



## El desarrollo metacognitivo y su relación con el aprendizaje escolar.

**José Ángel López**  
Psicólogo. Tenerife , España.

### Opciones del Artículo

Referenciar así: José Ángel López , El desarrollo metacognitivo y su relación con el aprendizaje escolar.  
Disponible en:  
<http://www.comportamental.com/articulos/16.htm>

## Índice

[Importancia educativa de las habilidades metacognitivas](#)

[El papel del adulto y de los compañeros en el aprendizaje escolar](#)

[Bases para un programa para desarrollar estrategias de aprendizaje desde las habilidades metamnésicas y de comprensión de textos](#)

[Procedimientos para incorporar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el currículum escolar](#)

## Palabras introductorias

Mi agradecimiento a todos aquellos que me ayudaron a ir comprendiendo estas cosas, en especial a mis profesores. Este trabajo procura mantener un talante ameno y crítico, ... pero constructivo... al acercarnos a las respuestas de algunas preguntas: *¿qué papel juegan el adulto y los compañeros en el aprendizaje?, ¿cómo desarrollar las habilidades metacognitivas?, ¿cómo incorporar el aprendizaje del aprendizaje al currículum escolar?*.

### 1. Importancia educativa de las habilidades metacognitivas

[volver al índice](#)

De piedra me quedé yo cuando mi hijo, con 4 años y poco, me preguntó en la cocina:

*“Papiiii, ¿qué quiere decir metaconitivo?”.*

Real como la vida misma. Claro, le hice repetir la pregunta... Así confirmé que justamente era eso lo que quería preguntarme. No, no lo llevé al guinness ni al Tibet ni nada parecido. Seguramente me lo habría oído pronunciar en alguna siesta mientras tenía alguna pesadilla sobre algún examen... o algún trabajo... O nos lo habría oído comentar a mi mujer y a mí. Quién sabe.

El caso es que intenté explicárselo (y lo entendió, adelanto...).

*“Metacognición, Samuel, es saber lo que sabes”.*

*“¿Quéééé?”.*

*“Sííí. Una cosa es saber una cosa y otra cosa es saber que sabes esa cosa”.* (Insisto en que al final lo entendió...).

*“No lo entiendo”.* (Normal...).

*“Sí. Vamos a ver: ¿de qué color son los tomates?”.*

*“Rooojos, como el tomate...”*

*“Bien, estupendo,... ahora... f í j a t e...:*

*¿te das cuenta de que sabes **que sabes** que los tomates son rojos?”.*

Fue realmente emocionante ver, tras unos instantes, el brillo en sus ojos: ¡¡¡se había producido la gestalt!!!. Y no sé por qué siempre que me ocurren estas cosas viene a mi mente aquella escena de los monos alrededor del obelisco basáltico de “Odisea espacial 2001”. Y todavía algo como de ojos humedecidos se conmueve en mi interior.

Metacognición. No recuerdo la edad que dicen los papeles acerca de la capacidad de los niños para alcanzar la metacognición, pero seguro que se equivocan. Prefiero pensar, “sé”, que las limitaciones que atribuimos al niño son más derivadas de la posición de “civilizados” Livingstones que adoptamos al internarnos en esa maravillosa selva que de unas limitaciones reales. (“Algunos estudios revelan que la primera utilización de términos mentales se da a los dos años y 8 meses”)

Metacognición. ¿Y para qué?: Para diferenciarnos de los animales. Diing. Tampoco me creo que seamos tan superiores. O sea, que los animales sean tan... animales. ¿De qué nos sirven tantos reportajes de National Geographic o de Cousteau?, ¿estará perdiendo poder la madre televisión?, ¿acaso nunca nos hemos comparado con ellos cuando hacemos nuestras necesidades, de cualquier tipo...?. Seguimos en nuestro papel de Livingstones salvadores de la patria “commonwelthanos”.

Metacognición, ¿eres tú acaso?... Bueno, no cabe duda que estoy en fase maníaca... Pero, sé lo que sé, y lo que no sé. Y también me acerco mucho al “sólo sé que existo”.

¿Para qué la metacognición?. Buena pregunta, dirían muchos de “ESOs” nuestros alumnos: *“Ya tengo que saber muchas cosas, ya tengo que saber cómo hacer para saberlas,... ¿¿¿¡¡¡y ahora tengo que saber que sé todo eso!!!???. Demasiado. Menudo rollo”.* (¿por qué crecerán?...).

Como siempre, al final tendremos que saltar por encima de sus cadáveres y explicárselo doctamente.

La metacognición es un elemento trascendental del proceso existencial humano. Darte cuenta de que existes, que sabes, que piensas, que vives... y que no sabes, que no piensas, que mueres. Darte cuenta de tus capacidades y de tus limitaciones. Darte cuenta de cómo haces las cosas, de lo bien y de lo mal que lo

haces. Darte cuenta.

¿Interesa realmente al sistema, público o privado, que los individuos “se den cuenta”? Mmmhh. Peligroso, demasiado peligroso. Para algunos constructivistas y demás rarezas tal vez no (aunque, y permítanme la divagación, a algunas autoridades administrativas educativas si les habría hecho falta un poquito más de metacognición, por ejemplo en ésto de la LOGSE...); pero ¿y para los que les pagan?. ¿Permitir que un sujeto aprenda a tener el control sobre sí mismo?. ¿Para qué?. Eso solo puede llevar a que se le ocurra ejercerlo efectivamente... y de ahí a la anarquía, a la pérdida de control, sólo hay un pasito... ¿Qué haríamos con las campañas electorales?, ¿con los medios de comunicación?, ¿con la publicidad?, ¿con las escuelas vacías?. Realmente paradójico.

¿Entonces?. ¿Para qué la metacognición?. ¿A quién le interesa realmente la metacognición?. A mí. Sí, no se ría, por favor. Y esto que acabo de hacer es todo un ejercicio de metacognición. Seguramente a usted también le interese la metacognición; seguramente ambos pertenecemos a una especie rara de sirenas. No, por favor, no se ría. ¿A “los” profesores?, ¿les interesa la metacognición?. Quizás sea que vuelvo a mi fase depresiva (yo, el mundo, el futuro... ¿Beck?), pero me cuesta creerlo. Y hago constar que algunas explicaciones acerca de la depresión hablan de que no es que los depresivos vean las cosas de color gris, sino que precisamente tienen un exagerado realismo en sus apreciaciones... O sea, estoy de acuerdo en que “algún” profesor le puede dar la importancia que se merece. Pero hablo de “los” profesores. Para empezar, y esto lo podremos enlazar con algunos de las cuestiones siguientes, ellos tampoco han sido educados en metacognición: ¿cómo pedirle a un filólogo que enseñe los principios cuánticos?.

¿A los alumnos?. ¿Acaso es que vamos a poner nota!?. *“Yo pienso como quiero, y faltaría más que ahora vengan a evaluar me cómo lo hago. Eso tenían que haberlo hecho antes, si acaso; cuando era un mocoso, no ahora”*.

Bueno. No quiero decir que tengamos que rendirnos y dejar de lado todo lo que suene a metaeso. Simplemente pongo los pies en la tierra. Otro ejercicio de metacognición. O sea, hará falta un gran esfuerzo para que la metacognición pueda andar por nuestras escuelas sin sentirse extranjera. Un factor a tener en cuenta es el tiempo: dar tiempo al tiempo. Lo verdaderamente importante requiere su propio periodo de maduración. Tendremos que armarnos de paciencia; quizás estemos hablando de mil o dos mil años... (y si no, por ejemplo, ¿acaso podemos decir que los valores humanos del cristianismo universal son hoy, 2001 años después, una realidad incuestionable?) (Claro que podríamos decir que Jesús y sus seguidores no eran psicólogos... ni profesores... gracias a Dios...).

Es posible a estas alturas que el lector / la lectora piense que un servidor es algo así como la antimateria de la metacognición. Se equivocaría. ¿Estamos perdiendo el control?. Yo no. Pero al sistema puede no convencerle demasiado el constructivismo (de los demás), el (dejar) ser, ... y esto a fin de cuentas es fruto de la metacognición.

Supongamos por un momento que todo lo que dice el sistema sobre la educación es cierto, y viable. Construiremos personas, mejor, ayudaremos a que ellas mismas se construyan. Personas autónomas, libres, independientes, solidarias también (con el otro, también autónomo, libre e independiente). Eso nos exige saber dónde estamos, adónde vamos; ser capaces de evaluar nuestra situación, nuestros objetivos,

las alternativas, los procedimientos, y ser capaces de control sobre nuestro medio y sobre nosotros mismos (autocontrol, autoregulación) para ir hacia las metas que nosotros nos hemos propuesto. Pero no solo en los aspectos ejecutivos, de acción, sino también en los cognitivos, en los pensamientos (y viceversa). Estamos hablando de metacognición. Y como eso es entrenable, estamos hablando de aprendizaje, de escuela; de la importancia educativa de la metacognición.

Claro, parece que hablamos de alta política. En parte sí. Eso es la metacognición. Pero también es el pequeño paso dado dentro del aula cuando el niño se hace consciente de los procesos (de sus procesos) cognitivos durante la solución de un problema. Al hacerse consciente, al saborear el éxito en el proceso, el niño construye el andamiaje que le facilitará volver a intentarlo; y al hacerlo, generalizando, irá construyendo su autoconcepto, aumentando su autoestima, pasando de la motivación basada en lo externo (notas, refuerzos sociales,...) a otra más interna. Así le ayudaremos a ir dejando eso que en el proceso debiera ser solo una muletilla (el profesor) para ir transfiriendo el protagonismo de su crecimiento a quien es el protagonista de su propia existencia (el alumno).

Hasta ahora hablamos del alumno. Pero, ¿y el profesor?.

## 2.- El papel del adulto y de los compañeros en el aprendizaje escolar

[\*volver al índice\*](#)

Tradicionalmente el adulto ha sido el instructor, el emisor del conocimiento; eso desde **su** punto de vista. Desde la posición del alumno, y de los padres, al final más bien ha sido el evaluador de la correcta repetición de lo transmitido.

Y los compañeros, pues eran gente a la que había que soportar, con la que podíamos pasar buenos ratos, jugar al fútbol, pelear de vez en cuando, competir por las mejores notas, ligar o sentarnos a su lado. También era una fuente de información, extra-académica (“lo que siempre quiso saber y nunca se atrevió a preguntar”) e incluso académica (me refiero a la orientada hacia los exámenes, o sobre todo, la orientada “en” los exámenes y trabajos... ustedes me entienden...).

Y así, de tal palo tal astilla.

La relación de ambos frente al aprendizaje escolar era (¿es?) claro y unidireccional: los compañeros solo jugaban un papel importante a la hora de que los padres eligieran colegio. Punto. Todo el peso del aprendizaje caía por un lado en las enseñanzas del profesor y por otro en la responsabilidad y en las capacidades del alumno.

Desde la perspectiva de los modelos que tratan la metacognición la cosa cambia bastante. Tenemos claro el papel de modelador que tienen tanto los compañeros como el profesor. Los alumnos, siguiendo el proceso natural de los aprendizajes significativos y vitales, interiorizan inexorablemente los modelos que viven a su alrededor (mmmhhh... ¿se vive en la escuela?). No **aprenden** esos modelos, los **interiorizan**, los fotocopian, los scanean... Y no para tenerlos almacenados en alguna de las memorias de su cerebro, sino para hacerlos suyos, para vivir según ellos, en una maravillosa ejemplificación del principio de evolución de las especies, y de su gran capacidad y necesidad de adaptación para sobrevivir en la jungla.

No solo “copian” las formas externas, sino que hacen suyos los modelos mentales, los procedimientos,...

y entre esos elementos, sí, está la casi nula metacognición que les rodea. De donde no hay no se puede sacar. Quien no tiene no puede dar.

Desde la perspectiva de los modelos que tratan la metacognición los adultos tienen grandes papeles que jugar, no quedan relegados a un segundo plano aunque lo pudiera parecer. Para empezar, tienen la capacidad y el poder para estructurar el ambiente que rodea a los alumnos. ¿Es eso importante?. Esencial. El ambiente proporciona experiencias, conflictos, retroalimentación, que serán vivenciados inexorablemente (repito) por el alumno y que serán incorporados a su yo. El adulto no puede, **no debe**, llegar a todas partes en todos los momentos. Pero sí puede **facilitar** un entorno rico y variado, gratificante, que permita al alumno enfrentarse a diferentes situaciones y superarlas, ayudando a desarrollar su autoestima y el conocimiento de sí mismo. Y desde lejos, dejando al alumno que sea el protagonista, el adulto debe “supervisar” la marcha del proceso. Este entorno no se reduciría al diseño ergonómico de las instalaciones, de las áreas de recreo y deportivas, de los talleres,... sino también al ambiente que se respira en la clase, a la forma de trabajar, a la metodología, a las interacciones sociales, a facilitar las experiencias afectivas y emocionales.

No perdamos de vista que los adultos son considerados mediadores. Median entre el mundo y el alumno; son una especie de puente por el que el niño pasa **siguiendo su camino**. Como mediador su misión es más poner en comunicación al niño con la vida que situarse él mismo en el centro. Hablábamos antes del conflicto. El conflicto no es malo en sí mismo. Muchas veces el conflicto ayuda a crecer. El adulto puede promover la existencia de niveles de conflicto con la suficiente dificultad, pero superables, que impulsen al niño a la acción. Puede crear necesidades y permitir el movimiento para satisfacerlas desde las áreas de interés del alumno.

No es solo “dejar hacer”, no es la bicoca para los profesores. Al contrario, un sistema educativo que tuviera en cuenta estos principios exigiría muchísimo más al profesor. Tendría que estar lejos, sí, pero constantemente cerca, observando, ayudando, evaluando.

En la interacción se construye el yo, social o individual. Las relaciones sociales son una fuente inagotable de riqueza, de formación, de información, de oportunidades para crecer. Por la interacción social en sí misma, al facilitar el desarrollo de las habilidades necesarias. Porque permiten al alumno contrastar otros yo con el propio yo, y de ahí, posibilitan el levantamiento del autoconcepto, desde uno mismo y desde la imagen que los demás devuelven. Los compañeros pueden estar ahí, sentados, o pasar a forma parte (por impulso del adulto) de la experiencia del mundo y del aprendizaje.

Ya decía que la mera relación social entre compañeros (y con los adultos) tiene un gran peso en el desarrollo personal del alumno. Pero esa relación también puede ser enriquecedora desde lo “académico”. La tutoría de pares, los equipos de trabajo aportan oportunidades únicas. No hablo desde la teoría, sino desde la experiencia, desde mi experiencia:

\* hubo un día en que daba clases de Informática a Bachillerato (hay que ir sembrando en este mundo globalizado desde donde las Consultoras tanto nos advierten de la necesidad de flexibilizarse en el mercado de trabajo...). Bien, la Orientadora escolar llevaba en mi colegio unos grupos de apoyo de 2º de Primaria. En mis clases un año introdujimos equipos multimedia, que

ya sabemos que son extremadamente atractivos para los alumnos, sobre todo si se les deja experimentar y descubrir por su cuenta (optimizamos el ambiente, dentro de nuestras posibilidades). Trabajando en equipo, la Orientadora y yo propusimos a las alumnas de BUP una actividad complementaria de Informática, extraescolar, y también contamos con las profesoras de las pequeñas (creamos expectativas y necesidades, movemos las interacciones); esa actividad consistía en venir una tarde que las alumnas no tenían clase para que ellas, solas, trabajaran un CD-ROM sobre matemáticas, interactivo, muy divertido, con sus compañeras de Primaria. La experiencia fue muy provechosa y muy gratificante, tanto para las pequeñas como para las profesoras, para nosotros mismos y para las alumnas tutoras de BUP.

\* en otra de mis asignaturas organizamos unos grupos de trabajo tipo “puzzle” para tratar el tema de la familia. El tema fue dividido en subtemas (las relaciones sexuales, el matrimonio/divorcio, el aborto, los miembros de la familia,...); cada grupo matriz era el “especialista” en un tema. Dentro de cada grupo, cada alumna a su vez era especialista en definir la postura de diferentes instituciones frente al subtema. En la primera fase se reunían las especialistas en cada institución por separado para intercambiar información, planificar el trabajo y evaluarlo. Después las especialistas volvían al grupo matriz y allí confrontaban los diferentes puntos de vista concretos de cada institución, debatían y sacaban conclusiones sobre el subtema global. Sólo les di el tema, las líneas generales de trabajo y alguna bibliografía, animando el trabajo durante las sesiones restantes; la evaluación final corría a cargo de ellas mismas, del grupo y del profesor. Ellas eran las responsables de la información que finalmente conseguía su grupo y el resto de la clase, en cantidad, en calidad y en exactitud. Durante toda la evaluación estuvieron dedicando un esfuerzo increíble a la tarea, mucho más del que cabría esperar. Aprendieron no solo los contenidos (buscados por ellas mismas y confrontados en una exposición final con el profesor), sino la forma de buscar información en fuentes distintas de los libros de texto, de planificar el trabajo desde el comienzo, de trabajar en equipo, de conocer más a fondo a sus compañeras... y de como superar tareas que parecían imposibles.

Claro, esto requiere por parte del profesor una elevada dosis de resistencia a la ambigüedad, a la frustración ante los errores que inevitablemente y provechosamente se van a producir, una considerable confianza en las potencialidades de los alumnos (y en sí mismo), una gran capacidad de aceptar ser “engañado”, un gran trabajo de planificación y supervisión a distancia... y la honradez suficiente para aceptar que los alumnos pueden encontrar formas o contenidos que él no domina... Este tipo de trabajo, donde se potencia la autonomía, de tipo constructivista, donde se persiguen también objetivos metacognitivos requieren tiempo, mucho tiempo, y respetar el ritmo de los alumnos.

### **3.- Bases para un programa para desarrollar estrategias de aprendizaje desde las habilidades metamnésicas y de comprensión de textos**

*[volver al índice](#)*

“Bailando con lobos”. Nuestra personalidad queda reflejada en cada acción que realizamos, ya sea en el ámbito de personalidad individual o de personalidad colectiva, de cultura. ¿Qué refleja una sociedad que

pone a sus miembros una etiqueta nada más nacer, una etiqueta que lo identifica, que se identifica con lo más hondo de su yo; una etiqueta ajena, desde los demás, sin darle la oportunidad primero de ser, de manifestarse?. ¿Estandarización?. ¿Anticonstruccionismo?. ¿Cómo voy a comprender un texto, a descubrir el sentido profundo de la comunicación si ni siquiera puedo comprenderme a mi mismo, si ni siquiera puedo comprender, puedo descubrir el sentido de que yo soy yo, y de que tengo mi propio nombre, expresión de mí mismo?.

Saber que sabes, que piensas. Saber que recuerdas. Saber que comprendes y expresas. Parece una tontería, pero no es lo mismo que pensar, recordar, comprender, expresar. Ésto lo hacemos muchas veces todos los días. De forma automática y sin darnos cuenta; estamos programados para ello. Lo otro, lo meta, supone un paso más allá; supone no solo ser los actores y protagonistas del guión, sino ser al mismo tiempo los espectadores, el guionista y el director.

¿Cómo conseguirlo?. Nunca dejaré de repetir que primero y ante todo, los monitores, los profesores deben estar formados, imbuidos, en todo lo que representa la metacognición, la metalingüística y la metamemoria. Es más, deben creer fervientemente en eso (lo conseguirían “simplemente” experimentando en propia carne esos procesos). Si solo diéramos una cualificación técnica, y dada la variabilidad, la diversidad tan rica en situaciones, ambientes, personas, proyectos,... o bien serían arrastrados por el síndrome del “burn-out” ante la incapacidad de responder a las demandas o bien tendríamos más de lo mismo (instrucción, de colorines, eso sí, pero instrucción).

Otro factor muy importante es tener en cuenta la realidad del alumno. Partir de él. Entre otras cosas, adaptar los recursos personales y materiales a sus posibilidades y a su edad. El profesor no debe dejar de ser adulto (ese es justamente su importante papel como mediador y como modelador), pero debería “bajar” al nivel del alumno. Cantar, bailar las canciones, inventar canciones nuevas haciendo juegos de palabras podrían ser ejercicios preparatorios de la comprensión de textos al facilitar la consolidación de una metalingüística en los niños pequeños; estas actividades no solo darían contenido acerca de la funcionalidad del lenguaje en cuanto medio de comunicación y de realización personal, sino que darían la oportunidad de experimentar el lenguaje.

Los materiales sobre los que trabajar deberían facilitar la generalización y ofrecer una gran riqueza y variedad. No sólo con texto escrito “clásico” podemos trabajar la metalingüística; también otras formas de expresión aportarían grandes granos de arena: la mímica, el teatro, los montajes de diapositivas o vídeos o los collage realizados por los propios alumnos son ejemplos de recursos disponibles. Palabras de barro, de recortes; palabras con el cuerpo, palabras en las nubes y en el ritmo, en la música,... Y además, procesos como el teatro nos dan la oportunidad de facilitar la interacción entre los compañeros, entre los alumnos y los profesores, de incidir además sobre la metamemoria.

El juego, el humor son recursos que nunca deben faltar, menos en esta visión constructivista. Provocar el error, provocar su detección, verbalizar los procesos que están ocurriendo y dar tiempo a que se produzca el “in-sight” y la “gestalt”. El juego, no solo como motivador y como actividad, sino como experiencia.

A montar en bicicleta se aprende montando en bicicleta. A usar la memoria, y a descubrir las capacidades metamnémicas se aprende usándola. Un aprendizaje sin memoria no es aprendizaje. Estamos de acuerdo

que el aprendizaje tiene que ser significativo, y que si es así los procesos memorísticos se verán muy beneficiados. Pero esto no excluye que trabajemos la memoria; es más, cuando forzamos la memorización de forma intencionada facilitamos al alumno que adquiera habilidades y conocimientos metamnémicos, le damos la oportunidad de verificar como operan sus procesos cognitivos de codificación, almacenamiento, recuperación y descodificación. Y le damos la oportunidad de desarrollar su autoconcepto mnémico. Todo ello si lo explicitamos, si lo hacemos partícipe de los objetivos, evidentemente.

También aquí, en concreto sobre la metamemoria, debemos buscar la generalización y la variedad. Los procesos deberían ser experimentados en situaciones distintas, sobre materiales distintos, con contenidos distintos, empleando diferentes estrategias de memorización, en condiciones ambientales distintas incluso algunas que sean técnicamente contraindicadas. Es la experiencia de la propia memoria lo que buscamos.

El adulto tendría que actuar en los planos individual y grupal casi simultáneamente. El grupo no puede ser un pegote en la metodología, sino que desde el principio tiene que ser parte protagonista también del proceso. Es necesario el trabajo individual, reconocer las diferencias y las particularidades; dar al individuo un trato y una guía personalizados, donde el sujeto pueda verse apoyado y reflejado en el adulto cualificado. No todo puede ser grupo; los alumnos por sí solos no pueden desarrollar plenamente su metacognición; es preciso una labor dirigida por el adulto, al menos en sus momentos iniciales, que asegure una reelaboración efectiva de la realidad, de los procesos de comunicación y de memoria, por parte del alumno.

#### **4. - Procedimientos para incorporar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el curriculum escolar**

*[volver al índice](#)*

Depende de las realidades. ¿Qué haría yo como Orientador?. Primero buscarme un buen psicoterapeuta que me diera, **a mí como “paciente”**, sesiones de terapia de apoyo. No es broma.

Después intentaría entrar con los profesores. Sin su colaboración cualquier currículum escolar se queda en papel mojado. Pero mi experiencia me dice que es un colectivo muy especial, y hay que analizar sesudamente algunas circunstancias para que un proyecto de esta envergadura llegue a buen puerto, por ejemplo:

- Se pueden encontrar fuertes resistencias al cambio promovido desde fuera.
- Puede surgir una alergia aguda a la evaluación propia.
- Se puede correr el riesgo de quedarse sentados en el Olimpo de la sabiduría (los alumnos siempre saben menos que uno... ¿se han dado cuenta?..)

Para actuar sobre los profesores algo ineludible es proporcionar tiempo, incluso alguna que otra motivación extrínseca como dietas económicas. Una posibilidad sería permitir su rotación a través de

“años sabáticos” de reciclaje, pero eso es pura utopía. Entonces, quedaría programar su reciclaje en horas lectivas, potenciando sustituciones durante el tiempo que durara. Y lo haría no enfocando solo las estrategias de aprendizaje hacia los alumnos sino preferentemente hacia las que ellos mismos practican. Les propondría participar en investigaciones aplicadas sobre las estrategias de aprendizaje, analizar los resultados y difundir sus conclusiones (a través de publicaciones profesionales, medios de comunicación, periódicos escolares, información a los padres y a la administración escolar).

Paralelamente llevaría una Escuela de Padres donde se trataran esos temas, con las mismas o similares implicaciones.

Al curso escolar **siguiente** pasaríamos a trabajar sobre los alumnos (supongo que partimos de cero). Durante la primera semana de clase habría una jornada de estrategias de aprendizaje generales, para todos los cursos, adaptadas a las edades y situaciones grupales, así como a la realidad escolar. Acabaría esta semana con una evaluación de los objetivos conseguidos, donde habría que demostrar que se conocen las estrategias adecuadas y que se aplican correctamente; si fuera preciso, mediante tutoría de pares, los más avanzados asumirían a su cargo a los más retrasados en las siguientes semanas. A continuación, durante la segunda semana, cada profesor concretaría las estrategias de aprendizaje necesarias para su asignatura, partiendo de las experiencias previas y conectándolas con ellas. También acabaría con una evaluación de la misma forma. Estas evaluaciones tendrían peso curricular.

Durante el curso, las estrategias de aprendizaje serían incluidas en la programación de cada asignatura, valorándose con un peso consensuado (¿20%?).

Al cabo del primer mes se programaría unas sesiones para que los alumnos valoraran la marcha del programa y pusieran en común sus conclusiones, pegs, beneficios,... Los profesores y la Escuela de Padres también tendrían una revisión específica de la marcha de las técnicas de estudio. Esa revisión se repetiría en el segundo y tercer trimestre.

Al finalizar el curso, los alumnos de los cursos superiores participarían en reuniones de tutorías de pares con los alumnos de los cursos inmediatamente inferiores donde tratarían de las modificaciones que deberían introducir en sus estrategias para el curso siguiente.

El ciclo se repetiría durante al menos tres años. Al cabo de este periodo se revisaría y reorientaría toda la programación.

Bueno..., es solo una idea... que siempre se puede mejorar. Mis mayores deseos a aquellos que lo intenten.

Bottom line: No podemos dejar de entrenar en habilidades metacognitivas ni a los profesores ni a los padres, ni partir del supuesto de que ya las tienen.

AUTOR: José Ángel López Fernández  
[jalopez@cop.es](mailto:jalopez@cop.es)

<http://www.cop.es/colegiados/T-00921/jal.htm>