

METACOGNICIÓN EN LA INFANCIA: CÓMO LOS SESGOS PEDAGÓGICOS INVISIBILIZAN LA COGNICIÓN EN AULAS REGULARES

María Elena Ditta Vargas¹

Correo: elenaditta2102@gmail.com

ORCID: 0009-0002-5592-9602

Docente de aula de la secretaria de educación del Cesar

Institución: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

“Gervasio Rubio “(IPRGR) Venezuela

Juan José Ortiz Valderrama²

Correo: ortizvalderramaj@iejmcs.edu.co

ORCID: 0009-0001-4913-8997

Docente tutor de la secretaria de educación del Cesar

Institución: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

“Gervasio Rubio “(IPRGR) Venezuela

Recibido 27/03/2025

Aprobado: 17/06/2025

RESUMEN

Este ensayo analizó críticamente la invisibilización de la metacognición en la infancia dentro de la educación regular, atribuida a sesgos pedagógicos de modelos convencionales. Subrayó la relevancia fundamental de este constructo para el desarrollo infantil, argumentando que la preeminencia de la memorización sobre la reflexión sistemática obstaculiza el pensamiento crítico, la autorregulación del aprendizaje y la autoevaluación de estrategias, desatendiendo ritmos individuales. Metodológicamente, se realizó un análisis teórico-crítico mediante revisión documental de prácticas predominantes, identificando estructuras curriculares rígidas y enfoques centrados en la autoridad adulta como factores clave. Teniendo presente que estos generan una disonancia entre los contenidos académicos y las realidades socioculturales del alumnado, dificultando la vinculación significativa del conocimiento con su entorno y perpetuando inequidades al limitar su agencia cognitiva. Consecuentemente, se exhorta a una transformación urgente de las prácticas docentes, enfatizando en la formación profesional continua para deconstruir dichos sesgos e implementar estrategias flexibles que promuevan la autonomía intelectual. Se concluye que es imperativo integrar la metacognición como eje articulador de una formación integral, alineada

¹ Licenciada en Lengua castellana y comunicación de la UNIPAMPLONA (Pamplona, Colombia). Magister en Gestión de la Tecnología Educativa de la UDES (Bucaramanga, Colombia), Candidato a Doctor en Educación de la UPEL (Rubio, Venezuela).

² Ingeniero mecánico de la UFPS (Cúcuta, Colombia). Magister en Gestión de la Tecnología Educativa de la UDES (Bucaramanga, Colombia), Candidato a Doctor en Educación de la UPEL (Rubio, Venezuela).

intrínsecamente con principios de la inclusión y del análisis crítico, buscando desarrollar en los niños habilidades no solo para aprender, sino para comprender *cómo* aprenden y transfieren ese conocimiento significativamente en su realidad.

Palabras clave: metacognición en la infancia, sesgos pedagógicos, realidades socioculturales, memorización

**METACOGNITION IN CHILDHOOD: HOW PEDAGOGICAL BIASES
OVERLOOK COGNITION IN REGULAR CLASSROOMS
ABSTRACT**

This essay critically examines the invisibilization of metacognition in childhood within mainstream education, attributed to pedagogical biases in conventional models. It underscores the fundamental relevance of this construct for child development, arguing that the predominance of memorization over systematic reflection hinders critical thinking, learning self-regulation, and strategy self-assessment, neglecting individual learning rhythms. Methodologically, a theoretical-critical analysis was conducted through a documentary review of predominant practices, identifying rigid curricular structures and adult-centered authority approaches as key factors. These generate a dissonance between academic content and students' socio-cultural realities, impeding meaningful knowledge connection with their environment and perpetuating inequities by limiting cognitive agency. Consequently, an urgent transformation of teaching practices is urged, emphasizing continuous professional development to deconstruct such biases and implement flexible strategies that promote intellectual autonomy. It is concluded that integrating metacognition as a core axis for holistic education is imperative, intrinsically aligned with principles of inclusion and critical analysis, seeking to develop children's abilities not only to learn but to understand *how* they learn and transfer knowledge meaningfully to their realities.

KEYWORDS: Childhood metacognition, pedagogical biases, socio-cultural realities, memorization, cognitive agency, educational equity.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no depende únicamente del interés del docente en desarrollar habilidades en los estudiantes para enfrentar la sociedad. También implica reconocer, desde la infancia, la capacidad del sujeto en edad escolar para reflexionar sobre su propio pensamiento; cuando un maestro interrumpe a un niño que explica su razonamiento o evalúa solo el resultado final (no el proceso), envía entre líneas un mensaje de invisibilización, es acá donde la educación en su afán por alcanzar estándares en contenidos, se ha convertido en un formalismo documental, donde la enseñanza tradicional, arraigada en modelos del siglo XIX, prioriza la memorización mecánica sobre los procesos reflexivos.

Mena Bernal (2023) señala que “Despolitizar el saber no implica negar las condiciones materiales que le permitieron surgir. En todo caso, solo se trata de una suspensión temporal de ese presupuesto; un tipo de epojé” (p. 40). Frente a este escenario, el saber no se debe reducir a una acumulación estática, a la repetición de reglas gramaticales, fórmulas matemáticas, teorías filosóficas, entre otras, sin comprender la aplicabilidad en el contexto social; lo que conlleva a los educandos a ver el contenido académico como una herramienta crítica, y no como un fin en sí mismo. Lo anterior, va en concordancia con la teoría de Vygotsky sobre la importancia de ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) donde la interacción social y la guía docente fomentan la autonomía intelectual.

Para fomentar la autonomía en el estudiante, es urgente reconocer que los sesgos pedagógicos son obstáculos en la práctica pedagógica, que relegan el desarrollo del pensamiento del menor a un segundo plano, impidiendo una educación inclusiva, crítica y significativa. Esto ocurre porque promueven una enseñanza basada en tradiciones o supuestos universales, en lugar de adaptarse a la realidad viva y cambiante de cada alumno. Dar un giro en el proceso de la construcción conceptual, es reubicar al docente, ya no como una fuente de saberes, sino como un facilitador de conciencia metacognitiva.

. Los modelos tradicionales se encuentran arraigados en el conductismo y en la memorización, centralizando la figura del profesor en un difusor de saberes y a los escolares solo en actores que escuchan y repiten. A través de esta pedagogía la población infantil debe alcanzar los mismos objetivos sin considerar las diferencias individuales, priorizando resultados sobre procesos y estimando una respuesta correcta sobre el razonamiento o la valoración. Es así como la educación convierte a los niños en receptores pasivos, incapaces de dialogar con el conocimiento. Esta homogenización no solo anula la diversidad del pensamiento, sino que eterniza un sistema de sumisión en el acto de aprendizaje.

Según Galván y Siado (2021). "... la educación como una acumulación de conocimientos técnicos y prácticos. Debemos abandonar el concepto tradicional de la educación que consiste en: el profesor emite conocimiento, el alumno lo escucha y acumula...". (p. 972) este enfoque educativo, aunque ha sido la base durante siglos, no demuestra eficiencia en el contexto actual, ya que, a los sujetos que están en la

construcción de sus saberes se les limita la capacidad para resolver problemas y adaptarse a situaciones nuevas que le exigen desarrollar el pensamiento inferencial, crítico, analítico y creativo.

La existencia de un currículo estandarizado desmotiva al estudiante y en ocasiones lo obliga al abandono escolar. Apremia, entonces, desmontar estos cimientos obsoletos para construir una educación que, en lugar de silenciar, empodere voces y transforme realidades. Colombia no está exenta de esta problemática educativa, aunque reconoce su diversidad, el sistema permanece anclado a las prácticas tradicionales. A pesar de que las orientaciones ministeriales perseveran en la innovación, algunos tutores muestran resistencia en la adopción de pedagogías contemporáneas bajo la justificación de la presión institucional.

En este sentido, la UNESCO (2023) “Conceder autonomía a los docentes es clave para su profesionalización y puede mejorar significativamente la satisfacción laboral y la autoeficacia, pero requiere una formación y un apoyo adecuados”. (p. 23). Reconocer la autonomía bajo sólidos procesos formativos y de un acompañamiento continuo no solo potencia la percepción de eficacia personal, sino que también incide positivamente en su satisfacción y compromiso con la labor educativa, prolongando una educación contextualizada y vinculada a las necesidades de la realidad circundante.

Frente a este contexto, es importante hablar de transformación, la cual se ve impedida por prácticas que, de manera consciente o inconsciente, el agente educativo aplica en el aula. Un ejemplo de ello ocurre cuando el infante expresa su punto de vista

frente a una situación de análisis, pero el maestro la invalida por no coincidir con la enseñanza esperada. El educador, en lugar de acoger la nueva interpretación, fomentar el pensamiento crítico y ampliar la conversación, impone una única respuesta correcta, limitando así la autonomía interpretativa del estudiante.

Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. para la concepción "bancaria", cuanto más adaptados estén los hombres tanto más "educados" serán en tanto adecuados al mundo (Freire, 1970, p.56)

De esta manera, la educación no busca despertar la conciencia crítica, sino apaciguar y adaptar sujetos al orden establecido, eternizando una realidad injusta al presentarla como inmutable. Ser adecuado bajo esta lógica, significa ser dócil, funcional y no disruptivo. Es ver a la niñez reducida a un producto terminado, ajustada a lo que el maestro espera ver, en lugar de formarla para lo que la sociedad necesita. Por tal razón, aparecen evidenciados los sesgos educativos, que son los prejuicios que influyen en la manera que se enseña, se aprende, se avalúa o se interactúa con el infante, consolidando un modelo que valora la reproducción de contenido sobre el pensamiento autónomo.

Los sesgos pedagógicos que afectan la metacognición aluden a prácticas, enfoques y estructuras educativas que ignoran, subestiman o dificultan deliberadamente el fortalecimiento de los desempeños de los estudiantes para reflexionar sobre sus competencias. Dichos sesgos se manifiestan a través de estructuras verticales, como los

currículos rígidos, la autoridad del adulto, las evaluaciones estandarizadas y los estereotipos asociados al género, la clase social o la raza, entre otros. Estas condiciones impiden el crecimiento metacognitivo infantil y excluyen a quienes piensan o aprenden de manera divergente, generando con ello desigualdades educativas.

Desde la perspectiva de la mentalidad fija, García Coni et al. (2022) señalan que priorizar el éxito alcanzado, evitando desafíos por miedo al error y a que este revele una supuesta debilidad o incapacidad personal. Esta actitud, lejos de fomentar la autorregulación y la reflexión metacognitiva, se intensifica cuando el entorno escolar refuerza prácticas unidireccionales, evaluaciones centradas exclusivamente en el resultado y metodologías homogéneas. Retomando a Dweck (2006), los autores advierten que este tipo de pedagogía cristaliza una mentalidad fija, estableciendo el éxito como sinónimo de aciertos inmediatos y no como una capacidad adaptativa construida a partir de la interacción con el error. En este escenario, al no reflexionar sobre sus propias estrategias cognitivas ni regula sus emociones ante el fracaso y el educando deviene en un sujeto pasivo, dependiente de normas impuestas, en lugar de convertirse en un protagonista reflexivo de su aprendizaje.

El rol del estudiante como sujeto pasivo o protagonista reflexivo inicia desde el entorno familiar y se robustece en las instituciones educativas. Priorizar un currículo estandarizado por encima de las necesidades individuales conlleva a ignorar que cada educando posee ritmos y estilos cognitivos únicos. Un ejemplo de ello es cuando el educador enseña y acepta un solo procedimiento para llegar a la solución de un

problema, dejando de lado que se puede llegar a la misma respuesta a través de diferentes procedimientos. Esto no solo coarta la reflexión crítica, sino que anula la posibilidad de que el menor autoevalúe sus propias estrategias de aprendizaje.

Según John Dewey (1938), un currículo rígido desvincula el conocimiento de la experiencia vital del alumno, negándole oportunidades para conectar lo que aprende con cómo lo aprende. De este modo, los contenidos inamovibles de un currículo solo abarcan una temática específica, en la que el educador cumple con información estandarizada, percibiendo al estudiante como receptor memorístico y no como individuo capaz de cuestionar el “por qué o para qué” del saber. En esta línea, la metacognición no solo queda marginada, sino que se castiga: el niño no puede autorregular su proceso de aprendizaje si cada paso está predeterminación por un manual. Como consecuencia, todos los estudiantes parten del mismo punto, desconociendo la diversidad para construir aprendizajes verdaderamente significativos.

Esta estandarización acrecienta la desigualdad en aquellos estudiantes que, al no ajustarse al modelo preestablecido, ya sea, por razones culturales, sociales, lingüísticas o cognitivas son señalados con apelativos como rezagados o problemáticos, cuando en realidad es el docente que se conforma con la comodidad de lo conocido y no ofrece alternativas donde se reconoce la diversidad, imponiendo una lógica de exclusión y fracaso escolar, que afecta especialmente a las poblaciones vulnerables. De este modo, la escuela, lejos de ser un ambiente de equidad, se convierte en un filtro que reproduce las brechas sociales.

Cuando los planes de estudio son demasiado rígidos y no consideran la diversidad de los estudiantes, generan consecuencias socioemocionales negativas como estrés, baja autoestima y dificultades de adaptación. Al ignorar estas emociones, se desvaloriza a la persona que no se ajustan al molde, lo que provoca malestar y ansiedad. Esto, a su vez, los conlleva a un sentimiento de incomprensión e incluso al aislamiento social al sentirse diferente, afectando así su bienestar general y su progreso personal a largo plazo.

Otro de los sesgos que interfiere en la metacognición dentro del aula es la centralización del poder adulto, en forma de autoritarismo, el cual no debe confundirse con el ejercicio legítimo de la autoridad. Mientras la autoridad es el reconocimiento del rol del docente como guía y facilitador, que promueve ambiente de respeto mutuo estimulando la participación activa del estudiante, el autoritarismo se impone negando al acto comunicativo el diálogo e inhibiendo la autonomía al reprimir el pensamiento crítico. Al coartar la capacidad de análisis en los educandos, se obstaculiza la habilidad de autorregular sus propios procesos de aprendizaje, núcleo mismo de la metacognición. En esta dinámica, el guía pedagógico ejerce un control estricto que reduce la intervención protagónica del estudiante, priorizando la obediencia y la disciplina.

Este referente teórico, criticado por Paulo Freire en su concepto de “educación bancaria” (1970), se instaura una relación vertical en la que el maestro se posiciona como fuente exclusiva del saber, imponiendo contenidos, métodos y normas sin considerar las necesidades o perspectivas del joven, lo que reprime la independencia generando

circunstancias de aprendizaje monótonas y poco estimulantes. Este sesgo no solo limita la metacognición, sino que perpetúa un modelo deshumanizante.

La educación clásica manifiesta que un maestro serio, impositivo y castigador presenta características relacionadas con la buena educación, lo cual es erróneo, pues esto no permite el interés genuino del estudiante por aprender, sino que, al contrario, estas características limitan al educando y generan una antipatía hacia el aprendizaje (Zuñe Flores et al, 2021, p. 10)

Ante este tipo de prácticas, el pequeño evita enfrentar desafíos por miedo al error limitando los propios procesos de pensamiento y no conoce el diálogo como instrumento de formación, ya que, el castigo es uno del mecanismo utilizado por el adulto cuando el infante activa la curiosidad o cuando pregunta sobre un punto de vista diferente al educador. Lo anterior sostiene un paradigma pedagógico que favorece la subordinación por encima de la exploración intelectual, de tal manera, que el joven del mañana no tiene las bases conceptuales para enfrentarse a entornos que exigen despertar la investigación. Así, el autoritarismo no solo empobrece la educación, si no que socava la formación de individuos críticos.

Continuando con los sesgos que se manifiestan en los espacios de formación regular, aparece el uso exclusivo de evaluaciones que asigna una calificación cuantitativa de aprobación, sin considerarlas como herramientas que mide el éxito académico de manera integral. Según Climént Bonilla, J. B. (2010), “el énfasis en los resultados del aprendizaje en lugar de en los procesos y los contextos de éste, mediante el uso y la aplicación de estándares de competencia, desalienta el aprendizaje de las personas a

través de la vida”, (p. 6). Por esta razón, centrar la evaluación exclusivamente en los resultados convierte el proceso en un ejercicio punitivo más que formativo, ignorando los procesos de pensamiento que emplea el estudiante para alcanzar los logros cognitivos.

Esta dinámica genera un círculo vicioso que invisibiliza la autorregulación, la reflexión crítica y la motivación intrínseca. Al omitirse estas estrategias mentales en el estudiante, se empobrece la comprensión del aprendizaje real y se favorece una cultura de rendimiento superficial, que genera dependencia de la aprobación externa y disminuye la capacidad de autoevaluación en el aprendizaje significativo. Como muestra, un examen que recompensa únicamente las respuestas correctas sin considerar si el sujeto en edad escolar identificó y corrigió el error, envía el mensaje de que solo el acierto importa. Esto desalienta la consolidación de la resiliencia intelectual, pilar de la autorregulación.

Un sesgo adicional, no menos importante, son los estereotipos asociados al género, la clase social o la raza los cuales actúan como filtros cognitivos que distorsionan la manera en que ciertos grupos interpretan sus capacidades intelectuales. Como consecuencia, muchos estudiantes dudan de su derecho a aprender con autonomía, incluso antes de que el proceso de aprendizaje comience. Por ejemplo, cuando se asume que las niñas son mejores en lenguaje y los niños en matemáticas, las expectativas y retroalimentaciones del docente se orientan de forma diferenciada. Este sesgo lleva a que la niña dude de sus habilidades lógicas y el niño de sus capacidades comunicativas, afectando directamente su metacognición.

De igual modo, los estudiantes provenientes de sectores populares o de comunidades racializadas suelen ser subestimados en sus capacidades de razonamiento abstracto o pensamiento crítico, lo que se traduce en tareas más simples, menor estimulación cognitiva y escasa retroalimentación significativa. Lo anterior, obstaculiza la construcción de habilidades fundamentales como la autorregulación, la evaluación de estrategias propias o la planificación del aprendizaje. Superar estas barreras implica, entonces, construir entornos pedagógicos que problematicen el currículum hegemónico y validen activamente la diversidad de experiencias cognitivas y culturales.

Esta desconexión entre las prácticas pedagógicas hegemónicas y el desarrollo metacognitivo del niño en su propio contexto, ha provocado dificultades profundas en el aprendizaje. Cuando el aprendizaje no se ancla en experiencias significativas obstaculiza la internalización de conceptos, formando personas que ven irrelevante la identidad y el contexto, se prolongan las brechas de autoestima y la motivación es inexistente. De esta manera se pierde la capacidad de transformar el entorno, prolongando situaciones de pobreza y exclusión. Así, la escuela se convierte en un espacio que, lejos de ser igualador, profundiza las divisiones sociales al negar que el conocimiento debe ser el puente, no un muro, entre infancia y su mundo.

Todos estos sesgos que se observan en los ambientes de formación suelen justificarse de manera deliberada cuando el formador, en su intento por respaldar su metodología, apela a la normativa educativa. En este sentido, se argumenta la existencia

de la libertad de cátedra consagrada en la Ley 115 y el Decreto 1860 de 1994 y la Constitución Política (Artículo 27), los cuales reconocen la libertad de enseñanza como un derecho, siempre que no contravengan los fines de la educación ni el respeto por los derechos humanos. Asimismo, el Estatuto Docente (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002) establece que el educador debe cumplir con las funciones de enseñanza, pero no le impone una metodología específica, permitiéndole aplicar los métodos que considere adecuados, siempre dentro del marco institucional.

Sin embargo, aunque estas normas amparan en cierto grado de libertad, también obligan al docente a propiciar aprendizajes significativos, pertinentes y de calidad, lo que implica estar actualizado y responder a las necesidades de los aprendices. Ignorar las nuevas metodologías sin una razón pedagógica sólida podría interpretarse como falta de compromiso profesional o incluso desactualización. En este punto, el docente debe reflexionar y retomar su quehacer diario, partiendo no desde un estudiante ya formado, sino desde el afianzamiento de la metacognición del infante, donde se permite que el alumno sea consciente de cómo aprende, qué estrategias utiliza para resolver problemas y como puede mejorar su propio aprendizaje.

Para lograr esta visión es necesario entrelazar tres términos fundamentales: cognición, formación del pensamiento, que proporciona las capacidades internas para aprender y comprender el entorno; metacognición, que potencia las capacidades mediante la reflexión; y autorregulación, gestión de técnicas y sentimientos de manera consciente para lograr propósitos con independencia. Según Zimmerman (2002), la

educación actual debe centrarse en el estudiante a través de un aprendizaje significativo que busca la autonomía, preparándolos para enfrentar no solo desafíos académicos, sino la vida cotidiana. En este sentido, las aulas se conciben como laboratorios donde los niños aprenden a aprender. De esta manera, la autorregulación depende directamente de la metacognición, ya que, para gestionar emociones, el infante debe concientizarse de los procesos mentales.

Para el perfeccionamiento de las funciones del pensamiento, la cognición representa la etapa inicial del proceso, donde el pequeño interactúa con su entorno, construyendo esquemas mentales mediante la asimilación (integrar nuevas experiencias a estructuras previas) y acomodación (modificar dichos esquemas ante información incompatible). Piaget destaca la relevancia en estos aspectos, ya que el menor, en los primeros niveles de evolución, no es capaz de realizar el mismo análisis de un adulto; sin embargo, puede descubrir estos mecanismos y comenzar a aplicarlos progresivamente. A este proceso se le denomina autorregulación, ya que permite ajustar sus propias reglas en función de su actividad cognitiva.

El sujeto desarrolla, desde su nacimiento, estructuras de conocimiento a partir de su experiencia, siendo un ser activo en su proceso de evolución. También, estudia los temas relacionados con el desarrollo de la inteligencia a través de la observación de cómo ese sujeto-niño logra determinados resultados, demostrando que los infantes no piensan igual que los adultos, sino que tienen respuestas diferentes que dependen de su edad (Bálsamo Estévez, 2022, p. 7).

Este planteamiento se fundamenta en el mecanismo autorregulador que impulsa al infante a reorganizar sus esquemas frente a situaciones nuevas o desafiante. Aunque en los primeros estadios del desarrollo el infante no posee las herramientas lógicas o analíticas del adulto, puede descubrir y aplicar gradualmente mecanismos cognitivos mediante los procesos de asimilación y acomodación. Esta visión implica reconocer que el error no es un signo de ignorancia, sino una manifestación del estado actual de sus estructuras mentales. En este sentido, comprender el pensamiento infantil desde su lógica interna, aunque distinta a la del adulto, permite diseñar ambientes pedagógicos que acompañen la reorganización progresiva del conocimiento, respetando el ritmo evolutivo del sujeto.

Desde la perspectiva pedagógica de Bruner la cognición se desarrolla a partir de la etapa infantil y evoluciona a través del proceso formativo del ser humano enfocado en tres modos representativos donde se integra lo sensorial, lo representativo y lo abstracto en un sistema coherente. Esta visión no solo respeta los ritmos de aprendizaje, sino que también promueve una participación activa del educando en la construcción de sentido, permitiendo que tome conciencia y logre transferir conocimientos a nuevas situaciones.

En la representación enactiva se construye conocimiento a través de la interacción física con el objeto, sin esta interacción se generan aprendizajes descontextualizados, en otras palabras, montar en bicicleta se aprende practicando, no describiéndola verbalmente; la representación icónica es la transición hacia lo abstracto mediante imágenes o símbolos, su ausencia limitaría la capacidad de visualizar ideas y resolver

problemas creativamente; y la representación simbólica que depende de las dos anteriores para otorgar un sentido práctico a la realidad, es así, como se consolida que el educando en la etapa infantil no solo memorice información, sino que el aprendizaje sea progresivo, significativo y aplicable a múltiples contextos.

Cuando se habla de la metacognición, es la capacidad del ser humano no solo de pensar, sino de ser capaz de indagar acerca de lo que observa, de cómo y por qué piensa así. Según Flavell (1979), trad. “el conocimiento y regulación consciente de los propios procesos cognitivos” donde la metacognición no solo implica que el niño “sepa qué sabe”, sino que también “planifique, monitoree y evalúe estratégicamente su aprendizaje”. Cuando la persona regula el propio aprendizaje es capaz de planear las estrategias que va a utilizar en las diferentes situaciones, aplicarlas adecuadamente, controlar el proceso y evaluarlo para posteriormente ser capaz de transferir conocimientos.

Esta habilidad no surge de manera repentina en el ser humano, es el fruto progresivo que avanza según el ciclo o etapa de desarrollo, en los estudiantes de edad temprana se vivencia cuando a pesar de no tener claridad total de sus actos, la relación con el entorno lo ayuda a ser conscientes de cómo aprenden, qué dificultades enfrentan y cómo pueden ajustar sus métodos para alcanzar objetivos; convirtiéndose en la clave para que el proceso educativo sea significativo, por ejemplo un participante infantil que identifica que le cuesta resolver sumas y decide usar fichas de colores para visualizar las cantidades está ejerciendo metacognición, porque al reflexionar y ajustar la estrategia logra una comprensión más clara y crítica del contenido.

Para que el niño aborde la reflexión implica desarrollar los dos componentes: el conocimiento metacognitivo, que ayuda a la toma conciencia de cómo se aprende, se piensa y se dice, permitiendo reconocer si se avanza en dirección correcta y el componente de regulación metacognitiva que gestiona y controla conscientemente los propios procesos de aprendizaje, convirtiéndose en un agente activo, reflexivo y autónomo, sintiéndose dueño del conocimiento. Esta dualidad cimienta una relación proactiva con el saber, donde el error se transforma en insumo para el crecimiento y la curiosidad en motor de exploración.

Lo anterior se encuentra alineado con Lev Vygotsky (1978), “Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, mañana podrá hacerlo por sí solo” (p. 87). Ellos no aprenden solos, sino que al interactuar con sus pares construyen conocimiento, pero cuando se agrega el acompañamiento de un adulto, implica el reto de llevar al infante más allá de lo que pueden realizar por sí mismos. Es acá donde se resalta la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo, mostrando que el aprendizaje no se limita a lo que el estudiante ya puede hacer, sino que debe pasar a lo que está en proceso de avance. La educación efectiva se adelanta e impulsa al alumno hacia niveles superiores de competencia, resaltando la interacción social y la mediación educativa, para llegar al andamiaje o el apoyo gradual desarrollando habilidades que, aunque no se han dominado están en condiciones de adquirirla con una guía adecuada.

Cultivar la metacognición desde los primeros años de formación, se convierte en la base de un aprendizaje que se robustece a través del tiempo, donde no solo se

aprende contenidos, sino que se entiende como se aprende, facilitando la transferencia de las habilidades hacia distintos entornos educativos. Según Perkins & Salomón (1992) considera que la transferencia del aprendizaje ocurre cuando lo aprendido en un contexto impacta en otro contexto. Por lo tanto, un niño que identifica la razón por lo cual se confunde, no solo corrige, sino que reconoce lo que es útil en diferentes situaciones, lo que desarrolla una capacidad cognitiva aplicable más allá del aula.

Los pequeños en sus primeras etapas están inmersos en experiencias significativas donde es primordial actuar, experimentar, interactuar y relacionarse, estas acciones pueden parecer desorganizadas, pero progresivamente se van estableciendo a medida que ponen en función la práctica y la observación, sirviendo esto como una plantilla para actuar ante experiencias futuras. De tal manera, es que la metacognición desarrolla la capacidad del estudiante para ser el conductor de su proceso de aprendizaje.

A medida que se implementa este enfoque, la prioridad deja de ser la memorización mecánica para centrarse en un pensamiento estratégico. Cuando el docente promueve la planificación antes de abordar un desafío, los estudiantes no solo mejoran los resultados, sino que además cultiva una actitud resiliente, donde los errores se reinterpretan como oportunidades para ajustar estrategias. Este proceso genera cambios en la autonomía del estudiante, valorando el esfuerzo como un medio para dominar habilidades, en lugar de considerarse un reflejo de limitaciones personales.

El éxito de esta metodología radica en que el docente como modelador del pensamiento; debe prepararse profesionalmente para poder aplicar prácticas pedagógicas, donde sus procesos internos, incentiva al alumno a fomentar la planificación y el monitoreo. Según Olmedo (2024), la planificación además de fomentar el compromiso y la motivación, invita al estudiante a establecer metas iniciando un tema y el monitoreo permite revisar el avance, identificar obstáculos y tomar decisiones correctivas. Este acompañamiento fundamentado en la retroalimentación y pensamiento crítico, fortalece la autonomía intelectual, esencial para actividades que ameritan análisis, reflexión y argumentación.

La metacognición, no se limita al ámbito cognitivo, se manifiesta también como un pilar en el desarrollo socioemocional. Cuando el niño es capaz de reflexionar sobre sus emociones, y entre estas emociones reconoce la frustración y realiza una pausa respirando antes de intentarlo de nuevo, se calma, este gesto se denomina autocontrol. Esta actitud dentro de diferentes entornos ayuda a que el pequeño sea consciente de sí mismos, que valore a través del cuidado al otro y que tome decisiones responsables fortaleciendo la convivencia escolar a través de la empatía, la resiliencia y la esperanza.

Cuando el estudiante en etapa inicial observa que un compañero está triste, se acerca a conversar o lo invita a jugar, en ese momento es empático, ya que, aprende a escuchar al otro buscando ponerse en su lugar. Si él afronta dificultades sin rendirse, tolerando la frustración y sin buscar dañar a los demás es resiliente. Si se presenta un conflicto en el aula, y el educando de las primeras edades es capaz de dialogar

reflejando en el contexto una actitud positiva, motivando a través del ejemplo a otros a hacer lo mismo evidencia la esperanza. Todo lo anterior lo convierte en oportunidades de crecimiento interpersonal, manejando desafíos con madurez y fomentando un ambiente donde todos se sienten incluidos y valorados, es decir, que no solo aprende a pensar sobre su pensamiento, sino también a sentir sobre su sentir.

La autorregulación emerge como el tercer elemento esencial en este entramado educativo, permitiendo al menor, además de comprender el proceso de aprendizaje, a actuar estratégicamente en el momento de enfrentar dificultades y poder superarlas. Al desarrollar esta habilidad, no depende de las indicaciones externas, sino que cultiva una autonomía que se refleja en el rendimiento académico y en las habilidades socioemocionales. Así, esta triangulación forma un sistema interdependiente que promueve y garantiza una configuración plena del individuo.

La autorregulación se construye mediante las relaciones entre familia, escuela y sociedad; en tanto que permite la gestión de emociones, pensamientos y comportamientos, adaptándose a normas y contextos específicos. Abriendo la posibilidad a anticipar consecuencias, controlar impulsos, mantener la atención y modificar conductas según las exigencias del entorno. Por ende, impulsar la autorregulación desde tempranas edades solidifica la autonomía en el aprendizaje, la mediación de conflictos y el crecimiento en valores.

Según Zimmerman (2002), un integrante de las primeras edades que es capaz de planear antes de actuar, reconoce los distractores que lo rodean y sabe pedir ayuda

cuando encuentra una dificultad, está mostrando que puede regular su aprendizaje, demostrando cómo la autorregulación depende de la conciencia metacognitiva y la eficacia cognitiva. Por su parte Vygotsky (1978) reforzó esta interacción al destacar que el aprendizaje se construye socialmente: un docente que guía preguntas como ¿cómo podrías abordar este tema? Ayuda al estudiante a pensar, a tomar decisiones y aprender a manejar su propio proceso. Estas habilidades permiten transformar.

Es congruente entonces enfatizar que los sesgos educativos son los principales obstáculos para que el menor no se desarrolle de manera integral. Los sesgos se encargan de transmitir información mediante métodos unidireccionales negando al educando desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y la autorregulación, contradiciendo principios éticos y legales que avalan una formación plena, es decir, una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Si el sistema educativo dentro de los currículos sigue desconociendo las realidades y penaliza los estilos cognitivos no normativos refuerza la exclusión, reproduciendo jerarquías sociales en lugar de transformarlas.

Además, al no incentivar la capacidad del estudiante para enfrentar desafíos complejos que lo motiven a cuestionar y a autoevaluar su aprendizaje, lo convierte en una persona dependiente de instrucciones y vulnerable a la manipulación. En este punto, se reprime la curiosidad y el error por miedo al fracaso, afectando la autoestima, la resiliencia y la capacidad de innovación. Homogenizar los métodos es ignorar la

diversidad cognitiva, cultural y emocional, lo que amerita empobrecimiento del proceso educativo.

Cuando los currículos incorporan conocimientos ancestrales o las realidades urbanas y rurales, donde los niños ven reflejada su identidad en lo que aprenden a través de proyectos interdisciplinarios, pueden planificar, monitorear y proponer soluciones a situaciones que incorporan el desarrollo de la metacognición. A su vez, cuando en este se plantean desafíos sin una respuesta predefinida, se incentiva la exploración a múltiples estrategias y la reflexión para identificar los errores, que promueven buscar fuentes, identificar sesgos y argumentar con evidencias. Dentro del currículo, las convenciones numéricas deben ser horizontales; la conversación estudiante-docente, a través de la formulación de criterios acordados, constituyen la guía para que el infante se concientice de los avances y desafíos que priorizan el proceso de reflexión.

En el contexto escolar, la actividad metacognitiva de los alumnos se debe articular con la pedagogía docente, donde cada niño, joven o adolescente debe ser comprendido según su forma de aprender y expresarse. Reconocer que cada alumno tiene estilos de aprendizajes diferentes y desarrollar el proceso de la enseñanza a partir de las realidades que envuelven al educando, son las herramientas fundamentales que inciden en la transformación, donde el educando va ser capaz de pensar para luego formular preguntas o conceptos reflexivos y así, hacer parte de su autoevaluación sin miedo al castigo, formándose como agente activo de su mundo social y cognitivo.

REFERENCIAS

- Bruner, J. S. (1966). *Hacia una teoría de la instrucción* (E. Imaz, Trad.). Madrid: Ediciones Morata.
- Climént Bonilla, J. B. (2010). *Sesgos comunes en la educación y la capacitación basadas en estándares de competencia*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12(2). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000200004
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994: Por el cual se reglamenta la organización de la prestación del servicio educativo formal en los niveles de básica y media*. Diario Oficial No. 41.445, 3 de agosto de 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2734>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1979, 2002). *Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002: Estatuto Docente*. Diario Oficial Nos. 35.738 y 44.844. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co> y <https://www.mineducacion.gov.co>
- Constitución Política de Colombia (1991). Constitución política de la República de Colombia. Publicada en la Gaceta Constitucional, (116). Edición Corte Constitucional de Colombia, 2024. Art. 27. Colombia <https://www.corteconstitucional.gov.co/Transparencia/publicaciones/Constitucion-entre-Rios-y-Saberes-2023.pdf>.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación* (L. González Blasco, Trad.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1938)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906> . Trad
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (15.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Galván, A. y Siado, E. (2021). Educación tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 7(12), 962–975. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7915387>

- García Coni et al. (2022). El papel de la mentalidad de crecimiento en el desempeño de estudiantes de escuela primaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 36(133). <https://doi.org/10.15517/ap.v36i133.45774>
- Ley 115 de 1994. (1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214, de 8 de febrero de 1994.
- Mena Bernal, E. E. (2023). *Los usos del saber. Una revisión al pensamiento educativo de Max Stirner en torno a una discusión pedagógica clásica*. *Pedagogía y Saberes*, (59), 30-60. Recuperado de: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/17574/12815>
- Olmedo Rodríguez, et al. (2024). *Innovación en métodos de enseñanza: estrategias y desafíos para el compromiso y motivación estudiantil*. *Revista InveCom* 4(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10655843>
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. En T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2.^a ed., Vol. 11, pp. 6452–6457). Pergamon Press.
- Piaget, J. (1975). *La representación del mundo en el niño* (A. L. León, Trad.). Ediciones Morata.
- UNESCO. (2023). *Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes* (Versión resumida). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://doi.org/10.54675/WIHC1394>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman, Eds. y Trads.). Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2. Trad
- Zuñe Flores et al. (2021). *Autoridad y autoritarismo, una dicotomía en el salón de clases*. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(29), e210822. <https://doi.org/10.46652/rqn.v6i29.822>