V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

Conocimiento metacognitivo y procesos reflexivos.

Fabbi, María Victoria y Farela, Paola.

Cita:

Fabbi, María Victoria y Farela, Paola (2013). *Conocimiento metacognitivo y procesos reflexivos. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-054/428

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/edbf/7ck

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.*

CONOCIMIENTO METACOGNITIVO Y PROCESOS REFLEXIVOS

Fabbi, María Victoria; Farela, Paola
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Resumen
El presente trabajo se inscribe en los lineamientos teóricos contemplados en la propuesta de la cátedra "Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología", perteneciente al Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, U.N.L.P. En este espacio conceptualizamos a la práctica docente como práctica social altamente compleja, y al proceso de formación que a ella se dirige como un proceso en el que cobra valor la relación intersubjetiva entre formador y sujeto en formación viabilizando la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje. Concebimos la metacognición como aquel conocimiento que el sujeto posee sobre sus propios productos cognitivos; implica la toma de conciencia del funcionamiento de su actividad cognitiva, posibilitando su regulación y control. A partir de las autoevaluaciones realizadas por los practicantes, se visualiza que las diversas instancias formativas aparecen vinculadas al conocimiento metacognitivo cuando se encuentran enmarcadas en los procesos reflexivos, en tanto posibilitan reconocer competencias hasta el momento construidas, dilucidar dificultades encontradas e inaugurar caminos hacia la construcción de nuevas estrategias.

Palabras clave
Metacognición, Reflexión, Formación, Práctica

Abstract
METACOGNITIVE KNOWLEDGE AND REFLECTIVE PROCESSES IN THE PROCESS OF TEACHING PRACTICES
This work belongs to the theoretical guidelines provided in the proposal of the course "Planning teaching and practice of teaching in psychology", belonging to Teachers on Psychology, Psychology Department, UNLP In this space we conceptualize teaching practice as a social practice highly complex, and the process of training that she is addressed as a process in which gains in value the intersubjective relationship between trainer and trainee subject making possible the question about the uniqueness that enroll the teaching and learning. We conceive that metacognition as knowledge that the individual has over their own cognitive products, involves awareness of how your cognitive activity, allowing its regulation and control. From self-assessments made by practitioners, it is envisioned that the various training instances are linked to metacognitive knowledge when they are framed in thought processes, allowing recognition skills built so far, to explain difficulties and open roads to the construction of new strategies.

Key words
Metacognition, Reflection, Training, Practice

El presente trabajo se inscribe en los lineamientos teóricos contemplados en la propuesta de la cátedra "*Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología",* perteneciente al Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, U.N.L.P.
En este espacio conceptualizamos a la *práctica docente* como práctica social altamente compleja, y al *proceso de formación* que a ella se dirige como un proceso en el que cobra valor la relación intersubjetiva entre formador y sujeto en formación en tanto posibilita la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje. Proceso interactivo en el que "cobra especial relevancia la actuación docente, con particular incidencia de aquello que el docente concibe, plantea, desarrolla y evalúa" (Compagnucci E., Cardós, P. & Scharagrodsky, C.; 2005)
Bajo estas consideraciones la cátedra propone la inserción en la institución educativa, en la que se desarrollan las siguientes actividades: observación áulica e institucional y prácticas docentes supervisadas "focalizando en la reflexión sobre las propias prácticas docentes a fin de afianzar y revalorizar la elección profesional". Supervisión pensada desde la perspectiva clínica en tanto se concibe como proceso en el cual las reglas, relaciones y tareas se construyen en la interrelación de los actores.
El diálogo que aquí tiene lugar permite "situar el lugar de inscripción que el sujeto, alumno practicante, se da frente a los alumnos, la posición con relación al saber, la asunción de la función docente, las concepciones acerca del aprendizaje y la relación con la disciplina psicológica". (Programa de la asignatura, año 2013)
En esta instancia se interroga acerca de las potencialidades de la construcción del conocimiento metacognitivo en tanto permite al sujeto en formación reconocer competencias hasta el momento construidas, dilucidar dificultades encontradas e inaugurar caminos hacia la construcción de nuevas estrategias.
Es por ello que en las siguientes líneas se pretende pensar sobre el valor/significación del conocimiento metacognitivo en las prácticas de la enseñanza y su relación con los procesos reflexivos.

La metacognición y sus bases teóricas
Desde una perspectiva histórica, el interés acerca de la metacognición comienza a partir de la década de los sesenta. John Flavell es quien acuñó el término, definiéndolo de la siguiente manera:
"…la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje. Así practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B, cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho(…)La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto" (Flavell, 1976: 232 en Mateos 2001:22).

A partir de esta definición puede observarse que la metacognición abarca dos dimensiones:

a) *El conocimiento sobre la propia cognición* implica ser capaz de *tomar conciencia* del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que explican que los resultados de una actividad, sean positivos o negativos**.**

Pero el conocimiento del propio conocimiento no siempre implica resultados positivos en la actividad intelectual. Para ello es necesario recuperarlo, aplicarlo en actividades concretas y utilizar las estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje.

Podría considerarse que esta dimensión alude al *contenido* metacognitivo en tanto se relaciona con el conocimiento que puede alcanzar el sujeto de sus propios procesos mentales o de la información sobre la que éstos se ejercen.

b) *La regulación y control de las actividades* que el sujeto realiza durante su aprendizaje. Esta dimensión incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados**.**

La regulación y control del conocimiento incluye la *participación activa de quien aprende* en tres momentos: antes de iniciar la actividad de aprendizaje (predecir, organizar, etc.), durante el proceso de aprendizaje (ajustar, revisar, etc.) y después del aprendizaje (evaluar, retroalimentar, etc.).

Lo que caracteriza a esta dimensión no es ya el contenido sino su *función* metacognitiva, dado que el hecho de poder acceder a los propios procesos cognitivos permite a quien conoce un mejor control de su actividad.

El modelo desarrollado por John Flavell considera cuatro componentes que mantienen una relación interdependiente frente al control que el sujeto ejerce sobre su propia actividad cognitiva:

1) El *conocimiento metacognitivo*: implica el desarrollo de conocimiento respecto de la persona (variables intraindividuales, interindividuales, y universales), la tarea y las estrategias.

2) Las *experiencias metacognitivas*: se relacionan con el progreso hacia las metas. Ocurren en general cuando la cognición falla, generando una interpretación conciente. Con la edad se produce un paulatino aprendizaje en la interpretación de dichas experiencias.

3) Las *estrategias*: incluye las estrategias *cognitivas*, es decir, aquellas que se emplean para hacer progresar las actividades cognitivas hacia la meta así como las estrategias *metacognitivas* destinadas a supervisar este proceso.

Las primeras tienen por objetivo aumentar y mejorar los productos de la actividad cognitiva, favoreciendo la codificación y almacenamiento de la información, su recuperación posterior y/o utilización en la solución de problemas.

Las segundas, se emplean como medios para planificar, supervisar, regular y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas. Por ello, el uso de estrategias cognitivas puede producir experiencias metacognitivas

4) *Metas cognitivas*: supone la elección de un plan de acción entre varios alternativos, para adaptarse a los objetivos cognitivos que se persiguen.

Por su parte Ann Brown define a la metacognición como *"el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva"*.

Tanto John Flavell como Ann Brown consideran la importancia de la conciencia de la propia actividad cognitiva, de las estrategias empleadas como de los mecanismos autorregulatorios.

Sin embargo la distinción entre ambos recae en que priorizan distintos aspectos a la hora de explicar los fracasos o deficiencias en la producción cognitiva de los aprendices.

Flavell lo enmarca como un conocimiento insuficiente de las variables previamente citadas frente a una actividad cognitiva. Brown considera que son los mecanismos de control ejercidos sobre la propia actividad cognitiva lo que conducirá al éxito o fracaso frente a la misma. Distingue de esta manera el aprendizaje de expertos y novatos.

A partir de lo expuesto, Mar Mateos (2001:32) considera que el término metacognición se ha aplicado tanto al conocimiento como al control de la actividad metacognitiva. En ese sentido, se puede aceptar que sus dos principales elementos integrantes son: la conciencia del propio conocimiento y sus procesos, y el control o regulación que sobre éstos se ejerce, ya que existe una referencia explícita al conocimiento que los sujetos tienen de la cantidad/calidad de sus conocimientos y sus procesos cognitivos, y además, del control que ejercen sobre los mismos.

El conocimiento metacognitivo en la tarea docente

En tanto la práctica docente es una práctica social altamente compleja, que se caracteriza por una multiplicidad de tareas, la variedad de contextos en los que transcurre, su inmediatez, la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el trabajo docente, y discurre en escenarios singulares, bordeados y surcados por un contexto versátil y cambiante (Diker y Terigi, 1997), es menester potenciar la formación de los futuros docentes en pos de la construcción de recursos que garanticen un aprendizaje continuo a lo largo de su práctica profesional.

Si consideramos como objeto de conocimiento aquellos saberes ligados a la construcción del rol docente, podemos reflexionar acerca de la importancia que adquiere la inclusión de las habilidades metacognitivas como un objetivo formativo.

Estos saberes a los que referimos tienen que ver con contenidos de la enseñanza, condiciones de apropiación de los mismos desde la perspectiva de un sujeto en situación de aprender, criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a dichos contenidos y aquellos saberes vinculados al contexto inmediato de actuación.

Pero también participan saberes no explícitos ni capaces de explicitar sin mediación del análisis; son aquellos conocimientos tácitos que se construyen en la historia escolar y se continúan en el ejercicio de la actuación docente. Estos "esquemas prácticos" (Gimeno Sacristán; 1991) son conjuntos de conocimiento que operan en la toma de decisiones en los contextos de inmediatez e imprevisibilidad, de carácter económico y poco complejo, no siempre fáciles de verbalizar; forman parte del *Habitus* (Perrenoud; 1995) entendido como "sistemas de de disposiciones duraderas y trasferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes" (Bourdieu; 1991), historia naturalizada y cristalizada que configura prácticas y representaciones de esas prácticas.

En todos estos saberes aparece como necesaria la toma de conciencia respecto de lo construido con la finalidad de analizar y evaluar para desde allí considerar su necesariedad, su obsolescencia, su actualización en cada situación en que se ponen en juego. Fundamentalmente en los que saberes prácticos base del *habitus*, que si no se someten a revisión dan lugar al ejercicio de modelos y prácticas perimidas.

Será menester tomar conciencia de estos saberes para poder operar un control y regulación de su participación en la configuración de las prácticas docentes, sea en su fase pre-activa, activa y pos-activa.

En consecuencia, es importante construir dispositivos de formación que permitan explicitar el conocimiento profesional y convertirlo en experiencias de análisis susceptibles de ser pensadas, analizadas y socializadas.

Los procesos reflexivos y el conocimiento metacognitivo

Tomando como objeto de análisis las narrativas construidas por una muestra conformada por diez alumnos de la asignatura *Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en psicología*, corte 2011 y 2012, es posible vislumbrar la importancia del conocimiento acerca del propio conocimiento en las diferentes instancias formativas que destacan los practicantes al finalizar su formación de grado.

Recurrimos a la narrativa en tanto se revela como "vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en un objeto de *reflexión*" (McEwan Hunter y Egan Kieran; 1998); construcción de la experiencia cuya cualidad rehistoriadora se enriquece con el sentido dialógico e interactivo que inaugura. El relato se transforma entonces en un modo de conocimiento que capta la riqueza y detalle de los significados en los asuntos humanos y se dirige a la naturaleza conceptual, específica y compleja de los procesos educativos.

En el caso de la muestra, los relatos son resultado de un trabajo final que recupera todo el proceso de formación que implica el pasaje del lugar de alumno a la configuración del rol docente, pasaje que toma como momento relevante las prácticas de la enseñanza.

En estas construcciones discursivas los practicantes mencionan:

"*Destaco la importancia que adquirió la biografía escolar, ser consciente de lo internalizado en la propia historia, y poder pensarla constantemente como herramienta para la reflexión, como aquellas cuestiones que uno incorpora en relación a su historia y que las vive de manera natural*"

"*Cada instancia de reflexión fue muy importante, ya que me permitía ir tomando conciencia de cada momento que íbamos transitando. Iba adoptando una mirada crítica sobre cada nuevo conocimiento, sobre la construcción del rol docente en psicología, sobre el espacio áulico e institucional a habitar, sobre sus actores y sobre mi posicionamiento ético como futuro profesional*"

"*Pero por sobre todo creo que fue fundamental la autoevaluación continua como profesora a partir de la reflexión luego de cada clase para ir reconociendo los aspectos negativos y positivos de mi accionar"*

"Finalmente fue la reflexión constante la que apreció como más significativa en estas prácticas porque escribir sobre eso que pensamos es como un segundo pensamiento, es producir pensamiento narrativo, que permite volcar nuestra subjetividad y construir conocimiento sobre nuestras propias prácticas"

En estos relatos, los sujetos confluyen en delimitar a la reflexión como herramienta privilegiada en tanto posibilitadora de la toma de conciencia sobre la direccionalidad y fundamentación del accionar. En este punto es interesante recuperar los aportes de Donald Shön sobre *El profesional reflexivo* (1998). Considerando a la reflexión como modo de conocimiento que orienta la acción, identifica niveles y dimensiones de este proceso. Por un lado, *la reflexión en la acción*, cuyo discurrir es en la inmediatez de la práctica a modo de una conversación ensimismada con la situación problemática concreta, carente por ende de la sistematicidad y el distanciamiento necesario para profundizar el análisis.

Por otro lado, la *reflexión sobre la acción* que se corresponde con el análisis a posteriori sobre los procesos y características del propio accionar, generando un saber de textura diferente que el aquel que proviene del *conocimiento en la acción* como de la reflexión en la acción.

Es a este conocimiento que resulta del ejercicio reflexivo con otros, en un diálogo que permite describir, nombrar y analizar el acto docente, que podemos pensarlo en su cualidad metacognitiva. Retomando a Kemmis (1999), "la reflexión aparece como un metapensamiento atento a establecer relaciones entre pensamientos y acciones en un contexto determinado" (Edelstein, 2011).

En tanto la práctica docente se presenta desde la complejidad que la atraviesa, es importante durante la formación de grado propiciar la construcción de estrategias metacognitivas a fin de habilitar a los futuros profesionales en el manejo autónomo de las propias herramientas cognitivas y de las competencias requeridas por el rol docente. En función de esto, en el discurso de los practicantes, las diversas instancias formativas aparecen vinculadas al conocimiento metacognitivo cuando se encuentran enmarcadas en los procesos reflexivos.

Se valora el ejercicio reflexivo en tanto posibilita la toma de conciencia sobre el accionar y sobre las estrategias en juego en las diversas situaciones, y vehiculiza construcciones cognitivas tendientes a la superación de los obstáculos encontrados.

Es en este sentido que propicia la construcción de una certeza situada, en tanto "sistema que permita recuperar el conocimiento construido, ponderarlo a la luz de la situación, dar lugar a las acomodaciones necesarias, generar alternativas y reconstruirlo todo en un nivel de reflexión que haga de la acción concreta, ocasión para la construcción de un nuevo saber" (Diker, Terigi; 1997)

BIBLIOGRAFIA

Atkinson, T., Claxton, G. (eds) (2002) El profesor intuitivo. Barcelona. Octaedro. 1ª parte.

Bruner, J. (2002) La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Bs. As., F.C.E. cap. ¿Porqué la narrativa?

Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Bs. As. Paidós. Cap.3 La formación docente en debate

Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Bs. As. Paidós. Cuestiones de la Educación. Caps. 1 y 2.

Edelstein, G.; Coria, A. (1987) Imágenes e Imaginación. Iniciación pedagógica. Bs. As. Paidós.

Huberman, M. (1998) "Trabajando con narrativas biográficas". En Mc Ewan, H. y Egan, K.(comp.) La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación. Bs.As. Amorrortu.

Jackson, PH.W. (1994) La vida en las aulas. Madrid, Morata, cap.IV.

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar". Bs. As., Paidós. Cap. 8.

Mateos, M. (2001) Metacognición y Educación. . Bs. As. Aique.

Schon, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Bs. As., Paidós. 1ª parte.