

**PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**Miriam MARTÍNEZ BLANCO**

**PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN  
DE LA METACOGNICIÓN PARA  
EDUCACIÓN INFANTIL**

**TFG/GBL 2014**



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Infantil  
/**

***Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua***



**Grado en Maestro en Educación Infantil**  
**Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

***PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DE LA  
METACOGNICIÓN PARA EDUCACIÓN INFANTIL***

Miriam MARTÍNEZ BLANCO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

Miriam MARTÍNEZ BLANCO

**Título / Izenburua**

Programa de Estimulación de la Metacognición para Educación Infantil

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

Jaione CARDAS IBAÑEZ

**Departamento / Saila**

Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia Saila

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2013/2014

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberrik

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* constituye el enmarque de todo el trabajo, tanto a nivel teórico como curricular y práctico. La formación básica es un requisito indispensable para resultar competente en la realización de un material como el que se expone. Se aprecia tanto en su estructura como en la esencia de todos y cada uno de sus apartados, referentes tanto al conocimiento del niño de Infantil en todas sus facetas como a los aspectos relacionados con el diseño didáctico del Programa.

El módulo *didáctico y disciplinar* se concreta en la parte práctica del Programa, en concreto, en la elaboración del proceso de enseñanza-aprendizaje que se encuentra enmarcado en una estructura didáctica vinculada a los aspectos curriculares, a los principios metodológicos y al proceso de evaluación que se aplica.

Asimismo, el módulo *practicum* ha permitido llevar a cabo un diseño adecuado de las sesiones del Programa teniendo en cuenta las características del alumnado de Educación Infantil, principalmente el tipo de razonamiento que el niño desarrolla en esta etapa. Conocer de un modo más práctico al niño de Infantil y sus características permite elaborar actividades que se adecuen tanto a su nivel evolutivo como a sus intereses y necesidades.

Por último, el módulo *optativo Mención en Pedagogía Terapéutica* se concreta en la elaboración de las medidas de adaptación del Programa, en función de la diversidad de alumnado y sus necesidades educativas teniendo como objetivo la consecución de una educación inclusiva. Este módulo de formación ha permitido aportar las medidas de organización tanto internas como externas que se siguen en un centro ordinario en relación a la adaptación de los recursos humanos y materiales implicados en la composición del Programa.

Nota: Los términos genéricos *niño, maestro, alumno*, etc. que aparecen en el texto engloban a ambos sexos por igual.

## Resumen

Este documento presenta el diseño de un Programa de estimulación de la metacognición para el alumnado de Educación Infantil. Consta de dos partes relacionadas entre sí. La parte teórica recoge los estudios más relevantes acerca de la metacognición y su relación con la autorregulación y la motivación teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo del niño. Incluye también la importancia del trabajo metacognitivo en sujetos de edades tempranas, así como su vinculación con aspectos curriculares, las estrategias metacognitivas y las implicaciones docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, la parte práctica engloba un Programa denominado *Juego, pienso y me pienso* que consta de un conjunto de sesiones para trabajar y evaluar el pensamiento metacognitivo y autorregulado del niño.

*Palabras clave:* Metacognición; Autorregulación; Motivación; Estrategias metacognitivas; Educación Infantil.

## Abstract

This paper shows the design of a Programme of stimulation of metacognition directed to Pre-Primary Education's student body. It consists of two related parts. The theoretical part contains the most relevant studies about metacognition and its relation with the self-regulation and motivation, taking into account the child's evolutionary development. It also includes the importance of metacognitive work on early-ages subjects, its correlation with curricular aspects, metacognitive strategies and the teaching implications on the teaching and learning process. The practical part comprehends a Programme named *I play, I think and I auto-think* that consists on a set of sessions to work and to evaluate the child's metacognitive and auto-regulated thinking.

*Keywords:* Metacognition; Self-regulation; Motivation; Metacognitive Strategies; Pre-Primary Education.



# Índice

## Introducción

<b>1. Marco teórico: base teórica y vinculación educativa</b>	<b>3</b>
1.1. Metacognición: aproximación conceptual	3
1.2. Enfoques teóricos del estudio de la metacognición	4
1.3. La metacognición en el desarrollo psicológico del niño	10
1.4. Conceptos importantes relacionados	13
1.4.1. Teoría de la Mente	13
1.4.2. Autorregulación	15
1.4.3. Motivación	17
1.5. Beneficios del trabajo metacognitivo en Educación Infantil	18
1.6. Vinculación del tema al ámbito educativo	18
1.6.1. Ubicación de la metacognición en el Currículum Oficial	18
1.6.1.1. Metacognición y área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	19
1.6.1.2. Metacognición y competencia de "aprender a aprender"	19
1.6.2. Las estrategias metacognitivas en Educación Infantil	20
1.6.3. El rol del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje	23
<b>2. Programa de estimulación metacognitiva</b>	<b>25</b>
2.1. Introducción	25
2.1.1. Contextualización	25
2.1.2. Justificación	26
2.1.3. Bases del programa y organización	29
2.1.4. Objetivos específicos del Programa	33
2.2. Vinculación del Programa al Currículo Oficial	35
2.2.1. Objetivos generales de etapa	35
2.2.2. Objetivos de área	36
2.2.3. Contenidos curriculares	38
2.2.4. Competencias básicas y temas transversales	43
2.3. Procedimiento metodológico	45
2.3.1. Principios metodológicos	45
2.3.2. Metodología	46
2.3.3. Estrategias metacognitivas empleadas	47
2.4. Secuenciación temporal	48
2.5. Desarrollo de las sesiones	49
2.6. Atención a la diversidad: adaptaciones del programa	79
2.7. Evaluación	80
2.7.1. Sistemas e instrumentos de evaluación	80
2.7.2. Destinatarios de la evaluación	82
<b>3. Conclusiones y cuestiones abiertas</b>	
<b>4. Referencias</b>	
<b>5. Anexos</b>	



## INTRODUCCIÓN

Muchas han sido las investigaciones que han relacionado la metacognición con el mundo de la educación en los últimos tiempos. Las demandas de la sociedad actual, caracterizada por la diversidad y el progreso, por ser "la sociedad del cambio" y, en consecuencia, por ser más abierta y compleja han variado hasta el punto de requerir ciudadanos que se ajusten a dichas características. Documentos como el "Informe Delors" hablan de la necesidad del ciudadano para desarrollar las competencias y habilidades que requiere el siglo XXI (Delors, 1996). Aproximando las demandas al contexto educativo, la LOGSE (1990) hace referencia al desarrollo de los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a las investigaciones relacionadas con la Psicología de la Educación, se han elaborado diferentes modelos y teorías referidas al proceso de adquisición de conocimiento del ser humano para encontrar el procedimiento adecuado que ayude al alumno a desarrollar destrezas de pensamiento y de control de sus propios aprendizajes (Peinado, 2004). Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones se han centrado en el alumnado de niveles evolutivos superiores.

El presente trabajo recopila información acerca del desarrollo metacognitivo del alumnado en la primera infancia aludiendo al estudio de la Teoría de la Mente y a la recopilación de estrategias metacognitivas de trabajo en Educación Infantil. Incorpora, seguidamente, una propuesta para la estimulación de las habilidades metacognitivas en el alumnado de Educación Infantil.



---

## 1. MARCO TEÓRICO: BASE TEÓRICA Y VINCULACIÓN EDUCATIVA

### 1.1. Metacognición: aproximación conceptual

El hecho de otorgar una definición precisa que englobe todas las características del significado de metacognición resulta, aun a día de hoy, complejo y son muchos los estudiosos que coinciden con la idea de que son tantas y tan extremas las posturas sobre el estudio de este concepto que no existe acuerdo alguno que facilite su definición (Jacobs et al., 1987, citado por Crespo, 2000). Por ello, para comenzar dándole un sentido al concepto, se recopilan a continuación diferentes definiciones que se han otorgado a la metacognición en varios estudios y obras.

Una de las definiciones más sencillas se refiere a la metacognición como la capacidad del ser humano de estar consciente durante los procesos de aprendizaje y monitorearlos (Peters, 2000). Esta definición recoge cognición y control como dos elementos pertenecientes a un mismo quehacer cognitivo. Sin embargo, algunos autores se refieren a la metacognición únicamente desde el punto de vista cognitivo, entendiéndola como "una noción que resalta la naturaleza reflexiva del sistema cognitivo humano al proponerse el estudio de cómo la mente actúa sobre sí misma" (Madruga et al., 2011, p. 88). Incluso el propio impulsor del concepto de metacognición comenzó entendiéndola como una habilidad cognitiva en la que entran en juego tres componentes únicos: el conocimiento sobre las personas, sobre la tarea y sobre las estrategias (Flavell, 1987, en Crespo, 2000), no incluyendo en este proceso la actividad reguladora como un componente más, sino viendo dicho control como una interacción de los componentes de implicación cognitiva mencionados.

Por el contrario, es Brown (1987), entre otros autores, quien estudia una supervisión reguladora al proceso metacognitivo a la que llama *control ejecutivo*. De hecho, una de las cuatro raíces que otorga a la metacognición es el análisis de los mecanismos ejecutivos del sistema de procesamiento de la información. Madruga et al. (2011) recogen el concepto de metacognición como la capacidad del ser humano de monitorizar y autorregular los procesos cognitivos.

Por consiguiente, las definiciones más completas de metacognición aluden tanto al componente cognitivo como a la actividad reguladora del mismo, y son las que hoy en

día, a pesar de la diversidad de posturas existentes, más abundan en los estudios referidos a este tema. Así lo demuestra Orejas en su definición como "el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales" (Orejas, 1993, p. 10). También son muchos los catálogos enciclopédicos que recogen ambos componentes en la definición de este término, como Doron y Parot (2008, p. 209) en su "Diccionario de Pedagogía y Psicología", apuntando que la metacognición "es la facultad que nos permite pensar sobre el pensamiento para tener conciencia de que uno mismo es capaz de solucionar problemas, y para supervisar y controlar los propios procesos mentales".

Concluyendo, se podría decir que la metacognición es la habilidad cognitiva del ser humano para reflexionar acerca de su propio pensamiento, regulando a su vez los procesos cognitivos que tienen lugar en dicha actividad mental. En otras palabras, metacognición implica "pensar sobre el pensar", "conocer el propio conocimiento", controlando, al mismo tiempo, los procesos involucrados en dicho conocimiento.

## **1.2. Enfoques teóricos del estudio de la metacognición**

Este concepto tan polifacético ha sido estudiado a lo largo de la historia a través de tres corrientes significativas: la *Epistemología Genética* de Jean Piaget, la teoría socio-cultural de Vygotsky y la teoría del *procesamiento de información* impulsada por autores como Chase, Craik, Kuhn, Lockart y Kenney, entre otros.

Los estudios sobre el procesamiento de información se encuentran recogidos dentro del enfoque de la *Psicología Cognitiva*. Dicha perspectiva es entendida como la "teoría psicológica que da especial relevancia a las actividades humanas superiores (la cognición), y que acepta la idea de que es posible un conocimiento científico de estas actividades, aunque no se manifiesten más que de forma indirecta en los comportamientos" (Doron y Parot, 2008, p. 51). Según Declaux et al. (1982, p. 86), el procesamiento de la información es una característica de la Psicología Cognitiva en cuanto a que "codifica, almacena, transforma y recupera una información entendida como listas de símbolos abstractos, al margen del contenido concreto de los mismos".

Sin embargo, para comprender realmente en qué consiste la metacognición, así como su relación con el procesamiento de la información, las siguientes explicaciones se

---

basan en los estudios neopiagetianos de Flavell, en cuanto a la parte cognitiva del tema y de Brown, en lo referente a la parte autorregulativa. Ambas investigaciones se encuentran recogidas en esta línea teórica.

Como se apunta anteriormente, John H. Flavell fue el principal impulsor del término de metacognición en la década de los 70. Partiendo de sus investigaciones acerca de los procesos memorísticos y la mejora de esta habilidad a lo largo del desarrollo infantil, planteó estudios referidos a la conciencia de las propias capacidades y limitaciones de la memoria (*metamemoria*), lo que desencadenó en el análisis de la conciencia sobre el propio conocimiento, o lo que es lo mismo, la "cognición de la cognición".

De esta forma, Crespo (2000) cita a Flavell (1979, 1985, 1987, 1993) en cuanto a la división del concepto de metacognición en tres categorías: conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva y estrategia. El primero hace referencia a la conciencia de los propios procesos mentales durante el pensamiento. Dentro de esta categoría distingue tres niveles de conocimiento: el referido a las *personas*, a las *tareas* y a las *estrategias*.

- *Conocimiento sobre las personas.* Comprende aquello que el sujeto conoce acerca del funcionamiento cognitivo de los seres humanos. Dentro de esta distinción, Flavell menciona la existencia de un conocimiento metacognitivo *intraindividual*, referido a la conciencia de una persona sobre sus propias habilidades y limitaciones; un conocimiento metacognitivo *interindividual*, que conlleva una comparación con las habilidades cognitivas de otros sujetos; y un conocimiento metacognitivo *universal*, aplicado a conocimientos generales sobre la cognición humana.
- *Conocimiento sobre las tareas.* Depende de la demanda de la tarea, es decir, del nivel de dificultad que requiera la realización de la misma. De este modo, se produce actividad metacognitiva en el sujeto cuando éste es consciente de la dificultad o facilidad de una tarea y, en consecuencia, planificará y aplicará las estrategias necesarias para resolverla (Mayor et al., 1993).
- *Conocimiento sobre las estrategias.* Este tipo de conocimiento metacognitivo se da cuando el sujeto ya conoce la demanda de la tarea y, en relación a esta, selecciona la estrategia más eficaz para su realización (Mayor et al., 1993).

La segunda categoría mencionada por Crespo (2000) citando a Flavell (1987) es la *experiencia metacognitiva*, que tiene lugar en el sujeto cuando éste experimenta una serie de reacciones espontáneas previas, contingentes y posteriores al proceso cognitivo, que le informan sobre la eficacia de la estrategia seleccionada para la realización de una determinada tarea. Esta autora hace referencia a Garner (1993), quien describe esta categoría como "toma de consciencia" y a Peronard (1996), quien afirma que estas experiencias metacognitivas pueden ser verbalizadas por el sujeto. En la experiencia metacognitiva Flavell, coincidiendo con otros autores, indica la presencia de *factores afectivos* otorgando importancia al factor motivacional, mientras que Brown (1985), en Crespo (2000), la concibe únicamente como un *proceso cognitivo*.

Por último, citado por Crespo (2000), Flavell (1985, 1993) hace una distinción en la tercera categoría de la metacognición, clasificando a una estrategia como cognitiva o metacognitiva en relación a las funciones que desempeñe. La *estrategia cognitiva* es empleada únicamente con el fin de conseguir un objetivo cognitivo, mientras que el sujeto emplea una *estrategia metacognitiva* cuando el objetivo es valorar la eficacia de dicha estrategia utilizada.

En cuanto al desarrollo de la capacidad metacognitiva en el sujeto, esta misma autora (Crespo, 2000) cita a Flavell (1984) para sostener que la metacognición, concretamente el conocimiento metacognitivo, aparece de forma tardía en el desarrollo del niño, hacia la 3ª infancia y adolescencia. La autora alude a varios experimentos (Flavell, 1993, Vergara y Velásquez, 1999) para afirmar que el conocimiento metacognitivo no se muestra completamente desarrollado en niños pequeños y, por ello, no presentan la capacidad de ser conscientes sobre la existencia de las experiencias metacognitivas anteriormente mencionadas. También lo afirma Martí (1995) refiriéndose a los estudios de Flavell (1987) al puntualizar en que el sujeto en estas edades muestra una incapacidad para interpretar las experiencias metacognitivas, así como para dar con la estrategia adecuada para llevar a cabo una actuación que mejore su rendimiento. A pesar de que el sujeto desarrolle esta habilidad durante un proceso evolutivo, otras publicaciones ("Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas") afirman que el niño, en el

---

período de la 1ª infancia, ya conserva cierto conocimiento metacognitivo y que se presenta bien establecido al final de la edad preescolar (Wilson et al., 2002).

Además de la conciencia sobre el propio conocimiento, Flavell (1987), en Martí (1995), también otorga especial importancia al control que realiza el sujeto sobre sus propios procesos mentales, tal y como se comprueba en sus explicaciones sobre el conocimiento de las experiencias y de las estrategias. Martí (1995) señala que Flavell (1987), a raíz de sus investigaciones sobre metamemoria, llegó a la conclusión de que era necesario distinguir otro nivel de funcionamiento cognitivo, centrado en cómo el sujeto controla sus propios procesos cognitivos. Ya entonces se había reparado en este tipo de regulación al que se le otorgó el nombre de *control ejecutivo*, y autores como García (2003) ven la necesidad de este sistema de control para planificar, regular y evaluar la actividad siendo ejecutada de forma correcta.

Según este autor el control ejecutivo produce en el sujeto una serie de procesos regulativos, en el siguiente orden (García, 2003):

- *Predicción sobre las propias limitaciones.* El sujeto es consciente de sus propias habilidades y limitaciones cognitivas y las prevé.
- *Conocimiento de las estrategias disponibles y su utilidad.* Conoce diferentes estrategias y valora su eficacia en función a experiencias vividas.
- *Identificación de la tarea y su demanda.* Analiza la tarea en cuanto a su nivel de exigencia y dificultad, entre otros posibles aspectos.
- *Planificación de las estrategias.* El sujeto selecciona las estrategias adecuadas teniendo en cuenta las características de la tarea. Brown (1987) distingue dos formas de planificación: anterior a la tarea o durante su realización.
- *Aplicación controlada y supervisada de las estrategias.* Revisa la eficacia de las estrategias durante su aplicación, siendo consciente de la posibilidad de fracaso y de la necesidad de aplicar estrategias alternativas.
- *Evaluación de los resultados.* El sujeto hace un análisis de los resultados obtenidos a partir de una valoración global acerca del procedimiento empleado para conseguir el objetivo propuesto.

Ante esta serie de procesos, el autor hace una distinción entre procesamiento controlado y procesamiento automático (García, 2003). Afirma que esta actividad reguladora, como supervisión constante de una función cognitiva, podría definirse como un procesamiento *controlado*, aunque en otras ocasiones también puede tratarse de un procesamiento *automático*. Los procesamientos controlados son lentos, están limitados por la memoria a corto plazo, funcionan secuencialmente y requieren esfuerzo por parte del sujeto. Los procesamientos automáticos, por el contrario, son rápidos, no están limitados por la memoria a corto plazo, funcionan simultáneamente a otras actividades que el sujeto realice y no le supone gran esfuerzo.

A esta explicación, Rivas (2008) aporta que el factor que determina si un procesamiento es controlado es la intención, la propiedad voluntaria de la acción; por el contrario, los procesamientos automáticos tienen lugar cuando la acción que el sujeto realiza es involuntaria o de carácter no intencional. Este mismo autor añade también la atención como componente significativo a la hora de distinguir entre estos dos tipos de procesos.

A pesar del arduo análisis de la metacognición en el ser humano, los estudios de Flavell (1987), en Martí (1995, p. 117) concluyen con la necesidad de "llevar a cabo una clarificación y una redefinición del concepto de metacognición". A raíz de ello, las investigaciones de Brown (1987) profundizan en este aspecto y clarifican algunas cuestiones sobre la metacognición propuesta por Flavell.

En primer lugar, esta autora parte del estudio de los fenómenos metacognitivos e identifica una serie de conflictos en trabajos anteriores sobre la metacognición (Brown, 1987). Para afrontarlos, comienza identificando cuatro áreas de investigación relacionadas con el estudio de diferentes fenómenos metacognitivos. Martí (1995) analiza los estudios de Brown (1987) para explicar cada línea de investigación.

La primera de ellas es el *análisis de los informes verbales*, que hace referencia a la consciencia del individuo acerca de su propio conocimiento, en lo referente a la comprensión. Según Brown (1987), se conoce si el sujeto comprende correctamente si muestra cierta consciencia reflexiva hacia su propio conocimiento, así como hacia las estrategias que utiliza. Hasta esta parte de la explicación coincide con el planteamiento flavetiano del "conocimiento del conocimiento". Sin embargo, el problema que esta

---

autora identifica en esta línea investigativa se refiere a la poca fiabilidad de la verbalización del sujeto acerca de sus propios conocimientos, ya que se trata de un proceso en continua evolución, lo que generalmente implica la aparición de cambios (Brown, 1987).

La segunda línea de investigación estudia el *control ejecutivo* en cuanto a la distinción entre procesos controlados y automáticos. Brown (1987) recalca las características de cada uno de ellos afirmando que, en función a la evolución del desarrollo cognitivo del sujeto, los procesos controlados que ya se han adquirido se convierten posteriormente en procesos automáticos. Crespo (2000) señala que esta misma autora (Brown, 1980, 1987) y Baker (1989, 1991) perciben el concepto de control ejecutivo como una habilidad distinta pero complementaria al conocimiento metacognitivo, lo que significa que toda acción metacognitiva precisa tanto de la noción de las funciones mentales como del control de las mismas.

La autora repasa también en una de las líneas investigativas más relevantes en relación al tema de la metacognición: la *autorregulación* (Brown, 1987). En función del análisis de dos vertientes teóricas acerca de la autorregulación (las regulaciones de Piaget (1974) y el modelo de reorganización metaprocedural de Karminoff-Smith) Brown identifica un proceso autorregulativo del individuo en función a su desarrollo psicológico, que parte del manejo de regulaciones *autónomas* presentes en cualquier acción que implique la cognición, pasa por las regulaciones *activas* efectuadas a partir del aprendizaje del error y finaliza con las regulaciones *conscientes*, que implican la formulación de una hipótesis y su consiguiente análisis (Brown, 1987).

Por último, la autora repasa en la *regulación ejecutada por otras personas* señalando que el sujeto es capaz de interiorizar acciones reguladoras observadas en otras personas para después realizarlas, de manera inconsciente (Brown, 1987). También recalca la importancia de la mediación del adulto que orienta al niño en el desarrollo de sus procesos de planificación. De esta manera el niño es consciente de la existencia de estrategias pero no es capaz de aplicarlas por sí mismo; a esto lo denominó *diferencia de aplicación* (Brown, 1987).

Hasta el momento el trabajo ha recogido los estudios sobre metacognición relacionados con la teoría del procesamiento de la información, recopilados dentro de

---

la Psicología Cognitiva. A continuación se procede a relacionar el concepto de metacognición con los enfoques teóricos recogidos dentro de la perspectiva de la Psicología Evolutiva.

### **1.3. La metacognición en el desarrollo psicológico del niño**

Una de las corrientes más significativas del estudio de la metacognición se recoge en las investigaciones de Jean Piaget dentro de su *Epistemología genética*. Esta obra analiza los orígenes del pensamiento humano continuando con el estudio de todas sus fases de desarrollo hasta culminar en el estadio evolutivo superior de las operaciones concretas. Al tratarse de un investigador anterior a Flavell y, por lo tanto, anterior al nacimiento del concepto de metacognición, Piaget aborda el tema a través de la explicación de la causa de la construcción del conocimiento (García, 2003). Para ello, alude a tres mecanismos estrechamente emparentados con el estudio de la metacognición: la toma de conciencia, la abstracción y al autorregulación.

La *toma de conciencia* implica un proceso de conceptualización sobre aquellos conocimientos referidos únicamente al *saber hacer* (Martí, 1995). En otras palabras, se trata de que el sujeto adquiere conciencia sobre todo aquello que ya conoce, todas aquellas acciones que ya tiene interiorizadas para posteriormente exteriorizarlas a través de verbalizaciones o de las propias acciones. Por ello, se considera un proceso de externalización (Martí, 1995). Esta adquisición aparece ya en estadios evolutivos tempranos, concretamente entre los 2 y los 4 años y medio del niño, en el período del pensamiento preoperatorio. Es el momento en el que el sujeto es capaz de estructurar su pensamiento a partir de los esquemas de representación. Este autor cita a Piaget (1974) en la afirmación de que, en edades tan tempranas, el niño puede mostrar contradicciones o distorsiones en sus informes verbales acerca de cómo ha realizado una acción para conseguir un objetivo; esto aporta un carácter constructivo al proceso de toma de conciencia, viéndolo como un proceso en continua evolución en el sujeto que, posteriormente, alcanzará mejor capacidad cognitiva para la verbalización de estrategias. No se da de forma inmediata, sino que el sujeto experimenta un proceso de adquisición de la propia conciencia a lo largo de su desarrollo cognitivo; sin embargo, ya desde el momento de su adquisición, independientemente de la calidad

---

de las estrategias utilizadas, implica cierto grado de conciencia, lo que significa que la metacognición en el ser humano comienza a desarrollarse ya durante el período de pensamiento preoperatorio (Martí, 1995).

Otro de los mecanismos implicados en el estudio de la metacognición que distingue Martí (1995) a través de los trabajos piagetianos es el *proceso de abstracción* que, a diferencia de la toma de conciencia, es un proceso implícito mediante el cual el sujeto extrae las propiedades de un objeto o de sus propias acciones, las reorganiza y las aplica a nuevas situaciones. Si el sujeto reflexiona acerca de sus propias acciones, el proceso de abstracción le permite hacer distintos tipos de relaciones en función al nivel evolutivo en el que se encuentre. Dicho mecanismo puede tener lugar en cualquier etapa del desarrollo, actuando en función al nivel evolutivo del sujeto y, en consecuencia, permitiendo la creación de conocimientos cada vez más elaborados. La metacognición aparece relacionada con ambos mecanismos funcionando simultáneamente solo en niveles evolutivos superiores: el período de las operaciones formales (Martí, 1995).

El tercer mecanismo que Martí (1995) expone citando a Piaget es el *proceso de autorregulación*, consistente en la activación de las técnicas reguladoras por parte del sujeto para la corrección de las perturbaciones cognitivas al modificar sus propias acciones. Las regulaciones mediante las cuales se modifica la acción se denominan *compensaciones* y pueden ser de carácter retrospectivo (la acción se modifica tras realizarla) y proactivo (implica la anticipación a la acción por parte del sujeto para modificarla previamente). Piaget distingue tres tipos de compensaciones que el sujeto desarrolla de manera progresiva en el siguiente orden:

- *Compensaciones tipo alfa*. El sujeto ignora la perturbación o la introduce modificada dentro de la estructura definitiva de la acción.
- *Compensaciones tipo beta*. El sujeto modifica la estructura de la acción. Estas compensaciones y las de tipo alfa corresponden a las de carácter retrospectivo.
- *Compensaciones tipo gamma*. El sujeto prevé las posibles perturbaciones de la acción y genera una nueva estructura para eliminar la posibilidad de que dichas perturbaciones aparezcan. Pertenece a las compensaciones proactivas.

Además, Piaget clasifica estas regulaciones según el nivel de conciencia implicado por parte del sujeto (posteriormente, Brown (1987) señalaría la importancia de esta clasificación en sus estudios). Las regulaciones son *automáticas* si no es necesaria una modificación profunda de la acción; estas regulaciones no implican toma de conciencia por parte del sujeto. Sin embargo, las regulaciones *activas* se producen si es pertinente la modificación significativa de la estructura o la aplicación de una nueva. Se requiere una toma de conciencia que implica la conceptualización de estas regulaciones; por ello el sujeto las dirige y es consciente de ello (Martí, 1995). Muchos son los autores que comparten esta clasificación según Martí (1995) (Brown, 1987; Allal y Saada-Robert, 1992; Iran-Nejad, 1990); sin embargo, Karmiloff-Smith (1992) la rechaza y propone modelos de desarrollo evolutivo defendiendo una constante re-elaboración de los conocimientos.

A modo de conclusión, Piaget añade que, al compensar las perturbaciones, el sujeto monitorea sus procesos cognitivos modificando sus funciones para conseguir nuevas formas de conocimiento (Martí, 1995). Además, relaciona estos mecanismos con el proceso de construcción cognitiva en el sujeto, teniendo en cuenta que "toda construcción cognitiva exige una re-elaboración constante de los conocimientos a diferentes niveles de complejidad" (Martí, 1995); en consecuencia, estos mecanismos hacen referencia a la construcción de la metacognición en el ser humano.

Otro de los enfoques significativos de la Psicología Evolutiva que estudia la metacognición es la teoría socio-cultural de Vygotski, que se encuentra relacionada con las investigaciones acerca de los mecanismos interpsicológicos que tienen lugar en situaciones interactivas de comunicación, tanto entre el niño y el adulto como entre el niño y sus iguales (Martí, 1995). Vygotski se centra especialmente en explicar la transición de la regulación ejercida sobre el niño por otras personas a la adquisición de la regulación autónoma o autorregulación, y lo hace a través de dos constructos: el proceso de internalización y la Zona de Desarrollo Próximo.

En esta transición se produce una interrelación entre niño, adulto y tarea que implica la intervención de dos procesos en el sujeto (niño). El proceso de *internalización* explica la adquisición gradual de la capacidad autorregulativa por parte del niño, partiendo del control ejercido previamente por otra persona. En mitad del proceso

existe una fase de control compartido entre el niño y la otra persona (Martí, 1995). Posteriormente, el niño manifestará, cada vez con mayor autonomía, las regulaciones hacia su propio pensamiento (Martí, 1995).

A modo de conclusión, el autor cita a Campione (1987) recalcando la importancia del análisis adquisitivo de la autorregulación en el sujeto ya que, para que éste desarrolle holísticamente las habilidades metacognitivas, el trabajo de los conocimientos metacognitivos es insuficiente: el sujeto no podrá generalizar las estrategias de una tarea si no ha adquirido la capacidad de autorregulación (Martí, 1995).

En definitiva, como afirman Sáiz et al. (2010) mencionando a Flavell (1971, 1981), el desarrollo metacognitivo se produce a lo largo del desarrollo evolutivo del sujeto. Como se ha explicado en este apartado, las habilidades metacognitivas parecen estar presentes desde el nacimiento; sin embargo, el sujeto va mejorando la calidad de las mismas conforme se desarrolla su sistema cognitivo, produciendo cada vez un conocimiento más complejo.

#### **1.4. Conceptos importantes relacionados**

De los muchos conceptos de la psicología con los que se relaciona la metacognición, este trabajo identifica tres nociones que tienen especial importancia en relación al desarrollo de las habilidades metacognitivas en el niño en edad preescolar: la *Teoría de la mente* y los conceptos de *autorregulación* y *motivación*.

##### *1.4.1. La Teoría de la Mente*

Los estudios referentes a la *Teoría de la Mente* se precisan como una línea de investigación que indaga acerca de qué conocimientos tienen los niños pequeños sobre sus propios estados mentales y su relación con estados mentales o situaciones ajenas; dichos conocimientos se han demostrado que son verbalizables por los niños y la mayoría de las veces están basados en representaciones de ellos mismos y de quienes les rodean. Este estudio es importante en cuanto a que concibe al niño pequeño como un ente cognitivo y explica cómo se comporta en relación con el medio y con sus semejantes. Según Crespo (2000), esta teoría ha sido defendida

principalmente por Wellman (1985), Perner (1994), Rivière (1991) y la información recogida en los estudios neopiagetianos de Flavell (1993 b. c. y 1995).

Piaget fue el primero en estudiar los cambios en los procesos cognitivos del niño en su desarrollo evolutivo. Afirma que el pensamiento de los niños pequeños es egocéntrico, caracterizado por ser incapaz de empatizar y por confundir lo objetivo con lo subjetivo a través de fenómenos como el animismo y el realismo). Por el contrario, Crespo (2000) señala que Wellman (1985) cuestiona esta idea afirmando que ya a los 4 años son conscientes de los estados mentales.

Esta autora recoge a Garnham y Oarkill (1996), la *Teoría de la Mente* es adquirida a través de un proceso que comienza con la teoría de la *simulación*; primeramente, el niño pasa por un proceso de autoobservación antes de ser capaz de identificar la conducta ajena (Crespo, 2000). En contra sitúa a Leslie y Thaiss (1992) con su afirmación de la Teoría de la Mente como capacidad innata que aparece en el niño a través del juego a los dos años. Sin embargo, para Wellman (1985) en Crespo (2000), la adquisición de esta capacidad no es resultado de la propia comparación, sino que entran en juego "un gran número de proposiciones, hechos e implicaciones relacionadas". A esta explicación la autora añade a Flavell (1993 c., 1995) y a Perner (1991) basándose en que la adquisición y el desarrollo de esta capacidad se da progresivamente, siendo así fruto de las continuas modificaciones que el propio niño produce sobre ella mediante su interacción con la realidad (Crespo, 2000).

Así pues, el niño adquiere cinco nociones de forma procesual, recogidas por Wellman (1985) en Crespo (2000):

- *Noción de existencia.* La habilidad metacognitiva permite al niño ser consciente de la existencia de sus propios pensamientos y estados mentales, y de diferenciarlos de la conducta externa.
- *Distinción de procesos.* El niño es capaz de discriminar los distintos procesos cognitivos que tienen lugar durante la ejecución del pensamiento, diferenciando, por ejemplo, la acción de *recordar* de la de *adivinar*.

- *Noción de integración.* El sujeto conoce y diferencia los procesos cognitivos de otros procesos biológicos, y sabe que dichos estados de pensamiento se encuentran relacionadas entre sí.
- *Conocimiento de variables.* Previamente a la realización de una tarea o acción, el niño ya es capaz de diferenciar los factores que caracterizan dicha tarea, siendo consciente a la hora de seleccionar la estrategia adecuada.
- *Capacidad de monitoreo cognitivo.* El niño reconoce qué proceso cognitivo está utilizando y lo controla en función de la tarea a realizar. De esta manera es capaz de distinguir si sabe algo o no.

Cabe puntualizar que la adquisición de estos conceptos por el niño se dan a través de una serie de etapas evolutivas, en función del desarrollo de su pensamiento, y que resulta complejo diferenciarlos en la realidad.

De este modo, la autora explica que, tanto Wellman (1985) como Flavell (1985) con su definición de metacognición como la "cognición de la cognición", coinciden con que la *Teoría de la Mente* constituye una línea de estudio de las capacidades metacognitivas presentes en el ser humano desde la 1ª infancia (Crespo, 2000). Si Wellman afirma que el niño adquiere los cinco conceptos previamente explicados y que además es capaz de reflexionar sobre ellos, no cabe duda de que se está hablando sobre metacognición. Además, aludiendo a la monitorización de los estados mentales, este autor basa parte de sus estudios en el segundo proceso de la actividad metacognitiva: la autorregulación de los procesos cognitivos.

#### *1.4.2. Autorregulación*

Se ha expuesto anteriormente que los diferentes enfoques del estudio de la metacognición muestran dicho factor relacionado con la habilidad autorregulativa como elementos pertenecientes a un solo proceso metacognitivo. Sin embargo, las investigaciones de Zimmerman (1995) citado por Lanz (2006) que se basan en el estudio del pensamiento autorregulado señalan que la autorregulación no se trata de un proceso únicamente metacognitivo, sino que involucra cierto grado de autoeficacia personal y los procesos motivacionales y conductuales implicados.

El *pensamiento autorregulado* es intrínsecamente reflexivo y está ligado directamente con la metacognición (Mayor et al., 1993). Estos autores citan otras investigaciones (Adler et al., 1987; Siegel, 1980) para señalar que el pensamiento crítico es autorregulado en cuanto a que cuestiona la propia estructura del pensamiento, se crean nuevas estructuras opuestas y se mantiene en contraste con otros pensamientos (Mayor et al., 1993).

Como se ha expuesto anteriormente en los estudios de Piaget y Vygotski, existen muchas posturas discrepantes acerca de los procesos evolutivos de la autorregulación; así como Brown (1987) reorganizó los distintos tipos de regulaciones pertenecientes a las investigaciones piagetianas que se dan en el desarrollo de la autorregulación, Mayor et al., (1993) recogen las tres fases alternativas propuestas por Kopp (1982), presentes en la evolución de esta habilidad en el sujeto desde que nace hasta que culmina el período de la 1ª infancia.

- Fase de *control inconsciente*. Tiene lugar desde el nacimiento hasta el primer año de vida del sujeto y consiste en el control del exceso de estimulación a modo de mecanismo protector. También ocurre cuando el niño es capaz de alcanzar objetos por sí mismo, a modo de intento controlado según las circunstancias.
- Fase de *control*. Se manifiesta entre los 2 y los 3 años, cuando el niño ya es capaz de monitorizar ciertas acciones en función a las circunstancias. Ya a los 2 años presenta cierto autocontrol, lo que significa que el sujeto hace uso de su habilidad memorística para posponer una determinada acción.
- Fase de *autorregulación*. Aparece a partir de los 3 años de edad y se diferencia del autocontrol en cuanto a su facilidad de adaptación a los cambios y a la aparición de estrategias relacionadas con el pensamiento metacognitivo.

Piaget en su clasificación de los diferentes tipos de regulaciones recoge estas tres fases en una sola, denominada *regulación autónoma*, adherida a cualquier acción cognitiva y manifestada en fases anteriores al período de las operaciones concretas.

### 1.4.3. Motivación

La motivación está comprendida dentro del concepto de *afectividad*, a la que Goti (1998) se refiere citando las investigaciones de Miranda et al. (1997), que demuestran la importancia de tener en cuenta el grado de afectividad del alumno en su realización de tareas metacognitivas para que estas funcionen con éxito. La afectividad se transmite mostrando aprobación al alumno y estímulos motivadores reales que inciten a su autoconcepto positivo (Goti, 1998).

Por otro lado, en relación con la autorregulación, la motivación engloba factores cognitivos y afectivos que establecen la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción para lograr un determinado objetivo (Huertas, 1997, en Goti, 1998). Lanz (2006) señala que una acción puede estar autorregulada a partir de factores de motivación *intrínseca* (sintiéndose responsable de controlar la actividad, buscando su satisfacción) y *extrínseca*, buscando otro objetivo que no radique en la actividad.

Ugartetxea (2001), citado en el trabajo de Sandia (2004), relaciona la motivación con la metacognición teniendo en cuenta tres aspectos:

- La influencia de la motivación en el aprendizaje del niño.
- La función de enganche de las expectativas de éxito.
- La motivación de logro.

Este autor explica que la motivación de logro es la motivación intrínseca que acerca al sujeto a conseguir los objetivos propuestos. Supone la conciencia que tiene el sujeto sobre sus capacidades, de cómo valora el logro y del esfuerzo de trabajo implicado en su consecución. Por tanto, hace que el alumno se sienta responsable y controlador del proceso y de los resultados obtenidos (Ugartetxea, 2001).

Por último, los estudios sobre motivación desembocan en el concepto de *atribución causal*, mediante la que el sujeto valora los factores determinantes en la realización de una acción (Ugartetxea, 2001), siendo este el nexo de unión con la metacognición. El sujeto varía su acción en función de la valoración que otorgue a los elementos relevantes para la consecución de su objetivo.

## 1.5. Beneficios del trabajo metacognitivo en Educación Infantil

La estimulación de la metacognición en Educación Infantil conlleva una serie de beneficios en el niño a corto y a largo plazo. Los efectos que produce a corto plazo son:

- *Fomenta el auto-conocimiento y el de los demás, proporcionando al niño una mayor objetividad.* Como señala Crespo (2000) citando a Flavell (1993) acerca de su explicación sobre el conocimiento de las personas, el niño ha de identificar sus propias cualidades y limitaciones y las de los demás.
- *Ayuda al niño a reflexionar sobre la tarea fomentando su comprensión identificando unos objetivos concretos.* A través del conocimiento sobre la tarea (Flavell, 1993, en Crespo, 2000), el niño es capaz de identificar los objetivos a alcanzar y actuar en relación a su consecución.
- *Proporciona herramientas al niño para controlar su actividad mental, siendo consciente del error y actuando en consecuencia para paliarlo.* Esto se da a través del conocimiento sobre las estrategias (Flavell, 1993, en Crespo, 2000), que conlleva una planificación que desemboque en la aplicación de la estrategia y, en función del éxito obtenido, una re-elaboración de dicha estrategia.

Estos efectos inmediatos en los niños pequeños constituyen, a la larga, a la consecución de ciudadanos con espíritu *crítico*, conocedores de sus propios intereses y necesidades, más *creativos* y, probablemente más *libres* (De Puig y Sático, 2011). El niño que conoce sus capacidades y limitaciones, que adecúa su propio razonamiento para que sea lo más lógico posible y cuya capacidad de resolver problemas le lleve a identificar multiplicidad de soluciones alternativas probablemente sea más libre a la hora de identificar y optar por niveles de vida más satisfactorios.

## 1.6. Vinculación del tema al ámbito educativo

### 1.6.1. Ubicación de la metacognición en el Currículum Oficial

Este apartado trata de vincular el tema de la metacognición con los aspectos más generales correspondientes al Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, haciendo

referencia, por un lado, a las áreas curriculares y por otro, a las competencias básicas de Educación Infantil con las que se relaciona.

#### *1.6.1.1. Metacognición y área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*

La variedad de posibilidades para trabajar el pensamiento metacognitivo en Educación Infantil depende de la propuesta educativa que se programe y, en cada caso, se relacionará con una determinada área curricular. Sin embargo, dejando de lado dicha propuesta y reparando en el trabajo metacognitivo propiamente dicho, el tema de la metacognición se encuentra recogido en el área curricular de *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* obedeciendo a los aspectos que a continuación se exponen:

- *El conocimiento de sí mismo mediante un proceso de construcción personal.* El conocimiento metacognitivo implica, como se ha explicado anteriormente, una toma de conciencia por parte del sujeto sobre las propias capacidades y limitaciones. Dicha concepción también hace referencia a las capacidades de autorregular los procesos cognitivos presentes en el pensamiento metacognitivo. Las bases de este área curricular indican, además, que esta tarea se construye a través de un proceso que tiene en cuenta el desarrollo de la capacidad autónoma del sujeto.
- *Su capacidad de autonomía en desarrollo.* Para que se efectúe el pensamiento metacognitivo, así como el monitoreo de los procesos mentales, es necesaria la implicación personal. A pesar de que el sujeto no sea capaz de llevar a cabo un pensamiento metacognitivo autónomo durante la primera infancia, las bases de la psicología evolutiva obedecen a un desarrollo del mismo que culmina en una fase de realización autónoma.
- *El carácter complementario de ambos factores.* La habilidad metacognitiva requiere tanto de la concepción de las capacidades y limitaciones de uno mismo como la capacidad autónoma de regular el pensamiento que se produce acerca de dicha concepción.

#### *1.6.1.2. Metacognición y competencia para "aprender a aprender"*

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, expone que dicho período constituye el conjunto de aprendizajes sobre los que se producirá un posterior desarrollo de las competencias consideradas básicas para todo el alumnado. Por ello resulta relevante hacer referencia a la competencia curricular básica relacionada con el tema de la metacognición: la competencia para *aprender a aprender*.

A través de esta competencia el niño concibe sus propios procesos de aprendizaje, así como las potencialidades y carencias de su persona, que le posibilitan aprender de manera cada vez más autónoma. Para ello, desde esta competencia el niño observa, busca y organiza la información que necesita, aspecto mediante el cual manifiesta curiosidad por conocer lo que no sabe para diferenciarlo de otros conocimientos previamente adquiridos. También implica ser consciente sobre las propias capacidades de aprendizaje, como la atención, la memoria o la concentración, entre otras.

La competencia para *aprender a aprender* involucra una serie de elementos clave a desarrollar por parte del niño en su proceso de adquisición:

- Perseverancia en la realización de tareas
- La planificación y el orden
- La apreciación por el trabajo bien hecho
- La tolerancia al error
- La capacidad autoevaluativa del proceso de aprendizaje

La competencia para *aprender a aprender* se desarrolla a lo largo de toda la vida escolar y, con ella, las capacidades metacognitivas y autorregulativas, en función de las estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje que se apliquen.

#### *1.6.2. Las estrategias metacognitivas en Educación Infantil*

Mayor et al. (1993) reparan en dos tipos de estrategias generales para trabajar las habilidades metacognitivas: las que entrenan la metacognición a partir de autoinstrucciones, autocontrol y autoevaluación y las que se centran en mejorar la capacidad y el rendimiento en el estudio académico. Las más adecuadas para la etapa de Educación Infantil son las primeras, por su efectividad a largo plazo para poder realizar, en su momento, las segundas.

Monereo (1990) identifica tres modelos diferentes de enseñanza de las habilidades metacognitivas:

- *El modelamiento metacognitivo.* El niño observa las estrategias metacognitivas realizadas por la persona-modelo a imitar y las aplica en situaciones similares.
- *El análisis y la discusión metacognitiva.* Se trata de la identificación, reflexión y posible modificación por parte del niño de sus procesos cognitivos durante y después de la realización de la tarea.
- *La autointerrogación metacognitiva.* Tiene el mismo objetivo que el anterior pero, para lograrlo, el niño sigue una esquema regulativo de interrogaciones que debe responder.

Los dos últimos modelos son los que más se adaptan a la enseñanza de habilidades de pensamiento metacognitivo en Educación Infantil, en especial el último, ya que, como se ha explicado anteriormente, el niño pequeño no es capaz de regular autónomamente su pensamiento, por lo que para se sirve de las interrogaciones mediadas por el maestro.

Romera (2003) recoge las características de las estrategias metacognitivas que conviene enseñar en la etapa de Educación Infantil. De este modo, las estrategias deben:

- *Estar adecuadas al nivel evolutivo del niño.* Se tiene en cuenta los conocimientos previos del alumnado, así como sus capacidades cognitivas y de acción.
- *Ser adaptativas.* Han de servir al niño para aprendizajes futuros, es decir, deben ser aplicables a otras actividades y ajustables a diferentes niveles.
- *Responder a los intereses y necesidades del niño.* Deben ser significativas para el niño teniendo en cuenta su nivel de desarrollo y sus intereses.
- *Ser estrategias de aprendizaje, no solo de rendimiento.* Han de proporcionar al niño un aprendizaje significativo aplicable no solo en el contexto escolar, sino también en otros diferentes.

Por otro lado, Fisher (1998) citado por Peinado (2004), repara en cómo enseñar las estrategias metacognitivas en Educación Infantil y otorga un nombre a su enseñanza

---

por parte del profesorado: *metaenseñanza*. Este autor distingue tres estrategias de metaenseñanza:

- *Explicitar el lenguaje del pensamiento a través de su introducción en aula*. Se trata de enseñar y modelar el vocabulario referente al tema para que el niño lo interiorice y aplique en su momento.
- *Realizar preguntas metacognitivas al niño para ayudarle a tomar consciencia de sus procesos cognitivos*. Se trata de interrogantes que el niño debe responder sobre qué ha hecho, cómo lo ha hecho, su valoración y posible mejora.
- *Fomentar el pensamiento en voz alta*. El objetivo está en modelar los procesos metacognitivos.

Para que el pensamiento metacognitivo se efectúe correctamente es preciso dominar las habilidades de regulación de los procesos cognitivos implicados. Como ya se conoce, el niño pequeño todavía no presenta una regulación autónoma, por lo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe incluir la enseñanza de estrategias reguladoras (Martí, 1995). Este autor señala la conveniencia de comenzar enseñando estrategias reguladoras específicas de la tarea para, posteriormente, generalizarlas en otros tipos de actividades; así, el niño va adquiriendo progresivamente las estrategias reguladoras generales (Martí, 1995).

La evaluación de las estrategias de autorregulación en el modelo interrogativo de De la Fuente (2001) recogido en el trabajo de Romera (2003) se produce tanto antes como durante y después de la realización de la tarea, y tiene en cuenta la previsión de la respuesta del niño de Infantil a partir de los diferentes interrogantes que plantea para ayudarle a regular su pensamiento. En la siguiente tabla se han seleccionado únicamente las respuestas referentes a las estrategias metacognitivas y, a partir de ellas, recoge los interrogantes a efectuar en los diferentes momentos de realización de la tarea.

**Tabla 1.** Momentos, interrogantes y respuestas del modelo de De la Fuente (2001)

MOMENTO	INTERROGANTE	RESPUESTA
Antes	Planificación: <i>¿cómo vas a hacerlo?</i>	Estrategia metacognitiva: <i>pensando, observando...</i>
	Conciencia: <i>¿qué es lo más importante?</i>	Muestra conciencia de estrategia metacognitiva: <i>pensar, observando...</i>
Durante		Estrategia metacognitiva. Dice lo que piensa o lo que hace a nivel cognitivo.
Después	Autocalificación: <i>¿cómo te ha salido?</i>	<i>Bien/Regular/Mal</i>
	Justificación: <i>¿por qué?</i>	Justificación aludiendo a aspectos metacognitivos: <i>he pensado, me he fijado...</i>

### 1.6.3. El rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Debido a la falta de autonomía del niño pequeño para ejercer un pensamiento metacognitivo y su autorregulación por sí mismo, el papel del docente resulta esencial durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias metacognitivas y como mediador de su pensamiento metacognitivo. Mayor et al. (1995) recogen que Feuerstein et al. (1985) ven al profesor como figura importante mediadora en cuanto a la eficacia de sus estrategias y a las cuestiones y materiales que presentan a su alumnado.

Para Goti (1998, p. 100), "el papel del profesor es el de pedirle al estudiante que exteriorice sus pensamientos mientras trabaja, o en un momento posterior, y

---

analizarlos de manera conjunta para entresacar lo útil para posteriores tareas". Sin embargo, el papel del docente implica otros muchos aspectos en la práctica, la cual, al trabajar la metacognición con niños pequeños puede tornar un carácter no directivo desapareciendo la figura del maestro como sabedor absoluto, que adopta un papel conductor, cuestionador y colaborador (De Puig et al., 2011).

En esta caracterización de la práctica entra en juego el *diálogo filosófico* entre los niños, el cual es requisito esencial que sea adecuadamente mediado por el maestro conociendo los momentos clave en los que intervenir para encauzar el tema, potenciar razonamientos o incurrir en las características pertinentes. Puede resultar complicado para el docente abandonar el tradicional papel de carácter informativo; por ello, De Puig et al. (2011) recomiendan al profesorado experimentar este tipo de diálogo previamente. Además, las autoras hacen referencia a otros aspectos relevantes para el maestro como el modelaje, la precisión lingüística y la búsqueda de recursos para crear un ambiente adecuado (De Puig et al., 2011). La nueva figura que adopta el maestro implica conocer el nivel cognitivo del niño pero no por ello ha de limitar sus capacidades de reflexión; para ello es necesario escuchar y no infravalorar la opinión del niño (Signes, 2004).

Como se expone en apartados anteriores, el enfoque vygotskiano también otorga gran importancia a la figura del experto como regulador del pensamiento del niño y, a la vez, como facilitador de la adquisición de la autorregulación mediante la enseñanza de estrategias reguladoras.

## 2. PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN METACOGNITIVA

### 2.1. Introducción

A continuación se procede a desarrollar el Programa de estimulación de la metacognición para Educación Infantil titulado *Juego, pienso y me pienso*. Se trata de una propuesta pedagógica cuyo objetivo es estimular la habilidad metacognitiva del alumnado a través de actividades lúdicas y motivadoras que contribuyan a que el niño lleve a cabo una construcción autónoma de su propio conocimiento, así como una autorregulación progresiva de los procesos mentales implicados.

#### 2.1.1. Contextualización

Este programa de estimulación metacognitiva se presenta en forma de Unidad Didáctica para niños y niñas de 3º de Educación Infantil y su realización tendrá lugar durante los primeros meses del tercer trimestre del curso, ya que el alumnado habrá adquirido el mayor nivel cognitivo del 2º ciclo de Educación Infantil. Nos encontramos, por consiguiente, ante un mayor número de posibilidades para sacar partido a sus capacidades cognitivas y metacognitivas.

En total, el Programa se compone de 10 sesiones a realizar a lo largo de 5 semanas, efectuando 2 sesiones por semana. Cada sesión incluye un máximo de 3 actividades más el momento autoevaluativo de análisis de los resultados.

A lo largo del desarrollo de este Programa se trabajarán los dos aspectos clave sobre la metacognición: el control ejecutivo de procesos o *autorregulación* y el *conocimiento metacognitivo*. El trabajo de la autorregulación tendrá un carácter lúdico y constituirá la actividad de inicio de la sesión tras la presentación de la misma. Se trata de una forma de activar la mente del niño y concienciarle de la importancia de regularse a sí mismo para dar comienzo a la actividad centrada en el trabajo del conocimiento metacognitivo. Comenzaré cada sesión con una breve presentación de la misma, anticipándoles qué vamos a hacer y repasando las normas previas reguladoras.

Todas las sesiones se realizarán en la sala de psicomotricidad, ya que resulta un espacio adecuado para desarrollar la parte lúdica de la sesión, que otorga total libertad de movimiento al niño con el fin de centrarse exclusivamente en la demanda y

realización del juego. Además, la sala dispondrá de un rincón ambientado adecuadamente para la realización de las actividades de conocimiento metacognitivo, con el fin de que los niños relacionen cada espacio con la tarea a desempeñar.

### 2.1.2. Justificación

El Programa que se desarrolla a lo largo de esta sección ha sido confeccionado en relación a las características del desarrollo evolutivo del alumnado durante la edad preescolar, en concreto, de los niños y niñas de 5 años debido al nivel alcanzado durante el 2º ciclo de Educación Infantil. El alumnado a esta edad dispone de las siguientes características significativas:

- *Características cognitivas* (Mariscal et al., 2009)
  1. Su capacidad de atención sostenida aguanta hasta los 40 ó 50 minutos si la tarea le resulta motivadora.
  2. Se encuentra en la *edad crítica* de inflexión en cuanto a la adquisición de la Teoría de la Mente; es decir, comienza a comprender que las representaciones que nos podemos hacer de las situaciones no tienen por qué coincidir con la realidad de dichas situaciones. Está empezando a atribuir estados mentales a otras personas, aunque todavía no es capaz de hacerlo correctamente.
  3. Su pensamiento todavía se encuentra en una fase egocéntrica que le impide manejar puntos de vista ajenos, lo que le provoca una serie de limitaciones:
    - a. *Centración*: No consideran varios aspectos de forma simultánea.
    - b. *Irreversibilidad*: Incapacidad para revertir las acciones mentales.
    - c. *Animismo*: Atribuyen vida a objetos inertes.
    - d. *Artificialismo*: Conciben hechos de la naturaleza como productos de la acción humana.
- *Características lingüísticas* (Mariscal et al., 2009)
  1. El lenguaje anticipa la acción y le sirve para coordinarse con otros en juegos y otro tipo de actividades espontáneas.
  2. No presentan dificultades para comprender ni expresarse de forma descontextualizada: son capaces de narrar historias inventadas,

organizar hechos del pasado con lógica y de respetar las convenciones lingüísticas formales.

3. Pronuncia correctamente los fonemas de su lengua materna y se interesan por la secuencia fónica del habla (sílabas, fonemas y su relación con las grafías y la escritura).
  4. Posee un vocabulario rico, preciso y abundante aunque le cuesta entender las palabras abstractas e interpretar metáforas y analogías.
  5. Utiliza una sintaxis rica, con oraciones compuestas coordinadas y subordinadas aunque con problemas de conexión y concordancia.
  6. Emplea convenciones sociales en las situaciones cotidianas y en las fórmulas de los cuentos (saludos, agradecimientos, etc.).
- *Características psicomotrices* (Rada et al., 1983, citados por Murcia et al., 1996)
    1. Tiene un suficiente dominio sobre su cuerpo y sus movimientos, que a esta edad son más económicos y eficaces. Se orienta fácilmente en el espacio.
    2. Corre veloz y con técnica adecuada. Esquiva, cambia de dirección y reacciona con rapidez.
    3. Es capaz de trepar, suspenderse y balancearse con absoluta seguridad y a elevadas alturas.
    4. Perfecciona la ejecución de transporte y arrastre: colectiva o individualmente, si o con elementos.
    5. Salta en profundidad alrededor de un metro, a lo largo de entre 50 y 60 centímetros y entre 40 y 50 centímetros a lo alto. Es capaz de saltar rebotando con suficiente control.
    6. Realiza el lanzamiento con seguridad y potencia. Intenta coordinar carrera y lanzamiento.
    7. Recibe con dos manos y puede devolver de un pase. Anticipa la trayectoria de los objetos.
  - *Características del desarrollo emocional* (Mariscal et al., 2009)
    1. Entienden que las emociones de los otros son agentes causales de su comportamiento (*si consigue un premio se pondrá contento*).

2. Comprenden la diferencia entre emociones reales y emociones aparentes, así como la utilidad de fingir emociones en ciertas circunstancias (*no manifestar enfado al perder en un juego*).
  3. Comprenden que dos o más personas pueden sentir distintas emociones ante el mismo acontecimiento.
  4. Comienzan a controlar y a expresar sus propias emociones.
- *Características de las relaciones socio-afectivas* (Mariscal et al., 2009)
    1. Las amistades suelen ser relaciones ocasionales e inestables, poco profundas, dirigidas por los adultos y gobernadas por el egocentrismo.
    2. Suelen disfrutar de una valoración positiva de sí mismos.
    3. Precisan de la valoración que les atribuyan los adultos de referencia; dicha valoración es el elemento fundamental sobre el que se asientan las bases de su autoestima.
    4. Comienzan a intercambiar pensamientos y sentimientos de forma más explícita con sus iguales a través de los intercambios lúdicos.

Las sesiones que se presentan para lograr la estimulación del pensamiento metacognitivo y de la autorregulación de los impulsos son totalmente factibles en cuanto a varios aspectos que se recogen a continuación:

- *Su amplia gama de actividades motivacionales.* Tanto los juegos como las actividades de pensamiento metacognitivo que se han programado resultan motivadoras para los niños en cuanto a que su realización les supone un reto: conseguir un objetivo complejo pero alcanzable dentro de sus posibilidades.
- *La implicación del juego como instrumento de aprendizaje.* Los juegos implican la necesidad de comprender y de cumplir de unas normas que lo rigen, por lo que es imprescindible la adaptación (o regulación) de la conducta al contexto. Por otro lado, el juego constituye la herramienta de aprendizaje más significativa para el niño, ya que se basa en la experiencia vivida. Además, se desliga de la actividad rutinaria en muchas ocasiones, provocando sensaciones de bienestar y fomentando la socialización entre iguales.
- *La estructuración lógica de cada sesión.* Todas las actividades de una misma sesión se presentan en orden secuencial debido a su carácter complementario,

cumpléndose que el objetivo de la primera actividad lleva a la realización de la segunda, cuyo objetivo se trabaja en la tercera.

- *Su grado de adaptación al nivel evolutivo del alumnado.* Tanto los juegos como las actividades de metacognición se han programado en función del nivel evolutivo de los niños y niñas de 5 años, presentando de forma visual la mayor parte de los materiales sobre los que las actividades se apoyan, sin dejar de lado la metodología, que también cumple este requisito.
- *La adecuación en cuanto a la cantidad.* Dado que la fundamentación de todo programa educativo estimulante se basa en la presentación de los estímulos de forma continuada y duradera, se ha considerado que 10 (11 si se cuenta la *Sesión Introductoria*) es el número de sesiones adecuado para lograr una evolución en el pensamiento metacognitivo y regulado del niño. En el caso de que el número fuese menor, pudiera no ser suficiente para lograr la estimulación que se persigue; sin embargo, si se añadiesen más sesiones podría convertirse en una tarea rutinaria y repetitiva que pusiera en riesgo uno de los factores más importantes que sustenta al Programa: la motivación.
- *El hilo conductor que guía el desarrollo del Programa.* Se tiene en cuenta en todo momento la motivación del alumnado, siendo un objetivo importante despertar la curiosidad por aprender a pensar, por ello las sesiones del Programa transcurren bajo una temática de misterio que resulta significativo y motivador para el niño, además de seguir una secuencia lógica.

### 2.1.3. Bases del programa y organización

Para explicar el funcionamiento del presente Programa es necesario reparar en el título del mismo, *Juego, pienso y me pienso*, y llevar a cabo un análisis de su significado.

- *Juego.* El título comienza con esta palabra debido a que cada sesión del programa se inicia de la mano de una actividad lúdica destinada a trabajar la autorregulación psíquica y/o física del niño. El objetivo de este tipo de actividad es que el niño sea consciente de cómo tiene que actuar para lograr un fin, en este caso, realizar bien el juego o ganar. Una vez haya dado con la estrategia

adecuada, se le pedirá que la tenga en cuenta para realizar las actividades posteriores.

- *Pienso*. La aplicación del conjunto de actividades mentales por parte del niño resulta esencial para que este Programa se desarrolle adecuadamente, ya que supone la base sobre la cual se efectúa el pensamiento metacognitivo.
- *Me pienso*. Es la esencia del Programa, el conjunto de estímulos que van a preparar al niño para conocer su propio pensamiento, para reflexionar sobre sus razonamientos y los de los demás, para cuestionarse todo aquello que ya conoce y para ayudarlo a llevar a cabo una autoevaluación del procedimiento empleado. Además, en Educación Infantil todo esto se muestra envuelto por un alto nivel de creatividad e imaginación que el niño deberá aplicar a su razonamiento lógico.

Por consiguiente, el título y su significado proporcionan una definición de los objetivos a desarrollar por este Programa, ya que constituyen la secuencia de acciones que se pretende que el niño desarrolle en cada sesión. En primer lugar, la actividad lúdica de cada sesión incentiva al niño a poner en marcha una autorregulación del procedimiento requerido por el juego, y a ser consciente de las estrategias adecuadas a utilizar para conseguir el objetivo lo más eficazmente posible. Por otro lado, la actividad de conocimiento metacognitivo otorga al niño una serie de estímulos que le incitan a reflexionar sobre distintos razonamientos y actividades mentales que necesita aplicar.

Para llevar a cabo las sesiones de este Programa, el alumnado se organizará en grupos reducidos formados por un máximo de 10 y un mínimo de 7 niños y niñas. Se fija este intervalo con el fin de conseguir múltiples intervenciones y una variedad de respuestas que den pie a producir situaciones de debate mediante las cuales los niños y niñas reflexionen sobre su razonamiento y el ajeno. Si el grupo estuviese formado por un número menor de 7 niños sería más probable que la cantidad y la diversidad de respuestas disminuyese, viéndose obligado el docente a intervenir un mayor número de veces.

Además, resulta relevante que cada grupo integre a niños y niñas con personalidad, habilidades sociales, habilidades creativas y estilos comunicativos diferentes con el fin

de lograr una diversidad de respuestas, reacciones y razonamientos durante cada sesión. Para ello, será necesario llevar a cabo una observación previa de las características de cada niño. Todos los grupos han de mostrar una caracterización heterogénea, aunque sería interesante formar un grupo con niños y niñas de carácter más pasivo y con estilos comunicativos inhibidos con el fin de que tuvieran la oportunidad de potenciar estas habilidades comunicativas; de no ser así, pueden darse situaciones en las que los niños y niñas con un perfil más participativo y extrovertido participen continuamente, impidiendo a otros compañeros de personalidad más introvertida verbalizar sus propias reflexiones metacognitivas.

Como se ha puntualizado anteriormente, el Programa contiene 10 sesiones de trabajo autorregulativo y metacognitivo, pero también incluye dos sesiones extra: una *Sesión Introductoria* que tendrá lugar previamente a la primera sesión, y una *Sesión Final Evaluativa* que se realizará después de la décima y última sesión. La dinámica de ambas, así como sus actividades, son muy similares ya que incitan al niño a conocer y a utilizar el funcionamiento de sus procesos mentales, es decir, a reflexionar sobre la actividad mental del pensamiento y a identificar las cualidades y actitudes necesarias para pensar. Así pues, la Sesión Introductoria predispone al niño a utilizar los procesos cognitivos (pensamiento) y a ser capaz de monitorizarlos (metacognición) durante todas las sesiones del Programa, identificando el modo de hacerlo. Tras la realización de todo el Programa, es la Sesión Final Evaluativa la que invita al alumnado a reflexionar sobre el modo de pensar y de realizar metacognición que han utilizado, en relación a la predisposición que se tenía en la Sesión Introductoria. De esta manera, se ofrece a los niños y niñas la posibilidad de conocer sus capacidades y limitaciones, lo que las sesiones esperan de ellos y las estrategias que van a emplear para pensar, identificando al final del Programa (o durante, si se da el caso) aquellas que no han funcionado para sustituirlas por otras más eficaces.

Una vez introducido el Programa con la sesión 0 o *Sesión Introductoria*, se procederá a desarrollar el resto de las sesiones y ello se realizará siguiendo un hilo conductor motivador para los niños que parte de la llegada de unos misteriosos sobres gigantes a la clase. Todas las sesiones se encuentran estructuradas de la misma forma, presentando las actividades secuencial y lógicamente, siguiendo el siguiente esquema:

- Esquema organizativo de una sesión del Programa:
  1. *Presentación de la sesión.* Antes de entrar a la sala adecuada para realizar las sesiones, se procede a *presentar la sesión* que se va a realizar a continuación. Los niños se sientan en un semi-círculo en frente de la puerta, en la que se encontrarán un pequeño sobre pegado que contiene las instrucciones a seguir para poder abrir el sobre gigante escondido en la sala; generalmente, dicho sobre recoge dos ó tres indicaciones sencillas para ayudar al niño a prever las actividades que va a realizar a continuación: el nombre del juego a desarrollar, el "permiso" para coger el sobre para quien haya realizado con éxito el juego y la aclaración de que solamente se podrá descubrir el contenido del sobre si se acude al *Rincón del pensador*.
  2. *Actividad lúdica de trabajo autorregulativo.* A partir de este momento, se accede a la sala adecuada para realizar el resto de actividades y se desarrolla la *actividad lúdica de autorregulación* con el objetivo motivador para el niño de realizarla correctamente, aspecto que le obliga a llevar a cabo la identificación y el control de sus procesos mentales a través de la planificación y aplicación de una determinada estrategia. A partir del juego se pedirá a los niños que verbalicen las estrategias que han utilizado para hacerlo correctamente, mediante preguntas como *¿qué hay que hacer para ganar?* o *¿cómo has hecho para no equivocarte?*. Cada actividad lúdica está diseñada para trabajar la autorregulación de un determinado aspecto conductual que ha de cumplirse para que la ejecución del pensamiento en posteriores actividades sea adecuada, de tal manera que el aprendizaje que obtengan los niños de ese juego lo apliquen a la siguiente actividad, siendo además conscientes de ello.
  3. *Actividad de trabajo metacognitivo.* Una vez finalizado el juego se da paso a la *actividad de trabajo metacognitivo*, que ofrece una selección de múltiples y variadas fotografías a través de las cuales se estimula al niño mediante preguntas para que reflexione sobre su propio

conocimiento de manera regulada, aplicando las estrategias autorregulativas aprendidas durante la actividad lúdica.

4. *Análisis de los resultados.* Finalmente, todas las sesiones cuentan con un apartado destinado al *análisis de los resultados*. Se trata de un momento de carácter autoevaluativo que incita a que el propio niño valore su propia actuación efectuada durante toda la sesión, incluyendo dentro de esta valoración aspectos de carácter conductual (comportamiento), cognitivo (*¿qué he hecho?*) y metacognitivo (*¿cómo lo he hecho?*). De esta manera, se le ofrece la posibilidad de reflexionar acerca de las estrategias que planificó y aplicó. Por otro lado, la evaluación también se orienta hacia las distintas actividades de la sesión, pues es el propio niño quien decide y justifica qué momento de la sesión le ha gustado más y cuál le ha gustado menos, o cuál de las actividades le ha resultado más difícil. Es importante que el niño justifique cada respuesta, pues solo de esta forma se le ayuda a construir un razonamiento lógico y crítico, facilitándole la identificación de sus propias limitaciones en relación con la demanda de la tarea.

En cuanto a los materiales, aquellos utilizados para las sesiones y las producciones realizadas por los propios niños serán almacenados en el *Baúl del Pensador*, situado dentro del propio rincón, ya que se trata de una forma simbólica de archivar el aprendizaje que cada niño ha construido a lo largo del Programa.

#### *2.1.4. Objetivos específicos del Programa*

Como se expone en la introducción de esta sección, el objetivo principal del Programa es aportar una aceleración al desarrollo de las habilidades metacognitivas y autorregulativas del niño a través de su estimulación siguiendo una programación de actividades y juegos motivadores. Debido que el Programa ofrece una gama variada de actividades lúdicas para trabajar la autorregulación del pensamiento y de la conducta, la lista de objetivos de trabajo específico aumenta. Sin embargo, todas las sesiones comparten unos objetivos inamovibles que se pretende que el niño logre progresivamente a lo largo de toda la programación. Estos objetivos básicos se exponen a continuación:

- *Conocer unas normas previas de actuación y saber aplicarlas.* Se trata de un objetivo esencial para que el niño anticipe las actividades que se van a desarrollar a continuación, sirviéndole de guía para adaptar su conducta y el control de sus procesos cognitivos en función del objetivo que quiera conseguir.
- *Trabajar la autorregulación de la conducta.* La experimentación a través de la acción y del juego supone el procedimiento más significativo para que el niño comprenda la funcionalidad y los beneficios que conlleva autorregular sus impulsos físicos. Dicho aprendizaje será desplazado desde este nivel de control físico hasta el nivel de control y regulación cognitiva mediante su aplicación en actividades que requieran una dinámica reflexiva sobre su cognición.
- *Trabajar el pensamiento metacognitivo y la autorregulación del mismo.* Se trata de la esencia de este Programa y se consigue a través de los estímulos otorgados a modo de preguntas presentes que requieran de una reflexión cognitiva por parte del niño y una autoevaluación final de la eficacia y control de su proceso cognitivo a lo largo de toda la sesión.
- *Trabajar la escucha y el turno de palabra.* A pesar de la importancia de no limitar el tiempo de expresión del niño y su participación espontánea, las actividades de autorregulación y las normas previas a las actividades de metacognición buscan que el niño sea progresivamente consciente de la importancia y los beneficios que conlleva el saber escuchar a los demás y respetar su tiempo de intervención, con el fin de realizar una aportación más enriquecida y eficaz. A simple vista, resulta un objetivo extremadamente complejo; sin embargo, los juegos de autorregulación se encuentran programados para trabajar progresivamente la noción de la escucha y el turno de palabra.

A continuación se exponen los objetivos de trabajo específico no presentes en todas las sesiones, sino únicamente en aquellas cuyas actividades se encuentran programadas para trabajar aspectos extraordinarios:

- *Conocer la noción de pensar y ser conscientes del procedimiento que conlleva dicha acción.* Se trata de uno de los objetivos de la *Sesión Introductoria*

mediante el cual se pretende que el niño sea consciente, en un primer plano, de las funciones y utilidades del pensamiento. Conlleva una ligera aproximación hacia el conocimiento metacognitivo, el conocimiento de la actividad mental propia y ajena.

- *Evaluar el conocimiento de la noción de pensar y el procedimiento que conlleva dicha acción.* Este objetivo tiene un carácter evaluativo y forma parte de la *Sesión Final Evaluativa*. Se parte de que el niño ya ha adquirido la noción de pensamiento y del control de sus procesos y se pretende que realice una autorreflexión evaluativa sobre el conocimiento y control de los estados mentales propios y ajenos.

## **2.2. Vinculación del Programa al Currículum Oficial**

En este apartado se procede a cohesionar el Programa de estimulación metacognitiva con las bases legales del Currículo Oficial de 2º ciclo de Educación Infantil redactado en el Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo.

### *2.2.1. Objetivos generales de etapa*

El Artículo 4 del Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, congrega algunos de los objetivos generales del 2º ciclo de Educación Infantil que se trabajan a lo largo de este Programa de estimulación metacognitiva y que a continuación se exponen:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social, reconociendo en él algunas características propias de Navarra.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales
- Desarrollar sus capacidades afectivas.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

### *2.2.2. Objetivos de área*

Las áreas curriculares que se trabajan con el presente Programa se encuentran recogidas en el punto 2 del Artículo 5 del Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, y son:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
- Conocimiento del entorno
- Lenguajes: comunicación y representación

A continuación se exponen los objetivos curriculares con los que el trabajo de este Programa se relacionan, según el área al que pertenezcan. Dichos objetivos se encuentran integrados en el Anexo del documento legal mencionado.

- *Objetivos del área Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*
  - *(Objetivo 1 del currículum)* Formarse una imagen positiva y ajustada de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.
  - *(Objetivo 2 del currículum)* Conocer su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.
  - *(Objetivo 3)* Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.
  - (4) Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.
  - (5) Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.
  - (6) Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y

---

disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.

- **Objetivos del área *Conocimiento del entorno***
  - (1) Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.
  - (2) Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.
  - (3) Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.
  - (4) Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación.
  - (5) Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación, tomando como referencia los paisajes de la Comunidad Foral de Navarra.
- **Objetivos del área *Lenguajes: comunicación y representación***
  - (1) Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
  - (2) Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y situación.
  - (3) Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y niñas así como de las personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia las lenguas.

- (4) Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
- (6) Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.

### 2.2.3. Contenidos curriculares

A lo largo de este punto se presentan los contenidos recogidos en bloques curriculares que el presente Programa trabaja en función al área curricular a la que pertenezcan. Los contenidos que se citan a continuación se encuentran recogidos en el apartado *Anexo* del Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo.

Los contenidos del área *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* con los que se relaciona el trabajo de este Programa son:

- Bloque 1. El cuerpo humano y la propia imagen
  - (*Contenido 3 del currículum*) Utilización de los sentidos: sensaciones y percepciones.
  - (*Contenido 5 del currículum*) Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.
  - (*Contenido 6*) Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.
  - (7) Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.
- Bloque 2. Juego y movimiento
  - (1) Gusto por el juego. Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico.
  - (2) Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.

- 
- (3) Control postural: el cuerpo y el movimiento. Progresivo control del tono, equilibrio y respiración. Satisfacción por el creciente dominio corporal.
  - (4) Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás. Iniciativa para aprender habilidades nuevas.
  - (6) Adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.
- Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.
    - (1) Las actividades en la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia.
    - (2) Normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. Aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las mismas.
    - (3) Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.
    - (4) Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con sus iguales.

Los contenidos con los que se relaciona este Programa, pertenecientes al área de *Conocimiento del entorno* son:

- Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida
  - (1) Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y sus usos cotidianos. Interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos.
  - (2) Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Uso contextualizado de los primeros números ordinales.

- 
- (3) Aproximación a la cuantificación de colecciones. Utilización del conteo como estrategia de estimación y uso de los números cardinales referidos a cantidades manejables.
  - (4) Aproximación a la serie numérica y su utilización oral para contar. Observación y toma de conciencia de la funcionalidad de los números en la vida cotidiana.
  - (6) Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana.
  - (7) Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados.
  - Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza
    - (2) Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte.
    - (3) Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente animales y plantas. Interés y gusto por las relaciones con ellos, rechazando actuaciones negativas.
    - (5) Observación de fenómenos del medio natural (lluvia, viento, día, noche...). Formulación de conjeturas sobre sus causas y consecuencias.
    - (6) Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar.
  - Bloque 3. Cultura y vida en sociedad
    - (1) La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.
    - (4) Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.

- (5) Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales. Reconocimiento de la bandera, el escudo y el himno de Navarra. Identificación del Palacio de los Reyes de Navarra en Olite.

Los contenidos pertenecientes al área de *Lenguajes: comunicación y representación* con los que se relaciona el trabajo de esta programación son:

- Bloque 1. Lenguaje verbal (*1. Escuchar, hablar y conversar / 3. Acercamiento a la literatura*)
  - (*Subcontenido 1 perteneciente al contenido 1, 1.1*) Comprensión de la idea global de textos orales de uso social y escolares.
  - (*Subcontenido 3 perteneciente al contenido 1, 1.3*) Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales.
  - (1.4) Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.
  - (1.5) Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos; para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás.
  - (*Subcontenido 1 perteneciente al contenido 3, 3.1*) Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.
  - (3.4) Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos.
  - (3.5) Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.
- Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.

- (1) Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductor de sonido e imagen.
- (2) Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- Bloque 3. Lenguaje artístico
  - (1) Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio...).
  - (2) Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas.
  - (3) Interpretación y valoración progresivamente ajustada de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno.
  - (4) Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical.
  - (5) Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social y discriminación de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave).
  - (6) Audición activa de obras musicales presentes en el entorno. Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas.
- Bloque 4. Lenguaje corporal
  - (1) Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.
  - (2) Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo.
  - (4) Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

#### *2.2.4. Competencias básicas y temas transversales*

La competencia básica que se relaciona en mayor grado con el objetivo principal de este Programa es la competencia curricular de *aprender a aprender*. Dicha competencia implica el conocimiento de sí mismo y de sus habilidades y limitaciones, así como la autorregulación conductual ante diferentes situaciones cotidianas a través de la autorreflexión y el pensamiento metacognitivo.

Por otro lado, las competencia que se relacionan más estrechamente con el área de *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* en lo que se refiere al trabajo en este Programa es la *competencia de autonomía e iniciativa personal*, que se pretende desarrollar a través de las actividades lúdicas de movimiento y expresión corporal, ya que la conciencia del propio cuerpo y de su utilización para la resolución de problemas, el juego y la expresión de ideas y sentimientos. Sin embargo, la iniciativa también es trabajada durante las actividades de pensamiento metacognitivo, ya que se busca una implicación activa y participativa del niño.

También tiene gran relevancia en este Programa la *competencia social y ciudadana*, también relacionada con esta misma área curricular, ya que supone el desarrollo de la capacidad del niño de interactuar con quienes le rodean, comprendiendo las emociones y acciones de los demás y aplicando unas normas de convivencia. Implica saber relacionarse y convivir en grupo, aspecto esencial a la hora de asimilar las normas sociales de la asamblea.

Otra área esencial y básica de trabajo durante todas las sesiones es la de *Lenguajes: comunicación y representación*, y la competencia ligada a dicha línea de trabajo es la *competencia lingüística*. Esta competencia engloba la capacidad del niño para manejar apropiadamente el lenguaje con el fin de comunicarse e implica una adecuada utilización de las estructuras morfo-sintácticas y fonológicas. Resulta muy importante la verbalización de los propios estados mentales por parte del niño, ya que constituye un factor clave en la regulación y reflexión de sus procesos cognitivos.

Por último, una competencia que se trabaja de forma transversal es la *competencia del mundo físico*, la cual implica la comprensión por parte del niño del mundo natural y la utilización de sus recursos a través de la observación y la experimentación, así como la conciencia de conservarlo. Esta competencia se relaciona con el área de *Conocimiento del entorno*, al igual que la *competencia cultural y artística*, también trabajada de esta

forma durante las sesiones. Esta última competencia implica la percepción y reproducción de las cualidades musicales, plásticas y visuales, y su utilización como medio de comunicación, representación y percepción.

Los temas transversales que se trabajan en este Programa pertenecen al área de *Conocimiento del entorno* y se relacionan con sus contenidos curriculares. Llevando a cabo una visión general, uno de los temas de trabajo transversal que más aparece en las sesiones es la *atribución de estados emocionales personales y ajenos*, ya que muchas de las fotografías utilizadas pretenden que el niño identifique el estado emocional de las personas que se muestran para reflexionar sobre sus posibles causas. Esta actividad es motivada por el reconocimiento de dichas emociones basándose en su propio conocimiento empírico.

Otro contenido transversal de gran interés trabajado durante las sesiones es la *educación en valores o coeducación*. Para ello, se ha llevado a cabo una selección de las fotografías que se presentan teniendo en cuenta este aspecto tan importante para la sociedad actual, y pretendiendo que los niños y niñas se vean reflejados en las diferentes situaciones que muestran las fotografías, con el fin de hacerles ser conscientes de la necesidad que conlleva la libertad de acción y de expresión para lograr un bienestar social y personal, así como de la importancia de la igualdad de oportunidades bajo un ambiente no sexista.

Por último, se introducen contenidos que involucran el *conocimiento de la naturaleza* pretendiendo fomentar la relación del niño con la misma y sensibilizarle acerca del su uso y cuidado.

## **2.3. Procedimiento metodológico**

### *2.3.1. Principios metodológicos*

Todas las sesiones contenidas dentro de este Programa se han elaborado teniendo en consideración los principios didácticos que deben regir la acción docente, y que a continuación se exponen:

- Principio de *sistematización*. Este principio sigue un proceso metodológico consistente en desarrollar el aprendizaje del niño:
  - De lo conocido a lo desconocido
  - De lo sencillo a lo complejo
  - De escaso a numeroso
  - De lo concreto a lo abstracto
  - De lo general a lo específico
- Principio de *individualización*
- Principio de *continuidad*
- Principio de *adecuación*
- Principio de *libertad*
- Principio de *participación activa*

La perspectiva desde la que se enfocan las sesiones de este Programa es *globalizadora*, esto es, respondiendo a un concepto integrado y diverso en el desarrollo del niño. Se pretende también prestar adecuada *atención a la diversidad*, dando respuesta a todos y cada uno de los niños, tomando conciencia de que todos somos diferentes. Las actividades programadas han sido diseñadas en constante *adecuación al desarrollo evolutivo* de los niños y niñas de 5 años, respetando así los diferentes ritmos de aprendizaje, que se pretende que sea *significativo* en la medida en la que las *actividades lúdicas* lo permitan. Cabe añadir que se ha tenido en cuenta la creación de un *ambiente apto y acogedor* para la realización de todas las sesiones como es el *Rincón del pensador* y la sala de psicomotricidad donde tienen lugar las actividades lúdicas que requieran movimiento.

Por otro lado, cabe destacar los beneficios del juego como principio metodológico empleado en la mayoría de las sesiones de este Programa. El juego se define a través de una serie de características:

- Es *divertido*. Otorga experiencias placenteras al niño y al docente, a quien ofrece la posibilidad de desprenderse de la rutina.
- Es *educativo*. El juego implica una acción educativa en cuanto a que el niño conoce, descubre y experimenta.

- Es *evasivo*. A través del juego, los niños viven un mundo de fantasía y abstracción.
- Es *motivador*. La tensión y el reto que conlleva el juego actúan como incentivo para la consecución de los objetivos propuestos por la tarea.
- Es *reglamentado*. El juego conlleva la aceptación de unas reglas necesarias para su adecuado desarrollo.
- Es *universal*. En todas épocas y culturas ha existido y existe el juego como elemento de aprendizaje.

Por último, la *autoevaluación* como metodología constituye un principio fundamental en el desarrollo de la metacognición infantil, ya que ayuda al niño a ser consciente de sus capacidades y limitaciones, de la demanda de una tarea, de él mismo como constructor de su propio aprendizaje, de la planificación autónoma de las estrategias y de su eficacia para lograr los objetivos perseguidos.

### 2.3.2. Metodología

A continuación se exponen los diferentes métodos que rigen las diferentes sesiones de este Programa, partiendo de los estilos educativos utilizados por el docente.

Estilo de enseñanza que se utiliza durante todas las sesiones requiere una implicación cognitiva por parte del alumnado. Plantea situaciones de enseñanza que incitan al niño a buscar soluciones mediante la observación y la investigación. Dos metodologías pertenecientes a este estilo educativo son las siguientes:

- *Descubrimiento guiado*. Consiste en proponer una serie de tareas al niño para que sea él quien las descubra, actuando el maestro únicamente como guía de dicho descubrimiento, sin otorgar la solución definitiva. El maestro dará pistas y pasará a la siguiente tarea cuando el niño haya dado con la respuesta que más se acerque a las expectativas del docente.
- *Resolución de problemas*. Se realiza a través del planteamiento de situaciones conflictivas que requieran más de una solución y el alumno tiene una mayor libertad de resolución, en relación al método anterior.

Por otro lado, también se busca un aprendizaje a partir de los estilos que fomenten la participación. Estos estilos priman la participación del alumno frente a otros objetivos,

a través de la actuación como si fueran ellos los propios maestros: corrigen, evalúan y autoevalúan, informan, etc. A este estilo pertenecen los siguientes aspectos metodológicos:

- *Enseñanza recíproca*. El alumno hace las funciones de maestro actuando como observador y corrector, interactuando con el resto de sus compañeros. El aprendizaje entre iguales resulta más significativo.
- *Grupos reducidos*. Este método otorga autonomía y libertad de organización entre el alumnado, sin necesidad de que el docente regule la actividad, lo que otorga al niño una alta responsabilidad con su consecuente motivación.

Por último, una parte de las sesiones es dirigida por el docente, lo que implica el seguimiento de un estilo tradicional que conlleva una dependencia del docente y se basa en la lección magistral. La metodología perteneciente a este estilo que se trabaja en el Programa es la *asignación de tareas*, que resulta un buen método para individualizar la enseñanza a través de la individualización. El alumno es quien realiza la tarea y el docente tiene un contacto más directo con el resto de la clase, ya que se adapta a los diferentes niveles.

### 2.3.3. Estrategias metacognitivas empleadas

Las estrategias metacognitivas referentes a la etapa de Educación Infantil que se emplean en las sesiones del Programa entrenan las habilidades metacognitivas a partir del seguimiento de autoinstrucciones, y de un autocontrol y una autoevaluación por parte del niño. Para su aplicación, se utiliza el estilo de enseñanza referente a la *autointerrogación metacognitiva* partiendo del *análisis y la discusión metacognitiva*.

Las estrategias metacognitivas que se enseñan están adaptadas al nivel evolutivo del niño, a sus intereses y necesidades, y son fácilmente aplicables a otros contextos y niveles. Se pretende la adquisición y el desarrollo de estas estrategias mediante la *interrogación metacognitiva* al niño y el *fomento del pensamiento en voz alta*, para lograr la externalización y facilitar la evaluación.

En cada sesión aparecen las estrategias metacognitivas que se pretende que el niño desempeñe y son:

- *Pensar muy bien antes de hablar*

- *Escuchar las respuestas de los compañeros*
- *No responder "porque sí" o "porque no"*

#### **2.4. Secuenciación temporal**

Tal y como se expone anteriormente, el Programa se realizará durante el tercer trimestre a lo largo de las primeras 5 semanas, efectuando dos sesiones por semana. Cada sesión tiene una duración aproximada de entre 30 y 35 minutos, por lo que en cuanto a la organización temporal, la persona responsable de llevar a cabo este Programa se desplazará con uno de los grupos a la sala de psicomotricidad para realizar una sesión durante los primeros 30 minutos, mientras que el resto del alumnado realiza otra actividad con la tutora o tutor en el aula. Durante los siguientes 30 minutos se intercambiarán con el otro grupo con el fin de que todos los niños y niñas del aula realicen el mismo número de sesiones en un día. Se dedica, entonces, una hora a cada sesión, y serán dos las sesiones que se realizarán por semana; por consiguiente, se dedicarán en total 2 horas semanales al Programa.

#### **2.5. Desarrollo de las sesiones**

**Tabla 2.** Sesión Introdutoria: *¿Qué es pensar?*

**Vinculación curricular**

*Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*

Objetivos: 1, 3, 4 y 5

Contenidos: Bloque 1 (3, 6 y 7), Bloque 3 (1, 2, 3 y 4)

*Lenguajes: comunicación y representación*

Objetivos: 1, 2, 3 y 6 Contenidos: Bloque 1 (1: 1.1, 1.3, 1.4, 1.5), Bloque 3 (3).				
<b>Objetivos específicos de la sesión</b>		<b>Contenidos específicos de la sesión</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer la noción de <i>pensar</i> y el procedimiento que conlleva dicha acción.</li> <li>▪ Trabajar el pensamiento metacognitivo y la autorregulación del mismo.</li> <li>▪ Trabajar la escucha y el turno de palabra.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La acción de pensar y su utilidad</li> <li>▪ El procedimiento y las actitudes favorables para pensar</li> <li>▪ Las normas sociales de la asamblea</li> </ul>		
<b>Metodología</b>				
Descubrimiento guiado Aprendizaje basado en tareas				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	DISPOSICIÓN	DURACIÓN
<b>1. "¿QUÉ ES PENSAR?"</b>	Se les informa a los niños de que, dentro de muy poco tiempo, las maestras y maestros de su colegio les van a pedir que hagan algo importante: pensar. Pero para ello, hay que saber qué significa. Se les hace a los niños las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué es pensar?</li> <li>▪ ¿Cuándo pensamos?</li> <li>▪ ¿Cuándo no pensamos?</li> <li>▪ ¿Es importante pensar? ¿Por qué?</li> </ul>		Asamblea	5 min
<b>2. "¿QUÉ HAY QUE HACER PARA PENSAR?"</b>	A continuación, se muestra a los niños una serie de fotografías y se les pregunta, una por una, <i>quién está pensando y quién no</i> . También se les pedirá que digan <i>por qué</i> lo piensan así. Después de analizar todas las fotografías, se procederá a colocarlas en una cartulina grande a modo de mural, titulado <i>Para pensar</i> . En un lado de la cartulina, bajo el título <i>Hay que...</i> se colocarán las fotografías que tengan que ver con acciones relacionadas con el pensar, y en el otro lado, titulado <i>No hay que...</i> , las fotografías que no muestren acción de pensamiento.	- Fotografías de la <i>Sesión Introductoria</i> - Cartulina grande (mural) - Pegamento	Asamblea	20 min
<b>Análisis de los resultados</b>	Se procede a repasar las <i>instrucciones</i> que hay que seguir para pensar y se valorará si alguna de ellas se ha cumplido durante la sesión. Por último, se colocará el mural en el <i>Rincón del pensador</i> para ayudar a los niños a recordar cómo tienen que actuar durante las siguientes sesiones del Programa.		Asamblea	5 min

<p><b>Aspectos relevantes de la sesión:</b></p> <p>La realización de esta sesión es esencial para predisponer al niño a la acción clave que va a tener lugar a lo largo de todo el Programa: el pensamiento y su monitorización. Además, le ayuda a integrar una serie de requisitos que ha de poner en práctica a modo de estrategias para realizar el resto de actividades correctamente y consiguiendo sus objetivos.</p>
<p><b>Evaluación</b></p> <p>Informes verbales Observación de la ejecución de la tarea Rejilla de observación</p>

**Tabla 3.** Sesión 1. *¿Qué harías tú?*

<p><b>Vinculación curricular</b></p> <p><i>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</i></p> <p>Objetivos: 1, 2, 3, 4, 5 y 6</p> <p>Contenidos: Bloque 1 (3, 5, 6 y 7), Bloque 2 (1, 2, 3, 4 y 6), Bloque 3 (1, 2, 3 y 4), Bloque 4 (5)</p> <p><i>Lenguajes: comunicación y representación</i></p> <p>Objetivos: 1, 2, 3 y 6</p> <p>Contenidos: Bloque 1 (1: 1.1, 1.3, 1.4, 1.5), Bloque 3 (3), Bloque 4 (1 y 2)</p>
--

<b>Objetivos específicos de la sesión</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer unas de normas previas de actuación y aplicarlas.</li> <li>▪ Trabajar la autorregulación de la conducta.</li> <li>▪ Trabajar el pensamiento metacognitivo y la autorregulación del mismo.</li> <li>▪ Trabajar la escucha y el turno de palabra.</li> </ul>	<b>Contenidos específicos de la sesión</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los aspectos significativos anteriores al pensamiento y su significado</li> <li>▪ El control de la atención y de la acción física mediante el juego</li> <li>▪ El proceso reflexivo y controlado del propio conocimiento.</li> <li>▪ Las normas sociales de la asamblea</li> <li>▪ La prevención de accidentes y los primeros auxilios.</li> </ul>			
<b>Metodología</b> Descubrimiento guiado Aprendizaje basado en tareas Resolución de problemas				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	DISPOSICIÓN	DURACIÓN
<b>1. PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN</b>	Antes de entrar a la sala de psicomotricidad se reúne a los niños en el pasillo, en frente de la puerta. Se les explica que han llegado unos sobres grandes al colegio con mensajes muy complicados que han de descifrar, y que uno de ellos está escondido en la sala. En la puerta verán un sobre pequeño pegado que contiene las instrucciones que hemos de seguir para que la puerta se abra y podamos acceder a la sala: entrar en la sala y colocarnos en la línea del suelo.	- Sobre con instrucciones	Asamblea	3 min
<b>2. "CARABÍN CARABÁN"</b>	Una vez que se hayan colocado en la línea del suelo, verán que el sobre está pegado en la pared de enfrente. Les informaré de que, para llegar hasta él, debemos jugar al "Carabín carabán", y el primero que llegue será el encargado de llevar el sobre al "Rincón del pensador". Tras la realización del juego se preguntará a los niños qué han tenido que hacer para no ser eliminados en el juego y se recalcará la importancia de dicha estrategia para realizar correctamente la siguiente actividad.	- Cinta de carroceros para el suelo - Sobre gigante	De pie, formando una línea	5 min

<p><b>3. "¿QUÉ HARÍAS TÚ?"</b></p>	<p>Antes de abrir el sobre se informa a los niños de que existen unas normas para descifrar el mensaje: pensamos antes de hablar, escuchamos a los demás niños cuando hablan y está prohibido decir "porque sí" y "porque no". Se abre el sobre y se saca la fotografía 1. Se realizan las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué veis en la foto?</li> <li>▪ ¿Qué le ha pasado? ¿Por qué pensáis eso?</li> <li>▪ ¿Qué podemos hacer si nos encontramos a este niños así?</li> </ul> <p>Para ello, confeccionamos entre todos una lista en una cartulina (lluvia de ideas con justificación) con los procesos que seguiría nuestra actuación.</p>	<p>- Sobre gigante - <i>Fotografía 1</i> - Cartulina - Rotulador</p>	<p>Asamblea</p>	<p>15 min</p>
<p><b>Análisis de los resultados</b></p>	<p>Una vez confeccionada la lista, se procederá a preguntar a los niños lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué hemos hecho al principio? ¿y cuando hemos entrado en la sala?, ¿y cuando hemos abierto el sobre?...</li> <li>▪ ¿Qué hemos hecho antes de hablar? ¿Y cuando otros niños estaban hablando?</li> <li>▪ ¿Para qué nos ha servido hacer esta lista?</li> </ul>		<p>Asamblea</p>	<p>5 min</p>
<p><b>Aspectos relevantes de la sesión:</b> Esta sesión incluye, durante la primera actividad, un momento clave basado en introducir al niño dentro de la trama a través de la que se desarrollarán el resto de las sesiones del Programa. Este hilo conductor, esta historia, mantiene la motivación del niño para la realización de todas y cada una de las actividades que recoge una sesión, pues se relacionan en cuanto a que la consecución de una desemboca en el inicio de la siguiente, hasta finalizar la sesión.</p>				
<p><b>Evaluación</b> Informes verbales Observación del pensamiento en voz alta Rejilla de observación</p>				

**Tabla 4.** Sesión 2: *Pensando sobre la realidad: ¿Puede ser posible?*

<p><b>Vinculación curricular</b> <i>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</i> Objetivos: 1, 2, 3, 4 y 5 Contenidos: Bloque 1 (3, 5, 6 y 7), Bloque 2 (1, 2 y 6), Bloque 3 (1, 2, 3 y 4) <i>Conocimiento del entorno</i> Objetivos: 5</p>
--

<p>Contenidos: Bloque 1 (6)  <i>Lenguajes: comunicación y representación</i>  Objetivos: 1, 2, 3 y 6  Contenidos: Bloque 1 (1: 1.1, 1.3, 1.4, 1.5), Bloque 3 (3), Bloque 4 (1 y 2)</p>				
<p><b>Objetivos específicos de la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer unas de normas previas de actuación y aplicarlas.</li> <li>▪ Trabajar la autorregulación de la conducta.</li> <li>▪ Trabajar el pensamiento metacognitivo y la autorregulación del mismo.</li> <li>▪ Trabajar la escucha y el turno de palabra.</li> </ul>		<p><b>Contenidos específicos de la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los aspectos significativos anteriores al pensamiento y su significado</li> <li>▪ El control de la atención y de la acción física mediante el juego</li> <li>▪ El proceso reflexivo y controlado del propio conocimiento.</li> <li>▪ Las normas sociales de la asamblea</li> <li>▪ Las diferencia entre ficción y realidad.</li> </ul>		
<p><b>Metodología</b>  Descubrimiento guiado  Aprendizaje basado en tareas</p>				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	DISPOSICIÓN	DURACIÓN
1. <b>PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN</b>	Antes de entrar a la sala de psicomotricidad se reúne a los niños en el pasillo, en frente de la puerta. Hoy descifraremos el segundo sobre. En la puerta verán un sobre pequeño pegado que contiene las instrucciones que hemos de seguir para que la puerta se abra y podamos acceder a la sala: colocarnos en el centro de la sala y jugar a "Simón dice".	- Sobre con instrucciones	Asamblea	3 min
2. <b>"SIMÓN DICE..."</b>	Una vez que hayamos entrado en la sala nos colocaremos en círculo, de pie. Explicaré la dinámica del juego: realizar las acciones sólo cuando yo diga antes "Simón dice" ( <i>Simón dice: tocaos la nariz</i> ). Se irán eliminando niños conforme vayan fallando y el que quede será el encargado de coger el sobre y llevarlo al "Rincón del pensador". Al finalizar el juego se preguntará a los niños qué han tenido que hacer para no ser eliminados del juego y se les informará de que han de tener en cuenta esa estrategia para realizar la siguiente actividad.	- Sobre gigante	En corro, de pie	5 min

<b>3. "¿POSIBLE O IMPOSIBLE?"</b>	<p>Se acude al "Rincón del pensador" y nos sentamos en círculo. Antes de abrir el sobre se recuerda a los niños las normas previas. Se abre el sobre y se saca la fotografía 2. Se realizan las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué veis en la foto?</li> <li>▪ ¿Cómo sabéis que es una niña? ¿Hay chicos que lleven ropa rosa?</li> <li>▪ ¿Están contentos?</li> <li>▪ ¿Qué están haciendo? ¿Cómo lo habéis sabido?</li> <li>▪ ¿Pueden estar señalando a...?</li> </ul> <p>En este momento se muestran, una por una, las cuatro opciones. Se pide a los niños que justifiquen si puede ser posible o no lo que estén señalando.</p>	- Sobre gigante - <i>Fotografía 2</i> - Fotografías de las 4 opciones	Asamblea	15 min
<b>Análisis de los resultados</b>	<p>Se procederá a preguntar a los niños lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué hemos hecho antes de hablar? ¿Y cuando otros niños estaban hablando?</li> <li>▪ ¿Hemos estado sentados para hablar?</li> <li>▪ ¿Qué hemos aprendido con este sobre? ¿Y con el juego "Simón dice"?</li> </ul>		Asamblea	5 min
<p><b>Aspectos relevantes de la sesión:</b></p> <p>Además de ayudar al niño a entrenar su capacidad autorreguladora mediante el juego y aprender de ello para aplicarlo a la siguiente actividad, esta sesión incita la capacidad de crítica del niño, ayudándole a reflexionar acerca de qué es real y qué no lo es. Se trata de un aspecto clave para trabajar la descentralización de su pensamiento egocéntrico.</p>				
<p><b>Evaluación</b></p> <p>Informes verbales  Observación del pensamiento en voz alta  Rejilla de observación</p>				

**Tabla 5.** Sesión 3. *Investigando situaciones, descubriendo sentimientos*

**Vinculación curricular**

*Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*

Objetivos: 1, 3, 4 y 5

Contenidos: Bloque 1 (3, 5, 6 y 7), Bloque 2 (2 y 4), Bloque 3 (1, 2, 3, y 4)

<p><i>Conocimiento del entorno</i></p> <p>Objetivos: 1</p> <p>Contenidos: Bloque 1 (6)</p> <p><i>Lenguajes: comunicación y representación</i></p> <p>Objetivos: : 1, 2, 3 y 6</p> <p>Contenidos: Bloque 1 (1: 1.1, 1.3, 1.4, 1.5), Bloque 3 (3)</p>				
<p><b>Objetivos específicos de la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer unas de normas previas de actuación y aplicarlas.</li> <li>▪ Trabajar la autorregulación de la conducta.</li> <li>▪ Trabajar el pensamiento metacognitivo y la autorregulación del mismo.</li> <li>▪ Trabajar la escucha y el turno de palabra.</li> </ul>		<p><b>Contenidos específicos de la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los aspectos significativos anteriores al pensamiento y su significado</li> <li>▪ El control de la atención y de la acción física mediante el juego</li> <li>▪ El proceso reflexivo y controlado del propio conocimiento.</li> <li>▪ Las normas sociales de la asamblea</li> <li>▪ Las nociones de causa (antes) y consecuencia (después)</li> <li>▪ La identificación de emociones en relación a diferentes situaciones</li> </ul>		
<p><b>Metodología</b></p> <p>Descubrimiento guiado</p> <p>Aprendizaje basado en tareas</p> <p>Enseñanza recíproca</p> <p>Grupos reducidos</p>				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	DISPOSICIÓN	DURACIÓN
1. <b>PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN</b>	Antes de entrar a la sala de psicomotricidad se reúne a los niños en el pasillo, en frente de la puerta. Hoy descifraremos el tercer sobre. En la puerta verán un sobre pequeño pegado que contiene las instrucciones que hemos de seguir para que la puerta se abra y podamos acceder a la sala: acudir al "Rincón del pensador" y sentarnos en corro.	- Sobre con instrucciones	Asamblea	3 min
2. <b>"PALABRAS PROHIBIDAS"</b>	Cuando estemos sentados en corro, pediré a los niños que nombren los instrumentos musicales que les voy a enseñar en forma de tarjeta. Pasaré cada vez más rápido las tarjetas para que vayan memorizando la secuencia de nombres. Entonces, les diré que a partir de ahora, está prohibido decir "saxofón",	- Tarjetas con instrumentos musicales	Asamblea	5 min

	y volveré a pasar las tarjetas igual de rápido. El niño que se equivoque queda descalificado. Se van añadiendo "palabras prohibidas" hasta finalizar el juego. Una vez terminada toda la ronda de palabras se les pregunta a los niños qué hay que hacer en este juego para no equivocarse. También se les preguntará quién se ha equivocado y por qué.			
<b>3. "ANTES, DURANTE Y DESPUÉS"</b>	<p>Antes de abrir el sobre se recuerda a los niños las normas previas. Se divide a los niños en tres grupos, que se colocarán cada uno en una esquina de la sala. Se abre el sobre y reparte una lámina a cada grupo. Explico a cada grupo que tienen que averiguar qué está haciendo el niño de la segunda fotografía si antes le ha ocurrido lo que se muestra en la primera, y que cada mensaje es secreto y no lo pueden saber otros grupos. Después, paso por cada grupo para escuchar la respuesta. Una vez terminado esto, nos juntamos en gran grupo y se muestra la fotografía 3. Se realizan las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué está haciendo según este grupo?</li> <li>▪ ¿Los demás estáis de acuerdo? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Qué le había pasado antes?</li> <li>▪ ¿Es importante que sepamos qué le pasaba antes a este niño? ¿Por qué? ¿Para qué nos sirve saber eso?</li> </ul>	- Sobre gigante - Tres situaciones diferentes - <i>Fotografía 3</i>	Asamblea	15 min
<b>Análisis de los resultados</b>	<p>Se procederá a preguntar a los niños lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo hemos trabajado primero? ¿Dónde nos hemos reunido después? ¿Para qué?</li> <li>▪ ¿Hemos escuchado las diferentes respuestas? ¿Para qué?</li> <li>▪ ¿Qué hemos aprendido con este sobre? ¿Y con el juego "Palabras prohibidas"?</li> </ul>		Asamblea	5 min
<p><b>Aspectos relevantes de la sesión:</b> Mediante el juego, el niño concibe (entre otros aspectos posibles) la importancia de prestar atención, así como de mantenerla para conseguir un objetivo. Se le ayudará a que dicho aprendizaje sea aplicado en otro tipo de actividades que así lo requieran. Además, esta sesión fomenta la habilidad de estimación del niño sobre los estados mentales y las emociones ajenas, teniendo en cuenta diferentes situaciones ocurridas en diferentes contextos.</p>				

**Evaluación**

Informes verbales

Observación del pensamiento en voz alta

Observación de la ejecución de la tarea

Rejilla de observación

**Tabla 6.** Sesión 4. *Pensando sobre el comportamiento: ¿Gritar es siempre malo?*

**Vinculación curricular**

*Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*

Objetivos: 1, 2, 3, 4 y 5

Contenidos: Bloque 1 (3, 5, 6 y 7), Bloque 2 (1, 2, 3, 4 y 5), Bloque 3 (1, 2, 3 y 4)

*Conocimiento del entorno*

Objetivos: 2

Contenidos: Bloque 3 (4)

*Lenguajes: comunicación y representación*

Objetivos: 1, 2, 3 y 6				
Contenidos: Bloque 1 (1: 1.1, 1.3, 1.4, 1.5), Bloque 3 (3 y 4), Bloque 4 (1 y 2)				
<b>Objetivos específicos de la sesión</b>		<b>Contenidos específicos de la sesión</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer unas de normas previas de actuación y aplicarlas.</li> <li>▪ Trabajar la autorregulación de la conducta.</li> <li>▪ Trabajar el pensamiento metacognitivo y la autorregulación del mismo.</li> <li>▪ Trabajar la escucha y el turno de palabra.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los aspectos significativos anteriores al pensamiento y su significado</li> <li>▪ El control de la atención y de la acción física mediante el juego</li> <li>▪ El proceso reflexivo y controlado del propio conocimiento.</li> <li>▪ Las normas sociales de la asamblea</li> <li>▪ El grito: sus utilidades y efectos en diferentes contextos sociales</li> <li>▪ La adecuación del comportamiento en relación a la acción de gritar</li> </ul>		
<b>Metodología</b>				
Descubrimiento guiado				
Aprendizaje basado en tareas				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	DISPOSICIÓN	DURACIÓN
<b>1. PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN</b>	Antes de entrar a la sala de psicomotricidad se reúne a los niños en el pasillo, en frente de la puerta. Hoy descifraremos el cuarto sobre. En la puerta verán un sobre pequeño pegado que contiene las instrucciones que hemos de seguir para que la puerta se abra y podamos acceder a la sala: colocarnos en corro en el centro de la sala agarrados de las manos, jugar a "Director de orquesta".	- Sobre con instrucciones	Asamblea	3 min
<b>2. "DIRECTOR DE ORQUESTA"</b>	Los niños se colocan de pie formando un círculo agarrados de las manos y uno de ellos en el centro. Comenzamos a cantar la canción "El barquito chiquitito" y cuando el niño del centro del círculo levante el brazo tendremos que callarnos y dejar de movernos hasta que baje de nuevo el brazo, que podremos continuar. El niño que se equivoque será descalificado. Se preguntará qué tienen que hacer para no fallar y se pedirá que apliquen lo que han aprendido a la	- Sobre gigante	De pie, en círculo y agarrados de las manos	5 min

	siguiente actividad.			
<b>3. "¿GRITAR ESTÁ BIEN O ESTÁ MAL?"</b>	<p>Nos sentaremos en corro en el "Rincón del pensador" para repasar las normas previas, esta vez recogidas en trocitos de papel: pensamos antes de hablar, estamos sentados para hablar y escuchamos a los demás. Se pide a los niños que cuiden de cumplir estas normas para conseguir la sorpresa final. Abrimos el sobre y sacamos la <i>fotografía 4</i>. Se pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué están haciendo? ¿Por qué pensáis eso?</li> <li>▪ ¿Cuándo gritamos? ¿Para qué nos sirve gritar?</li> </ul> <p>Se saca la fotografía de una sala de cine, se coloca la foto 4 y se pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué es esto?</li> <li>▪ ¿Podrían estar estos niños gritando aquí? ¿Por qué?</li> <li>▪ En este caso, ¿es bueno o malo gritar? ¿Por qué?</li> </ul> <p>Se saca la fotografía del incendio, se coloca la foto 4 y se pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué está pasando?</li> <li>▪ ¿Para qué están gritando estos niños aquí?</li> <li>▪ En este caso, ¿es bueno o malo gritar? ¿Por qué?</li> <li>▪ <i>¿Es siempre malo gritar?</i></li> </ul>	- Tarjetas de colores con las normas previas - Sobre gigante - <i>Fotografía 4</i> - Fotografía del cine - Fotografía del incendio	Asamblea	15 min
<b>Análisis de los resultados</b>	<p>Se procederá a preguntar a los niños lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Se han cumplido las normas de papel? Las colocaremos en la cara sonriente si así ha sido y en la triste si no.</li> <li>▪ ¿Qué tendríamos que haber hecho para que todas las normas estuvieran en la cara sonriente?</li> <li>▪ ¿Qué hemos aprendido con este sobre? ¿Y con el juego "Director de orquesta"?</li> </ul>		Asamblea	5 min
<p><b>Aspectos relevantes de la sesión:</b></p> <p>Como se observa en todas las sesiones, el objetivo de la primera actividad desencadena en la realización de la segunda, y su objetivo en la realización de la tercera, etc. De esta manera, todas las sesiones se encuentran relacionadas, y lo que es más importante: todos sus aprendizajes vinculados. La actividad central de esta sesión ayuda al niño a realizar una autorreflexión acerca de su propio comportamiento, barajando las múltiples justificaciones que definen la idea de gritar como "educada" o "maleducada", teniendo en cuenta el contexto en el que se realice, a pesar de que la idea de gritar puede ser tanto</p>				

buena como mala. En definitiva, hace consciente al niño de que no todo lo que él ve como bueno o divertido es aceptado socialmente.

**Evaluación**

Informes verbales

Observación del pensamiento en voz alta

Rejilla de observación

**Tabla 7.** Sesión 5. *Objetos parecidos, funciones diferentes*

**Vinculación curricular**

*Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*

Objetivos: 1, 2, 4 y 5

Contenidos: Bloque 1 (3, 6 y 7), Bloque 2 (1, 2, 4 y 6), Bloque 3 (1, 2, 3 y 4)

*Conocimiento del entorno*

Objetivos: 1 y 5

Contenidos: Bloque 1 (2), Bloque 2 (5)

*Lenguajes: comunicación y representación*

Objetivos: 1, 2, 3, 4 y 6				
Contenidos: Bloque 1 (1: 1.1, 1.3, 1.4, 1.5, 3: 3.1, 3.4 y 3.5), Bloque 3 (3 y 4), Bloque 4 (2 y 4)				
<b>Objetivos específicos de la sesión</b>		<b>Contenidos específicos de la sesión</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer unas de normas previas de actuación y aplicarlas.</li> <li>▪ Trabajar la autorregulación de la conducta.</li> <li>▪ Trabajar el pensamiento metacognitivo y la autorregulación del mismo.</li> <li>▪ Trabajar la escucha y el turno de palabra.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los aspectos significativos anteriores al pensamiento y su significado</li> <li>▪ El control de la atención y de la acción física mediante el juego</li> <li>▪ El proceso reflexivo y controlado del propio conocimiento.</li> <li>▪ Las normas sociales de la asamblea</li> <li>▪ Objetos cotidianos y su utilidad: semejanzas y diferencias</li> </ul>		
<b>Metodología</b>				
Descubrimiento guiado				
Aprendizaje basado en tareas				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	DISPOSICIÓN	DURACIÓN
<b>1. PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN</b>	Antes de comenzar la sesión se preparará un rincón adecuado para leer un cuento (actividad 2). Para presentar la quinta sesión se realizará el procedimiento rutinario: los niños se sentarán en frente de la puerta de la sala para leer las instrucciones que esconde el sobre pequeño: acudir al rincón del cuento y jugar a "Un cuento con sonidos". Se les preguntará qué hay que hacer para escuchar un cuento y se les pedirá que justifiquen su respuesta.	- Sobre con instrucciones	Asamblea	3 min
<b>2. "UN CUENTO CON SONIDOS"</b>	Antes de empezar a leer el cuento de <i>Caperucita Roja</i> se recordará quiénes son los personajes del mismo y se asignará a cada uno de ellos una acción: - Caperucita: aplaudimos - Lobo: aullamos - Abuelita: nos golpeamos las piernas con las palmas de las manos Se hace un repaso de lo asignado y se comienza a leer el cuento. El juego consiste en realizar cada acción asignada cuando se escuche la palabra clave ("Caperucita!", "lobo" o "abuelita"). El niño que se equivoque o no realice la acción queda descalificado. Para realizar	- Cuento de <i>Caperucita Roja</i> - Sobre gigante		5 min

	<p>este juego con éxito es necesaria la implicación de la atención sostenida. Una vez finalizado el juego se les preguntará a los niños cómo tenían que estar para no equivocarse y se les pedirá que apliquen lo aprendido a la siguiente actividad.</p>			
<p><b>3."¿SOMBRILLA O PARAGUAS?"</b></p>	<p>Una vez que nos hayamos colocado en el <i>Rincón del pensador</i> se procederá a repasar las normas previas utilizando el material de la anterior sesión (las tarjetas con normas escritas) y se abrirá el sobre gigante; solamente se mostrará la <i>fotografía 5</i> para realizar las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué es esto?</li> <li>▪ ¿Para qué sirve?</li> </ul> <p>No existe una respuesta única, pues el objeto que se muestra puede ser tanto un paraguas como una sombrilla, y las funciones que se le atribuyan variarán en consecuencia. A continuación se preguntará a los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Podríamos usarlo aquí?</li> </ul> <p>Y se mostrarán cuatro paisajes a modo de posibles opciones. Se produce metacognición cuando el niño reflexiona acerca de las características y funciones de un objeto que ya conoce, atribuyendo nuevos conceptos a su esquema inicial.</p> <p>Por último, se explica que una sombrilla y un paraguas son objetos que se parecen mucho pero no sirven para lo mismo, y se pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué otras cosas se parecen pero no sirven para lo mismo?</li> </ul> <p>Y se ponen algunos ejemplos: unas gafas de ver y unas gafas de sol, un neceser y un estuche, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjetas de colores con las normas previas</li> <li>- Sobre gigante</li> <li>- <i>Fotografía 5</i></li> <li>- Fotografías de 4 paisajes (opciones)</li> </ul>	<p>Asamblea</p>	<p>15 min</p>
<p><b>Análisis de los resultados</b></p>	<p>Se volverán a utilizar las tarjetas de colores con las normas a cumplir durante la anterior actividad y se preguntará a los niños si consideran que se han cumplido o no. Para ello, se colocan dos dibujos en el suelo: cara feliz para las normas cumplidas y cara triste para aquellas que no se han cumplido. Los niños tendrán que justificar su respuesta y adjudicar una</p>		<p>Asamblea</p>	<p>5 min</p>

	solución para aquellas normas que no se han cumplido.		
<p><b>Aspectos relevantes de la sesión:</b>  Esta sesión conciencia al niño de la importancia de realizar una observación detenida y de diferenciar los atributos de un determinado objeto cotidiano. También enseña la importancia de poner en duda hasta el conocimiento más claro, ya que de la definición del objeto cotidiano dependen sus funciones, y ambos aspectos siempre están relacionados. Incluso se ayuda al niño a ser consciente de la multifuncionalidad de un solo objeto. Todo esto, por supuesto, a través de la puesta en marcha del pensamiento metaconitivo y autocontrolado.</p>			
<p><b>Evaluación</b>  Informes verbales  Observación del pensamiento en voz alta  Rejilla de observación</p>			

**Tabla 8.** Sesión 6. *¿Cuál es el intruso?*

<p><b>Vinculación curricular</b></p> <p><i>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</i></p> <p>Objetivos: 1, 2, 4 y 5</p> <p>Contenidos: Bloque 1 (3, 6 y 7), Bloque 2 (1, 2, 4 y 6), Bloque 3 (1, 2, 3 y 4)</p> <p><i>Conocimiento del entorno</i></p> <p>Objetivos: 1, 2, 4 y 5</p> <p>Contenidos: Bloque 1 (1, 2, 3, 4, 7), Bloque 2 (2, 3 y 6), Bloque 3 (1 y 4)</p> <p><i>Lenguajes: comunicación y representación</i></p> <p>Objetivos: 1, 2, 3 y 6</p> <p>Contenidos: Bloque 1 (1: 1.1, 1.3, 1.4, 1.5), Bloque 2 (1), Bloque 3 (3 y 5), Bloque 4 (2)</p>				
<p><b>Objetivos específicos de la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer unas de normas previas de actuación y aplicarlas.</li> <li>▪ Trabajar la discriminación auditiva.</li> <li>▪ Trabajar la autorregulación de la conducta.</li> <li>▪ Trabajar el pensamiento metacognitivo y la autorregulación del mismo.</li> <li>▪ Trabajar la escucha y el turno de palabra.</li> </ul>		<p><b>Contenidos específicos de la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los aspectos significativos anteriores al pensamiento y su significado</li> <li>▪ El control de la atención y de la acción física mediante el juego</li> <li>▪ El proceso reflexivo y controlado del propio conocimiento.</li> <li>▪ Las normas sociales de la asamblea</li> <li>▪ Discriminación auditiva: sonidos de animales del bosque</li> <li>▪ Discriminación de objetos e identificación de sus propiedades</li> </ul>		
<p><b>Metodología</b></p> <p>Descubrimiento guiado</p> <p>Aprendizaje basado en tareas</p>				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	DISPOSICIÓN	DURACIÓN
1. <b>PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN</b>	Se reúne a los niños frente a la puerta de la sala y se pide un voluntario para que lea (con mi ayuda) una de las instrucciones: <i>hacemos grupos de tres niños</i> . Serán los propios niños quienes se organicen e intervendré solo en el caso de que necesiten ayuda para solucionar el conflicto. Se les preguntará qué han tenido que hacer para ponerse de acuerdo, en el caso de que se haya dado una situación de conflicto. Otro niño lee la segunda instrucción: <i>jugamos a "Los animales del bosque"</i> . Se les pregunta si es importante que no pierdan de vista al	- Sobre con instrucciones	Asamblea	3 min

	grupo al entrar a la sala y por qué. También se les preguntará qué tienen que hacer para enterarse de las reglas del juego.			
<b>2. "LOS ANIMALES DEL BOSQUE"</b>	Se forman tres grupos de niños y se nombra un representante de cada grupo, a quién se le asigna una tarjeta con la fotografía de un animal del bosque (búho, lobo y jabalí) que se ha de colgar del cuello. Se sientan en el suelo por grupos y se les informa que cada grupo es un animalito del bosque, que se han perdido y no encuentran a su mamá. Las fotografías de las madres se colocan pegadas en una pared de la sala. Para ir hacia ella van a tener que escuchar los sonidos del bosque porque entre ellos escucharán la llamada de la mamá búho, la mamá loba o la mamá jabalí. Cuando la escuchen, tendrán que levantarse y acudir a la fotografía de la madre. El grupo que se equivoque quedará descalificado. Antes de dar comienzo al juego se escuchará por separado cada sonido para que los niños lo interioricen. Al finalizar el juego se preguntará qué han hecho los niños que se han eliminado y qué harían para no eliminarse una próxima vez.	- 3 tarjetas con cuerda con fotografías de los animales bebés - 3 tarjetas con las fotografías de las animales mamás - Reproductor de sonido - Pistas de audio del sonido de los animales - Sobre gigante	Tres grupos: dos grupos de 3 niños y un grupo de 4 niños	5 min
<b>3. "¿CUÁL SOBRA?"</b>	Previamente a dar comienzo a la actividad se repasan las normas previas: pensamos antes de hablar, escuchamos a los demás niños cuando hablan y está prohibido decir "porque sí" y "porque no". A continuación se abre el sobre gigante y se muestran las 4 fotografías que componen la <i>Serie 1</i> . Se pide a los niños que las observen detenidamente y se les informa de que una de las fotografías se ha "colado" y sobra. Los niños han de determinar cuál de ellas es la que sobra y por qué. Se repite el procedimiento con las fotografías de la <i>Serie 2</i> y las de la <i>Serie 3</i> .	- Sobre gigante - Fotografías de la <i>Serie 1</i> - Fotografías de la <i>Serie 2</i> - Fotografías de la <i>Serie 3</i>	Asamblea	15 min
<b>Análisis de los resultados</b>	A continuación se pretende realizar un análisis del procedimiento de la anterior actividad con las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Hemos estado de acuerdo todos al principio?</li> <li>▪ ¿Por qué había niños que pensaban diferente?</li> <li>▪ ¿Qué hemos hecho para ponernos de acuerdo?</li> </ul>		Asamblea	5 min

	<p>También se analizarán las estrategias utilizadas durante el juego de autorregulación preguntando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo necesitábamos estar para escuchar los sonidos de los animales del bosque?</li> <li>▪ ¿Es importante que estemos en silencio para escuchar? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Cómo nos hemos sentido cuando escuchábamos los sonidos del bosque; tranquilos, nerviosos, asustados...?</li> </ul>		
<p><b>Aspectos relevantes de la sesión:</b></p> <p>El inicio de esta sesión otorga a los niños la autonomía para que sean ellos mismos quienes se organicen en grupos de tres (y uno de cuatro) y para que resuelvan situaciones de conflicto sobre las que, después, se reflexionará sobre la eficacia de las estrategias de resolución que han aplicado. Por otro lado, se trabaja la autorregulación de la conducta a través de ejercicios sencillos de discriminación auditiva que siguen persiguen un objetivo motivador y significativo para el niño: juntar al bebé con su madre. Por último, la actividad de identificación del objeto <i>intruso</i> ayuda a los niños a analizar las características de los diferentes objetos que perciben y de clasificarlos en función de las mismas en dos grupos: objetos pertenecientes a la serie y objeto no perteneciente. Las fotografías que componen una serie han sido seleccionadas para que compartan características muy similares, por lo que la identificación de la diferente no queda clarificada; por ello, la probabilidad de que se forme debate es alta y de esta forma los niños tendrán más posibilidades de llevar a cabo múltiples reflexiones.</p>			
<p><b>Evaluación</b></p> <p>Informes verbales  Observación del pensamiento en voz alta  Observación de la ejecución de la tarea  Rejilla de observación</p>			

**Tabla 9.** Sesión 7. *Viaje inesperado*

<p><b>Vinculación curricular</b></p> <p><i>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</i></p> <p>Objetivos: 1, 2, 3, 4 y 5</p> <p>Contenidos: Bloque 1 (3, 5, 6 y 7), Bloque 2 (1, 2, 4 y 5), Bloque 3 (1, 2, 3 y 4)</p> <p><i>Conocimiento del entorno</i></p> <p>Objetivos: 1 y 3</p> <p>Contenidos: Bloque 1 (1, 2 y 3), Bloque 2 (5), Bloque 3 (5)</p> <p><i>Lenguajes: comunicación y representación</i></p> <p>Objetivos: 1, 2, 3 y 6</p> <p>Contenidos: Bloque 1 (1: 1.1, 1.3, 1.4, 1.5), Bloque 2 (1), Bloque 3 (1, 2 y 6), Bloque 4 (1, 2 y 4)</p>				
<p><b>Objetivos específicos de la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer unas de normas previas de actuación y aplicarlas.</li> <li>▪ Trabajar la autorregulación de la conducta.</li> <li>▪ Trabajar el pensamiento metacognitivo y la autorregulación del mismo.</li> <li>▪ Trabajar la escucha y el turno de palabra.</li> <li>▪ Trabajar la discriminación auditiva</li> </ul>		<p><b>Contenidos específicos de la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los aspectos significativos anteriores al pensamiento y su significado</li> <li>▪ El control de la atención y de la acción física mediante el juego</li> <li>▪ El proceso reflexivo y controlado del propio conocimiento.</li> <li>▪ Las normas sociales de la asamblea</li> <li>▪ La música como distintivo cultural de distintos lugares</li> <li>▪ Los objetos cotidianos y sus utilidades en diferentes contextos</li> </ul>		
<p><b>Metodología</b></p> <p>Descubrimiento guiado</p> <p>Aprendizaje basado en tareas</p> <p>Grupos reducidos</p> <p>Resolución de problemas</p>				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	DISPOSICIÓN	DURACIÓN
<b>1. PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN</b>	Los niños se sientan frente a la puerta de la sala para leer el sobre pequeño con las instrucciones: <i>colocarnos de pie en un corro y jugar a "El Señor Viajero"</i> . Se pregunta qué debemos hacer para entender el juego y por qué.	- Sobre con instrucciones	Asamblea	3 min
<b>2. "EL SEÑOR</b>	Los niños se colocarán de pie formando un círculo y se procederá a escuchar 3 canciones diferentes: cada una de ellas representa a un lugar (China, África y Pamplona). A continuación, un niño se colocará en el centro del corro; será el	-Reproductor de audio - Música china - Música africana	De pie, formando un círculo	5 min

<b>VIAJERO"</b>	<i>Señor Viajero.</i> El resto de niños tendrán que preguntarle: <i>Señor Viajero, ¿a dónde va?</i> Y el niño debe nombrar uno de los tres lugares. Se reproducirán los 3 tipos de música y los niños podrán moverse y bailar únicamente en la relacionada con el lugar nombrado; durante el resto de canciones deberán quedarse quietos. El niño que se equivoque, queda descalificado.	- Música de las fiestas de San Fermín - Sobre gigante		
<b>3. "HACEMOS LA MALETA"</b>	Antes de dar comienzo a la actividad se repasan las normas previas. Se les pide a los niños que se imaginen que nos vamos de vacaciones y, para ello, necesitan hacer la maleta. Se reparten pinturas y folios cortados por la mitad, y en cada uno deberán dibujar una cosa que meterían en su equipaje, que será una caja de zapatos por pareja. Se les dará 5 minutos de tiempo para que rellenen la maleta y, a continuación, se abre el sobre gigante y se muestra la <i>fotografía 7.1</i> , diciendo que el avión donde nos hemos montado ha aterrizado en ese paisaje. Ahora los niños deberán sacar de la maleta aquellos objetos que consideren que no les hacen falta. Deberán explicar por qué. El procedimiento se repite con la <i>fotografía 7.2</i> . A continuación se muestran los 3 <i>objetos extra</i> y se pregunta: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿A dónde nos llevaríamos esto?</li> <li>▪ ¿Por qué?</li> </ul>	- Folios blancos - Pinturas - 5 Cajas de zapatos - Sobre gigante - <i>Fotografía 7.1</i> - <i>Fotografía 7.2</i> - Fotografías de los 3 objetos extra	Por parejas	20 min
<b>Análisis de los resultados</b>	En este momento se procede a hacer una reflexión sobre la actividad anterior: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Es importante que sepamos a dónde vamos a ir antes de hacer la maleta? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Qué hemos aprendido con esta actividad?</li> <li>▪ ¿Qué hemos aprendido con el juego? ¿Lo hemos hecho en la actividad?</li> </ul>		Asamblea	5 min
<p><b>Aspectos relevantes de la sesión:</b></p> <p>A lo largo de esta sesión se aprovecha para relacionar temas transversales con el desarrollo del pensamiento metacognitivo y su control. Dichos temas resultan esenciales hoy en día en la educación del niño, ya que se desenvuelve en una sociedad cada vez más caracterizada por la diversidad. Por otro lado, se pone al niño en una de las situaciones que más autonomía requieren por resultar tan personales: hacer su propia maleta. En función del paisaje mostrado, será el propio niño quien tenga que regular de</p>				

nuevo su estrategia para la confección de la maleta cuando ésta no haya resultado eficaz para conseguir su objetivo. Se trata de re-planificar una estrategia acorde y, por lo tanto, más eficiente, para aplicarla de nuevo y conseguir su objetivo.

**Evaluación**

Informes verbales

Observación del pensamiento en voz alta

Observación de la ejecución de la tarea

Rejilla de observación

**Tabla 10.** Sesión 8. *¿Está bien reírse?*

<p><b>Vinculación curricular</b></p> <p><i>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</i></p> <p>Objetivos: 1, 2, 3, 4 y 5</p> <p>Contenidos: Bloque 1 (3, 5, 6 y 7), Bloque 2 (1, 2, 3, 4), Bloque 3 (1, 2, 3 y 4)</p> <p><i>Conocimiento del entorno</i></p> <p>Objetivos: 2</p> <p>Contenidos: Bloque 3 (4)</p> <p><i>Lenguajes: comunicación y representación</i></p> <p>Objetivos: 1, 2, 3 y 6</p> <p>Contenidos: Bloque 1 (1: 1.1, 1.3, 1.4, 1.5), Bloque 2 (1 y 2), Bloque 3 (3 y 4), Bloque 4 (1 y 2)</p>				
<p><b>Objetivos específicos de la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer unas de normas previas de actuación y aplicarlas.</li> <li>▪ Trabajar la autorregulación de la conducta.</li> <li>▪ Trabajar el pensamiento metacognitivo y la autorregulación del mismo.</li> <li>▪ Trabajar la escucha y el turno de palabra.</li> </ul>		<p><b>Contenidos específicos de la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los aspectos significativos anteriores al pensamiento y su significado</li> <li>▪ El control de la atención y de la acción física mediante el juego</li> <li>▪ El proceso reflexivo y controlado del propio conocimiento.</li> <li>▪ Las normas sociales de la asamblea</li> <li>▪ La risa y sus efectos en contextos sociales diferentes. Adecuación del comportamiento.</li> <li>▪ Distinción entre el significado de <i>reírse con</i> y <i>reírse de</i>.</li> </ul>		
<p><b>Metodología</b></p> <p>Descubrimiento guiado</p> <p>Aprendizaje basado en tareas</p>				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	DISPOSICIÓN	DURACIÓN
1. <b>PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN</b>	Como en cada sesión, los niños se sentarán ante la puerta de la sala de psicomotricidad y se les informará de que ya quedan muy pocos sobres por descubrir y que hoy abriremos el octavo. En la puerta se encontrarán pegado el sobre pequeño que contiene dos instrucciones: sentarse en frente del proyector y jugar a "Prohibido reírse".	- Sobre con instrucciones	Asamblea	3 min
	Una vez se hayan colocado los niños en el lugar requerido para realizar la actividad, se les explicará que van a ver una serie de vídeos que seguramente les	- Ordenador - Proyector - 2 vídeos seleccionados	Sentados en el suelo mirando hacia la	5 min

<p><b>2. "PROHIBIDO REÍRSE"</b></p>	<p>hagan mucha gracia, pero el objetivo de la actividad consiste en no reírse. El niño o niña al que se le escape la risa quedará eliminado y aquellos que permanezcan más tiempo sin reírse llevarán el sobre gigante al <i>Rincón del pensador</i>. Los vídeos seleccionados se encuentran disponibles en <i>YouTube</i> y son: - <i>Tomas falsas de Monstruos S.A.</i> - <i>Momentazos Minion</i> Cuando se termine el juego se preguntará a los niños cómo se han sentido cuando tenían ganas de reírse y no han podido, y también qué han tenido que hacer para no reírse.</p>	<p>- Sobre gigante</p>	<p>pantalla</p>	
<p><b>3. "¿ESTÁ BIEN REÍRSE?"</b></p>	<p>Antes de abrir el sobre se repasarán las normas previas añadiendo la norma aprendida en el juego anterior. A continuación se abrirá el sobre y se mostrará la <i>fotografía 8</i>, preguntándoles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué están haciendo? ¿Por qué lo pensáis?</li> <li>▪ ¿Cuándo nos reímos?</li> <li>▪ ¿Está bien reírse? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Hay algún momento en el que no esté bien reírse? ¿Por qué?</li> </ul> <p>A continuación se van mostrando fotografías de diferentes situaciones y se les pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Está bien reírse si vemos esto? ¿Por qué?</li> </ul>	<p>- Sobre gigante - <i>Fotografía 8</i> - Fotografías de diferentes situaciones: persona ahogándose en el agua, <i>Minion</i> gracioso, <i>Minion</i> triste, fiesta de cumpleaños.</p>	<p>Asamblea</p>	<p>15 min</p>
<p><b>Análisis de los resultados</b></p>	<p>Se realiza una reflexión conjunta de la actividad anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Siempre está bien reírse? ¿Cuándo no? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Qué hemos tenido que hacer en el juego para aguantarnos la risa?</li> </ul> <p>Por último, se valora si se han cumplido o no las normas previas.</p>		<p>Asamblea</p>	<p>5 min</p>
<p><b>Aspectos relevantes de la sesión:</b> Al igual que la sesión que trata sobre la acción de gritar, esta también ayuda al niño a ser consciente de los efectos que puede tener en el contexto social aquello que, a primera vista, parece tan bueno, alegre y sano como es la risa. Un aspecto esencial que persigue esta sesión es hacer consciente al niño, mediante actividades lúdicas y motivadoras, de la diferencia entre <i>reírse con</i> y <i>reírse de</i>. A partir de estas</p>				

actividades se busca que el niño sea capaz de reflexionar acerca de los efectos sociales de la risa y los posibles conflictos que pueda desarrollar, para que dé con una o más estrategias eficaces que controlen su conducta y resuelvan la situación.

**Evaluación**

Informes verbales

Observación del pensamiento en voz alta

Rejilla de observación

**Tabla 11.** Sesión 9. *Clasificando fotografías*

<p><b>Vinculación curricular</b>  <i>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</i>  Objetivos: 1, 3, 4 y 5  Contenidos: Bloque 1 (3, 5, 6 y 7), Bloque 2 (1, 2, 4 y 6), Bloque3 (1, 2, 3 y 4)  <i>Conocimiento del entorno</i>  Objetivos: 1 y 4  Contenidos: Bloque 1 (2, 3)  <i>Lenguajes: comunicación y representación</i>  Objetivos: 1, 2, 3 y 6  Contenidos: Bloque 1 (1: 1.1, 1.3, 1.4, 1.5), Bloque 3 (3), Bloque 4 (2).</p>				
<p><b>Objetivos específicos de la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer unas de normas previas de actuación y aplicarlas.</li> <li>▪ Trabajar la autorregulación de la conducta.</li> <li>▪ Trabajar el pensamiento metacognitivo y la autorregulación del mismo.</li> <li>▪ Trabajar la escucha y el turno de palabra.</li> </ul>		<p><b>Contenidos específicos de la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los aspectos significativos anteriores al pensamiento y su significado</li> <li>▪ El control de la atención y de la acción física mediante el juego</li> <li>▪ El proceso reflexivo y controlado del propio conocimiento.</li> <li>▪ Las normas sociales de la asamblea</li> <li>▪ Clasificación de objetos en función de sus propiedades</li> </ul>		
<p><b>Metodología</b>  Descubrimiento guiado  Aprendizaje basado en tareas  Resolución de problemas</p>				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	DISPOSICIÓN	DURACIÓN
1. <b>PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN</b>	Como en cada sesión, los niños se sientan frente a la puerta de la sala para leer las instrucciones que contiene el sobre pequeño, que para esta sesión son: <i>nos sentamos en el suelo formando un corro y jugamos a "El sombrero mágico"</i> . Se les pregunta a los niños cómo tienen que estar para desplazarse desde el rincón del juego hasta el <i>Rincón del pensador</i> , ya que saben que el procedimiento de todas las sesiones es similar y habrán adquirido ya unas normas. Se les pregunta por qué piensan que deben desplazarse de ese modo.	- Sobre con instrucciones	Asamblea	3 min

<p><b>2. "EL SOMBRERO MÁGICO"</b></p>	<p>Los niños se colocan sentados en el suelo formando un corro y se les pide que "se vuelvan de piedra", lo que significa que no se van a poder hablar ni moverse mientras sean estatuas. Sin embargo, existe un sombrero mágico que hace que podamos recobrar vida solo si nos lo ponemos. Empezaré haciendo una pregunta sencilla a los niños: <i>¿cuántos años tienes?</i> A la que solo podrá responder el niño a quien le coloque el sombrero. Este niño hará la siguiente pregunta y colocará el sombrero en la cabeza de otro compañero, repitiendo el juego varias veces. El niño que se mueva o hable sin tener puesto el sombrero queda descalificado; también se eliminará al niño que haga una pregunta repetida. Se preguntará, al final del juego, qué han tenido que hacer para no ser eliminados.</p>	<p>- Sombrero de disfraz de bruja - Sobre gigante</p>	<p>Sentados en el suelo formando un corro</p>	<p>5 min</p>
<p><b>3. "¿A QUÉ GRUPO PERTENECE?"</b></p>	<p>Primeramente, se procede a repasar las normas previas con las tarjetas de colores más lo aprendido en el juego anterior, que se escribe en un trozo de papel para añadirlo como norma. A continuación, se abre el sobre que contiene varias fotografías y se esparcen por el suelo. Se pide a los niños que observen bien todas las fotografías porque tienen que hacer dos grupos con ellas; no se dará ninguna pauta previa para ello, dejándoles libertad de criterio. Se procede a observar y escuchar los criterios de los niños mientras están confeccionando los grupos. Cuando hayan terminado se les preguntará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo habéis hecho los grupos?</li> <li>▪ ¿Por qué habéis puesto esta(s) foto(s) en este grupo?</li> </ul> <p>A continuación, se les pedirá que elijan uno de los grupos. Se procede a realizar otros dos grupos con estas fotografías, volviendo a escuchar sus planteamientos durante la clasificación y realizando las mismas preguntas.</p>	<p>- Tarjetas de colores con las normas - Un trozo de papel y un lápiz - Sobre gigante - Fotografías seleccionadas para esta sesión</p>	<p>Asamblea</p>	<p>15 min</p>

<b>Análisis de los resultados</b>	<p>A modo de análisis, se les hará las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué hemos aprendido en el juego <i>El sombrero mágico</i>?</li> <li>▪ ¿Hemos sabido escuchar?</li> <li>▪ ¿Es importante saber escuchar a los compañeros? ¿Por qué?</li> <li>▪ El resto de normas, ¿se han cumplido? (se vuelven a repasar y se valora su aplicación).</li> </ul>	Asamblea	5 min
<p><b>Aspectos relevantes de la sesión:</b></p> <p>A partir del juego del <i>Sombrero Mágico</i> se persigue que los niños interioricen la noción de respetar el turno de palabra, así como de mantener la atención y la importancia que ambos aspectos tienen en la realización de otro tipo de actividades. Por otro lado, la actividad central busca que el niño sea capaz de aplicar un determinado criterio que funcione como una fundamentación reflexionada de su propio pensamiento; en otras palabras, el porqué de su respuesta, el razonamiento de su razonamiento: la metacognición propiamente dicha. Además, incluye otro aprendizaje importante, la descentración del rígido pensamiento del niño en cuanto a la formulación de otro criterio de clasificación totalmente diferente al obtenido, al realizar un segundo ejercicio de agrupación.</p>			
<p><b>Evaluación</b></p> <p>Informes verbales  Observación del pensamiento en voz alta  Observación de la ejecución de la tarea  Rejilla de observación</p>			

**Tabla 12.** Sesión 10. Sesión Final Evaluativa. *Y ahora, ¿qué es pensar?*

<p><b>Vinculación curricular</b>  <i>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</i>  Objetivos: 1, 2, 3, 4 y 5  Contenidos: Bloque 1 (3, 5, 6 y 7), Bloque 2 (1, 2, 3, 4 y 6), Bloque 3 (1, 2, 3, y 4)  <i>Lenguajes: comunicación y representación</i>  Objetivos: 1, 2, 3 y 6  Contenidos: Bloque 1 (1: 1.1, 1.3, 1.4, 1.5), Bloque 3 (3), Bloque 4 (2 y 4)</p> <p><i>NOTA IMPORTANTE: Los objetivos y contenidos de las áreas varían en función del juego de autorregulación que elijan los niños y niñas durante la actividad 2.</i></p>				
<p><b>Objetivos específicos de la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer unas de normas previas de actuación y aplicarlas.</li> <li>▪ Evaluar el conocimiento de la noción de <i>pensar</i> y el procedimiento que conlleva dicha acción.</li> <li>▪ Trabajar la autorregulación de la conducta.</li> <li>▪ Trabajar el pensamiento metacognitivo y la autorregulación del mismo.</li> <li>▪ Trabajar la escucha y el turno de palabra.</li> </ul>		<p><b>Contenidos específicos de la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los aspectos significativos anteriores al pensamiento y su significado</li> <li>▪ El control de la atención y de la acción física mediante el juego</li> <li>▪ El proceso reflexivo y controlado del propio conocimiento.</li> <li>▪ Las normas sociales de la asamblea</li> <li>▪ La acción de pensar y su utilidad</li> <li>▪ El procedimiento y las actitudes favorables para pensar</li> </ul>		
<p><b>Metodología</b>  Descubrimiento guiado  Aprendizaje basado en tareas</p>				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	DISPOSICIÓN	DURACIÓN
1. <b>PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN</b>	Los niños se disponen en la misma posición que todas las sesiones, sentados frente a la puerta de la sala, y se les informa de que ya han conseguido resolver todos los sobres gigantes misteriosos y que hoy, como es el último día, también tenemos que pensar pero de manera diferente: sobre todo lo que hemos aprendido. Se leen las dos instrucciones que guiarán la actuación de los niños dentro de la sala: <i>elegimos el juego que más nos ha gustado entre todos y cuando terminemos el juego, acudiremos al Rincón del pensador.</i>	- Sobre con instrucciones	Asamblea	3 min

<p><b>2. "DECIDIMOS JUGANDO"</b></p>	<p>Ya que se trata de la última sesión, se les deja libertad a los niños para que elijan el juego que más les ha gustado de todo el Programa. En caso de indecisión o disputa entre diferentes opciones, se seleccionarán un máximo de 3 juegos sometidos a votación. Para ello, comenzarán a correr a lo largo de la sala y los niños que quieran jugar a un determinado juego tendrán que quedarse quietos en cuanto oigan el nombre del juego (que diré yo). El niño que no esté atento y siga moviéndose perderá su derecho a voto. De esta manera, se trabaja también el recuento y la decisión democrática. El juego con mayor número de votos será el efectuado. Se preguntará a los niños qué han aprendido a la hora de decidir el juego.</p>	<p><i>(Los materiales varían en función del juego de autorregulación elegido por los niños y niñas)</i></p>	<p>Gran grupo <i>(La disposición varía en función del juego de autorregulación elegido por los niños y niñas)</i></p>	<p>10 min</p>
<p><b>3. "Y AHORA, ¿QUÉ ES PENSAR?"</b></p>	<p>Después de haber llevado a cabo las 10 sesiones de trabajo metacognitivo, se dará la vuelta al mural confeccionado en la Sesión Introdutoria y se volverá a preguntar a los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué es pensar?</li> <li>▪ ¿Qué hemos hecho durante estos días para pensar?</li> <li>▪ ¿Cuándo no hemos pensado? ¿Por qué pensáis eso?</li> <li>▪ ¿Sabíais qué había que hacer para pensar antes? ¿Y ahora, sabemos pensar?</li> </ul> <p>Finalmente, se descubre de nuevo el mural confeccionado durante la <i>Sesión Introdutoria</i> y se les pregunta a los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuándo mirabais más el mural, al principio o durante los últimos días? ¿Por qué pensáis eso?</li> </ul> <p>De esta manera, se ayuda a los niños a ser conscientes de que son los constructores de su propio aprendizaje y de la evolución que ha tenido durante las últimas semanas.</p>	<p>- Mural sobre las actitudes del pensamiento confeccionado en la <i>Sesión 0</i></p>	<p>Asamblea</p>	<p>10 min</p>

<p><b>Análisis de los resultados</b></p>	<p>Para analizar los resultados se procederá a realizar las siguientes preguntas a los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuál es el sobre gigante que más os ha gustado? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Cuál es el que menos os ha gustado? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Creéis que hemos hecho una cosa importante durante todo este tiempo? ¿Qué cosa? ¿Por qué lo creéis?</li> <li>▪ ¿Para qué servían los juegos?</li> </ul> <p>El análisis de los resultados en esta sesión tiene un carácter más general, ya que engloba la adquisición de los aspectos más importantes del Programa y ayuda a los niños a ser conscientes de la utilidad de los conocimientos que han ido construyendo.</p>	<p>Asamblea</p>	<p>5 min</p>
<p><b>Aspectos relevantes de la sesión:</b></p> <p>Al igual que la <i>Sesión Introductoria</i>, esta última sesión resulta clave en cuanto a su carácter evaluativo dirigido tanto a las actividades del Programa como al propio niño, que con la ayuda de las preguntas que se presentan, realiza una autoevaluación del aprendizaje adquirido tras las 10 sesiones y del procedimiento que ha necesitado aplicar a modo de ensayo y error. Constituye también una medida de evaluación para el propio docente, quien es capaz de valorar qué y cómo ha aprendido el niño a lo largo de este Programa, y lo esencial: si se ha producido un desarrollo de la habilidad metacognitiva y autorregulativa a partir de la estimulación otorgada durante este período.</p> <p>Al ser la última sesión, los niños y niñas podrán llevarse a casa los trabajos realizados y se les permite seleccionar la fotografía que más les haya gustado para llevársela también.</p>			
<p><b>Evaluación</b></p> <p>Informes verbales Observación del pensamiento en voz alta Rejilla de observación</p>			

## 2.6. Atención a la diversidad: adaptaciones del Programa

El presente Programa ha sido diseñado teniendo en cuenta uno de los principales objetivos que ha de desempeñar todo centro educativo: caminar hacia una inclusión social y educativa. Debido a ello, el Programa recoge los requisitos necesarios para adaptar sus actividades, metodología y evaluación a la diversidad de alumnado.

Previamente a exponer las distintas adaptaciones del Programa, es preciso tener en cuenta los diferentes recursos con los que cuenta un centro educativo.

- *Recursos humanos.* Hacen referencia a la plantilla de profesionales con diferentes funciones que conforman el centro: maestro tutor, maestro PT, profesional de audición y lenguaje, fisioterapeuta, etc.
- *Recursos institucionales.* Se trata del conjunto de servicios externos con los que colabora el centro facilitando al alumnado una vía de contacto con ellos.
- *Recursos organizativos.* Son los criterios a tener en cuenta para organizar aspectos temporales (horarios), coordinación de profesionales, documentos de centro y normas de convivencia, entre otros posibles.
- *Recursos materiales.* Recoge la infraestructura del recinto espacial que conforma el centro educativo: edificios, patios, módulos, maquinaria, etc.

Este Programa observa las medidas de atención a la diversidad tanto ordinarias como extraordinarias. Por un lado, las *medidas ordinarias* se refieren a todas aquellas modificaciones que sea preciso realizar sin que afecten a los elementos perceptivos del currículo, por ejemplo, la introducción de algunas pautas básicas para atender a la diversidad en la metodología de trabajo utilizada. Sin embargo, en ocasiones estas medidas pueden resultar insuficientes y es preciso diseñar unas *medidas extraordinarias* que afecten a los elementos perceptivos del currículo.

Estas adaptaciones curriculares están dirigidas a alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de discapacidad, graves trastornos de conducta, altas capacidades o incorporación tardía. Existen tres tipos de medidas: la *flexibilización* de permanencia en el curso, ciclo o etapa, las *adaptaciones de acceso* o poco significativas consistentes en modificar los espacios, los materiales y las formas de comunicación, y las *adaptaciones curriculares significativas*. Estas últimas inciden en mayor medida en

el currículo, ya que toman como referencia un ciclo o etapa diferente al que el alumno se encuentra escolarizado. Dentro de estas adaptaciones curriculares el Programa tiene en cuenta la Adaptación Curricular Individual del alumnado con necesidades educativas especiales, adaptando los elementos de acceso al currículum y también los referentes a objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Será necesario, para ello, el conocimiento del Informe Psicopedagógico de este alumnado.

Estas adaptaciones no serían efectivas sin el trabajo coordinado del profesional que pone en práctica el Programa y la plantilla de *profesionales de apoyo interno*. El ejecutor del Programa precisa conocer las características del alumnado con quien va a trabajar, por ello es imprescindible que se ponga en contacto con el *maestro tutor* del aula que le proporcionará información acerca de las necesidades educativas existentes.

Seguidamente, se procederá a realizar las adaptaciones convenientes en la metodología, los materiales y la organización de la programación, lo que precisa del trabajo coordinado con el *maestro de Pedagogía Terapéutica* que orientará al profesional en esta tarea. En el caso de contar con alumnado con dificultades del lenguaje derivadas de retrasos en el mismo o discapacidades psíquicas y auditivas el trabajo del PT se coordinará también con el profesional de *audición y lenguaje*. Asimismo, el maestro PT se coordinará con otros profesionales si es necesario: *fisioterapeutas, ATS, cuidadores, etc.*

Por último, es conveniente coordinar el trabajo de estos servicios internos a los externos dirigidos al alumnado, al profesorado y a sus familias. Resultan imprescindibles en este apartado los *centros de apoyo al profesorado* y, en concreto, los *servicios de atención temprana* de la zona.

## **2.7. Evaluación**

### *2.7.1. Sistemas e instrumentos de evaluación*

De los procedimientos que existen para evaluar el pensamiento metacognitivo, este Programa utiliza la *observación* como método mediante el cual el profesional valora si se está logrando tanto el objetivo principal de la programación como los objetivos

---

específicos de cada sesión. La observación puede ser directa o indirecta, en función de si se utilizan o no herramientas para recoger documentación.

Los tres elementos que se evalúan se relacionan con la expresión oral del niño, tanto en la verbalización de sus respuestas como en su pensamiento en voz alta, y con el modo que tiene de realizar las tareas que se proponen en cada sesión.

- *Informes verbales.* Este tipo de información se recoge al preguntar al niño qué estrategia ha utilizado para conseguir un objetivo, es decir, qué ha hecho para llegar a dar una respuesta determinada o cómo ha procedido para no ser eliminado en los juegos de autorregulación. Este método de evaluación tiene lugar generalmente al final de cada actividad, y en especial, en la sección de análisis de los resultados. Sin embargo, es conveniente tener en cuenta que, si se aplica a poblaciones infantiles, la respuesta verbal puede no ser del todo precisa, ya que posiblemente se encuentre en continua evolución, lo que implica la aparición de modificaciones.
- *Observación del pensamiento en voz alta.* Consiste en observar el habla espontánea y egocéntrica de niño mientras lleva a cabo una tarea, con el fin de identificar las estrategias metacognitivas que está utilizando y el control de sus procesos mentales. Este tipo de comentarios pueden referirse a aspectos como descripciones de la tarea a realizar, preguntas y respuestas a sí mismos o verbalizaciones de los procesos cognitivos que está manejando, entre otros. El inconveniente de evaluar esta característica es la dificultad que conlleva interpretar los comentarios espontáneos de los niños, ya que resulta una tarea poco objetiva; por ello es conveniente que la interpretación sea realizada por más de un observador. Este método evaluativo se observa en todas las actividades de la sesión, aunque tiene especial importancia durante la actividad metacognitiva, ya que implica una tarea únicamente relacionada con la autorreflexión, sin tener en cuenta factores como el juego.
- *Observación de la ejecución de la tarea.* Se trata de uno de los métodos evaluativos del pensamiento metacognitivo más utilizados y consiste en llevar a cabo una observación de las acciones del niño durante la ejecución autónoma de una tarea para identificar las estrategias metacognitivas que está utilizando.

Resulta un método más objetivo que los anteriores, pues la interpretación de acciones puede llegar a ser más precisa que la interpretación de informes verbales. Este Programa incluye actividades en las que las acciones son fácilmente observables, como aquellas que proponen al niño clasificar libremente diferentes fotografías, con el fin de identificar la estrategia metacognitiva a través del criterio de clasificación aplicado.

Realizar una evaluación precisa de la metacognición en niños pequeños resulta una tarea compleja y, en ocasiones, poco objetiva. Por ello, es conveniente aplicar más de un método de evaluación, combinando aquellos que no compartan el mismo margen de error, con el fin de evaluar desde distintos planos teniendo en cuenta diferentes factores al mismo tiempo. En este caso, además de la expresión oral guiada y espontánea, también se observan las acciones del niño en el cumplimiento de la tarea.

Además de la aplicación de estos métodos evaluativos, este Programa utiliza un *diario de clase* en el que el profesional recoge anotaciones acerca de aquellos aspectos relevantes que tengan lugar durante la puesta en práctica de cada sesión. Por último, para llevar a cabo una evaluación de la evolución del pensamiento metacognitivo y de la capacidad autorregulativa del niño, se incluye una *rejilla de observación* que se aplica a cada sesión para posteriormente realizar una comparación de las capacidades del niño al principio y al final del Programa. De esta manera, se identifica un nivel de partida y se contrasta con el nivel conseguido tras la estimulación.

### 2.7.2. Destinatarios de la evaluación

A pesar de que en el anterior apartado se exponen los sistemas e instrumentos de evaluación que se emplean hacia el alumnado, es preciso evaluar también la tarea del profesional que lleva a cabo el Programa, así como la congruencia de la metodología de dicho Programa.

Todos los componentes tienen especial importancia, pues resultan complementarios para la consecución del aprendizaje y del desarrollo de las capacidades autorregulativas y metacognitivas en el niño. Por ello, la evaluación dirigida *al alumno* resulta clave para valorar el funcionamiento de este Programa. Sin embargo, otro factor a tener en cuenta es la *funcionalidad y coherencia del Programa* en cuanto a las

actividades propuestas, así como la metodología y los sistemas de evaluación, teniendo en cuenta el nivel evolutivo del alumnado al que va dirigido, así como sus necesidades educativas si se diera el caso. Todo ello viene determinado por la *capacidad del profesional* para saber ajustarse a la metodología que requiere este Programa, así como a la diversidad de alumnado con la que se encuentre, actuando como mediador en la resolución de conflictos y como guía en las actividades que así lo requieran.



### 3. CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Un fragmento del Programa ha sido llevado a la práctica a modo de estudio piloto con niños de 5 años, hecho que aporta las siguientes conclusiones:

- No se observa una evolución, debido al desarrollo incompleto del Programa, pero se alcanza el objetivo principal: trabajar el pensamiento metacognitivo y la autorregulación del mismo a partir de la aplicación de técnicas reguladoras de los impulsos.
- Existe cierta pre-disposición por parte del niño pequeño a pensar metacognitivamente, observada antes de poner en práctica las sesiones.
- Los niños son capaces de relacionar una opinión o respuesta con multitud de temas diferentes cuando sus capacidades no son limitadas por el maestro.
- El nivel de creatividad del niño pequeño en sus respuestas precede al del adulto, quien se deja guiar por un razonamiento absolutamente lógico.
- La acción de pensar resulta compleja para cualquier persona en función a la tarea a desarrollar: para el niño en sus respuestas y para el profesional en el planteamiento y diseño de la actividad.
- El diseño de las sesiones no ha sido sencillo teniendo en cuenta que la actuación del maestro depende de las respuestas del niño; por consiguiente, es esencial conocer la actividad mental del niño prever su respuesta.

Las actividades del Programa están adaptadas al tercer curso de Educación Infantil; ello no significa, sin embargo, que no sea un material adecuado para trabajar la metacognición con el alumnado de otros cursos de esta etapa. Para que esto fuera factible, bastaría con adaptar los objetivos específicos de cada actividad al nivel evolutivo del niño en otros cursos de Infantil, variando con ello los ítems a evaluar y adaptando la intervención del maestro.

Por consiguiente, el presente Programa probablemente contribuya a la adquisición e interiorización progresiva de habilidades metacognitivas y autorregulativas en el alumnado de Educación Infantil, y se mantiene abierto a posibles aportaciones y modificaciones siempre que sea empleado con el propósito de proporcionar al alumnado los medios para tomar consciencia de la construcción de su propio

conocimiento consiguiendo progresivamente una mayor autonomía en su pensamiento.

#### 4. REFERENCIAS

- Brown (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms*. En F.E. Weintert y R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crespo, Nina María. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista signos*, 33(48), 97-115. [Disponible en (16/5/14): [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342000004800008&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342000004800008](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800008&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342000004800008)]
- De Puig, I. y Sátiro, A.. (2011). *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años*. Barcelona: Octaedro
- Declaux, I. y Seoane, J. (1982). *Psicología cognitiva y procesamiento de la información: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pirámide
- Doron, R. y Parot, F. (2008). *Diccionario de Pedagogía y Psicología*. Madrid: Grupo Cultural
- España. Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, del currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. *B.O.N.*, 25 de abril de 2007, núm. 51.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927 - 28942.
- España. Real Decreto 1630/2006, de 29 de marzo, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 474-482.
- García, J. G. (2003). Metacognición: Definición y enfoques teóricos que la explican. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 6(2).
- Goti, M. C. (1998). Metacognición y motivación en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 99-107.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century, & Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. Santillana.

- Karmiloff-Smith, A. (1992). Auto-organización y cambio cognitivo. *Substratum*, 1 (1), 19-43.
- Lanz, Z. M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2). [Disponible en (26/5/14): [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052006000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=en)].
- Madruga, J. G. y Moreno, S. (2011). *Conceptos fundamentales de Psicología*. (2a ed.). Madrid: Alianza
- Mariscal, S., Giménez-Dasí, M., Carriedo, N. y Corral, A. (2009). *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. Madrid: McGraw-Hill, UNED.
- Martí, E. (1995). Metacognición, desarrollo y aprendizaje. Dossier documental. *Infancia y aprendizaje*, 18(4), 115-126.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. Metacognition: Between fascination and disillusion. *Infancia y aprendizaje*, 18(4), 9-32.
- Mayor, J., Suengas, A., y Marqués, J. G. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis Psicología
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Murcia, J. A. M. y García, P. L. R. (1996). El aprendizaje por el juego motriz en la etapa Infantil. En Murcia, J.A.M. y García, P.L.R., *Aprendizaje deportivo* (pp. 70-103). Murcia: Universidad.
- Peinado, J. M. (2004). *Enseñanza-aprendizaje en estrategias metacognitivas en niños de Educación Infantil*. Burgos: Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos.
- Peters, M. (2000). Does Constructivist Epistemology Have a Place in Nurse Education?. *Journal of Nursing Education*, 39 (4), 166-170.
- Orejas, J. B. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero
- Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Subdirección General de la Inspección Educativa.

- 
- Romera, J. A. (2003). Procedimiento para la evaluación de las Estrategias de Autorregulación durante el aprendizaje en Educación Infantil. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 19-42.
  - Sáiz, M. C., Flores, V., y Román, J. M. (2010). Metacognición y competencia de "aprender a aprender" en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4).
  - Sandia, L. (2004). Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la teoría Vygotskiana. *Acción Pedagógica*, 13(2), 128-135.
  - Signes, C. (2004). Jugando a pensar. Una experiencia en educación infantil. *Creamundos*.
  - Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *RELIEVE*, 7 (2). [Disponible en (26/5/14): [www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm).]
  - Wilson, R. A., y Keil, F. C. (Eds.). (2002). *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas. Volumen II M-Z*. Madrid: Síntesis



## 5. ANEXOS

### A. Anexo I. Materiales para las actividades de autorregulación



**Figura 1.** Fotografía del *bebé búho* para la actividad *Los animales del bosque*



**Figura 2.** Fotografía de la *mamá búho* para la actividad *Los animales del bosque*



**Figura 3.** Fotografía del *lobezno* para la actividad *Los animales del bosque*



**Figura 4.** Fotografía de la *mamá loba* para la actividad *Los animales del bosque*



**Figura 5.** Fotografía del *bebé jabalí* para la actividad *Los animales del bosque*

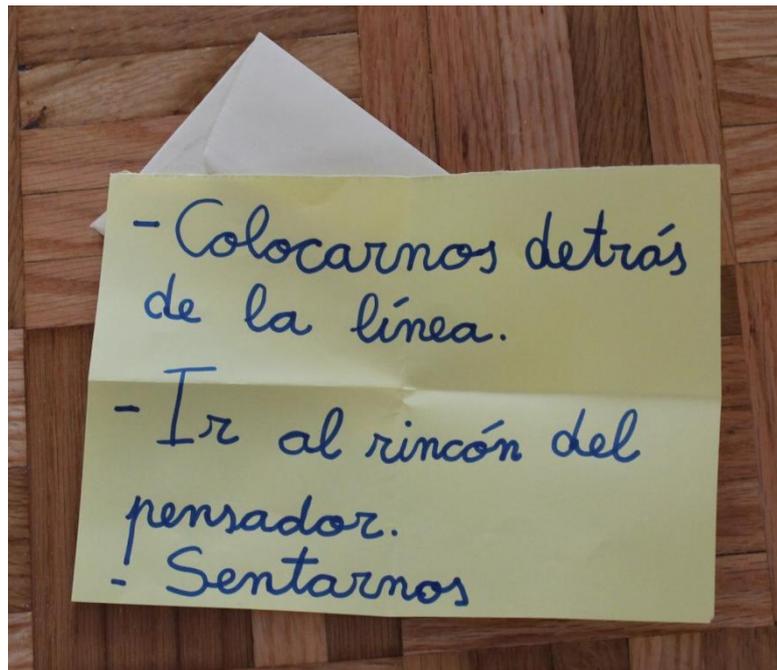


**Figura 6.** Fotografía de la *mamá jabalí* para la actividad *Los animales del bosque*

Enlaces al material audiovisual para la actividad *Prohibido reírse*:

- *Tomas falsas Monstruos S.A.*: <http://www.youtube.com/watch?v=YNuyMhO2j5Y>
- *Momentazos Minion*: <http://www.youtube.com/watch?v=ZHkT8XIWQkA>

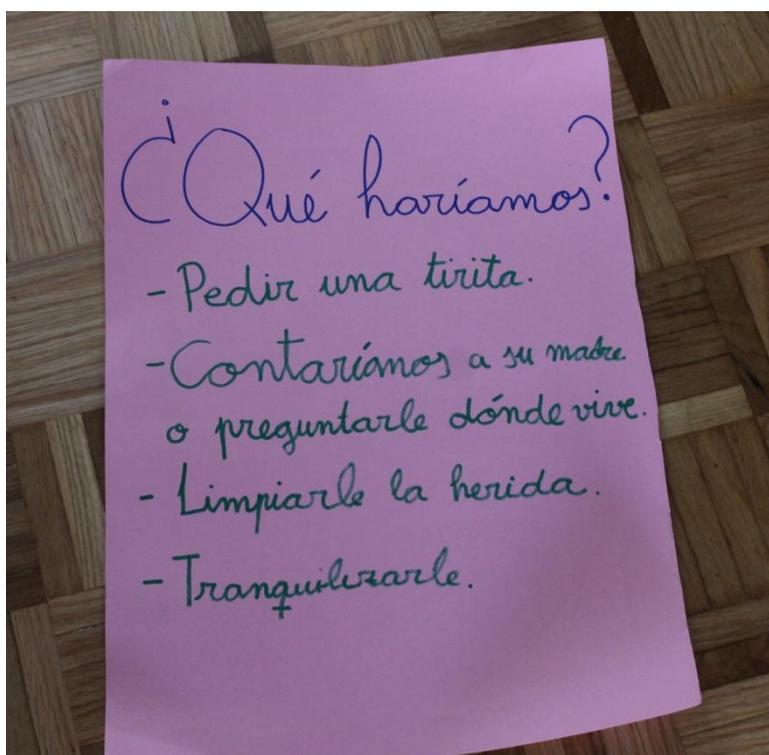
## B. Anexo II. Materiales para las actividades de metacognición



**Figura 7.** Sobre pequeño con las instrucciones para la sesión 1



**Figura 8.** Fotografía 1 (Sesión 1)



**Figura 9.** Cartulina utilizada en la Sesión 1



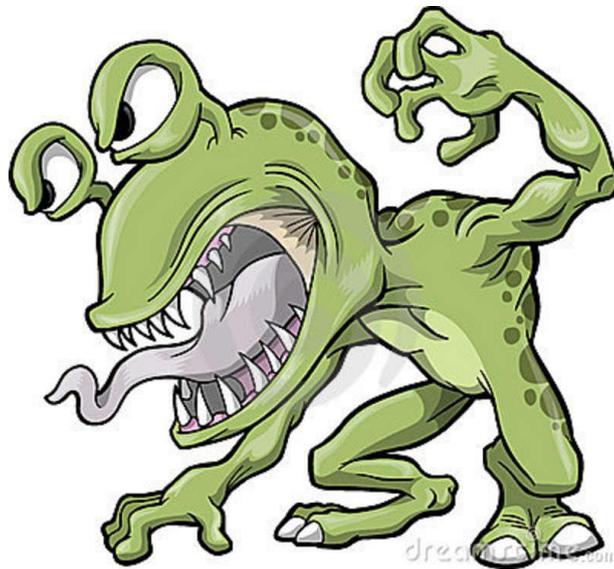
**Figura 10.** Fotografía 2 (Sesión 2)



**Figura 11.** Opción 1 de la sesión 2



**Figura 12.** Opción 2 de la sesión 2



**Figura 13.** Opción 3 de la sesión 2



**Figura 14.** Opción 4 de la sesión 2



**Figura 15.** Fotografía 3 (Sesión 3)



**Figura 16.** Situación 1 de la sesión 3



**Figura 17.** Situación 2 de la sesión 3



**Figura 18.** Situación 3 de la sesión 3



**Figura 19.** Fotografía 4 (Sesión 4)



**Figura 20.** Fotografía *Cine* de la sesión 4



**Figura 21.** Fotografía *Incendio* de la sesión 4



**Figura 22.** Fotografía 5 (Sesión 5)



**Figura 23.** Paisaje 1 de la sesión 5



**Figura 24.** Paisaje 2 de la sesión 5



**Figura 25.** Paisaje 3 de la sesión 5



**Figura 36.** Paisaje 4 de la sesión 5



**Figura 37.** Serie 1 de la sesión 6



**Figura 38.** Serie 2 de la sesión 6



**Figura 39.** Serie 3 de la sesión 6



**Figura 40.** Fotografía 7.1. de la sesión 7



**Figura 41.** Fotografía 7.2 de la sesión 7



**Figura 42.** Fotografía del objeto extra 1 de la sesión 7



**Figura 43.** Fotografía del objeto extra 2 de la sesión 7



**Figura 44.** Fotografía del objeto extra 3 de la sesión 7



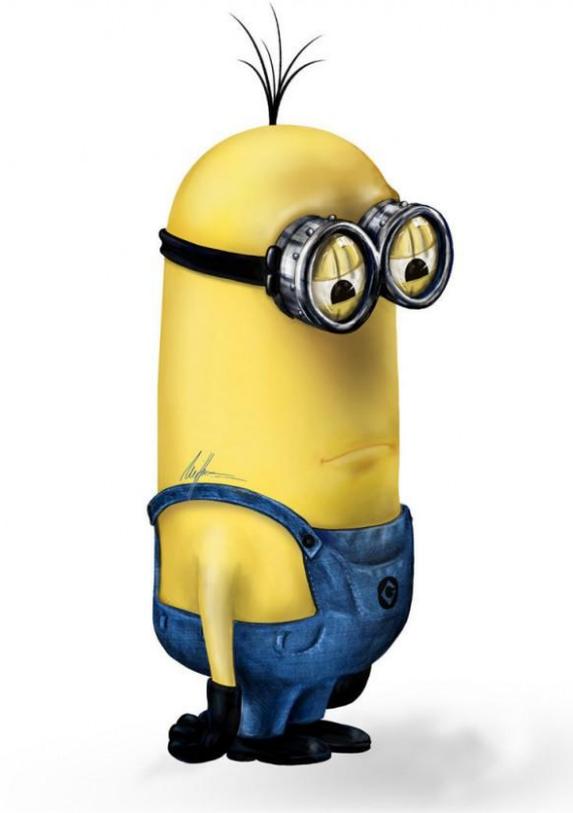
**Figura 45.** Fotografía 8 (Sesión 8)



**Figura 46.** Fotografía de la situación 1 de la sesión 8



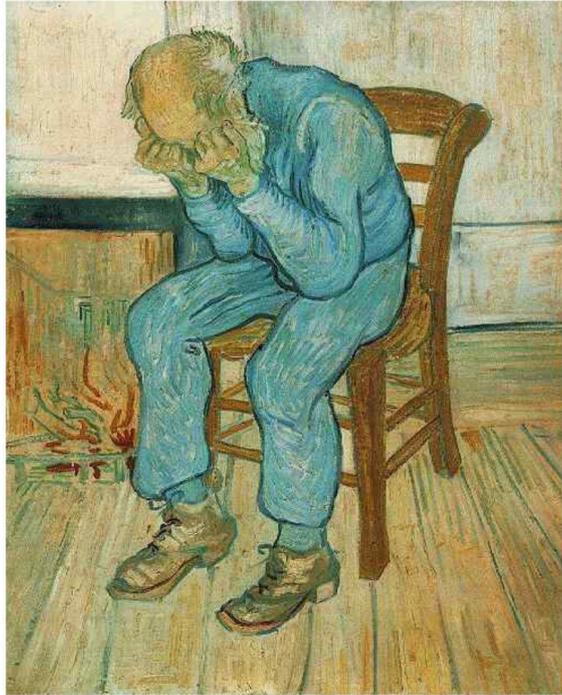
**Figura 47.** Fotografía de la situación 2 de la sesión 8



**Figura 48.** Fotografía de la situación 3 de la sesión 8



**Figura 49.** Fotografía de la situación 4 de la sesión 8



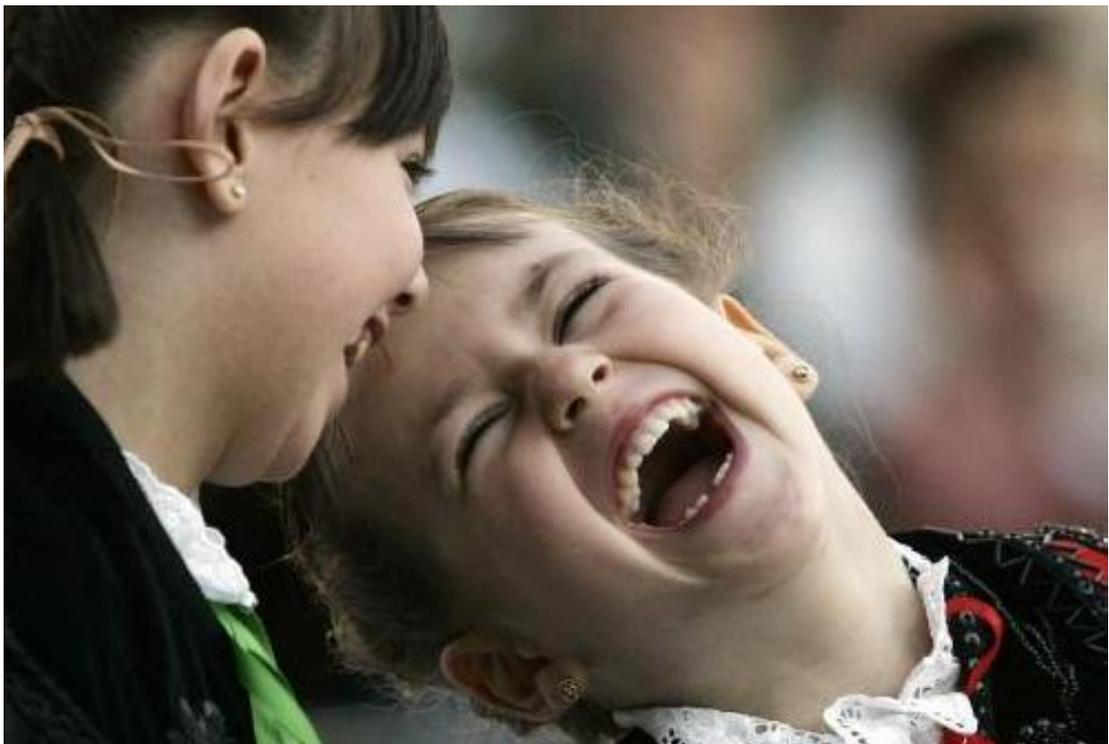
**Figura 50.** Fotografía de clasificación 1 de la sesión 9



**Figura 51.** Fotografía de clasificación 2 de la sesión 9



**Figura 52.** Fotografía de clasificación 3 de la sesión 9



**Figura 53.** Fotografía de clasificación 4 de la sesión 9



**Figura 54.** Fotografía de clasificación 5 de la sesión 9



**Figura 55.** Fotografía de clasificación 6 de la sesión 9



**Figura 56.** Fotografía de clasificación 7 de la sesión 9



**Figura 57.** Fotografía de clasificación 8 de la sesión 9



**Figura 58.** Fotografía de clasificación 9 de la sesión 9



**Figura 59.** Fotografía de clasificación 10 de la sesión 9





**C. Anexo III. Rejilla de observación de las sesiones**

NOMBRE DEL ALUMNO:		ESCALA DE VALORACIÓN			
SESIÓN:					
ÍTEMS A EVALUAR		SÍ	MUCHAS VECES	POCAS VECES	NO
CAPACIDAD AUTORREGULATIVA	Escucha y tiene en cuenta las normas previas				
	Muestra interés por conseguir el objetivo de la actividad				
	Controla sus emociones negativas si fracasa (tolerancia a la frustración)				
	Se esfuerza por controlar sus impulsos				
	Respeto el procedimiento de observación previa a la intervención				
HABILIDAD METACOGNITIVA	Basa sus respuestas en razonamientos lógicos				
	Muestra creatividad en sus respuestas				
	Rectifica ante una respuesta equivocada y aplica estrategias de mejora				
	Identifica el procedimiento que ha seguido durante la sesión				
	Realiza auto-reflexiones acerca de su actuación en la sesión				
OTROS ASPECTOS RELEVANTES	Participa activamente				
	Escucha y tiene en cuenta las intervenciones de sus compañeros				
	Respeto el turno de palabra				
	Muestra entusiasmo por la realización de la sesión				
	Respeto opiniones y respuestas diferentes				



