocimientos, sobre sus capacidades y limitaciones como aprendiz de diversos temas o dominios, y respecto a los conocimientos que dicha persona sabe que poseen otras personas (v. gr., compañeros de clases, hermanos, maestros, etcétera); por medio de este conocimiento que el aprendiz sabe que poseen las otras personas, pueden establecerse distintas relaciones comparativas (comparaciones consigo mismo o entre las diversas personas). Otro aspecto incluido en esta categoría se refiere a lo que sabemos que tienen en común, cuando aprenden, todas las personas en general. Por lo tanto, en relación con esta variable pueden adquirirse conocimientos intraindividuales, interindividuales y universales.
2. *Variable tarea:* son los conocimientos que un aprendiz posee sobre las características intrínsecas de las tareas y de éstas en relación con él mismo. Flavell distingue dos subcategorías: *a)* el conocimiento que tiene un vínculo con la naturaleza de la información involucrada en la tarea (por ejemplo, si la información contenida en ella es o no familiar para uno mismo, si es fácilmente relacionable con nuestros conocimientos previos, si es difícil, etcétera), y *b)* el conocimiento sobre las demandas implicadas en la tarea (por ejemplo, saber que es más difícil una tarea que exige analizar la información que otra que simplemente exige recordarla).
3. *Variable de estrategia:* son los conocimientos que un aprendiz tiene sobre las distintas estrategias y técnicas que posee para diferentes empresas cognitivas (aprender, comprender lenguaje oral y escrito, percibir, solucionar problemas, etcétera), así como de su forma de aplicación y eficacia. Según Flavell, puede hacerse una distinción entre estrategias cognitivas y metacognitivas: "La función principal de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar la meta de cualquier empresa cognitiva en la que se esté ocupado. En cambio, la función principal de una estrategia metacognitiva es proporcionar información sobre la empresa o el propio progreso de ella" (p. 160).



Cabe mencionar que, según Flavell, la mayoría del conocimiento metacognitivo está constituido por la interacción entre dos o tres de estas categorías. De hecho, la interacción entre ellas es lo que permite la realización de actividades metacognitivas.

Las **experiencias metacognitivas** son aquellas experiencias de tipo consciente sobre asuntos cognitivos o afectivos (por ejemplo, pensamientos, sentimientos, vivencias, etcétera). No cualquier experiencia que tiene el sujeto es metacognitiva. Para que pueda considerarse como tal, es necesario que posea relación con alguna tarea o empresa cognitiva. Ejemplos de experiencias metacognitivas son: cuando uno siente que algo es difícil de aprender, comprender o solucionar, cuando a uno le parece que está lejos de conseguir la realización completa de una tarea cognitiva o cuando uno cree que está cada vez más próximo a conseguirla, o también cuando uno percibe que una actividad es más fácil de realizar que otras. Las experiencias metacognitivas pueden ocurrir antes, durante y después de la realización del acto o proceso cognitivo, pueden ser *momentáneas* o *prolongadas*, *simples* o *complejas*.

De acuerdo con Flavell (1987), con el desarrollo el individuo se muestra más capacitado para interpretar y responder apropiadamente a las experiencias metacognitivas. Mientras que los niños pequeños (aun cuando pueden tener o darse cuenta de dichas experiencias), tienen una capacidad limitada para comprender lo que ellas significan e implican para la realización de alguna tarea cognitiva.

Flavell (1979) señala algunas de las implicaciones de las experiencias metacognitivas en la realización de tareas cognitivas:

- Pueden contribuir a establecer nuevas metas o a revisar o abandonar las anteriores.
- Pueden afectar el conocimiento metacognitivo, ya sea por aumentado, depurarlo o suprimirlo.
- Participan de forma activa en el involucramiento (selección, rectificación) de las estrategias específicas y de las habilidades metacognitivas (autorreguladoras).

Flavell (1987) menciona las siguientes situaciones en donde las experiencias metacognitivas pueden ocurrir con mayor probabilidad:

- Si la situación explícitamente las demanda o las solicita.
- Si la situación cognitiva fluctúa entre lo nuevo y lo familiar.
- Cuando se plantean situaciones donde se juzga importante hacer inferencias, juicios y decisiones.
- Si la actividad cognitiva se encuentra con alguna situación, problema u obstáculo que dificulte su realización.
- Si los recursos atencionales o mnemónicos no son enmascarados por alguna otra experiencia subjetiva más urgente (miedo, ansiedad, depresión).



### 3. LA METACOGNICIÓN COMO REGULACIÓN DE LA COGNICIÓN

Por otro lado, la **regulación de la cognición** se refiere a todas aquellas actividades relacionadas con el "control ejecutivo" cuando se hace frente a una tarea cognitiva, como son las tareas de planeación, predicción, monitoreo, revisión continua, evaluación, etcétera. Actividades que un aprendiz realiza cuando quiere aprender o solucionar un problema.

Brown (1987) argumenta que esta área o ámbito de actividades cognitivas complejas se le podría identificar y agrupar claramente bajo el concepto de autorregulación.

- Las actividades de **planeación o planificación** son aquellas que tienen que ver con el establecimiento de un plan de acción e incluyen: la identificación o determinación de la meta de aprendizaje (definida externa o internamente), la predicción de los resultados, y la selección y programación de estrategias. Por lo general, son actividades que se realizan antes de enfrentar alguna acción efectiva de aprendizaje o de solución de problemas. La planeación sirve para tres fines: facilita la ejecución de la tarea, incrementa la probabilidad de dar cumplimiento exitoso a la tarea de aprendizaje y genera un producto o una ejecución de calidad.
- Las actividades de **supervisión o monitoreo** son las que se efectúan durante la ejecución de las labores para aprender. Involucran la toma de conciencia de qué es lo que se está haciendo, la comprensión de dónde se está ubicado y la anticipación de lo que debería hacerse después, partiendo siempre del plan de operaciones secuenciales desarrollado durante la planificación; la supervisión también está relacionada con el chequeo de errores y obstáculos que pueda tener la ejecución del plan (en lo general) y de las estrategias de aprendizaje seleccionadas (en lo particular), así como en la posible reprogramación de estrategias cuando se considere necesario. Puede decirse que el acto de supervisión consiste en "mirar hacia atrás" (teniendo en cuenta las acciones ya realizadas del plan y bajo qué condiciones fueron hechas) y en "mirar hacia adelante" (considerando los pasos o acciones que aún no se han ejecutado) al tiempo que atiende a lo que está haciendo en el momento.
- Las actividades de **revisión o evaluación** son todas aquellas relacionadas con el fin de estimar tanto los resultados de las acciones estratégicas como de los procesos empleados en relación con ciertos criterios de eficiencia y efectividad, relativos al cumplimiento del plan y el logro de las metas; estas actividades, por lo general, se realizan durante o después de la ejecución de la tarea cognitiva.

Basándonos en Kluwe (1987), podemos señalar que estas actividades autorreguladoras pueden resumirse en las típicas preguntas que se suelen hacer cuando se emprenden tareas cognitivas, a saber: ¿qué voy a hacer?, ¿cómo lo voy a hacer? (planeación); ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo? (monitoreo y supervisión); ¿qué tan bien o mal lo estoy haciendo? (revisión y evaluación).

Brown ha comentado que estas actividades de autorregulación son "relativamente inestables, no necesariamente constatables y relativamente independientes de la edad" (Brown, 1987, p. 68). La regulación de la cognición es variable y depende de las características del sujeto y del tipo de tarea de aprendizaje; de igual modo no es necesariamente constatable o verbalizable porque no siempre la



realización correcta de una acción implica su toma de conciencia (o tematización), y se le considera independiente de la edad porque se ha demostrado que pueden aparecer formas de conducta autorregulada desde edades muy tempranas (como señalábamos anteriormente, esto depende del tipo de tarea, dominio o situación de que se trate).

Sin embargo, creemos que en el caso de la autorregulación consciente, que es la que ocurre cuando se realizan aprendizajes académicos de alto nivel de complejidad porque involucran una conducta de toma de decisiones reflexiva y consciente (como los que ya ocurren desde la educación básica), ésta debería ser considerada como relativamente estable, constatable (sobre todo antes de que ocurra una ejecución estratégica demasiado practicada que tienda a la automatización) y relativamente dependiente de la edad (quizá las formas más sofisticadas de autorregulación académica sólo aparezcan en la adolescencia en sus formas acabadas).

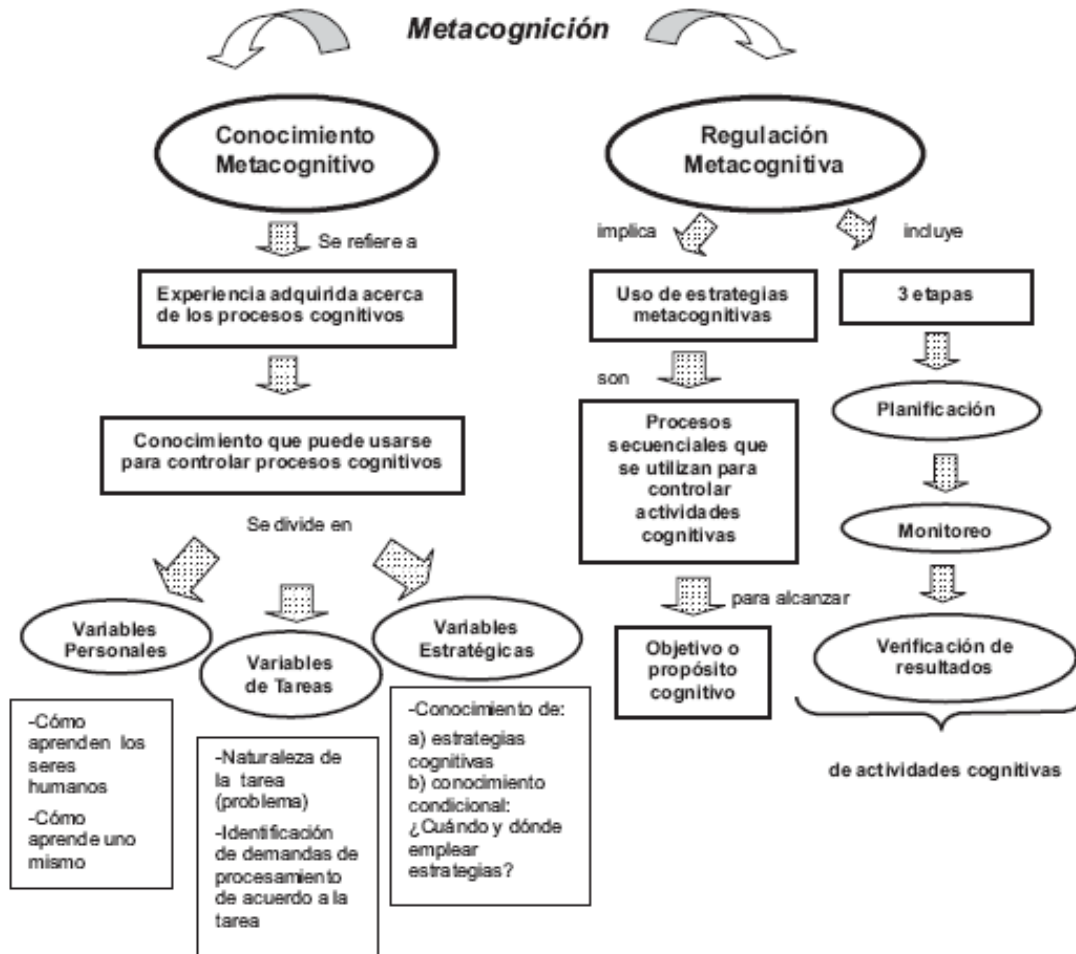
La metacognición es un conocimiento esencialmente de tipo declarativo, en tanto que se puede describir o declarar lo que uno sabe sobre sus propios procesos o productos de conocimiento. Dentro de la memoria permanente (memoria a largo plazo) existe un gran cúmulo de información sobre qué sabemos, en qué medida y cómo lo conocemos, y por qué y para qué lo sabemos. Este almacén de saberes metacognitivos nos abastece continuamente para realizar alguna actividad cognitiva, provocándonos experiencias metacognitivas de diversa índole, que luego terminamos por hacerlas conscientes declarándolas a otros o a nosotros mismos cuando así lo requerimos.

No obstante, pocas veces nos preguntamos conscientemente si dicho almacén de declaraciones metacognitivas que nos ayuda a desempeñarnos exitosamente podría enriquecerse de nuevos saberes y sobre cómo podría ocurrir así. Varias experiencias pedagógicas han demostrado que es posible inducir a los alumnos a que exploren y tomen conciencia sobre los conocimientos que desarrollan en tomo a las variables personas, tarea y estrategia, así como sobre propias experiencias metacognitivas que consiguen al realizar distintas tareas académicas. Hoy se reconoce que el aprendizaje de estrategias es incompleto si sólo se les enseña a los alumnos a tener éxito ante las demandas que les imponen las tareas académicas, sin que ellos también saquen provecho y exploren las distintas variables (persona, tarea, estrategias y contexto) metacognitivas involucradas (Gaskins y Elliot, 1998).

Por otro lado, la autorregulación consciente que ocurre en las actividades académicas de alto nivel es un saber que se hace, no se declara, sino que se realiza; es decir, es un saber procedimental. Si la metacognición es declaración, la autorregulación es acción. Así, muchas de las estrategias denominadas cognitivas, tales como la planeación o la supervisión, son en realidad actividades o estrategias autorreguladoras.

Las actividades metacognitivas y autorreguladoras si bien son diferentes, como ya se ha mencionado antes, también son complementarias. De este modo, por ejemplo, las actividades de planificación no serían posibles de ejecutar si no activásemos nuestros conocimientos metacognitivos de persona, tarea y estrategia para confeccionar un plan estratégico de aprendizaje; tampoco sería posible supervisar la ejecución de un plan o de ciertas estrategias de aprendizaje si no tuviésemos experiencias metacognitivas que nos informaran sobre qué y cuán bien estamos procediendo en la realización de una actividad académica.

**Figura 1. Representación de la metacognición según Flavell**



Pero todavía nos quedan varias interrogantes que quizá nos aclaren más cuestiones al buscar sus respuestas: ¿cómo hacen los aprendices para coordinar de forma exitosa el conocimiento metacognitivo y las actividades autorreguladoras en sus actividades de aprendizaje complejo?, o bien, ¿cómo hacen los aprendices para trasladar lo que saben (conocimiento metacognitivo) al terreno de la acción (autorregulación) cuando ellos aprenden?

Algunos autores han propuesto recientemente que la actividad de **reflexión** es tal vez la "pieza maestra" para establecer el enlace entre metacognición y autorregulación y sus posibles interacciones (Ertmer y Newby, 1996). Por reflexión debe entenderse aquella actividad dinámica que realizamos para sacar inferencias o conclusiones sobre nuestras acciones de aprendizaje, y puede efectuarse durante o después de que éstas han terminado. En ese sentido, la reflexión tiene que ver de manera importante



con el hecho de atribuir sentido a las experiencias de aprendizaje que estamos teniendo o que ya hemos tenido. Sin embargo, lo más relevante de la reflexión no son las conclusiones o inferencias que elaboremos sobre lo que hacemos o lo que ya hemos hecho, sino lo que todo ello tiene que ver con futuras situaciones de aprendizaje.

A partir de la **actividad reflexiva**, podemos incrementar nuestro conocimiento metacognitivo, refinar las distintas y complejas actividades autorreguladoras y profundizar sobre nuestro conocimiento estratégico, para enfrentar con mayor eficacia situaciones posteriores de aprendizaje. Parafraseando a McCombs (1996) podemos decir que los aprendizajes más valiosos en tomo a los asuntos metacognitivos, autorreguladores, estratégicos y reflexivos tienen que ver con el hecho de tener una representación más profunda de nosotros mismos como operadores o agentes activos capaces de construir conocimientos y como agentes capaces de reflexionar sobre lo que somos y lo que somos capaces de hacer en el complejo campo del aprendizaje.

#### 4. LA METACOGNICIÓN Y LOS PROCESOS COGNITIVOS

Como hemos visto, la metacognición hace referencia a un conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y al control que la persona es capaz de ejercer sobre estos últimos. En tal sentido, **la metacognición deberá ayudar al desarrollo de procesos como:**

- **La Metamemoria:** Al hablar de metamemoria nos referimos al conocimiento que tenemos de nuestra propia memoria. Hace referencia a todo lo que conocemos de nuestra memoria, si somos o no capaces de recordar alguna cosa, nuestras capacidades y limitaciones memorísticas, cómo poder controlar el olvido, qué factores impiden recordar, qué hay que hacer para recordar lo que se ve o se oye, etc. Si no conociéramos nuestra memoria (metamemoria) no tendríamos conciencia de sus limitaciones y, consecuentemente, no tomaríamos la iniciativa de escribir algo que no queremos olvidar.

- **La Metalectura.** Es el conocimiento que tenemos sobre la lectura y de las operaciones mentales implicadas en la misma: para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué impide leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros, etc.

Conviene distinguir bien la lectura de la metalectura. Cuando estamos leyendo un libro podemos hacer una pausa para pensar sobre la lectura que hemos hecho, juzgar si es fácil o difícil, interesante, coherente, profunda, etc. Al hacer esto no estamos leyendo sino juzgando la lectura, y esto no podríamos hacerlo sino la conociéramos. Este conocimiento de la lectura misma es la metalectura; la metalectura no es lectura.

Un elemento importante de la metalectura es el conocimiento de la finalidad por la que leemos, y lo es porque el objetivo que se busca al leer determina cómo se lee. No leemos de la misma forma para pasar el tiempo que para preparar un examen o saber cómo debemos usar un electrodoméstico que acabamos de comprar. El conocimiento de la finalidad determina cómo se regula la acción de leer. Ese conocimiento y la autorregulación son dos aspectos fundamentales de la metalectura, íntimamente relacionados: cuando advertimos (= conocimiento) que un párrafo es difícil, leemos más despacio (= autorregulación); si preparamos un examen, leemos con mayor atención; si la letra es muy pequeña y borrosa, acercamos más el libro.





- **La Metaescritura.** Es el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la escritura y la regulación de las operaciones implicadas en la comunicación escrita. Entre esos conocimientos se incluye saber cuál es la finalidad de escribir, regular la expresión de forma que logre una comunicación adecuada, evaluar cómo y hasta qué punto se consigue el objetivo, etc. Si estamos escribiendo un artículo y no logramos dar la forma adecuada a un párrafo, lo tachamos y volvemos a escribirlo. Si no tuviéramos conocimiento de la calidad deficiente de ese párrafo (metaescritura), no podríamos remediar (regular o controlar) nuestra redacción. Quizá después de escribir varias veces ese párrafo, juzgamos que hemos logrado la redacción final: con esto estamos diciendo que hemos alcanzado nuestro objetivo de expresar adecuadamente nuestras ideas. Este juicio no podríamos hacerlo sin tener una idea más o menos clara de nuestro objetivo, y éste tampoco podríamos haberlo conseguido sin saber cómo se regula la acción de escribir o se comunican ideas por escrito. Si enjuiciamos la exactitud comunicativa de nuestra escritura y tomamos medidas co-rrectoras (tachar y volver a escribir) es porque hemos desarrollado la metaescritura.
- **La Metaatención:** Conocimiento del funcionamiento y de las variables que afectan y controlan la atención. Qué debemos hacer para atender, cómo evitar distraernos, cómo controlar la atención, etc., son preguntas que somos capaces de contestarnos cuando tenemos conocimiento de nuestra atención.
- **La Metacomprensión:** ¿Qué somos capaces de comprender de una materia determinada?, ¿qué tenemos que hacer para comprender?, ¿cómo debemos hacerlo?, etc. Estas preguntas nos sitúan en el conocimiento de nuestra comprensión, que es lo que llamamos metacomprensión.

Cuando hablamos de deficiencias en el aprendizaje, una de las principales se refiere a los problemas en la lectura comprensiva. Muchos alumnos leen pero no comprenden, leen y memorizan pero no entienden y, lo que es peor, no son conscientes de que no comprenden. Esto mismo les sucede, cuando escuchan las explicaciones del profesor. Por tanto, es esencial desarrollar esta metacomprensión en los alumnos para que sean conscientes de cuando comprenden o no, lo que están leyendo o escuchando.

- **El Metapensamiento:** “Deberíamos enseñar a los estudiantes cómo pensar; en lugar de ello, enseñamos principalmente lo que pensar” (Lochhead, 1979). Conocimiento del pensamiento o como también se le ha llamado “pensamiento del pensamiento”, dado que en muchas ocasiones, pensamos sobre nuestros propios pensamientos. El pensamiento como actividad global del sistema cognitivo (Vega, de, 1984) nos sitúa, de alguna forma, en el campo de la metacognición. Recordemos que para Brown (1978) metacognición es el “conocimiento del propio conocimiento”. Podemos decir que “La Metacognición es el conocimiento que tenemos de nosotros mismos, de nuestras posibilidades y carencias cognitivas.” Se trata de conseguir que el alumno sea capaz de utilizar adecuadamente o hábilmente su conocimiento, de forma que lo utilice en la resolución de tareas (fines cognitivos) y para la mejora de su propio conocimiento. Esto lo conseguirá mediante el desarrollo de sus habilidades metacognitivas.



## 5. UTILIDAD DE LA METACOGNICIÓN

Como la metacognición implica tener conciencia de las fortalezas y debilidades de nuestro propio funcionamiento intelectual, y de los tipos de errores de razonamiento que habitualmente cometemos, dicha conciencia nos ayudaría, dice Nickerson (1984) a explotar nuestras fortalezas, compensar nuestras debilidades y evitar nuestros errores comunes más garrafales.

De igual manera, si como sostiene Baker (1982) los deficits metacognitivos que exhibe una persona en un dominio particular del conocimiento causan deficits en su ejecución en dicho dominio, es entonces probable que al incrementar el nivel de metacognición de dicha persona, se mejore también su aprendizaje o ejecución. Esto coincide con lo que plantea Pozo (1990) quien afirma que si una persona tiene conocimiento de sus procesos psicológicos, podrá usarlos más eficaz y flexiblemente en la planificación de sus estrategias de aprendizaje, es decir, las secuencias de procedimientos y actividades cognitivas que se integran con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y o utilización de información.

Chadwick (1985) por su parte señala que el desarrollo de la metacognición de una persona puede incrementar significativamente su capacidad de aprender independientemente, por sí mismo.

Aprender metacognitivamente nos lleva a mejorar en muchas direcciones:

- El conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales para conseguirla.
- El conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender, y cómo evitar las distracciones.
- El aprender a conocer tanto el significado, el sentido y el contexto de lo que se está aprendiendo.
- El desarrollo de la heurística, como el arte de descubrir, y de la hermenéutica, como el arte de interpretar y explicar las ideas o los hechos.
- Re-aprender a pensar por uno mismo, utilizando principios y estrategias de primer y segundo orden.
- El conocimiento de nuestra ignorancia, así como de obstáculos y barreras mentales, emocionales y corporales.
- El despertar y desarrollar una conciencia y voluntad para autoconocerse y autocorregirse de forma permanente.
- El aprendizaje por medio de la didáctica del error.

Fuente: <http://www.multiversidadreal.org/metacognicion.asp>



### Bibliografía de referencia:

El presente texto ha sido adaptado por Jorge Grigoriu Siles a partir de:

BURÓN, Javier (2002) *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Ed. Mensajero. Bilbao.

CHÁVEZ ZAMORA, José M. (2006) ***Guía para el desarrollo de los procesos metacognitivos***  
Ed. Kinko's Impresores S.A.C. S.l.

DÍAZ B., F. y HERNÁNDEZ R., G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*.  
Ed. McGraw Hill, México.

GONZÁLEZ, Benedicto (2007). *Aprendizaje, metacognición y sociedad del conocimiento*  
En <http://pedablogia.wordpress.com/2007/04/30/aprendizaje-metacognicion-y-sociedad-del-conocimiento/> Ultima visita 16/02/2009

GONZÁLEZ, Benedicto (2007). *Interrogación metacognitiva, buena herramienta para estudiar*  
En <http://pedablogia.wordpress.com/2008/02/14/interrogacion-metacognitiva-buena-herramienta-para-estudiar/> Ultima visita 16/02/2009

PINZAS GARCÍA, Juana (2006) ***Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora***  
Ed. Fimart S.A.C. S.l.