

La Metacognición una contribución a la construcción de sentido de vida en la primera infancia

Juan Pablo Bernal Alzate

Universitaria Agustiniana
Dirección de Posgrados
Programa de Especialización en Pedagogía
Bogotá D.C.
2021

La Metacognición una contribución a la construcción de sentido de vida en la primera infancia

Juan Pablo Bernal Alzate

Docente

Nubia Constanza Arias

Trabajo para optar al título de Especialista en Pedagogía

Universitaria Agustiniana

Dirección de Posgrados

Programa de Especialización en Pedagogía

Bogotá D.C.

2021

Resumen

La actual investigación pretende dar a conocer la importancia de la Metacognición para la construcción de sentido de vida en la primera infancia, a partir de entender esta etapa de desarrollo como vital, para el auto-reconocimiento y la consolidación de los esquemas de pensamiento que facilitan la aprehensión del entorno y del sujeto mismo. En ese sentido, se buscarán disminuir las contradicciones del aprendizaje producto del desconocimiento del cómo se aprende en esta etapa de desarrollo. Para dar respuesta a dicha situación, se hará una revisión documental del devenir histórico de la primera infancia y una puesta en diálogo de teorías de pensamiento propias de la Metacognición y el sentido de vida, las cuales permitirán determinar que si la Metacognición tiene su objeto en la cognición y la cognición es una capacidad del ser humano, es importante que cada individuo entienda y desarrolle sus habilidades de aprendizaje desde sí mismo y encuentre la manera de abstraer de la realidad su sentido de vida. De esta forma se otorgará a la enseñanza una visión de aprendizaje donde las estrategias de aprehensión del conocimiento no serán más, el resultado de un orden establecido para la primera infancia, sino, como el reconocimiento de estos como seres pensantes, así pues, se exigirá volver a la teoría y a una perspectiva del desarrollo proximal que motive en el otro preguntas, conflictos y respuestas que exhorten a lo esencial y por tanto al ser que al aprender a aprender se reconoce como ser de sentido.

Palabras clave: Primera infancia, sentido de vida y Metacognición.

Abstract

The current research aims to show the importance of metacognition for the construction of a meaning of life in early childhood, from understanding this stage of development as vital, for self-recognition and the consolidation of thought patterns that facilitate apprehension of the environment and of the subject itself. in that sense, it will seek to reduce the contradictions of learning resulting from the ignorance of how to learn at this stage of development. To respond to this situation, there will be a documentary review of the historical development of early childhood and a discussion of theories of thought typical of metacognition and the meaning of life, which will allow to determine that if metacognition has its object in cognition and cognition is a human capacity, it is important that each individual understand and develop their learning skills from themselves and find in the same way how abstract your life purpose from reality. So, the thought processes that facilitate learning should not be developed fortuitous acts, which take the being out of itself and the reflection about how it

learns, since this involuntary act and away from the metacognitive, is constituted in the reason why learning may be misguided and adapted during early childhood to the service of interests that are alien to them, for this reason, there is a lack of a sense of life, In this way, teaching will be given a learning vision where knowledge apprehension strategies will no longer be the result of an order established for early childhood, but, as the recognition of these as thinking beings, thus, it will be required return to the theory and to a perspective of proximal development that motivates in the other questions, conflicts and answers that exhort the essential and therefore to the being that when learning to learn is recognized as to of meaning.

Keywords: Early childhood, meaning of life and metacognition.

Introducción

Todos fuimos primera infancia alguna vez, y es entendible identificar el por qué nos mantenemos aún en el despropósito. La primera infancia, no pareciera lo primero que sucede sino algo que fue y no aplica para el actuar del ahora. Hay una ruptura que no debiese suceder entre la relación circular del infante y la comprensión del mundo adulto, es más, la primera infancia es solo un suceso más que aun cuando se haya enmarcada dentro de teorías psicológicas, códigos, políticas y leyes de infancia, se concentra en la atención de sus necesidades axiológicas y no sus necesidades existenciales.

Aparece entonces, el desarrollo como la base sobre la que se cimienta el actuar de cualquier lugar que le circunda, haciendo impersonal su ser para sí, y limitando el entendimiento del entorno. Las preguntas surgen con su respuesta y la estimulación de la curiosidad por cómo se concibe desaparece. El adulto guía o acompañante entra con conceptos, que por sí mismo el infante pudo descifrar; y le dice que se mantenga en un bulo pensamiento porque es lo que la relación con el entorno necesita de sí: un modelo ideal de ser. Así es como los conceptos, se constituyen en la realidad y se hacen prioridad, una posesión de generaciones futuras que heredan también su herencia y no su esencia.

El objetivo termina entonces siendo la existencia inauténtica aun cuando no lo pareciera. Veamos entonces:

En nuestro código de infancia colombiano aparece la palabra cognición, como un atributo, uno más. Ley 1098 (2006) afirma: “La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. va de los cero (0) a los seis (6) años de edad” (p.19). y entonces se obvia que debiera ser el fundamento de la orientación. Los atributos que le siguen: emoción, sociabilidad, no son más que consecuencia de un ejercicio de

reflexión profunda, es decir cognitiva, donde las preguntas orientan al infante a encontrar su propósito. El cual Pareciera que requiere de él una conducta preestablecida y ceñida a un modelo, uno que le necesita y no que le descubre, es por eso que la preocupación en este artículo se aleja del alcance de un proyecto de vida; al considerar inútil para un desarrollo pleno del ser; pues éste se sirve del individuo para el alcance de propósitos ajenos a lo propio.

Ahora bien, el sentido de vida es visto con cierto resquemor; la academia lo complejiza y la cotidianidad también, como es natural; pero esto sucede Porque la pregunta por el sentido se ha totalizado y se adhiere al *telos*, el alcance de los fines. El propósito de vida o lo que es lo mismo el sentido de vida, debiera perder su sentido impersonal para acercarse más al sujeto. El sentido debiera ser “mi sentido” y si lo miramos en un plano de lo cognitivo éste debiese ser también flexible como los conocimientos y el aprendizaje, sería así entonces, un llamado a lo que llamaría Heidegger lo preocupante, teniendo en cuenta que ser es ser en el presente.

¿Y cómo se llega a ello? a través de la Metacognición. La respuesta, la dieron Piaget y Vygotsky por medio del constructivismo -aun cuando puedan en algunas ocasiones contradecirse- una teoría del conocimiento que convierte al infante en actor de sus propios procedimientos donde estos son auto gestionados y dinamizados por el individuo que los genera; sin embargo, es necesario revisar un poco la importancia de la Metacognición en sus planteamientos, no como un ejercicio teórico, sino como una orientación hacia la búsqueda del sentido; una contribución a la construcción de sentido de vida en la primera infancia.

Por otro lado, Flavel citado en Gutiérrez (2005) ve: “la Metacognición como conocimiento acerca de la cognición” (p.4). así pues, no es difícil inferir que se plantea un acceso consiente a la Metacognición como una acción de pensamiento que es reflexiva. La primera infancia también puede reflexionar y tomar decisiones he ahí la importancia de que aprenda a aprender, o lo que es lo mismo aprender a pensar. Este ejercicio de interpelación exhorta al infante a dotar de sentido su actuación por ínfima que sea, alejando su hacer de los innumerables actos inconscientes que pueden acompañarle durante esta etapa. Un ser racional debe emplear su razón siempre, circunstancia que es necesaria pues le permite entender y entenderse.

Lo anterior, será garantía de bases sólidas para las generaciones futuras. construir sobre lo construido está de moda; pero si se soslaya que la primera infancia es una etapa trascendental de pensamiento que determina la vida y no solo una etapa más de desarrollo, se terminará construyendo

sobre lo destruido y generando bases débiles donde el tratamiento psicológico es la única salida y no el ejercicio educativo.

Para el desarrollo de este ejercicio investigativo y atendiendo a las respuestas ya dadas por los teóricos antes citados, se formula el siguiente interrogante ¿La metacognición puede ser una contribución a la construcción de sentido de vida en la primera infancia?, para dar respuesta al mismo se propuso como objetivo general: Definir la metacognición como contribución a la construcción de sentido de vida en la primera infancia, este objetivo se cumple con el logro de los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los antecedentes relacionados con la contribución de la Metacognición para la construcción de sentido de vida en la primera infancia a partir de los procesos históricos que dicha etapa.
- Estructurar los marcos de referencia que dan soporte teórico a la investigación, a partir del análisis de la relación entre Metacognición y sentido de vida.
- Caracterizar la contribución de la Metacognición en la construcción de sentido de vida para la primera infancia

Antecedentes

La primera infancia ha sido soslayada a través de la historia y en el mejor de los casos ha sido subestimada a través de propuestas que buscan la garantía de una serie de derechos para su protección; no obstante, sus derechos intelectuales a aquellos que le dan una identidad como ser aparecen en un rol secundario que pierde aún más protagonismo cuando se mira la integralidad de los infantes, esto es evidencia de que el sentido de vida en ellos no es una prioridad; incluso hablar de sentido de vida en esta etapa de desarrollo es problemático; pues no se considera que exista una maduración que les permita tan siquiera considerar que esto sea posible, pero el ser es el ahora y así mismo sucede con el sentido, por lo que el ignorar que este fenómeno puede presentarse, no obstante no necesariamente hace que no suceda. Cada generación se considera más apta que la otra y es justamente por ello que esta etapa de desarrollo al ser la etapa inicial es quizá la etapa en la que menos debe presentarse cualquier pretensión de existencia auténtica.

Una situación un tanto absurda es que aún no existe consenso entre las edades en que dicha etapa de desarrollo se circunscribe. Para Piaget y Erickson se presenta entre los 0 y los 7 años; para una política educativa de infancia del ministerio de educación nacional colombiano entre los 0 y los 5

años, para Freud, Comenio y nuestro código de infancia y adolescencia entre los 0 y los 6 años, para la UNESCO entre los 0 y los 8 años.

Es importante preguntarnos acaso si esta disparidad cronológica es un afán por atender necesidades locales, que demandan una intervención inmediata, o simplemente es una visión un tanto despreocupada de cuáles son las características comunes que dicha etapa de desarrollo posee. Ahora bien, esta problemática es un tanto evidente; sin embargo, a través de la historia la primera infancia ha sido invisibilizada "a un mero proyecto de hombre, a una posibilidad de escaso valor" (Delgado, 1998, p. 31), y esto sí que es preocupante, porque aun cuando se hace más visible, pareciera que sigue siendo mantenida en el ostracismo de la supervisión de una crianza sesgada y sin posibilidades de un sentido de vida.

Entonces hay que echar un vistazo atrás, durante la época de los griegos a los niños, les sometían a actos de endurecimiento en su humanidad, y se consideraba que debían ser acostumbrados a dificultades que debía enfrentar en la naturaleza, además la educación les era ajena

Todavía no es bueno orientarlos a un estudio ni a trabajos coactivos a fin de que esto no impida el crecimiento, se les debe, no obstante, permitir bastante movimiento para evitar la inactividad corporal; y este ejercicio puede obtenerse por varios sistemas, especialmente por el juego [...] La mayoría de los juegos de la infancia deberían ser imitaciones de las ocupaciones serias de la edad futura (Aristóteles, Política, libro VII, capítulo 15)

“En la Edad Media (siglos V al XV), la concepción que la persona adulta tenía del niño o niña, estaba determinada por una cosmovisión cristiana” (Delgado, 1998; Sánchez, 2008) afirma:

La visión cristiana de la infancia descubre en ellos y en ellas la existencia del alma, y por tanto la necesidad de educarlos para conservar su pureza convirtiendo a los sujetos en seres obedientes y temerosos, quienes no podían cuestionar, debatir y opinar porque esto era un acto de rebeldía; y quien no obedecía era premiado o castigado al momento de morir, con el cielo o el infierno, según su comportamiento. En coherencia con lo expuesto, los procesos de participación y democracia quedaban diluidos en el silencio y en la obediencia ciega y acrítica, porque el miedo era el mecanismo de control social. Asimismo, en las dinámicas escolares se minimizaban los intereses de los niños y las niñas en cuanto al deseo de aprender, debido a que quien elegía qué enseñar y cómo hacerlo era la Iglesia, situación que ponía al niño o niña en un rol pasivo, en actitud de recepción mas no de intercambio ni proposición.

A lo anterior, durante dicha época no había un concepto de primera infancia, solo infancia; no obstante, también es notorio que, muchas de esas perspectivas se mantienen a la fecha el único cambio

que puede notarse es que ya no es la iglesia sino el establecimiento el que dicta los intereses que deben ser perseguidos. Sigue sin hacerse visible un sentido de vida.

Por su parte, en la época del Renacimiento (Siglos XV y XVI)

Hubo un interés generalizado por la infancia (Santolaria,1997), manifestado en una actitud diferente hacia el niño o niña, actitud representada en la adquisición de ropas infantiles, juguetes y literatura apropiada según la edad (Delgado, 1998). De igual manera, emergen nuevas consideraciones sobre la educación, entre las que se puede destacar la visión de Vives (1537), quien mostró un profundo interés por el desarrollo del niño o niña y para ello propuso que la educación brindara una atención diferenciada atendiendo la edad, los procesos y los ritmos de cada sujeto. Esta propuesta le dio un giro importante en siglos posteriores no solo a la educación sino también a la concepción de infancia que había subsistido por siglos, poniendo niños y niñas en un lugar privilegiado en tanto se iniciaba un reconocimiento de su subjetividad y de su modo de ser y estar en el mundo. (Henaó, 2015, p. 155)

Es importante, resaltar que, durante el renacimiento, existía una visión romántica de la vida, el humanismo se hizo el centro y el hombre fue su eje, para esta época lo importante era la recepción de una atención moral que priorizaba al hombre, así es como se percibe al infante como una tabula rasa sobre la cual recaerán las decisiones futuras. Si bien se da un papel más protagónico, terminó siendo el infante el recipiente en el que se debían depositar el renacer de las culturas grecorromanas. Aquí se habla del ser, estar y subjetividad, falta el para qué. Cabe anotar que nuevamente no se habló de primera infancia y mucho menos de cognición.

En la ilustración (siglo XVII hasta los primeros años del siglo XIX), el niño o niña era designado con el término *poupart* (Badinter, 1991), para significar la palabra *muñeca*, expresión que ha trascendido al de *poupon*, que hoy refiere el vocablo *bebé*. En este sentido, Badinter (1991) aclara que se alude al niño o niña como una especie de criatura sin personalidad, o como un juguete en manos de las personas adultas que cuando deja de divertir también deja de interesar. (Henaó, 2015, p. 156)

Durante esta época, La perspectiva señalada muestra la instrumentalización de los infantes y un desconocimiento acerca de los que son. Hablar de una carencia en la personalidad también anula su participación en la ciudadanía y por tanto las acciones se dirigen a un estado de indefensión que es así mismo la indefensión del establecimiento. La atención a la infancia se hizo acción filantrópica y de garantía de derechos como premisa de bienestar estatal. La infancia terminó siendo instrumentalizada por el poder público para convertirles en la base de la prosperidad, el culto a la razón buscó un nuevo

individuo para la sociedad y no un nuevo individuo desde sí mismo; por lo que si bien, era la época de la razón, la razón se adjudicada al aristócrata. “para finales del siglo XVIII, los padres y madres (...) iniciaron acercamientos a estos con el objetivo de dominar su mente, su voluntad, sus necesidades, pensamientos y comportamientos”. (Henaó, 2015, p. 156). Nuevamente no hay sentido de vida que acompañe esta etapa de desarrollo.

En relación con el siglo XIX los procesos con la infancia no fueron muy distintos. La adaptación seguía siendo la prioridad, y la pregunta por su cognición se alejaba de los espacios donde desarrollaba su vida cotidiana, para Henaó (2015)

No se hacía ningún tipo de distinción entre el sujeto adulto y el niño o niña; este era uno más, quien debía adaptarse a la vida social y cultural de la comunidad, y para quien no existían espacios de recreación, educación y esparcimiento que respondieran a sus características físicas y cognitivas, ni tampoco a sus necesidades. (p. 157).

Como se ha podido evidenciar a lo largo de estos antecedentes, la mayor preocupación por esta etapa de desarrollo ha sido orientada hacia la preservación de unos derechos y reconocer en el infante un ser que necesita algún tipo de cuidado y protección, más su cognición, fue subvalorada y su participación anulada; por otro lado, no se habló de la primera infancia, en ese sentido, la vulneración abarcó a otros ciclos vitales, situación que permite inferir que al ser el ciclo menor, fue así mismo el ciclo más subvalorado.

Con siglo XX, inició una nueva etapa, una que según Henaó (2015) ha sido denominado como el siglo de los niños y las niñas debido a que se dieron cambios significativos en cuanto a legislación, educación, concepciones sobre el desarrollo infantil y crianza, por otro lado, afirma:

Asimismo, disciplinas como la psicología, la sociología, la medicina y la pedagogía, se interesaron por estudiar al niño o niña con el ánimo de cuidarlo, protegerlo, entenderlo y explicarlo, como se expresa en las ciencias humanas y en particular en la psicología del desarrollo y en la psicología infantil. Las disciplinas antes nombradas son un antecedente importante en materia de infancia, en tanto estas sientan las bases para que se empiece a reconocer que niños y niñas son poseedores de voz, de pensamientos y de sentimientos, y que no tiene nada de "malo" expresarse y expresar aquello que habita en su interior. (p.157)

Finalmente, he aquí que existe una teorización acerca de las etapas de desarrollo de los niños y niñas, en este sentido las teorías abren la puerta para que la cognición de la infancia sea valorada y

entendida como fundamental dentro del desarrollo del ser. Como veremos en la discusión central de esta tesis, el sentido de vida se avizó en su sentido teórico, pero en el sentido práctico empezó a cojear, pues aun cuando la teoría brindó pautas para la construcción de un modelo de comprensión del infante las garantías de derechos, a través de intervenciones integrales, hicieron que los focos cambiarán; se permitió que la infancia exteriorizara pensamientos y se adecuaron contextos para el desarrollo de una vida plena; pero el sentido de vida siguió sin aparecer y actualmente no existe una propuesta que le permita a la primera infancia preguntarse por su existencia misma sino por la existencia de las cosas y a ubicarse en función de estas. Si bien se desarrollan capacidades, estas no han dejado de instrumentalizar al infante, pues lo sitúa aún en un modelo de sociedad que le necesita y el auto descubrimiento sigue siendo soslayado.

Así pues, todo el trasegar histórico sirve para darle la razón a Bohm (2006) cuando afirma: “Desde sus comienzos en la Antigüedad griega hasta los umbrales del s. XX, muestra, mutatis mutandis, una estructura análoga. El punto de partida del pensamiento educacional es la convicción de la existencia de un orden objetivo previamente dado”. (p.78).

Marcos de referencia

Quizá sea verdad, y como afirma Bohm. (2006): “El motivo de que la pregunta acerca del sentido de la existencia humana no sea objeto general y permanente de conversación es que, de serlo, nuestra vida cotidiana se haría insoportablemente difícil”. (P.76). y digo quizá, es porque el sentido de la vida debiera ser el resultado de los múltiples encuentros con nuestra razón; con la sensibilidad ante aquello que experimentamos, no una determinación trágica y existencial que nos haga girar en círculos; pero dicha conclusión es entendible, pues el sentido ha adquirido una connotación trascendental, que se sale del sujeto y no viene desde él.

Por otro lado, el mismo Bohm, nos presenta otra razón por la cual no nos preguntamos por el sentido y por qué esta no es una presencia de uso cotidiano:

Siempre vivimos en una cultura ya previamente dada, y ello también significa que gran parte de las cuestiones básicas de nuestra vida tienen ya una respuesta previa. Son muchas las personas que no se ven afectadas por la cuestión del sentido, porque -sea por hábito o por comodidad-, de un modo simple, se asientan en la tradición cultural en la que han nacido y, sobre todo, en la que han sido educados. (p.77)

La afirmación previa hace ver que es la sensación de seguridad la que afianza al ser, y las diferentes garantías que se han dignado a la primera infancia a través de las intervenciones integrales, no son más que formas de negar los cuestionamientos y expropiar sus conatos reflexivos, y si se hila más delgado, quizá sea una forma de preservación del orden imperante; pues “cuanto más los hombres hacen uso de potencialidad individual, de hecho, más se diluye el individuo en la masa”.(Bohm, 2006, p. 80).

A lo anterior, es importante tener presente que, si la educación es garante de un orden, no se puede esta reducir a ello, ni mucho menos limitar la pedagogía y la didáctica. La educación ya no debe cumplir una función reproductora, su función por excelencia debe ser liberadora, debe ser contribuir en el hallazgo del sentido de vida. Este dilema pedagógico debe centrar su interés en la Metacognición, pues el ser, “es un ser capaz de reflexión y de autodeterminación y, por esto, ha de dar cuentas de su pensar, su actuar y su hablar”. (Bohm, 2006, p. 81) en ese sentido el ser sabe que es y además de actuar tiene conciencia de que lo hace; pues a través de la Metacognición proyecta contextos significativos. Esto hace que el aprender a aprender se convierta en una cuestión filosófico-pedagógica, es decir una pedagogía ontica, de la cual se aparta la visión funcionalista e instrumentalista.

Entonces, se puede evidenciar como la Metacognición es la respuesta para llegar a una pedagogía dadora de sentido y una aportación al sentido de vida en la primera infancia: durante los años 70 se inician los estudios cognoscitivos, que permitieron evidenciar el rol activo de los individuos en su aprendizaje. Según Gutiérrez (2005): “El aprendizaje es un proceso activo, que ocurre en nuestras mentes, que está determinado por nosotros” (p.1). Dicha premisa adquiere valor para el presente planteamiento en la medida en que no sea asociado solamente a los conocimientos previos; el tipo de información adquirida; su procesamiento en la memoria o la actividad desarrollada, -características, todas estas, propias de la Metacognición- sino del sentido de que el aprendizaje sea dotado en una búsqueda de trascender las representaciones mentales y como algún tipo de reacción circular Piagetiana pero asociada a la reflexión constante; así pues, una forma de acceder a esta reacción circular, que se mantiene entre las demás reflexiva es a través de la Modificabilidad básica cognitiva de Fauerrstein (1980) la cual debiera ser el principio bajo el cual se empiezan a desestructurar las representaciones mentales heredadas para dar paso a la reflexión del ser en cuanto ser que es, con una autorregulación y una disposición que es propia de la filosofía metafísica y en este caso que se eleve hasta la pedagogía óntica. Según Arieta, F (2001): la actividad filosófica presupone un concepto de desarrollo cognoscitivo y complementa:

Es un cruce de caminos entre la filosofía y la Metacognición lo ubico en aquella caracterización del quehacer filosófico que hiciera Heidegger (y que difundiera Ryle) cuando lo considera un saber cómo (to know how) en oposición a un saber que (to knowthat) (p.13).

A lo anterior, es interesante entender que el cómo, ya trae implícita una ruta, pero el saber qué, genera un conocimiento nuevo y dicta el camino, ello requiere un pensar distinto; centrar la atención en la Metacognición es la respuesta. Heidegger (S.f) afirma “Para poder llegar a este pensar, tenemos, por nuestra parte, que aprender el pensar. ¿Qué es aprender? El hombre aprende en la medida en que su hacer y dejar de hacer los hace corresponder con aquello que, en cada momento, le es exhortado en lo esencial” (p.2).

Entonces, este planteamiento desligado de fines, que deconstruye los propósitos habituales no necesariamente lleva carecer de estructura, de lo que se trata es de buscar un sentido esencial al pensar e incorporarlo al subconsciente, dotarlo de objetividad, para desde un proceso consiente hacerlo voluntario, convirtiendo así, el pensamiento en un instrumento del que se vale y al que recurre, para dar respuesta a preguntas o generar unas nuevas. Rojas M, citando a Rand (s.f):

El hombre es un ser de conciencia volitiva. La conciencia es la facultad de percibir lo que existe. Se puede estar consciente de una sola cosa a la vez, o sea, percibir una cosa a la vez. Pero un individuo no podría funcionar si cada vez que enfrenta una alternativa tuviera que repetir íntegramente el proceso de aprendizaje (p. 5).

En efecto, he ahí la importancia de la Metacognición, pues el aprender a aprender es mucho más que revolucionar el pensamiento, es buscar lo esencial de cada individuo y saber si tiene o no sentido el hacer por interpelación propia, en otras palabras, dicha acción reflexiva permite a los individuos adentrarse en el terreno de la cognición como objeto de estudio y por tanto convierte esta acción de reflexión en un acceso ampliamente abierto para todo ser cognoscente, sin restricción.

Hacia 1976, John Flavell acuña el concepto de Metacognición para referirse al conocimiento que tenemos acerca de los procesos y productos cognitivo. el aprendizaje no debiera ser un aprehender sino la satisfacción de una necesidad elemental como lo es el sentido de vida, puesto que, es importante aminorar la involuntariedad de los aprendizajes haciendo de la reflexión una constante para cada individuo. Según Arieta F (2001) “la Metacognición es una reflexión voluntaria sobre una experiencia consciente y voluntaria, o sobre alguna reflexión voluntaria, y no solo una reflexión sobre como reflexionamos” (p. 6).

Esto lleva a un interés originado en las propio ser, donde cada individuo valora sus procesos de acuerdo con la ruta que conoce y construye para eliminar el sometimiento a una estrategia que lo abstraiga de sí y le invite a olvidar su naturaleza y disposición humana al aprendizaje.

En suma, ¿Y cómo se llega a esto, ¿cómo en la primera infancia se hace posible construir sentido de vida desde la meta cognición? Lo primero que hay que saber es que:

La visión de la infancia implica reconocer que su conceptualización está relacionada con las características contextuales de cada época histórica; en este sentido, afirma Cohen (2009, p. 1) que "la infancia, tal como se la concibe en la actualidad, es algo inventado en los últimos trescientos años". Según Contreras y Pérez, "la niñez no es un estado esencial o natural, por tanto, menos objetiva, sino una construcción intersubjetiva que se ha erigido a partir de diversos fenómenos sociales, entre ellos la industrialización, la capitalización de la economía..." (2011, p. 822). Así mismo, afirma Juárez (2008, p. 3) que "[la infancia es] una construcción social que en cada tiempo adopta características específicas"; es una etapa de la vida crucial para el desarrollo de los seres humanos. (Henaó, 2015, p. 158).

Entender que la primera infancia es parte de la existencia misma y no un adjetivo de las otras etapas de desarrollo es fundamental, pues retira cualquier calificativo peyorativo y excluyente que pueda presentarse en esta etapa cronológica, ello permitiría un acercamiento más directo para con los planteamientos del constructivismo.

También hay que anotar según lo expresó Ayn Rand durante una entrevista: "a una persona joven por sobre todo se le debe enseñar hechos básicos absolutos. No aprender a jugar y expresarse a sí mismo, antes de que haya aprendido algo (...) el niño debe ser entrenado en cómo distinguir los hechos de las hipótesis o los hechos de las creencias" (Objetivismo.org, 2010, 0,8"- 0,48")

Entonces, para afirmar una idea que deba ser filtrada por la cognición de los infantes es indispensable que esta tenga como ser corroborada; pero además se debe motivar en la primera infancia la expresión de su esencia mediada por un ejercicio cognitivo y meta cognitivo, garantizando así la abolición de pensamientos erróneos y que se instauran como instrumentos de manipulación sin un sustento que se expresan para legitimar el equívoco.

Por otro lado, para aportar a la construcción de sentido de vida es necesario entender que por antonomasia primera infancia es ser humano y ser humano es ser pensante y ser pensante es ser racional y ser racional es ser objetivista, y que para llegar a esto hace falta una pedagogía ontica que

estudie la influencia de la educación en el ser y su sentido de vida desde la Metacognición, de forma tal que surja una verdadera educación.

La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo —el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies— exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes (Savater. 1997, p.16)

En consecuencia, el docente cambia su rol de ordenador o transmisor de orden, y se aproxima más al concepto Vygotskyano de zona de desarrollo proximal, donde lo más importante es el potencial que trae implícito el ser, incentivando su forma prospectiva, más que el nivel desarrollo. La clave está en que el docente se concentre en la interacción y no en la posesión de un saber. Pues toda pregunta es apertura para explotar y toda respuesta es cierre a transmitir. Los cierres generan fundamentalismos y las preguntas más preguntas; por tanto, si hay que elegir una forma de adentrarse en la perspectiva cognoscitiva para alcanzar la Metacognición, es mejor adentrarse a los cuestionamientos, pues son una posibilidad de asombro que se asoma para dotar de sentido la existencia.

Pero y ¿qué es la perspectiva cognoscitiva? “es la que se centra en los procesos de pensamiento y la conducta que refleja estos procesos (...), en otras palabras, es como aprendemos” (Gutiérrez, 2005, p.21), ahora bien, existen unos enfoques de aprendizaje en los que se enmarcan los procesos cognoscitivos, los cuales también son abordados por Gutiérrez:

- El aprendizaje es un proceso activo, que ocurre en nuestras mentes, que está determinado por nosotros, y que consiste en construir estructuras mentales o modificar o transformar las ya existentes a partir de las actividades mentales que realizamos, basadas en la activación y el uso de nuestro conocimiento previo.
- Los resultados del aprendizaje dependen del tipo de información recibida y de cómo la procesamos y la organizamos en nuestro sistema de memoria, no de elementos externos presentes en el ambiente (docente, objetivos, contenidos).
- El conocimiento está organizado en bloques de estructuras mentales y procedimientos.
- El estudiante es concebido como un organismo activo que realiza un conjunto de operaciones mentales con el propósito de codificar la información que recibe y almacenarla en la memoria para luego recuperarla o evocarla cuando se la necesita. (p.21).

Ahora bien, se hace necesario entender, cómo funcionan estos atributos en relación con la Metacognición, y lo primero que sale a la luz es que: atención, percepción, memoria, inteligencia,

lenguaje, pensamiento, etc. Se entrelazan para elaborar representaciones mentales alrededor de estos. Sin embargo, la capacidad dinámica de los individuos también les dinamiza y pone en fluctuación y cada uno en su proceso de desequilibrio busca equilibrarse afectando a los demás componentes; así atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento a partir de procesos Metacognitivos encuentran una estabilidad que dota de sentido, pero este sentido, como debe ser es momentáneo para dejar su estado de preservación y entrar en un estado de aumento.

El equilibrio es un concepto original en la teoría de Piaget y designa la tendencia innata del ser humano a mantener en equilibrio sus estructuras cognoscitivas, aplicando para ello los procesos de asimilación y acomodación. Piaget sostuvo que los estados de desequilibrio son tan intrínsecamente insatisfactorios que nos sentimos impulsados a modificar nuestras estructuras cognoscitivas con tal de restaurar equilibrio. Así pues, en su teoría ésta es una forma de conservar la organización y la estabilidad del entorno. Además, a través del proceso de equilibrio alcanzamos un nivel superior de funcionamiento mental. (Rafael, 2009, p. 2)

La circunstancia anterior planteada por Piaget se convierte en el sustrato bajo el cual se sostiene el sentido de vida; pues ésta también es una representación y como representación que es, es también variable; pues recordemos que el ser es ser en el presente; ahora bien, lo que se debe tener en cuenta para que se den dichos cambios en las estructuras cognitivas es como ya se mencionó con anterioridad la modificabilidad básica cognitiva, compuesta por tres caracteres:

- Debe haber una relación fuerte entre el todo y las partes, ya que, al producirse el cambio de una de las partes, se afectan los vínculos o relaciones existentes entre las demás partes, teniendo como resultado un cambio en la totalidad en proporción de la cantidad de información, preparando así al individuo para las nuevas situaciones.
- Debe existir una disposición constante en el individuo a involucrarse en procesos de cambios, produciendo de esta manera un aumento en sus esquemas mentales y en las estrategias de pensamiento, incrementando de este modo su habilidad para beneficiarse de las interacciones que tiene con el entorno.
- En el individuo se debe generar una habilidad auto-reguladora de los procesos; esto significa que, al producirse la intervención cognitiva, los cambios producidos en el individuo se mantendrán en función y en respuesta a sus necesidades. (Fauerrstein citado en Rafael, 2002, p.25).

Los caracteres anteriores en conjunto como se puede ver, dinamizan y equilibran; pero son per se Cognición, más es importante, resaltar el rol de la supervisión de los pensamientos, pues las necesidades que puedan identificarse se hallarán mediadas por las preguntas que son en esencia lo que

hay detrás de..., es decir lo Meta cognitivo, esto permite regular y controlar las experiencias para que haya una supervisión y sea importante conocer el funcionamiento la conciencia y la forma en que se aprende.

Por otro lado, reflexionar acerca del pensamiento es cognitivo y supervisar dicha reflexión es metacognitivo; sin embargo, es indispensable clarificar los conceptos para adentrar la propuesta en las concepciones que dotan de sentido de vida a la Metacognición en Piaget y Vygotsky.

Flavell citado en Gutiérrez (2005) afirma: diferencia entre las estrategias cognitivas y las Meta cognitivas. Las primeras, cuando se emplean para hacer progresar una actividad, y las metacognitivas, cuando la función es supervisar el proceso. La finalidad es lo que las determina. Por ejemplo, lectura y relectura son estrategias cognitivas y hacerse preguntas acerca de un texto leído para verificar la comprensión son estrategias Metacognitivas (...) Cabe aclarar que auto preguntarse acerca de la información extraída de un texto puede ser una estrategia cognitiva, en tanto y en cuanto apunta a incrementar el conocimiento, o bien puede ser una estrategia Metacognitiva en la medida en que sea utilizada para verificar cuánto se sabe sobre la información (p.26).

Para entender mejor la cognición en la primera Piaget realiza una división del desarrollo cognitivo en cuatro etapas:

Tabla 1.

Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget

Etapas	Edad	Característica
Sensoriomotora El niño activo	Del nacimiento a los 2 años	Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos
Preoperacional El niño intuitivo	De los 2 a los 7 años	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
Operaciones concretas El niño práctico	De 7 a 11 años	El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.
Operaciones formales El niño reflexivo	De 11 a 12 años y en adelante	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

Nota. Rafael, A. (2009).

Para esta investigación se dará prioridad a la etapa sensorio motora y la etapa per operacional, que son a través de las cuales desde acciones físicas los infantes incorporan sus aprendizajes. Según la

tabla el niño activo aprende una conducta propositiva, es decir, no parte de una acción precipitada y sin reflexión; por otro lado, hay un pensamiento orientado a fines, nuevamente... es decir que hay un objetivo y al objetivo le precede un interés; una reflexión previa; finalmente, existe una permanencia de objetos, es decir, de nuevo, una forma de estar y ser en relación con otro.

Lo anterior, permite evidenciar actos cognitivos, y claro, esta es una teoría cognoscitiva, pero qué precedió dichas acciones, acaso no es la pregunta el origen de los descubrimientos. Debe haber allí una meta-acción, una no biológica, ni instintiva, debe haber una acción propia de seres racionales que son por naturaleza reflexiva. La carencia de habla no necesariamente implica carencia de cuestionamiento, ello sería como retornar a épocas en que el indígena padecía de retraso mental por no hablar lenguas europeizadas. Lo distinto no es necesariamente carente. Y el mismo Piaget lo supo y por eso se atrevió a llamar a la primera infancia pequeños científicos.

Ahora bien, se abordará el concepto de niño intuitivo que se atribuye a esta etapa de desarrollo a fin de explicar una nueva errata de interpretación. Para empezar, hay en el concepto un error nominal, o no, más bien hay una semántica equivocada de lo que es la intuición. Si uno revisa la RAE la definición a esta palabra es: "Facultad de comprender las cosas instantáneamente, sin necesidad de razonamiento.", a esta definición, es natural imaginar que la versión incapacitante de los infantes, pero, si se hila más delgado, sobre la intuición la ciencia ha logrado algunos avances.

Según Sánchez. (2020). En su artículo Los 4 tipos de pensamiento intuitivo. En el marco del programa Evolución y Conducta Cerebral del Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos, dirigido por el profesor Paul Mac Lean, informa que, Según sus pesquisas, el pensamiento intuitivo se origina en el neo córtex. Esta sección del cerebro combina elementos de ambos hemisferios. Aunque no se conocen exactamente los mecanismos mediante los que opera, se estima que se trata de un procesamiento instantáneo de conocimientos, experiencias y lectura de indicios, que dan por resultado un acierto frente a la realidad.

Si hila más despacio, la intuición quizá aparezca porque los conocimientos están tan interiorizados que se presentan sin análisis muy profundos. Por otro lado, frente a los esquemas de esta etapa pre operacional, el infante puede utilizar símbolos y palabras, que no son otra cosa que representaciones mentales, pero además representaciones mentales abstractas, ahora bien, se habla de rigidez, centralización y egocentrismo, lo que no ha de ser un problema cuando empiezas a entender el mundo

y haz iniciado con la acomodación de esquemas de pensamiento propios, ello de suceder porque las preguntas y las respuestas que interesan se encuentran ya estructuradas en la conciencia.

Entonces, será que Piaget buscó que se entendiera su sentido inmediato y coloquial, o su intento consistió en que el meta texto de sus definiciones fuera descubierto para dar un protagonismo más alto a la primera infancia como seres conocedores, Metacognitivos y buscadores acérrimos de sentido para su existencia. Las preguntas son ontológicas independiente de su uso, pues el ser se valida en la medida en que las responde, por eso es que en ocasiones quien accede al conocimiento de forma amplia se hace carente de seguridad y su vida inicia un cambio de sentido constante, no es que lo pierda, solo fluctúa.

A lo anterior, ser es ser en el ahora y el sentido también es el sentido de vida de ese ser que se es, así que si en la primera infancia hay preguntas es porque hay un ser metafísico que se pregunta por sí mismo para validarse; sin embargo, la clave del sentido de vida es tener conciencia de que lo hay no se adquiere desde la pregunta sino desde las autorregulaciones y supervisiones que se hacen al pensamiento, es decir, gracias a la Metacognición. Porque las preguntas dicen lo que son las cosas; pero la su previsión del pensamiento les da sentido y cuando le asigna un sentido a algo se le da sentido a la vida.

Por otro lado, para profundizar en la información, Piaget habla de la asimilación y la acomodación, sin embargo, estos procesos son procesos Metacognitivos, de auto regulación y supervisión, por lo que si bien son funcionan para entender el cómo funciona el acto de pensar, es importante desligar el concepto del ejercicio de maduración, pues como hemos visto antes, hablar de etapas en proliferación y es per se excluyente.

El concepto que llama la atención dentro de la propuesta piagetiana es el de equilibrio, el cual es dependiente de los procesos de asimilación y acomodación. El equilibrio hace que la armonía sea una tendencia innata, razón por la cual ha de ser una forma de supervivencia, en ese sentido el equilibrio hace bien para que el individuo se sienta seguro, sin embargo, su externalización se convierte en un instrumento de dominación sobre el otro si se emplea con perversión o guía si se emplea con benevolencia.

En el plano de la primera infancia, el desequilibrio ha de ser la constante; sin embargo, en los momentos donde el equilibrio se presenta aparece el sentido de vida que voluntariamente acepta cuestionarse para desequilibrarse y potenciarse a sí mismo, para no entrar en una etapa de

conservación y acceder al aumento, por esta razón la primera infancia es la supervivencia del sentido de vida y el entendimiento de que las múltiples sobreposiciones dan valor a la existencia.

En complemento, es necesario entrar en el constructivismo de Vygotsky, en el cual se podrá avizorar una Metacognición influenciada por la sociedad, cuya obligación es compartir conocimientos y también estimularlos. “El desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales.” (Rafael, 2005, p.20). en ese sentido los esquemas de pensamiento son el resultado de la interacción con los otros.

Entonces, en el relacionamiento, las funciones elementales de los infantes, se van transformando, hasta hacerse superiores, en la medida en que interactúan, no obstante, una visión sociocultural, hace evidente que los seres son seres situados, lo que hace que se mantengan diferencias entre entornos y las vulneraciones también sean normalizadas. Es por esto, que la Metacognición es clave para salvaguardar el desarrollo de pensamientos generadores de sentido de vida, pues la sociedad puede motivar, pero también condicionar. Ahora bien, Vygotsky “otorga menor importancia al descubrimiento auto- iniciado debido a que hacía hincapié en la relevancia de las contribuciones sociales al crecimiento cognoscitivo” (Rafael, 2005, p.24). el deber del Docente es hacer parte de la zona de desarrollo proximal para ser un elemento más del ambiente que contribuye en las reflexiones existenciales y de respuestas en la medida en que éstas sean requeridas. Vivir una vida plena y dotada de sentido es la mejor forma de ser guía y educador.

Entonces, en la perspectiva sociocultural, la lingüística toma un papel protagónico, pues surge la auto instrucción cognoscitiva como un método que enseña a los infantes la forma de hablarse a sí mismos para dirigir su aprendizaje. En ese sentido, la Metacognición aparece para autorregular los aprendizajes y el aporte de Vygotsky se hace trascendental para la identificación de un sentido de vida que orienta las acciones de quienes se dialogan, entonces el dialogo con uno mismo es también un dialogo con otro.

En consecuencia, conversar es un método formativo, sin embargo, dicho dialogo debe exhortar a la pregunta, para evitar arraigar pensamientos inconscientes. El trato interpersonal sin duda es en esencia Metacognitivos, mas, solo falta un atenuante y es que este relacionamiento siempre termine en el mismo ser que busca conocerse a sí mismo a partir del otro.

Para finalizar este marco de teorías, es necesario preguntarse si acaso el sentido de vida es una sensación que se forja con el tiempo o si es básicamente la sensación de felicidad que te genera estar vivo y listo para hallar preguntas que hagan sentir que el individuo se encuentre en un camino que

promueve la existencia plena, pues lo que hay y lo que se tiene es el hoy y el hoy bien vivido es sentido de vida.

Metodología

Para realizar la presente investigación que busca evidenciar de la Metacognición, su contribución para la construcción de sentido de vida en la primera infancia, por medio de la revisión de fuentes secundarias, se ha decididoutilizar la metodología de la investigación propuesta por los autores Hernández, Fernández y Baptista (1998).

Paradigma

La presente investigación se encuentra enmarcada en el paradigma fenomenológica hermenéutica interpretativa lingüística. Se llevará a cabo a partir de un ejercicio de interpretación de datos para la generación de conocimientos nuevos originados presupuestos de la realidad relativos a contextos históricos, sociales y culturales propios de la primera infancia.

Enfoque

El en foque es de corte cualitativo, pues busca a través de la interpretación de información consignada en fuentes secundarias, dar alcance a la pregunta problema de la presente investigación, la cual obtendrá respuesta mediante la triangulación de información y la generación de categorías de análisis.

Tipo de la investigación

El tipo de investigación de la presente tesis es exploratorio, tomando en cuenta que en la literatura consultada no se encontró información que permitiera de forma directa encontrar una relación entre la Metacognición y el sentido de vida. Los resultados de la investigación, serán generadores de un conocimiento nuevo o será el punto de partida para investigaciones futuras sobre el particular.

Etapas de la investigación

- Etapa 1. Se identificaron los antecedentes relacionados con la contribución de la Metacognición para la construcción de sentido de vida en la primera infancia a partir de los procesos históricos que dicha etapa de desarrollo a travesó.
- Etapa 2. Se estructuraron los marcos de referencia que dan soporte teórico a la investigación, a partir del análisis de la relación entre Metacognición y sentido de vida.
- Etapa 3. Se hizo la caracterización de la contribución de la Metacognición en la construcción de sentido de vida para la primera infancia.

Técnica de recolección de información-

- Revisión Documental

Fuente de datos

Para cumplir con el objetivo de la presente investigación se utilizaron fuentes secundarias. Los datos obtenidos a través de la técnica de revisión documental permitieron la generación de categorías de análisis producto del registro de la información en un RAES.

Las fuentes de información secundaria que se utilizaron fueron:

- Páginas Web.
- Artículos académicos publicados por expertos.
- Revistas especializadas y libros.
- Videos de YouTube.
- Blogs académicos.

Análisis de la información.

Se utilizó la técnica de categorización y triangulación de información, pues se organizaron categorías de análisis a partir de la compilación de citas e ideas centrales de los textos investigados para contrastar ideas en las que la Metacognición, la primera infancia y el sentido de vida entraran en dialogo para ello se hizo fundamental concentrar la atención en las perspectivas cognitivas y la interpretación del meta- texto encontrado en las fuentes consultadas.

Resultados

Se identificaron los antecedentes relacionados con la contribución de la Metacognición para la construcción de sentido de vida en la primera infancia, a partir de la valoración de los procesos históricos que esta etapa de desarrollo a través y en dichos antecedentes se pudo identificar de manera implícita que la cognición era un rasgo impropio para la primera infancia; además que el término primera infancia a través de la historia no ha existido más que como un acto de protección integral y no como una oportunidad de desarrollo para el encuentro con el sentido de la vida.

Se estructuraron los marcos de referencia que dan soporte teórico a la investigación, a partir del análisis de la relación entre Metacognición y sentido de vida. Así pues, se abordó el sentido de la vida como inherente al pensamiento y como resultado de este; por otro lado, la metacognición, se trabajó como un revulsivo de sentido óntico, pues es un ejercicio voluntario que problematiza al ser y no solo

una estrategia cognitiva y finalmente se evidenció que la primera infancia debe ser sacada del estado de indefensión en que la cultura le ubica y es necesario estimular en ellos la reflexión.

Se hizo la caracterización de la contribución de la Metacognición en la construcción de sentido de vida para la primera infancia realizando un análisis de cómo la metacognición no solo cambia la manera de abordar el pensamiento de forma individual sino también desde la pedagogía misma; en ese sentido se trascendió el carácter utilitarista de la metacognición para la consolidación de conocimientos y se llevó al plano de un mejor vivir producto del repensar como una oportunidad para entender la vida y cómo se elige vivir en ella.

Conclusiones

La investigación permitió identificar que a través de la meta cognición es posible alcanzar un sentido de vida, para la primera infancia, teniendo en cuenta que la supervisión de los pensamientos permite la reflexión constante para dotar de sentido la realidad y con esta la existencia.

Existe una visión de sentido de vida implícita en las teorías cognoscitivas, pero en la práctica pierden su sentido pues se encuentran enmarcadas dentro de una cultura que no ve posible el sentido de vida en la primera infancia.

La atención integral a la primera infancia no debiera ser una excusa para olvidarse que la cognición es la base fundamental para que los infantes encuentren sentido a su existencia y se atrevan a desequilibrar y cuestionar sus marcos conceptuales.

La investigación en algunos apartados se dirigió a la generalidad y no tanto a la primera infancia; pues se consideró necesario entender la teoría desarrollada universal; es decir que aplica para diferentes etapas del desarrollo; pues la persona humana, como inherentemente pensante no se haya en una condición de inferioridad con sus semejantes, por eso no es extraño divagar entre el ser en sus diferentes etapas y la primera infancia.

La historia de la primera infancia, es una historia de derechos vulnerados; sin embargo, en la actualidad la primera infancia tiene derechos garantizados por la ley; pero no por la cultura. Su cognición sigue siendo menospreciada y el sentido de vida no se concibe como una posibilidad en tan temprana edad.

El docente debe a través del desarrollo próximo, acercarse a los intereses de la primera infancia en miras a des complejizar sus intereses y atender las inquietudes que el mundo le genera, no para dar

respuesta sino para estimular en ellos el desequilibrio y por tanto la generación de proceso Metacognitivos.

Referencias

- Arieta, F. (2001). Metacognición: metafilosofía y epistemología. Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/36822/2001117.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bohm. W. (2006). Educación y sentido de la vida: Alemania: Universidad de Wurrburg. Aloma.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial N° 46.446. Bogotá, D.C, miércoles 8 de noviembre de 2006.
- Delgado, B. (1998). Historia de la infancia. Barcelona: Ariel.
- Flavell, J. (1993). El desarrollo cognitivo. Madrid. Recuperado de: <https://upeldem.files.wordpress.com/2017/04/el-desarrollo-cognitivo-cap-9-preguntas-y-problemas-flavell-john-h.pdf>
- Feuerstein, R. (1980). Instrumental enrichment, an intervention program for the cognitive modificability. Baltimore: Universite Park Press.
- Gallego Henao. A. (2015). Participación infantil... historia de una relación de invisibilidad. Manizales: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 151- 165.vol.13 no.1
- Gutiérrez. D. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Universidad pedagógica de Durango. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880921.pdf>
- Gutiérrez, D. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Durango: Universidad pedagógica de Durango.
- Heidegger, M. (s.f). ¿Qué quiere decir pensar? Texto tomado de Conferencias y Artículos, edición del Cerbal, Barcelona, 1994.Traductor Eustaquio Barjau.
- Moreno, M. (2007). Políticas y Concepciones en Discapacidad. Un binomio por explorar. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Doctorado en Salud Pública.
- Rafael, A. (2009). Desarrollo cognitivo: las teorías de Pieajet y de Vygotsky. Cataluña: Universidad autónoma de Barcelona. Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya.
- Rand. A. [Objetivismo.org] (2010). Aynd Rand sobre la educación [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xXNG7reJxGc>

- Rojas, M. (s.f): Objetivismo:Ayn Rand y los fundamentos filosóficos del Capitalismo. Tomado de:
<http://www.hacer.org/pdf/Rojas03.pdf>.
- Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018) Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México. McGrawHill.
- Sánchez & Alfonso, D. (2009). Comprensión textual. Primera infancia y Educación Básica primaria. Bogotá: Ecoe ediciones, Segunda edición.
- Sánchez. E. (2020). Los 4 tipos de pensamiento intuitivo. La mente es maravillosa.
<https://lamenteesmaravillosa.com/los-4-tipos-de-pensamiento-intuitivo/>
- Savater. F. (1997). El valor de educar. Barcelona: editorial Ariel.
- Zuleta. E. (1982). Sobre la lectura. Medellín, Colombia. Tomado de: http://www.ramwan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdfHernández-