

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del  
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2015.

# Procesos cognitivos y metacognitivos en alumnos universitarios: estrategias para su desarrollo.

Naigeboren Guzmán, Marta, Caram, Gladys, Gil De Asar, Mariana y Bordier, María Silvina.

Cita:

Naigeboren Guzmán, Marta, Caram, Gladys, Gil De Asar, Mariana y Bordier, María Silvina (2015). *Procesos cognitivos y metacognitivos en alumnos universitarios: estrategias para su desarrollo*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/466>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/Qow>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# PROCESOS COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS: ESTRATEGIAS PARA SU DESARROLLO

Naigeboren Guzmán, Marta; Caram, Gladys; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina  
Secretaria de Ciencia, Arte e Innovacion Tecnologica, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

---

## RESUMEN

**Introducción:** fortalecer procesos cognitivos y metacognitivos en alumnos universitarios puede contribuir a la formación de profesionales expertos en sus disciplinas y con sólidas competencias. **Propósitos:** indagar en los procesos cognitivos y metacognitivos de alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNT; identificar necesidades de mejora hacia el pensamiento estratégico; proponer pautas orientadoras de las prácticas educativas universitarias como mediadoras del aprender a aprender. **Metodología:** desde una perspectiva cuali - cuantitativa se administró un cuestionario a alumnos de los Ciclos Básico y Superior, analizado mediante cuatro categorías: necesidades de mejora como alumno universitario; estilos de aprendizaje y procesos cognitivos; historia escolar y experiencias vinculadas a prácticas metacognitivas y actuaciones estratégicas; estilos docentes que favorecen procesos metacognitivos. **Resultados:** se avanza cualitativamente, desde el Ciclo Básico al Superior, en los procesos de aprendizaje como "construcción", con necesidades de adquisición del pensamiento estratégico condicionado en su desarrollo por la "metacognición", como competencia reflexiva que posibilita el registro de logros, fortalezas y necesidades de mejora. **Conclusiones:** las prácticas metacognitivas inciden en la adquisición progresiva del pensamiento estratégico como competencia para la toma de decisiones autónoma en la resolución de problemas de la vida académica y profesional; condicionadas por intervenciones pedagógicas que las habiliten.

## Palabras clave

Estrategias Cognitivas, Metacognición, Docentes, Alumnos

## ABSTRACT

### COGNITIVE AND METACOGNITIVE PROCESSES IN UNIVERSITY STUDENTS: STRATEGIES FOR ITS DEVELOPMENT

**Introduction:** strengthening cognitive and metacognitive processes in university students can contribute to the training of professional experts in their disciplines and with solid skills. **Purpose:** To investigate the cognitive and metacognitive processes of students in the career of Educational Sciences at UNT; identify needs for improvement towards strategic thinking; propose orienting guidelines of university teaching practices as mediators of learning to learn. **Methodology:** from a qualitative and quantitative perspective a questionnaire was administered to students of the Basic and Higher Cycles. Four categories were analyzed: Learning styles and cognitive processes; school history and experiences related to metacognitive practices and strategic actions; teaching styles that promote metacognitive processes. **Results:** qualitative advances from the basic cycle to Superior, in the process of learning as "building" with the conditional acquisition needs strategic thinking in its development by the "metacognition" as reflective competition that allows the registration of achievements, strengths and improvement ne-

eds. **Conclusions:** metacognitive practices affect the progressive acquisition of strategic thinking. Also helps in the development of autonomous decision-making and in the resolution of problems of academic and professional life; certain professor's educational interventions might help the development of strategic thinking.

## Key words

Cognitive strategies, Metacognition, Teachers, Students

## Introducción:

Fortalecer el desarrollo de procesos metacognitivos en alumnos universitarios puede contribuir a la formación de profesionales expertos en sus disciplinas y con sólidas competencias. Se indagó en alumnos de Ciencias de la Educación de la UNT sobre las necesidades de mejora como alumnos universitarios, sus estilos de aprendizaje, cuándo comenzaron a pensar en sus formas de aprender, y en los estilos docentes que favorecen procesos metacognitivos.

## Marco Teórico:

La metacognición es definida por Flavell (1976), como el conocimiento del sujeto sobre los propios procesos cognitivos, es decir, la "toma de conciencia" de las acciones que se ponen en práctica para aprender y de los resultados que se obtienen; posibilita la regulación de las acciones resultantes para la consecución de los objetivos de aprendizaje, la mejora en los procesos de pensamiento y/o el desarrollo de habilidades cognitivas.

La regulación interviene en los siguientes momentos de resolución de una tarea: a) planificación de la actividad mental; b) ejecución; como monitorización y/o control de las acciones desarrolladas con respecto a las demandas de la situación de aprendizaje; c) evaluación del producto; a través de observaciones críticas sobre la calidad del proceso cognitivo desarrollado, como factor condicionante de las posibilidades de alcance de las metas establecidas.

Considerando el sentido propio de la metacognición como proceso orientado a la toma de conciencia sobre la calidad del propio aprendizaje, Martí (2000) se refiere a su condición necesaria para el desarrollo progresivo del "aprendizaje estratégico", en tanto la capacidad de decidir con autonomía cómo resolver una tarea o situación problemática, involucra la construcción de un "conocimiento estratégico" (Flavell, 1987) relativo al "uso y pertinencia" de los procedimientos cognitivos de uso.

Ante la cuestión de cómo promover la construcción del "conocimiento estratégico" desde las intervenciones pedagógicas, Martí (2000) plantea que su adquisición paulatina supone grados de transición, desde un nivel automático a un nivel consciente y/o intencional, en relación al uso de determinados procedimientos cognitivos, considerando algunos aportes teóricos como los de Karmiloff - Smith (1992), quien explica el desarrollo intelectual apelando al

concepto de “redescripción representacional” (explicitación de representaciones construidas mediante procesos de aprendizaje). Un mayor nivel de desarrollo intelectual implica mayores posibilidades de toma de conciencia y control de los mismos. Esto lleva a considerar que la verbalización inherente a los procesos cognitivos, en términos comunicables, puede ser facilitada por procesos de aprendizaje previos que la posibiliten. Sin embargo, se considera que el mismo no es condición suficiente, ya que es necesario un trabajo lento y progresivo de sucesivas redescripciones representacionales por parte del alumno, lo que supone la mediación de procesos reflexivos personales vinculados al cómo de los productos, en relación a la calidad de las actuaciones logradas. Se afirma entonces, que la mera transmisión o explicitación de “profesor a alumno” de las estrategias a utilizar para la resolución de una situación problemática, no producen en sí mismo un conocimiento estratégico controlado y consciente. Es decir, tal conocimiento exige la participación activa del alumno en los procesos reflexivos señalados, sin desconocer la importancia y el carácter mediador de las intervenciones del profesor como guía u orientador.

La construcción de estrategias de intervención para promover en el alumno la adquisición de un conocimiento estratégico requiere atender, por un lado, al nivel de desarrollo cognitivo del sujeto, que condiciona las posibilidades de elaboración representacional y de comunicación de las estrategias de acción puestas en práctica y, por otro, al dominio de los procedimientos utilizados, ya que éste constituye otro factor que lo facilita.

El desarrollo de este conocimiento exige, asimismo, de procesos personales reflexivos que permitan, progresivamente, la toma de conciencia sobre los saberes en uso, contrarios a la reproducción mecánica de la información transmitida por el profesor.

Es fundamental el papel del docente en este proceso; según Ken Bain (2007), un “buen profesor” es el que promueve que sus estudiantes logren un aprendizaje profundo. Atendiendo a los aportes de Entwistle y Ramsden (1984), el “aprendizaje profundo” es aquel que se caracteriza por la incorporación de nuevos conocimientos a través de procesos de comprensión; es decir, se logra cuando el alumno otorga “sentido”, condición necesaria para la elaboración de significados; a diferencia de éste, el “aprendizaje superficial” es aquel que se caracteriza por la acumulación de información a corto plazo como producto de su “reproducción mecánica” o “al pie de la letra”, sin instancias de comprensión. Las investigaciones demuestran que los estudiantes sólo intentan recordar los temas y no interiorizarlos, pero sólo interiorizándolos es que conocen sus significados y los involucran en su vida, y eso es lo que hace a un buen profesor, conseguir ese aprendizaje profundo: que involucre a sus estudiantes en el tema.

A modo de síntesis y atendiendo a la importancia de la “metacognición” y su relación con los procesos de aprendizaje, se considera pertinente citar a Monereo (2001: 12): *“Lograr que nuestros alumnos sean más autónomos aprendiendo implica que sean más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus modos de aprender, de sus dificultades y del modo de superar esas dificultades”*.

#### **Metodología:**

Desde un diseño de investigación exploratorio de corte transversal, focalizado en una perspectiva cuali - cuantitativa, se administró un cuestionario validado, con preguntas abiertas y cerradas, a una muestra intencional constituida por 100 alumnos de los Ciclos Básico y Superior de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNT. Para el análisis se construyen cuatro categorías: necesidades de mejora

como alumno universitario; estilos de aprendizaje y procesos cognitivos; historia escolar y experiencias vinculadas a prácticas metacognitivas y actuaciones estratégicas; estilos docentes que favorecen procesos metacognitivos; y se emplean procedimientos cuantitativos para establecer frecuencias y/o porcentajes vinculados a las mismas.

#### **Resultados:**

**Necesidades de mejora como alumno universitario:** en el Ciclo Básico, un 22% responde que deben mejorar la responsabilidad y la manera de aprender, un 10% plantea la necesidad de dedicar más tiempo al estudio y otro 10% que debe ser más perseverante y poner mayor esfuerzo. En tanto, un 12%, considera la necesidad de distribuir mejor el tiempo; el 15% considera que tiene dificultades en la organización y un 9% que requiere el uso de técnicas de estudio. En menor porcentaje, los alumnos plantean que deberían rendir más materias (5%), tener mayor constancia (3%) y mejorar la lectura comprensiva (3%).

Con respecto al Ciclo Superior, responden que como alumnos universitarios deberían tener mayor constancia, mayor compromiso y dedicación al estudio (30%), rendir más materias (26%), planificar mejor el tiempo (22%), utilizar técnicas y estrategias (12%), mejorar su desempeño en exámenes finales (10%) y ser más responsables (9%).

Para la mayoría de los alumnos, tanto del Ciclo Superior como del Ciclo Básico, la posición de ser estudiante universitario es muy valorada y, a la vez, implica una alta carga de esfuerzo y dedicación acompañada de compromiso y responsabilidad; incluso en el Ciclo Superior, se incluye la idea del “sacrificio” y de ser un “sobreviviente”, lo cual nos lleva a preguntarnos acerca de cómo las representaciones que los alumnos van construyendo a lo largo de su trayectoria universitaria, pueden estar atravesadas, en muchos casos, por componentes motivacionales negativos que influirían desfavorablemente en su rendimiento académico. Asimismo, se puede observar que dan cuenta de la importancia que atribuyen a los procesos de aprendizaje y su desempeño académico en las instancias de examen; sin embargo, se infieren necesidades de mejora con respecto a la planificación de las acciones, la adquisición de habilidades y el uso de procedimientos cognitivos en su condición de recursos mediadores de la adquisición del conocimiento y el desarrollo de competencias.

**Estilos de aprendizaje** y procesos cognitivos: tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Superior, el 57% de los alumnos considera fundamental dirigir sus procesos de aprendizaje hacia el establecimiento de relaciones; advierten la necesidad de ser más analíticos y prácticos, es decir, orientados a la mejora de los resultados, según su particularidad, en el área de formación profesional. Esto posibilitaría la adquisición de un estilo de aprendizaje profundo, caracterizado por el desarrollo de procesos orientados a la construcción del conocimiento.

Por otro lado, en el Ciclo Superior, en coincidencia con el Ciclo Básico, los alumnos identifican su estilo de aprendizaje, en un 75% de los encuestados, con la selección de lo más significativo de cada tema o área; asimismo, un 57% trata de relacionar los temas con situaciones prácticas para comprender mejor, y un 37% considera que ordenarse paso a paso para abordar la información les permite lograr mejores resultados. Un 27% de los alumnos diferencia con respecto a los argumentos estudiados, cuáles son prioritarios y cuáles son secundarios; y se detienen a analizar ideas o conceptos que evalúan como nuevos u originales. Minoritariamente, un 20 % de los encuestados atiende a la posibilidad de encontrar relaciones internas en los argumentos estudiados, logrando una mayor

profundización en el área de contenido, y buscan profundizar por sí mismos o con el aporte de otros, los temas que les presentan alguna duda o dificultad.

Se considera que predominan condiciones inherentes al “estilo de aprendizaje profundo”, ya que sus procesos cognitivos se orientan a la “comprensión”, a través del establecimiento de relaciones entre las ideas relevantes del contenido a incorporar y entre el contenido y su utilidad práctica.

Es posible inferir, que se atribuye mayor importancia al establecimiento de relaciones en comparación con la organización sistemática de la información.

**Historia escolar** y experiencias vinculadas a prácticas metacognitivas y actuaciones estratégicas: un 64% de los encuestados responde que tuvo la posibilidad de realizar un *análisis de su historia escolar* mientras que un 28%, no lo hizo; un 5% responde que “no lo sabe” y un 2%, no responde. En este mismo sentido, un 78% de los encuestados afirma haber tenido oportunidad de *revisar sus formas de aprender* y un 11% expresa no haberlo hecho.

Ante el interrogante de *cuándo utilizaron en la práctica los conceptos de “técnicas de estudio”, “metacognición”, “aprender a aprender” y “estrategias cognitivas”, un 9% recuerda haber utilizado en la práctica el concepto de “técnicas de estudio” en la escuela primaria y un 54% durante la escolaridad secundaria. Un 22% de los encuestados responde haber utilizado este concepto recién en los dos primeros años de los estudios universitarios. En menor medida, sólo un 2% responde haber utilizado las mismas recién pasado el segundo año de la formación académica y/o profesional.*

En relación al concepto de “*metacognición*”, un 9% de los encuestados responde haber tenido contacto con el mismo en su escuela primaria y un 16%, durante su escuela secundaria. Un 34% y un 24% responden, respectivamente, que utilizaron el concepto en los dos primeros años y a partir de tercer año de sus estudios universitarios. Finalmente, un 4% no sabe en qué momento comenzó a utilizar el concepto.

El concepto de “*aprender a aprender*”, según las respuestas obtenidas, comenzó a utilizarlo en la escuela primaria un 13% mientras que un 10% en la escuela secundaria. Durante los estudios universitarios, un 39% expresa haberlo empleado en los primeros dos años de cursado, y un 22% luego del tercer año. Un 5% no sabe cuándo comenzó a utilizar el concepto.

El concepto de “*estrategia cognitiva*” fue utilizado en la escuela primaria, en un 5% de los casos; durante la escuela secundaria, en un 16% de los encuestados. Durante los dos primeros años de universidad, en un 32%; luego del tercer año de estudios universitarios, por un 24%. Un 1% nunca, y un 3% no lo sabe.

Atendiendo al concepto de metacognición como un proceso reflexivo que involucra la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje, así como también el monitoreo que implica una actividad mental y/o la capacidad de reflexionar sobre los propios pensamientos y evaluarlos, se considera fundamental que el alumno pueda realizar una revisión de su propia historia escolar. En la muestra de los alumnos trabajada, aparece como dato relevante, que la mayoría pudo realizar este análisis de su historia escolar y revisar sus formas de aprender. También se infiere con respecto a los conceptos de “técnicas de estudio” y “estrategias de aprendizaje”, que son utilizados en la práctica con mayor frecuencia en los niveles secundario y universitario; en cambio, los conceptos de “metacognición” y “aprender a aprender”, en un alto porcentaje de alumnos, son recién utilizados en la universidad, situación que nos permite afirmar la importancia de comenzar en los niveles más tempranos de la escolaridad con la enseñanza y el aprendizaje de

estos procesos cognitivos y/o de pensamiento.

Asimismo, atendiendo a los estilos de aprendizaje predominantes y las necesidades de mejora como alumnos universitarios, se advierte la relevancia que adquieren, desde las prácticas académicas y/o de formación profesional, las intervenciones pedagógicas orientadas a favorecer en el alumno instancias de pensamiento sobre el qué y el cómo del aprendizaje como herramienta mediadora para la construcción autónoma del conocimiento.

Estilos docentes que favorecen procesos metacognitivos: en el Ciclo Básico, los alumnos se refieren especialmente a los profesores que promueven su participación, sugieren el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, analizan cualitativamente su desempeño a partir de las evaluaciones y sus resultados, comparten experiencias docentes y profesionales y brindan comprensión frente a las dificultades.

En el Ciclo Superior, los alumnos opinan que los profesores que favorecen procesos metacognitivos, fomentan el pensamiento reflexivo y crítico, explican, establecen relaciones conceptuales, hacen referencia a la bibliografía, fomentan la participación en clase, valoran objetivamente su desempeño a partir de las evaluaciones y ofrecen orientaciones metodológicas.

Con respecto a cuándo lo hacen, responden: en clases teóricas, clases prácticas y en clases de consulta.

Se evidencian avances en los procesos cognitivos y metacognitivos de los alumnos del Ciclo Superior, en tanto pueden identificar rasgos de los estilos docentes que los favorecen y que tienen una incidencia significativa en las posibilidades de adquisición de estrategias de aprendizaje. La adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas se halla condicionada por la toma de conciencia y el desarrollo de habilidades y/o recursos que permitan el control y la regulación de los propios procesos de aprendizaje, como la construcción de conocimientos, desde un posicionamiento personal crítico - reflexivo.

Surgen interrogantes vinculados al cómo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, desde la propuesta de formación de la carrera, y el análisis de las intervenciones pedagógicas que se desarrollan mediante la definición de criterios comunes y en continuidad entre un Ciclo y otro.

### Conclusiones:

Las prácticas metacognitivas, que posibilitan la reflexión sobre el qué y cómo del aprendizaje, condicionan la adquisición progresiva del pensamiento estratégico y su consolidación como competencia para la toma de decisiones autónoma en la resolución de problemas de la vida académica y profesional; asimismo, es preciso destacar la importancia del desarrollo de estilos cognitivos orientados a la “construcción” del conocimiento, para su logro.

Por otro lado, adquieren un carácter fundamental las prácticas pedagógicas, de carácter intencional y sistemático, orientadas a la transmisión de los contenidos disciplinares tanto como a la adquisición de habilidades cognitivas y metacognitivas que posibiliten un pensamiento autónomo.

A partir de los datos obtenidos, se infiere que los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, a medida que avanzan, adquieren mayor capacidad para utilizar estrategias cognitivas y realizar procesos de metacognición. Se considera fundamental el papel de docente para el logro de estas habilidades, atendiendo a la importancia de que su enseñanza se lleve a cabo desde los niveles más bajos de escolaridad. Pensar en el aprendizaje reflexivo desde la escuela primaria, puede ser quizás la clave para conseguir su adquisición y uso progresivo; el docente debe enseñarlas en cada una de las materias y es fundamental que

se evalúe no sólo el conocimiento de la disciplina sino también el uso de estas habilidades estratégicas. (Limón Luque, 2001).

Es importante que la enseñanza de estas estrategias se realice de manera continua, duradera y coordinada en cada una de las materias. El diseño de programas de intervención puntuales no resulta exitoso, ni la enseñanza aislada de las técnicas de estudio, donde los alumnos las aprenden descontextualizadas y al margen del trabajo cotidiano que hacen para estudiar.

Existe la creencia generalizada de que recién a partir de cuarto grado, los alumnos “empiezan a estudiar”. Ya, desde el Primer Ciclo, es posible generar situaciones en las que, mientras se enseñan contenidos específicos de un área, se enseñe a leer para aprender sobre un tema; es decir, es posible enseñar a los niños a leer, como leen habitualmente, lo que estudian, antes de que se vean enfrentados a la exigencia del estudio (Muros o Puentes II, 2009).

La utilización de estas estrategias y, especialmente, las de autorregulación, demanda recursos cognitivos y un esfuerzo adicional para el alumno que lo lleva a cabo. Está comprobado que aquellos que ponen en marcha estas estrategias, ya sea de manera espontánea o después de haber recibido instrucción, tienen un alto grado de implicancia en la tarea, lo cual está estrechamente ligado a su motivación y al aprendizaje significativo. En relación a esto, cabe señalar que las posibilidades de adquisición y consolidación progresiva de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje se hallan condicionadas por las experiencias sistemáticas de enseñanza, desarrolladas desde la escuela y/o los diferentes ámbitos profesionales/ formativos del Nivel Superior, mediadas por las intervenciones intencionales del profesor orientadas a su logro.

Como síntesis se proponen algunas pautas orientadoras / líneas de acción que el docente puede implementar para favorecer el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas en el alumno:

- El saber hacer no se adquiere espontáneamente, el docente debe intervenir para hacer explícito el sentido de lo que se realiza, mostrar cómo se debe hacer y ayudar al alumno para que lo haga de manera independiente.
- La resolución de tareas, desde un posicionamiento consciente e intencional, requiere que los alumnos tengan oportunidad de “hacer”, resolver problemas, tomar decisiones, diseñar proyectos.
- Se debe sensibilizar al alumno para que adquiera una actitud activa y responsable frente a las tareas.
- En las clases se debe promover la articulación teoría - práctica, la interacción grupal, contextualizar la enseñanza, valorizar los aspectos afectivos, y establecer mecanismos de evaluación permanente, ayudando al alumno a identificar y resolver sus errores.
- Es necesario que el docente oriente al alumno en los distintos momentos del proceso de aprendizaje explicitando los objetivos de la tarea y orientando sobre los modos de acción más adecuados en relación al uso de procedimientos cognitivos como mediadores de las habilidades de pensamiento.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje debe basarse en la práctica reflexiva, con instancias de pensamiento no sólo sobre el contenido de las tareas de aprendizaje sino también sobre los procesos de pensamiento que involucran, considerando logros, avances, dificultades y/o necesidades de mejora en relación a las habilidades cognitivas que se adquieren y los resultados y/o producciones que se alcanzan.
- La toma de conciencia sobre logros y necesidades de mejora hacia la adquisición del pensamiento estratégico, según los resultados obtenidos, requiere orientaciones precisas del profesor sobre planes y/o acciones de aprendizaje alternativos, que posibiliten la superación de dificultades y el logro de los objetivos propuestos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. (2007) “Lo que hacen los mejores profesores universitarios”. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Baquero R. y Luque M. (2001). Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Entwistle, N. J., Ramsden, P. (1983). Understanding student learning. London. Croom Helm.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. En Resnick, I. (Ed), The Nature of Intelligence. Hillsdale, NJ. Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En I., Pozo y C., Monereo, El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Karniloff - Smith, A. (1992). Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science. En I., Pozo y C., Monereo, El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Martí, E. (2000). Metacognición y Estrategias de aprendizaje. En I., Pozo y C., Monereo, El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Monereo, C. (1998). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona. Grao.
- Monereo, C. y otros (2001): Ser estratégico y autónomo aprendiendo. España. Grao.
- Naigeboren, M.; Caram, G.; Gil, M. Y Bordier, S. (2.014) “Los docentes y el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en alumnos universitarios”. Resumen impreso de las I Jornadas Internacionales “El Sistema Educativo y la Cultura en el Centenario de la Universidad Nacional de Tucumán” UNT.
- Naigeboren, M.; Caram, G.; Gil, M. Y Bordier, S. (2014) “Hacia el Fortalecimiento de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en Alumnos Universitarios” Publicación en formato electrónico en XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa “Desafíos de la Psicología Educativa de cara al Siglo XXI: Teoría, Investigación e intervención” U.N.T. Tucumán.
- Naigeboren, M.; Caram, G.; Gil, M. y Bordier, S. (2013) “Percepción de los Alumnos de Ciencias de la Educación de la UNT sobre sus Procesos de Aprendizaje y la Influencia de los Docentes en los mismos”. Publicación completa en formato electrónico del III Congreso de Psicología del Tucumán Nacional e Internacional. UNT Tucumán.
- Naigeboren, M.; Caram, G.; Gil, M.; Ledesma, I.; Bordier, S. (2011) “Aprendizaje, Metacognición y Autoevaluación en alumnos Universitarios”. Resumen publicado en Programa y Libro de Resúmenes y publicación completa en formato electrónico ISBN 978 - 987 - 1366 - 84 en el Congreso de Psicología del Tucumán Nacional e Internacional “La Psicología en la Sociedad Contemporánea: Actualizaciones, problemáticas y Desafíos”. UNT Tucumán.
- Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.(2009). Muros y Puentes I, II y III. Programa Integral para la Igualdad Educativa. Buenos Aires: CFE.