

En metacognición pasa algo similar, primero habrá que desarrollar los niveles metacognitivos mediante la metacognición como meta-habilidad, después cuando se tenga aprendida la *técnica de darse cuenta*, es posible que se aplique a los objetos metacognitivos que queramos.

Es decir, hay que aprender a tener estados metacognitivos, antes de intentar alcanzar una competencia en metacognición, o podríamos estar todo la vida en un nivel básico. Eso sí, muy bien ejercitado, pero sin metacognición del nivel básico en sí mismo el cual nos permita pasar a otro nivel.

Sería como el caballero en el cuento de Alicia, de Lewis Carroll, cuando Alicia le dice que debería practicar más la equitación, pues ella observa que él se cae en cuanto es posible que pueda hacerlo (es decir, que esté sobre el caballo) a lo que el caballero replica que él practica mucho la equitación, sólo que él practica la parte de las caídas y que eso lo sabe hacer muy bien.

Recibido el 15 de noviembre 2004, revisado el 30 de noviembre 2004, aprobado el 6 de enero 2005.

## AUTOOBSERVACIÓN Y METACOGNICIÓN

Ariel Félix Campirán Salazar  
Universidad Veracruzana  
Academia Mexicana de Lógica  
arielcamps@yahoo.com

**Términos clave:** Metacognición, autoobservación, habilidades de pensamiento, cambio racional de creencias.

### Introducción

Para un Congreso de Metodología de la Ciencia escribí acerca del papel que juega la metacognición en el desarrollo de los métodos de la metodología, entendida ésta como una reflexión sobre los métodos mismos y los principios que les subyacen.<sup>1</sup> La tesis defendida ahí fue que "La metacognición juega un papel clave en la investigación científica, ya que *es ella la que propicia* el cambio racional de creencias". En ese trabajo, pensando más en un público universitario, me concentré en el cambio racional de creencias y dejé de lado:

- El cambio de emociones (desde el interés por remover emociones reprimidas hasta su asimilación).
- El cambio de voliciones (que incluye desde la automotivación por intentar hasta la toma de decisiones).
- El cambio creativo (el que tiene que ver con el cambio de fantasías, planes y/o proyectos, y en general con el derecho a ser original, espontáneo, innovador y radical para proponer y hacer cosas nuevas).

<sup>1</sup> Campirán, 2004a, publicado en esta misma Antología.

*La metacognición es clave para propiciar todos estos cambios, “vitales” para algunos trasfondos filosóficos: de modo que ahora la tesis que propondré tiene que ver con todas las facultades que considero nos constituyen como humanos: memoria, intelecto, emoción, imaginación y sobre todo, voluntad. En mi teoría de las habilidades de pensamiento, manifiesta en el Modelo COL, he hablado sobre los tipos de pensamiento y su relación con el modelo de las 5 facultades mentales, y he dicho que existen procesos cognitivos y metacognitivos que permiten a una persona hacer modificaciones al trasfondo mediante la pura voluntad, la imaginación, la emoción, o como en ciencia se hace, predominantemente a través del intelecto.<sup>2</sup>*

En ese Congreso me dí cuenta, desde otra perspectiva, del compromiso que tenemos los docentes en promover el desarrollo de la metacognición relacionándola con los *métodos*: de *prueba* o *demonstración*, con los *heurísticos* o de descubrimiento, pero más aún con los de *inducción al procesamiento de la información*. También me dí cuenta del todavía no explícito papel que debe jugar la metacognición para la conformación de cuerpos académicos (CA), a fin de que ellos puedan crear modelos para una mejor generación, aplicación y distribución del conocimiento.

Algunas cosas que diré aquí son nuevas en la literatura sobre el tema, pues se ha investigado y escrito mucho sobre la metacognición como un proceso de conciencia extraordinario ligado a procesos cognitivos cuyo objeto son “conocimientos” o “información aprendida”. Considérese la siguiente formulación de Flavell, de quien se dice acuñó el término “metacognición”:

Es “el conocimiento de los propios procesos cognoscitivos, 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, 906)

<sup>2</sup> Véase Campirán, 2001, también Rodríguez, 2003.

He cuestionado antes, con base en mi formación filosófica y experiencia docente, que la metacognición dé o sea conocimiento en un sentido epistemológico relevante. No niego que la metacognición proporcione *información* al agente, quizá hasta pueda ser considerada ésta con el estatus básico de *creencia*, pero no hay garantía de que se trate de información verdadera justificada. Es decir, es posible que la metacognición verse sobre información “engañosa”<sup>\*</sup>.

Así, de manera intuitiva, no es lo mismo aprender cierta información “sin adjetivos”, incluso cierta información clasificada como “conocimiento” por alguna disciplina con autoridad epistemológica para hacerlo, que “darse cuenta que se está aprendiendo dicha información”. ¿Acaso no es preferible que un estudiante se dé cuenta que está aprendiendo algo equivocado, a que dicho estudiante aprenda algo que es “verdad” y no se dé cuenta de ello?

Un método que he diseñado para “aprender a pensar con orden” en el nivel de estudios universitarios se llama COL, *Comprensión Ordenada del Lenguaje*. Tal método *induce al procesamiento de la información*, tiene estrategias cercanas a las de otros autores como Lipman o De Bono; sin embargo, a diferencia de ellos, de manera explícita COL desarrolla paralelamente la competencia en *el pensar cognitivo con orden* (conocimientos, habilidades y actitudes) como en *el pensar metacognitivo con orden* (conocimientos, habilidades y actitudes).

A fin de tener un andamiaje conceptual sobre la metacognición, haré una breve reconstrucción del ensayo de Fredy

<sup>\*</sup> Considero afortunado para la discusión la distinción entre *la experiencia metacognitiva (darse cuenta)* del *juicio metacognitivo*, el cual puede contingentemente formularse en virtud de la primera. Incluso, si un sujeto epistémico sobre la base de su proceso metacognitivo elaborase, a partir del juicio metacognitivo, un proceso de gestión autoreglativo o una decisión, pienso que conviene no confundir los procesos.

González,<sup>3</sup> porque me parece que ahí se pueden encontrar elementos teóricos útiles para entrar a la discusión. Dividiré la exposición en dos grandes partes. En la primera parte, haré la reconstrucción mencionada, eso dará una idea general para leer posteriormente el citado ensayo y así poder analizarlo y criticarlo. Una vez hecha la reconstrucción haré mención de algunos señalamientos a fin de dar pistas y tener “tela de donde cortar” y de ese modo ver algunos aspectos interesantes del tema. Después, en la segunda parte, enfatizaré mi posición sobre la metacognición: qué considero que es y su relación con las habilidades de pensamiento (HP), en particular con la habilidad llamada *autoobservación*.

Pienso que con esto bastará para propiciar un ambiente analítico sobre el tema. Espero que el lector con ello pueda experimentar los efectos mismos de la metacognición, pues muchas de las preguntas e ideas que surgirán seguramente tendrán un nivel metacognitivo. Casi nadie tiene gusto cuando “le toman el pelo”. Darse cuenta de que los teóricos no siempre son consistentes entraña un sabor amargo para quien se ha fiado de ellos.

Las personas desde que son niños y hasta adultos creen muchas cosas cuando se encuentran en ambientes de autoridad, más aún cuando la autoridad es académica. Sin embargo, cuando en sus procesos de pensamiento ocurre que “se dan cuenta” de incongruencias idea-acción, o palabra-postura corporal, o “teoría”-realidad, su sorpresa, desafortunadamente, no siempre va acompañada de suficiente fuerza de voluntad, o fuerza cognoscitiva por no ser suficientemente cultos aún, o fuerza emocional para gritar “basta”, o fuerza creativa para expresar llanamente ¿es una broma, verdad? Se dan cuenta y pareciera que no pasa nada. Un proceso metacognitivo más, al olvido.

<sup>3</sup> González, Fredy, 1996.

Por ello es necesario el desarrollo, cultivar la metacognición, a fin de que sea una herramienta para filtrar, para propiciar cambios, para afirmar la naturaleza doblemente mental de la que gozamos los seres inteligentes. Algunos especialistas en psicología del desarrollo, como Sperber y Karmiloff, al experimentar con aves, con otros animales y niños, han observado el comportamiento de los procesos cognitivos, su evolución cuando la hay, y su tejido fino mientras madura la experiencia. De alguna manera sostienen que han encontrado principios que permiten afirmar que algo que nos diferencia de los animales es nuestra capacidad metacognitiva.<sup>4</sup> Pienso que vale la pena reflexionar sobre la estrecha relación entre el concepto de autoobservación y el de metacognición.

#### Primera parte

En su ensayo titulado “Acerca de la metacognición”, Fredy González expone y estudia algunas de las principales definiciones dadas durante los últimos cincuenta años; concluye que, en general, son tres los componentes atribuidos a la metacognición por varios autores, entre ellos el mismo Flavell. González (1996, 11) denomina a tales componentes: “dimensiones”, ellas son:

1. *conciencia* de procesos cognitivos
2. *monitoreo* de procesos cognitivos
3. *regulación* de procesos cognitivos

El contexto en donde se plantea la **problemática general** es el siguiente:

“Las teorías psicológicas que se adscriben al Paradigma del Procesamiento de Información han hecho posible el reconocimiento del aprendiz como un activo solucionador de problemas y procesador de información; esto, según Haller, et. al. (1988), ha permitido que las investigaciones acerca del aprendizaje humano dirijan su atención hacia las actividades mentales que tienen que ver con *la conciencia, el monitoreo y la regulación de los procesos cognitivos, las cuales son,*

<sup>4</sup> Karmiloff-Smith, A., 1993; Sperber.

*precisamente, las dimensiones constitutivas de la metacognición. Lo anterior ha permitido concebir los problemas de aprendizaje como deficiencias en el funcionamiento metacognoscitivo. (p.11) ---Énfasis mío--- ...El mejoramiento académico sustancial que se derivaría como consecuencia de hacer a las personas más conscientes de su desempeño cognitivo propio, es una de las razones que convierte a la metacognición en un área de investigación bastante promisoria.” (p. 13)*

Seguiré ahora la estructura del ensayo de González, la sintetizaré en 5 puntos.

#### 0. Definición de cognición:

La cognición se refiere a la adquisición, aplicación, creación, almacenaje, transformación, creación, evaluación y utilización de la información. (p. 8) SIC

#### 1. Definición sustantiva de la metacognición:

*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. (p. 1; Cfr. p. 6)*

*Parece existir cierto acuerdo en cuanto a que la metacognición es un constructo tridimensional que abarca: (a) conciencia; (b) monitoreo (supervisión, control y regulación); y (c) evaluación de los procesos cognitivos propios. (p. 6)*

#### 2. Dimensiones de la metacognición: (p. 6)

- a. Conciencia o meta-conocimiento
- b. Monitoreo (supervisión, control, regulación):
- c. Evaluación de los procesos cognitivos propios:

Dimensiones de la metacognición: (p. 11)

- a. la conciencia
- b. el monitoreo
- c. la regulación de los procesos cognitivos

#### 3. Procedimientos para recabar información *meta-cognoscitiva*: (Cursiva mía, SIC)

- a. Auto-reporte verbal, entrevista, interrogatorio post-experimental.
- b. Entrevista sobre aspectos relevantes de una video-grabación previa. Congruencia mente-cuerpo.
- c. Describir el pensamiento mientras se está pensando: en voz alta.
- d. Cuestionario retrospectivo (complemento de introspección inmediata). Etc.

#### 4. Vínculos de la metacognición con:

- a. El aprendizaje
- b. La resolución de problemas
- c. Las diferencias expertos-novatos, y
- d. La ejecución académica.

#### “Tela de donde cortar”:

▪ Nótese el énfasis en el conocimiento y en las funciones del intelecto.

▪ Nótese la relación “Conciencia” con “metaconocimiento”.

Es un abuso el empleo del término “conocimiento”. Tener conciencia puede no sugerir conocimiento alguno, sólo ser consciente de, o si se trata de metacognición: darse cuenta de... Pero ¿hay conocimiento con tan sólo ser consciente de algo? Al parecer y ese es mi punto de vista: **no**.

▪ Nótese la descripción de la p. 6, no corresponde con la descripción de la p.11.

Autores como Boisvert (2004, 69-72); Noël (1997), Lafortune-Mongeau-Pallascio (1998), reconocen la diferencia entre el proceso de *conciencia metacognitivo*, del proceso intelectual que da lugar al *juicio metacognitivo* y a la *decisión metacognitiva*. Con ello evitan caracterizar a la metacognición con elementos innecesarios.

El término "Regulación", o se usa en dos sentidos, o en dos niveles categoriales.

Seguramente, ustedes se darán cuenta, por el método analítico que estoy empleando, que es necesario tener cuidado cuando escribimos, porque alguien nos puede leer con atención y con herramientas analíticas; si un niño de primaria lee con cuidado quizá encuentre más incongruencias, no digo necesariamente inconsistencias lógico-semánticas, pero cuando el niño deje de serlo y aprenda lógica, quizá sí las encuentre y entonces tendremos que él, estará con una mente analítica y/o crítica con metacognición.

Los cuerpos académicos (CA) en las universidades están encargadas de las líneas de generación y aplicación del conocimiento, y es responsabilidad de tal institución favorecer la distribución social del conocimiento. Para ello los CA conforman comunidades de indagación, de investigación disciplinaria o multi/inter/transdisciplinaria, y comunidades epistémicas con expertos. El CA en su actividad depende de las habilidades de pensamiento con las que procese la información que lee, o los discursos de sus diálogos indagatorios. Si el discurso presenta inconsistencias, ¿será que alguien se dé cuenta? ¿Qué hará tal persona con los objetos y los resultados de sus metacogniciones? ¿Será que, como dicen los teóricos que ha resumido González, tal persona (incluso el niño) tiene un metaconocimiento, una autoregulación y un monitoreo y/o evaluación? ¿No será que tales teóricos han exagerado en su concepción del constructo y les sirve más a ellos que a la realidad del niño, por ejemplo?

No siempre somos libres de seguir la autoridad de nuestra preferencia, pero sí somos libres de examinar los textos, como hacen los niños, y quizá darnos cuenta de lo que ellos dicen, de cómo lo dicen, y así, hacer un mejor procesamiento de la información. La inducción al procesamiento depende de nuestro modelo de qué sea pensar, qué signifique entender o comprender, qué lugar tienen: el orden, la profundidad, la claridad y precisión en el lenguaje.

Yo he analizado la situación que prevalece en el contexto nacional mexicano y me he dado cuenta que culturalmente somos bloqueados en nuestro desarrollo de las potencialidades cerebrales: lo que nos deja la cultura, más o menos desarrollada, pero llena de información «revuelta» es la facultad llamada: memoria. Pero, ni el intelecto, ni la inteligencia emocional, ni la imaginación, ni mucho menos la voluntad son tomadas en cuenta, como debieran. Son en general aniquiladas sistemáticamente por los modelos educativos rígidos, o por la escasa preparación integral de los docentes. La posibilidad de cambio, más presente en los niños por su plasticidad cerebral, por su fluidez actitudinal, y por su deseo de aprender por ellos mismos haciendo, sintiendo y entendiendo, queda menospreciada por la falta de preparación de los docentes, de los padres, y del entorno (libros, medios de comunicación, etc.) que represente una autoridad o un estímulo impactante al niño.

De modo que, pareciera que sólo nos queda "tomarles el pelo" como a niños, o que ellos "nos tomen el pelo" o como se dice "la medida", y en su interior sonrían por darse cuenta que están con gente no muy hábil en usar el cerebro.

### Segunda parte

Un proceso de pensamiento que caracteriza al ser humano es aquel que le permite observar a cualquier otro de sus procesos mentales. Una peculiaridad poco atendida en la educación, sobre todo superior: a dicho proceso le he denominado en otro lugar *autoobservación*,<sup>5</sup> y lo he considerado "proceso analítico", por ello da lugar a la llamada Habilidad de pensamiento analítica fundamental para el pensamiento crítico y creativo.<sup>6</sup>

Este proceso de pensamiento (HPA-autoobservación) al principio, cuando surge en el desarrollo del niño, hace posible el reconocimiento de ser algo distinto al mundo externo,

<sup>5</sup> Campirán, A., 2000b.

<sup>6</sup> Guevara y Campirán. 2000b,

posteriormente va conformando el ser sujeto epistémico y proporciona la conciencia de aprender y sentir “la sensación de ser alguien”. Desde mi experiencia es este proceso, cuando aparece, el que da lugar al Yo, al observador, a la persona que experimenta.

Nuevamente, al principio tal proceso surge como un ensayo de la conciencia, es otro proceso más de los tantos que es capaz de generar nuestro cerebro. La conciencia intenta avanzar no sólo en una repetición cuantitativa sino también cualitativa, de ahí que surja una observación sobre la observación. La conciencia desde antes que haya autoobservación ha ensayado otros procesos, digamos que previo a este proceso, la conciencia ya observa, describe, compara, relaciona, incluso clasifica de modo básico connatural.

Sin autoobservación la persona aprende a manejar el medio ambiente, a través del lenguaje no verbal y el lenguaje verbal denominado “lenguaje ordinario de la vida cotidiana”. La conciencia puede memorizar y repetir posteriormente el contenido de sus percepciones, traducidas en creencias, sentimientos y decisiones *aparentemente* propias.

El hecho, a mi modo de ver, de practicar la observación como habilidad de pensamiento primaria o básica, hace que ella posteriormente de manera natural o enseñada, genere una observación de segundo nivel: observar a la observación misma.

En otro lugar hemos dicho que el observar proporciona la posibilidad de “describir lo observado”, hacer comparaciones entre las observaciones, establecer relaciones entre ellas e incluso clasificarlas. Todos estos procesos de pensamiento dan lugar a las llamadas HP básicas. Pero, la *autoobservación*, curiosamente es una HP (proceso mental que permite el procesamiento de la información) que puede tener como objetos tanto a los procesos básicos (HPB) como otros tantos procesos más avanzados como son: el analizar, el inferir, el juzgar, el generar y comparar modelos, etc.

Mucho llamó mi atención la experiencia de la autoobservación cuando reflexioné los problemas filosóficos de la identidad personal y el de la relación mente-cuerpo, cuando investigué a los filósofos modernos: Descartes, Locke, Hume, y otros. Incluso de los más recientes como Thomas Nagel o Derek Parfit, quienes dan cuenta de aspectos de la mente como la autoobservación.

Preguntas como: qué es, cómo surge, cómo opera, etc., ya han sido tratadas. Pero algo que me deja aún asombrado y reflexivo es un tipo peculiar de autoobservación: *la metacognición*.

Efectivamente, toda metacognición supone un cierto nivel de autoobservación, cierto nivel de desarrollo, pero no al revés. Hay tipos de autoobservación que no implican la presencia de la metacognición, bien puede ser que me autoobserve analizando, eso significa que mientras analizo (HPA) observo que lo hago (autoobservación). Eso no quiere decir que al autoobservar que analizo he tenido un estado de conciencia tal que pueda yo expresar que: me dí cuenta de...

Quizá, y eso es lo interesante para reflexionar, a veces, mientras analizo ocurre que por observar que analizo, caigo en un estado en donde me doy cuenta de algo, que bien puede ser que “estoy analizando en vez de inferir, o clasificar, etc.” Este fue un mero ejemplo.

La idea es: darme cuenta de x, es tener metacognición de x; pero puedo autoobservar mis procesos básicos como quien tiene una doble atención, y eso no necesariamente me lleva a “darme cuenta de algo”.

La metacognición, quiero agregar para terminar, es tener “awareness”, es darse cuenta, es tener un estado mental de cierto tipo: es un estado de procesamiento de segundo orden, una segunda atención: “es un estado de la conciencia en donde ésta se

da cuenta de algo”.<sup>7</sup> Claro está, hay niveles y factores que determinan dicho estado.

El papel de la metacognición ya dijimos al principio es entre otras cosas *propiciar cambios*: sugerirlos. La *realización de los cambios* requiere de más factores: condiciones decisionales, medio ambiente, contexto, etc. Ahora bien, hay diversas formas en cómo se propicia el cambio, esto depende del tipo de objeto y el nivel de metacognición.

La comprensión sobre un tema generada en los estudios universitarios se distingue de la comprensión ordinaria, porque rechaza la aceptación dogmática o ciega de las creencias, acciones, sentimientos, etc. Algunos criterios de racionalidad recientes aceptan creencias, acciones, decisiones y hasta expresiones creativas con un respaldo intersubjetivo. Hoy día ya no es tan común que sólo lo objetivo cuente. Sin embargo, vale la pena enfrentar el reto de hacer posible el planteamiento de explicar el rechazo, o la aceptación, de una creencia, acción, etc.

No se trata de cambiar por cambiar, se trata de cambiar usando todas nuestras facultades mentales. La ciencia pretende que mejoremos la calidad de la creencia, quizá sigamos creyendo lo mismo pero no de la misma manera. La creencia ciega, aun cuando afortunadamente fuera verdadera, no es el fin de la ciencia. La filosofía surge y se justifica porque desea darnos la oportunidad de hacernos de un andamiaje para hacer estos cambios: de la aceptación ciega a la aceptación vía el pensamiento, en un sentido amplio de pensar aquí. La sociedad, la familia por supuesto, pretende que mejoremos la calidad de nuestras emociones y decisiones también. Sin embargo, la represión es un malestar en la cultura.

¿En dónde queda la metacognición? La metacognición es necesaria pero no es suficiente para que dicho cambio ocurra, es

<sup>7</sup> Campirán, A., 2000a, p.72

un paso necesario, pero no siempre se ha dado lo cual es lamentable. La ciencia y la filosofía han surgido gracias a *procesos metacognitivos que propiciaron el intento* de revisar y analizar las creencias y acciones hasta llegar a una mejor comprensión de ellas.

Sin embargo, dichos procesos metacognitivos no han sido estudiados con métodos para examinar qué papel cumplieron en la construcción de la ciencia y de la filosofía. Alguien se dio cuenta de ... y comenzó a investigar; alguien se dio cuenta que *la tierra no era plana*, dudó de la creencia aceptada en su entorno, pero cómo se dio cuenta, qué método tenía para producir procesos metacognitivos si es que lo tenía.

En las escuelas se enseña: “se le ocurrió”, “se inspiró”, “de pronto se dio cuenta o cayó en la cuenta de... y se puso a investigar.” La psicología pretende mostrarnos que es posible un cambio en el procesamiento de las emociones: en psicoterapia el cliente es quien no se da cuenta y por ello asiste al tratamiento. Las empresas cada vez requieren más de gente que sea capaz de tomar decisiones, pero que se dé cuenta de los riesgos. Etc.

Ahora bien, *darse cuenta* es sólo el inicio de la aventura. Puedo darme cuenta que una creencia es falsa o sospechosa (dudosa), sin embargo esto no basta para abandonarla. Tengo que juzgar metacognitivamente, quizá después tomar una decisión, atendiendo por supuesto al contexto en el que me encuentre. (Lo mismo vale para cuando nos damos cuenta de que cierta actitud no nos conviene.) *Darse cuenta* es sólo un paso necesario pero no suficiente para el cambio racional de creencias, cambio actitudinal u otro cambio. Es el primer paso, pero con él se abren varias opciones:

- a) Avanzar, con el intento de averiguar más.
- b) Detenerse a contemplar, con asombro.
- c) Pasmarse y entrar en un impasse por no atreverse al posible cambio (pues llevaría a una nueva adaptación teórico-práctica, si pensamos que las creencias sustentan la posición de una persona en el mundo).

d) Voltrear a ver a otro y solicitarle ayuda: metódica, metodológica, doctrinal, o decisional, etc.

e) Regresar a la creencia aceptada e intentar olvidar que no tiene racionalidad detrás.

Esto parece no tomarlo en cuenta la propuesta vista en la primera parte. Entonces, en breve, la metacognición se relaciona con los cambios, en donde el cambio sensato de creencias es sólo uno de dichos cambios, muy importante para la ciencia, aunque para el desarrollo humano suele ser tan importante dicho cambio como el cambio emocional y decisional.

En el ensayo citado al principio he caracterizado a la metacognición distinguiendo entre: tipos de objetos, niveles, precondiciones, condiciones, objetivos, métodos y estrategias.

Así, quien tiene más autoobservación desarrollada, ése es capaz de hacer ver a quien menos tiene; quien puede autoobservar tiene a su favor ventaja sobre quien sólo observa el hecho sin la posibilidad de darse cuenta, el primero es menos ingenuo.

#### Referencias bibliográficas.

Boisvert, Jaques (2004), *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*, F. C. E., México.

Campirán, Ariel (comp.) (2000a), "Metacognición", pp. 65-76, *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo: transversalidad*, Vol. II, Colección Hiper-COL, NME-Universidad Veracruzana, México.

Campirán, Guevara, Sánchez (comps.) (2000b), *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*, Vol. I, Colección Hiper-COL, NME-Universidad Veracruzana, México.

Guevara y Campirán. 2000b, "Habilidades analíticas de pensamiento: nivel analítico reflexivo de COL", pp. 79-110.

Campirán. 2000b, "Autoobservación y atención", pp. 193-198.

Campirán, Ariel (2001), "Enseñar a pensar: estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento", en Guerci de Siufi (comp.) (2001) *Filosofía: investigación y enseñanza en el NOA del 2001*, Ed. Universidad Nacional de Jujuy, Argentina.

Campirán, Ariel (2003), "Metacognición", en García, C. (2003), et al, *Edugestión*, Ed. Arana-UX, México.

Campirán, Ariel (2004a) "El papel de la metacognición en el desarrollo de la metodología". Ponencia Magistral. Ier Congreso Nacional de Metodología de la Ciencia. IV Coloquio Nacional de Metodología de la Ciencia y de la Investigación para la educación. Huauchinango, Puebla. 14 al 17 de enero del 2004.

Flavell, J.H. (1979) "Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, pp. 906-911.

González, Fredy E. (1996), "Acerca de la metacognición", U. Pedagógica Experimental Libertador, en <http://cidipmar.fundacite.arg.gov.ve/Doc/Paradigma96/doc5.htm>

Karmiloff-Smith, A. (1993) "Taking Development Seriously", en *Beyond Modularity*". También: Clark, A and Karmiloff-Smith A, (1993) "The cognizer's Innards: a psychological and philosophical perspective on the development of thought", en *Mind and Language*, Vol. 8, No. 4, Winter. Oxford, UK.

Lafortune, Louise - Mongeau, Pierre - Pallascio, Richard (1998) *Métacognition et compétences reflexives*, Logiques, Montreal

Noël, Bernadette (1997), *La métacognition*, 2a ed. De Boeck Université, París, Bruselas.

Rodríguez, A. Leticia (2003) "La computadora, recurso didáctico", en *Arte, ciencia y Luz*, E-zine. <http://www.uv.mx/acl/Paginas/Ciencia-3.htm#>

Sperber, Dan (1994), "The modularity of thought and epidemiology of representations", L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (eds.) *Mapping the mind: domain specificity in cognition and culture*, N Y: Cambridge UP.

Recibido el 15 de mayo 2004/ revisado el 30 de junio/ aceptado el 30 de agosto de 2004.



AUTOMONITOREO PARA PROMOVER  
METACOGNICIÓN DOCENTE

Elvia María Cristina Peralta Guerra  
Instituto de Psicología y Educación  
Universidad Veracruzana  
perielvia@yahoo.es

**Términos clave:** Metacognición, monitoreo.

### Introducción

El propósito principal de este escrito es promover la reflexión acerca de lo que hacemos o aún no hacemos los docentes para promover la metacognición en nuestros estudiantes. Para ello, en la primera parte del escrito presento brevemente lo que señalan algunos estudiosos sobre el impacto de la metacognición en el aprendizaje y muestro algunas de sus definiciones; también refiero estrategias instruccionales para promoverla. En la segunda parte, presento una Guía en forma de lista de chequeo para auto monitorear la promoción de la metacognición de cualquier dominio en general y de manera específica de las Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo (HPCyC).

El actual debate sobre la educación se enfoca a reconocer que es indispensable una formación diferente que permita a los individuos enfrentar las diversas y nuevas situaciones del mundo actual con garantía de éxito. Los investigadores, autoridades y expertos en educación plantean que una de las bases para lograrlo es conseguir la *autonomía* en el aprendizaje del estudiante y reconocen que la metacognición es uno de los procesos mediadores básicos para alcanzarla.