

Metacognición y competencia de “aprender a aprender” en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión

María–Consuelo SÁIZ

Valle FLORES

José–María ROMÁN

Correspondencia:

María–Consuelo Sáiz Manzanares
Valle Flores–Lucas
José–María Román Sánchez

Correo electrónico:
mcsmanzanares@ubu.es

Teléfono:
+34 947258074

Fax:
+34 947258861

Dirección postal:
Facultad de Humanidades
y Educación
Universidad de Burgos
C/ Villadiego s/n
09001 Burgos

Recibido: 27 de agosto de 2009
Aceptado: 10 de noviembre de 2010

RESUMEN

Este estudio pretende –en primer lugar– un acercamiento a las investigaciones actuales sobre el constructo *metacognición*; en segundo término, analiza su correspondencia con corrientes curriculares relacionadas con el concepto de *competencia*; y en último lugar, efectúa una observación de la competencia de aprender a aprender en el segundo ciclo de Educación Infantil en el marco de una escuela inclusiva. Los resultados indican que los niños de cuatro y cinco años no tienen adquiridas las habilidades de: saber qué, saber cómo y saber cuándo, aunque si pueden regular sus conductas a través del habla del adulto. Por lo que sería necesario mejorar su desarrollo desde programas de intervención.

PALABRAS CLAVE: *Habilidades metacognitivas, Habilidades cognitivas, Competencias en Educación Infantil, Aprender a aprender.*

Metacognition and the “learning to learn” competence in Infant Education: A proposal promoting inclusion

ABSTRACT

The main aim of this study is to review current research on the “metacognition” construct. It also aims at analysing the relationship between metacognition and curricular approaches related to the concept of “competence”. It further describes the “learning to learn” competence in the last years of Infant Education within the frame of an inclusive school. The results show that children (aged 5-7 years) have not acquired these skills: knowing what, knowing how, and knowing when. However, they can regulate their behaviours through language in their interaction with adults. We conclude that it is necessary to implement intervention programs that promote the young learners’ development.

KEY WORDS: *Metacognitive skills, Cognitive skills, Competences in Infant Education, Learning to learn.*

1. Introducción y antecedentes

Con relación al término metacognición desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva podemos diferenciar dos líneas de trabajo reconocidas por la comunidad científica. La línea del procesamiento de la información, que recoge los trabajos neopiagetianos de Flavell (1971) orientados al análisis de las habilidades metacognitivas en su relación con los procesos de metamemoria, y los estudios más dirigidos al análisis de los procesos de regulación de Brown (1977). En la actualidad, ésta última corriente parte del término *autorregulación* y se vincula a factores emocionales, motivacionales y sociales analizando tres elementos importantes (WHITEBREAD, COLTMAN, PINO, SANGSTER, GRAU, BINGHAM, ALMEQDAD & DEMETRIOU, 2009):

- *El conocimiento metacognitivo*
- *La Monitorización metacognitiva y el autocontrol*
- *La Monitorización y el control de emociones y estados motivacionales durante las tareas de aprendizaje* (EFKLIDES, 2006).

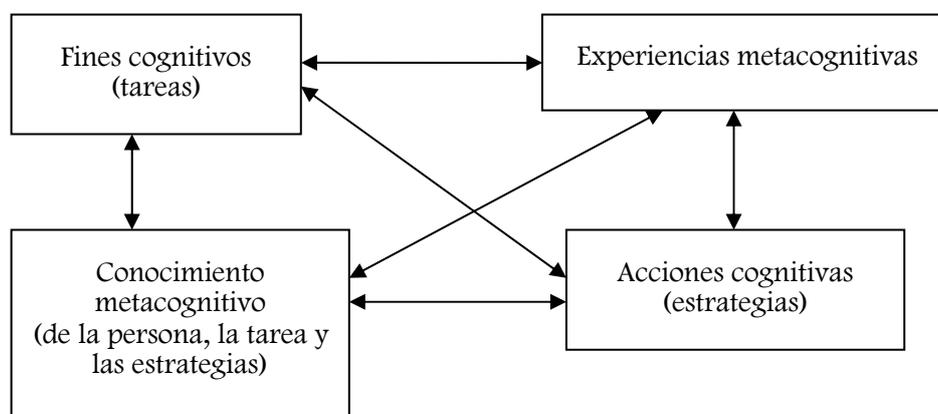


FIGURA 1: *Adaptación del modelo de Flavell (1981) por Nisbert & Sucksmith, 1990: Relaciones entre tareas, estrategias y Metacognición* (Sáiz, 2000: 54).

Los trabajos de Flavell (1981) permitieron diferenciar en el *conocimiento metacognitivo* variables de: la persona, la tarea y la estrategia a utilizar. Dicho conocimiento podía ser *declarativo* (*saber qué*) o *procedimental* (*saber cómo y cuándo* utilizar una serie de estrategias), abriendo la posibilidad al aprendizaje del mismo, factor este esencial en el contexto educativo (FLAVELL, 1985). Históricamente también los trabajos de Bown (1987) relacionaron la *metacognición* con la capacidad de autocontrol y autorregulación que el propio sistema cognitivo tiene sobre sí mismo, lo que se vinculó con los heurísticos de resolución de problemas, en los que el desarrollo del autocontrol y de los procesos de planificación juegan un papel esencial. El conocimiento metacognitivo así entendido se va desarrollando con la edad: a medida que los niños crecen van aumentando tanto el *tipo* como la *complejidad* de las estrategias que conocen y pueden emplear (NISBERT & SHUCKSMITH, 1990; HALFORD, 1993; CASE, 1985). No obstante, los niños pequeños fallan en la utilización de este tipo de estrategias, lo que puede venir explicado desde la diferencia entre *conocer* y *utilizar*. Éstos pueden conocer la existencia de ciertas estrategias, pero no emplearlas de forma autónoma a no ser que el adulto esté regulando está actividad, es decir, les esté orientando en el desarrollo de los procesos de planificación. Es lo que se ha denominado *diferencia de aplicación* (BROWN, 1987). Flavell (1981) considera que dicho déficit se debe a que la capacidad de responder a fines cognitivos se va desarrollando con la *edad*, la *cantidad de conocimientos* que el sujeto va adquiriendo, la *organización y generalización* de dichos conocimientos, el *incremento de las conexiones entre medios-fines* y el propio *conocimiento metacognitivo*. Se ha encontrado cómo los niños pequeños pueden participar en la adquisición de estrategias metacognitivas, pero tienen problemas en la *transferencia* de dichas estrategias a situaciones nuevas (BLÖTE, RESING, MAZER & VAN NOORT, 1999). A modo de síntesis, se puede señalar que el

desarrollo metacognitivo se produce a lo largo del desarrollo evolutivo del sujeto (FLAVELL, 1971; 1981) y la instrucción potencia la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas en contextos educativos (BROWN, 1977).

La dificultad se situaría en la observación de los procesos de metacognición. Existen teorías que señalan que los niños no desarrollan habilidades metacognitivas hasta los 8–10 años (VEENMAN & BEISHUIZEN, 2004; VEEMAN & SPAANS, 2005). Otros autores (BLÖTE, RESING, MAZER & VAN NOORT, 1999) encuentran estrategias metacognitivas en niños de cuatro años, subrayando que el problema radica en la transferencia de las estrategias a situaciones nuevas. Las discrepancias en los mismos se deben a las limitaciones en la evaluación de las habilidades de metacognición y de planificación, ya que se relacionan con el desarrollo de las habilidades de lenguaje y de memoria de trabajo (VEENMAN & SPAANS, 2005; WHITEBREAD ET AL., 2009). Lo cierto es que los niños en estas edades (3–6 años) no tienen totalmente adquiridas las habilidades metacognitivas (planificación y autorregulación). Muchos estudios sugieren la importancia de orientar el desarrollo y/o adquisición de las mismas desde las aulas a través de la puesta en marcha de programas de entrenamiento metacognitivos curricularmente integrados (SÁIZ, 1994; SÁIZ & ROMÁN, 1996; SÁIZ, 2000; TESOURO CID, 2006). Asimismo, otros trabajos (PRAMLING, 1993; MUÑOZ, 2004; PRAMLING & PRAMLING, 2009) han puesto de manifiesto que el desarrollo de los diálogos metacognitivos en las aulas de educación infantil (5 a 7 años) facilita la adquisición de las capacidades metacognitivas (metacognitivas propiamente dichas y de planificación). Pero para ello es necesario que el profesor utilice como herramienta de trabajo la observación desde el análisis de tareas (SÁIZ & ROMÁN, 2010). Dicho análisis servirá tanto para la evaluación de competencias curriculares, en este caso relacionadas con el *aprender a aprender*, como en el inicio de la intervención educativa para ayudar a los sujetos a adquirir y a desarrollar competencias relacionadas con la resolución de tareas.

Desde contextos más curriculares, el informe De Seco de 2006 hace referencia a la necesidad de enseñar competencias de aprender a aprender. Las competencias en contextos curriculares requieren facilitar en los niños habilidades de *saber hacer*, lo que pasa por la adquisición de aprendizajes reflexivos, intuitivos y críticos (PÉREZ GÓMEZ, 2008); obviamente opuestos a los mecánicos, no experimentales e irreflexivos. Todo ello implica efectuar cambios tanto en las *formas de enseñar* como en las *de aprender* centrados en el desarrollo de los *mecanismos metacognitivos* (conocer lo que se sabe y lo que no; conocer las estrategias cognitivas se utilizan para aprender; y desarrollar los procesos de planificación desde los procesos de evaluación continua de las formas de hacer).

Además de todo lo señalado desde ámbitos psicológicos y pedagógicos, hay que tener en cuenta cómo en nuestro país en los últimos años se escolariza en la mayoría de los centros a población procedente de otras culturas, lo que conlleva un compromiso de inclusión social. Las últimas investigaciones en marcos inclusivos ponen de manifiesto la relación entre las capacidades de resolución de problemas y, por ende, metacognitivas y el mayor o menor riesgo de desarrollar situaciones de exclusión social. Es decir, si posibilitamos desde las escuelas habilidades y estrategias en los niños de resolución de problemas efectuaremos una tarea de prevención de posibles situaciones de exclusión social (SHATZ, DIESENDRUCK, MARTINEZ-BECK & AKAR, 2003; AYALA, 2005; MISTRY, BIESANZ, CHIEN, HOWES & BENNER, 2008).

Atendiendo a los planteamientos anteriores esta investigación pretende ser un estudio piloto con los siguientes objetivos:

- Comprobar si existen diferencias entre las habilidades de planificación y metacognitivas atendiendo a la variable edad (sujetos de 4 y 5 años).
- Comprobar si existen relaciones entre las habilidades metacognitivas y de planificación.
- Identificar estrategias de intervención en procesos de metacognición y de planificación que puedan ser útiles a los profesores de Educación Infantil para orientar mejor su práctica diaria.

Método

PARTICIPANTES

Se trabajó con una muestra de 22 sujetos (12 niñas y 10 niños) escolarizados en un colegio de la zona centro de Burgos en 2º curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil (media de edad de 4,3 meses) y 21 sujetos (8 niñas y 13 niños), de los cuales dos tenían un origen árabe, uno rumano y dos

sudamericanos, en 3º curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil (media de edad de 5,4 meses), tres tenían un origen rumano y dos sudamericano. El centro fue elegido por su disponibilidad a participar en proyectos de innovación educativa y en programas de inclusión social.

INSTRUMENTOS

1. Dentro de la *Prueba de clasificación por dos criterios (formación de conceptos)* se eligió la tarea de formación de conceptos de las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (MSCA), en el ítem 6 (se les daba la instrucción a los niños y/o niñas: “ahora mira a ver cuántas piezas grandes y amarillas puedes encontrar”). Los sujetos tenían que clasificar en función de dos criterios (tamaño y color). Se eligió esta tarea por ser habitual dentro de las actividades curriculares en la etapa de Educación Infantil.
2. Para medir las habilidades metacognitivas y de planificación se empleó la EOECM, (SÁIZ, CARBONERO & ROMÁN, 2010). Ésta es una escala tipo Likert de 1 a 5 (1: nunca; 2: casi nunca; 3: a veces; 4: casi siempre; y 5: siempre) y consta de 21 ítems de observación, divididos en 4 dimensiones: atención, lenguaje receptivo y expresivo, procesos de planificación y procesos metacognitivos. En este estudio sólo se observaron las dos últimas dimensiones (planificación y metacognición). La fiabilidad total de la escala es un alfa de Cronbach de .60.

PROCEDIMIENTO

Como instrumento de observación de las estrategias metacognitivas y de planificación se utilizó *la Escala de observación de estrategias cognitivas y metacognitivas (EOECM)* de Sáiz, Carbonero & Flores (2010), mientras los sujetos realizaban la tarea de *Clasificación por dos criterios (formación de conceptos)* de las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (MSCA). Las evaluaciones se realizaron de forma individual en una sala diferente del aula por parte de un observador externo y experimentado.

DISEÑO

El primer estudio es un diseño pre-experimental sin grupo control, en el que la VI es las habilidades de planificación y metacognitivas y la VD la edad de los sujetos (4/5 años). En el segundo estudio se utiliza un diseño descriptivo-correlacional transversal sobre una variable no manipulada experimentalmente (edad de los sujetos 4/5 años).

Análisis estadísticos

Para comprobar si existían diferencias significativas entre los sujetos de cuatro y cinco años, en la utilización de las estrategias de planificación y metacognitivas, dadas las características de la muestra, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Y para comprobar relación entre la utilización de las habilidades metacognitivas y de planificación se empleó un análisis correlacional producto-momento de Pearson, además de estadísticos descriptivos. Todos estos análisis se efectuaron con el paquete SPSS en su versión 16.

Resultados

El primer objetivo era comprobar si existían diferencias entre las habilidades de planificación y metacognitivas atendiendo a la variable edad (sujetos de 4 y 5 años). Como podemos observar en las tablas 1 y 2, no existen diferencias significativas en la utilización de estas habilidades atendiendo a la variable edad. Estos datos pueden explicarse entendiendo que los procesos tanto metacognitivos como de planificación en niños de cuatro y cinco años se están desarrollando, y las diferencias respecto de la variable edad no son apreciables en estas edades (FLAVELL, 1985; BROWN, 1977).

Grupo	Rango	U	Probabilidad
Cuatro años	21,40	208,50	,960
Cinco años	21,60		

TABLA 1. Resultados del análisis intergrupos en la dimensión: habilidades de metacognitivas de la EOECM.

Grupo	Rango	U	Probabilidad
Cuatro años	23,33	182,000	,312
Cinco años	19,67		

TABLA 2: Resultados del análisis intergrupos en la dimensión: habilidades de planificación de la EOECM.

El segundo objetivo era comprobar si existen relaciones entre las habilidades metacognitivas y de planificación. Como podemos ver en la tabla 3, si existen correlaciones significativas al nivel 0,01 entre las habilidades metacognitivas y las de planificación ($r=.928$), lo que señala la importancia de trabajar el desarrollo de dichas capacidades de forma coordinada (SÁIZ & ROMÁN, 1996; SÁIZ & ROMÁN, 2010).

	1	2
1.-Metacognición	1	.928(**)
2.- Planificación	.928(**)	1

TABLA 3. Correlaciones entre las puntuaciones en habilidades de metacognición y de planificación.

** Correlación significativa al nivel 0,01 (dos colas).

El tercer objetivo era identificar estrategias de intervención en procesos de metacognición y de planificación que puedan ser útiles a los profesores de Educación Infantil para orientar mejor su práctica diaria en el trabajo de habilidades metacognitivas y de planificación en los niños. Para estudiarlo se efectuó un análisis de las respuestas de los sujetos en las dimensiones 3 y 4 de la EOECM, con el fin de detectar qué habilidades metacognitivas y de planificación no se habían adquirido o bien precisaban incrementarse. Como se puede observar en la tabla 4, *los niños de cuatro años en planificación* precisan incrementar el desarrollo de: la regulación de su conducta a través del habla del adulto (ítem 2, media=2,61); mejorar los procesos de planificación (ítem 3, media=2,38); establecer una estructura jerárquica de previsiones (ítem 4, media=2,33); y realizar planificaciones estructuradas antes de iniciar los procesos de resolución (ítem 5, media=2). Respecto de las *habilidades metacognitivas* necesitan: reflexionar sobre el proceso de resolución de una tarea (ítem 1, media= 2,23); corregir las respuestas erróneas con una ligera mediación del adulto (ítem 3, media= 2,14); corregir las respuestas erróneas de forma autónoma (ítem 3, media=2,14); conocer qué estrategias cognitivas emplear para resolver una tarea dada (ítem 4, media=2,19); y saber cuándo emplear las estrategias cognitivas (ítem 5, media=2,19).

Con relación a los *niños de cinco años*, respecto de las *habilidades de planificación*, precisan incrementar el desarrollo de: la regulación de su conducta a través del habla del adulto (ítem 2, media=2,33); mejorar los procesos de planificación (ítem 3, media=2,28); establecer una estructura jerárquica de previsiones (ítem 4, media=1,52); y realizar planificaciones estructuradas antes de iniciar los procesos de resolución (ítem 5, media=1,70). Referente a las *habilidades metacognitivas* necesitan: reflexionar sobre el proceso de resolución de una tarea (ítem 1, media= 2,57); corregir las respuestas erróneas con una ligera mediación del adulto (ítem 2, media= 2,61); corregir las respuestas erróneas de forma autónoma (ítem 3, media=2,38); conocer qué estrategias cognitivas emplear para resolver una tarea dada (ítem 4, media=2,33); y saber cuándo utilizar las estrategias cognitivas (ítem 5, media=2,33).

Dimensión 3: Procesos de Planificación	Edad	M	DT
1.– Acciones sin meta.	4 años	3,14	0,72
	5 años	3,09	1,17
2.– Acciones dirigidas por el habla del adulto.	4 años	2,61	0,58
	5 años	2,33	1,31
3.– Acciones autónomas sin planificación.	4 años	2,38	0,86
	5 años	2,28	1,34
4.– Acciones con planificación pero sin jerarquía de previsión.	4 años	2,33	1,1
	5 años	1,52	1,12
5.– Acciones con planificación.	4 años	2	1,3
	5 años	1,70	1,14
Dimensión 4: Procesos Metacognitivos			
1.– Reflexión sobre el proceso de resolución.	4 años	2,23	0,76
	5 años	2,57	1,32
2.– Corrección de una respuesta errónea con mediación del adulto.	4 años	2,14	0,72
	5 años	2,61	1,28
3.– Corrección espontánea de una respuesta errónea.	4 años	2,14	0,79
	5 años	2,38	1,39
4.– Conocimiento de las estrategias cognitivas de resolución.	4 años	2,19	0,98
	5 años	2,33	1,42
5.– Sabe cuándo utilizar las estrategias cognitivas.	4 años	2,19	0,98
	5 años	2,33	1,42

TABLA 4: *Medias (M) y desviaciones típicas (DT) en las dimensiones 3 y 4 de EOECM* (SÁIZ, CARBONERO & FLORES, 2010). Medias de las puntuaciones en una escala tipo Likert, donde 1 sería la puntuación mínima y 5 la máxima.

Conclusiones

En primer lugar se hace hincapié en la importancia de realizar una observación sistemática de habilidades metacognitivas y de planificación en los niños de estas edades (BROWN, 1987), ya que se ha demostrado la relación entre dichas habilidades y el desarrollo del aprendizaje (EFKLIDES, 2006). Las conclusiones de la mencionada observación ayudarán al profesorado en la detección de aquellas estrategias que precisan instaurarse y/o incrementarse (BLÖTE ET AL., 1999; VEENMAN & BEISHNIZEN, 2004), con el fin último de desarrollar propuestas de intervención curricular que permitan orientar el trabajo del profesor hacia programas de desarrollo metacognitivo (SÁIZ & ROMÁN, 1996; SÁIZ & ROMÁN, 2010). Todo lo cual cobra una especial significación para el desarrollo de una escuela inclusiva (SHATZ ET AL., 2003; AYALA, 2005) y el aprendizaje exitoso en contextos de atención a la diversidad.

Si bien los resultados de esta investigación deben de tomarse con prudencia, ya que el tamaño de la muestra y los diseños utilizados no permiten un control exhaustivo de las amenazas sobre la fiabilidad y validez, los datos encontrados apuntan al déficit en algunas de las estrategias metacognitivas y de planificación relacionadas con las competencias de *aprender a aprender* en estas edades: estrategias de planificación y estrategias de resolución de problemas. Esto sugiere, como ya se ha indicado anteriormente, la puesta en marcha de programas de intervención en las aulas que faciliten la adquisición y desarrollo de este tipo de estrategias, buscando siempre su inserción en los currículos educativos desde edades tempranas (SÁIZ, 2000; SÁIZ & ROMÁN, 1996; SÁIZ & ROMÁN, 2010). El desarrollo de dichas competencias previsiblemente ayudará a los alumnos y alumnas a desarrollar estrategias de autorreflexión, autocorrección y detección de las estrategias cognitivas y metacognitivas más adecuadas para la resolución de tareas. En este proceso es esencial que la intervención

instruccional se comience en edades tempranas, ya que se facilitará la construcción de aprendizajes significativos y reflexivos.

Por todo lo cual se considera necesario continuar en futuras investigaciones desarrollando instrumentos cada vez más precisos de observación de las habilidades metacognitivas y de planificación en Educación Infantil, así como poniendo en marcha programas de instrucción curricular que ayuden al profesorado en el entrenamiento de sus alumnos en la adquisición y desarrollo de dichas habilidades (SAIZ, 1996; SÁIZ & ROMÁN, 2010), en aras de facilitar la inclusión de todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

- AYALA, L. (2005). “La monitorización de la desigualdad y la exclusión social: hacia un sistema integrado de indicadores”. *Documentación Social* 137, 169–191.
- BLÖTE, A. W., RESING, W. C. M., MAZER, P. & VAN NOORT, D. A. (1999). “Young children’s organizational strategies on a same–different task: A microgenetic study and training study”. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 21–43.
- BROWN, A. L. (1975). “The development in memory: Knowing, Knowing about knowing, and knowing how to know”. En H. W. Reese (ed.), *Advances in child development and behaviour Vol. 10*. New York: Academic Press, 103–152.
- BROWN, A. L. (1977). “Development, Schooling and acquisition of Knowledge about Knowledge”. En R. C. ANDERSON, R. J. SAPIRO & W. E. MONTAGUE, *Schooling and acquisition of Knowledge*. Hillsdale, N. J: Erlbaum, 241–258.
- BROWN, A. L. (1987). “Metacognition, executive control, self–regulation and other more mysterious mechanisms”. En F. E. WEINERT & H. KLUWE (ed.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 65–116.
- CASE, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. New York: Academic Press.
- DE SECO (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf.
- EFKLIDES, A. (2006). “Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?”. *Educational Research Review*, 1, 3–14.
- FLAVELL, J. H. (1971). “First’s Discucssants comments: what is memory development the development of?”. *Human Development*, 14, 272–278.
- FLAVELL, J. H. (1981). “Cognitive monitoring”. En W. P. DICKSON (ed.), *Children’s Oral Comuncations Skills*. New York: Academic Press.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico?. La construcción de los significados de representación y acción”. En GIMENO, J. (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata, 59–102.
- HALFORD, G. S. (1993). *Children’s understanding: The development of mental models*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- MCCARTHY, D. (1977). *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- MISTRY, R. S., BIESANZ, J., CHIEN, N., HOWES, C. & BENNER, A. D. (2008). “Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low–income children from immigrant and native households”. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (2), 193–212.
- MUÑOZ, J. (2004). *Enseñanza–aprendizaje de estrategias metacognitivas en niños de Educación Infantil*. Burgos: Universidad de Burgos.
- NISBERT, J. & SHUCKSMITH, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- PRAMLING, I. (1993). “Metacognición y estrategias de aprendizaje”. En C. MONEDERO (ed.), *Estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Doménech, 31–46.

- PRAMLING, N. & PRAMLING, I. (2009). "The prosaics of figurative language in preschool: some observations and suggestions for research". *Early Child Development and Care* 179 (3), 329–338.
- SÁIZ, M. C. (1994). *Adaptación y Validación de un Programa de Desarrollo Soci-Cognitivo en niños con Deprivación Socio-Ambiental*. Tesis Doctoral. Valladolid: Secretariado de publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid [Microficha].
- SÁIZ, M. C. (2000). "Entrenamiento metacognitivo en el aula: Un procedimiento curricularmente integrado". En JESÚS-NICASIO GARCÍA (ed.), *De la instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-Tau, 53–64.
- SÁIZ, M. C. & ALONSO, P. (2008). "Análisis de tareas como estrategia cognitiva de evaluación". En M. C. SÁIZ, A. CANTERO, J. J. VELASCO & J. L. CASILLAS (ed.), *La Orientación como recurso educativo y social*. Burgos: Universidad de Burgos. Servicio de Publicaciones, 1–15.
- SÁIZ, M. C., CARBONERO, M. A. & FLORES, V. (2010). "Análisis tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años". *Psicothema*, 22 (49), 772–777.
- SÁIZ, M. C. & ROMÁN, J. M. (1996). *Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños*. Madrid: CEPE (Segunda edición).
- SÁIZ, M. C. & ROMÁN, J. M. (2010). *Programa de desarrollo de habilidades mentalistas en niños pequeños*. Madrid: CEPE.
- SHATZ, M., DIESENDRUCK, G., MARTINEZ-BECK, I. & AKAR, D. (2003). "The influence of language and socioeconomic status on children's understanding of false-belief". *Developmental Psychology*, 39, 717–729.
- TESOURO CID, M. (2006). "Enseñar a aprender a pensar en los centros educativos, incluso en las actividades de evaluación". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1–14.
- VEENMAN, M. V. J. & BEISHUIZEN, J. J. (2004). "Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint". *Learning and Instruction*, 14, 621–640.
- VEENMAN, M. V. J. & SPAANS, M. A. (2005). "Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences". *Learning and Individual differences*, 15, 159–197.
- WHITEBREAD, D., COLTMAN, P., PASTERNAK, D. P., SANGSTER, C., GRAU, V., BINGHAM, S., ALMEQDAD, Q. & DEMETRIOU, D. (2009). "The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children". *Metacognitive Learning*, 4, 63–85.