



[Cierre de edición 01 de setiembre del 2015]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

La metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad

Metacognition: A Tool to Promote an Inclusive Classroom Environment for Students with Disabilities

*Ana Patricia Vázquez-Chaves*¹

Ministerio de Educación Pública

Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva

San José, Costa Rica

apvazquezch@gmail.com

Recibido 26 de enero de 2015 • Corregido 13 de julio de 2015 • Aceptado 31 de julio de 2015

Resumen. El tema del presente ensayo plantea la metacognición como una herramienta para promover un ambiente de aula inclusivo para estudiantes con discapacidad. Como objetivo se pretende propiciar la reflexión respecto de la metodología empleada para atender la diversidad dentro de la sala de clases, tomando en cuenta la discapacidad como uno de los grupos importantes por considerar. Dentro del planteamiento conceptual, se concibe la educación inclusiva como la forma en la que se da atención a la diversidad en el sistema educativo costarricense, en donde la educación se entiende como un derecho humano fundamental. El Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica transita de un enfoque rehabilitador hacia el abordaje de la Educación Inclusiva. La metacognición es un medio para la toma de conciencia en la mediación pedagógica en el contexto de aula. Se plantean resultados de una serie de investigaciones descriptivas y cualitativas realizadas en la Universidad Nacional que demuestran que muchas de las dificultades presentadas en la población estudiantil se deben a formas inadecuadas de entregar los contenidos y aspectos metodológicos del cuerpo docente. La metodología empleada permite extraer las formas en las que la población estudiantil efectúa los procesos cognitivos al realizar estrategias metacognitivas. Se concluye que la propuesta de estrategias pedagógicas que satisfagan de manera integral las necesidades educativas, es fundamental para el logro de procesos educativos inclusivos.

Palabras claves. Metacognición, educación inclusiva, diversidad, estrategias metodológicas, mediación pedagógica, herramientas pedagógicas, Ministerio de Educación Pública.

¹ Magister en Ciencias de la Educación con mención en Dificultades del Aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciatura en Retraso Mental de la Universidad Nacional de Costa Rica. Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación especial de la Universidad de Costa Rica. Directora Ejecutiva a.i. y Asesora Nacional de Educación Especial en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. CENAREC, instancia de mínima desconcentración del Ministerio de Educación Pública. Docente Universitaria en la Universidad Nacional, Universidad Estatal a Distancia y Universidad de Costa Rica. Docente de Educación Especial en servicios de Aula Integrada de Retraso Mental del Ministerio de Educación Pública. Experiencia como investigadora en la Universidad Nacional. Posee artículo publicado en la Revista Educare de la Universidad Nacional.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract. This essay presents metacognition as a tool to promote a classroom environment inclusive for students with disabilities. It aims at promoting reflection on the methodology to address diversity within the classroom, considering the population with disabilities as one of the major groups to bear in mind. Within the conceptual approach, inclusive education is seen as the way to address diversity in the Costa Rican education system, where education is considered a fundamental human right. The Ministry of Public Education of Costa Rica is moving from a rehabilitative approach to an inclusive education approach. Metacognition is a way to raise awareness on the pedagogical mediation within the classroom environment. This paper includes results from a series of descriptive and qualitative studies conducted at Universidad Nacional, Costa Rica, which demonstrate that many of the difficulties presented in the student population are due to methodological aspects and an inadequate delivery of the contents by the teachers. The methodology used helps us to understand the ways in which students perform the cognitive processes through metacognitive strategies. It is concluded that the teaching strategies proposed to meet the educational needs comprehensively is fundamental for achieving inclusive educational processes.

Keywords. Metacognition, inclusive education, diversity, methodological strategies, pedagogical mediation, teaching tools, Ministry of Public Education.

Las reflexiones iniciales...

En la actualidad, existe un auge de propuestas orientadas hacia la Educación Inclusiva, tanto en el ámbito internacional como nacional, basadas en el principio de atención a la diversidad, el cual aboga por crear contextos sociales y educativos que potencien la participación de toda persona, en el marco del respeto a los derechos humanos (Ainscow, 2001; Álvarez y Soler, 2000; Arnaiz, 2003; 2009; Brogna, 2009 y Echeita, 2007).

La metacognición es la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos, es decir, de la forma en la que se procesa la información proveniente del entorno de manera consciente. La metacognición es el conocimiento y control de la propia actividad cognitiva (Mateos, 2001).

La metacognición es una herramienta valiosa para promover un ambiente de aula propicio para la Educación Inclusiva, si se considera a la población con discapacidad como uno de los tantos grupos que conforman la diversidad.

Una de las preguntas que al respecto se plantean docentes, padres, madres de familia y profesionales vinculados a la atención educativa de poblaciones que, por sus características, se consideran minorías, es ¿qué tipo de estrategias deben implementarse para atender esa diversidad, con propuestas metodológicas de calidad que satisfagan a toda la población estudiantil y minimicen la exclusión? (Navarro y Vásquez, 2011).

La población con discapacidad es uno de estos grupos diversos y su abordaje educativo ha estado históricamente influenciado por enfoques tradicionales o rehabilitadores, concentrados en el déficit de la persona y en la forma en que esta se tiene que adaptar a la sociedad y a los contextos en los que interactúa.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Para [Astorga \(2014\)](#), los principales enfoques de la discapacidad son el modelo caritativo, el modelo médico y el modelo social.

Según [Astorga](#), dentro del modelo caritativo

se trata a las personas como sujetos pasivos de actos de bondad o de la asistencia social y no como individuos potenciados social y políticamente (“empoderados”) con derecho a participar en la vida política y cultural de su sociedad y comunidad y en su propio desarrollo. (p. 1)

Este modelo, conocido también como modelo tradicional, se caracteriza por considerar a las personas con discapacidad como objeto de lástima y dependientes de instituciones benévolas, en las que la sociedad deposita la responsabilidad, y las políticas en la temática de discapacidad.

El modelo caritativo aumenta la distancia y el desfase entre las personas con discapacidad y la sociedad, en lugar de propiciar la igualdad y la inclusión ([Astorga, 2014](#)).

El modelo médico o modelo rehabilitador pone el énfasis en el déficit que presenta la persona y es considerada la fuente de la discapacidad.

En el modelo médico, las personas pueden ser “recuperadas”, a través de los tratamientos médicos y de la rehabilitación para volver a la sociedad. En particular, para las personas con deficiencias mentales (psicosociales), el tratamiento médico puede ser una oportunidad para que un paciente “malo” (personas con discapacidad mental a menudo se consideran peligrosos) se convierta en un “buen” paciente. Para ser consideradas capaces de valerse por sí mismas, las personas con discapacidad tienen que ser “curadas” del deterioro o, al menos el deterioro, se debe reducir tanto como sea posible. ([Astorga, 2014, p. 1](#))

Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad no son dueñas de sus vidas y tienen muy poca participación social; además, hay un énfasis en el criterio de las personas especialistas, quienes son vistas como las poseedoras del conocimiento.

Por otra parte, el modelo social hace un rompimiento de paradigma y plantea que la discapacidad es reconocida como

la consecuencia de la interacción del individuo con un entorno que no da cabida a las diferencias (funcionales y orgánicas) de ese individuo. La falta de accesibilidad en el entorno impide la participación del individuo en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. La desigualdad no se debe a la deficiencia, sino a la incapacidad de la sociedad para eliminar los obstáculos que obstaculizan la inclusión de las personas con discapacidad. ([Astorga, 2014, p. 1](#))





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

[Madrigal-Lizano \(2015\)](#) manifiesta que

el modelo social visualiza a la persona con discapacidad como un sujeto de derechos, capaz y con autoridad de manejar y decidir en su vida, con absolutos o elevados niveles de autonomía e independencia, lo cual conlleva a un objetivo final relevante: asumir responsablemente el control de su vida. (p. 200)

De manera contraria a los dos modelos anteriores, en este, las personas con discapacidad tienen el poder, el control de sus vidas y gozan de una participación plena en todos los ámbitos de la sociedad. Es así como la discapacidad deja de centrarse en el déficit y pasa a ser el resultado de las barreras que impone la sociedad para la plena participación de todas las personas.

Como parte del modelo social y basado en el mismo, el enfoque de derechos humanos reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, de manera tal que el Estado y la sociedad civil, en general, tienen el deber de velar por el cumplimiento de dichos derechos para este grupo de personas.

Es así que las barreras impuestas por la sociedad son consideradas discriminatorias y se busca, por el contrario, “respetar, apoyar y celebrar la diversidad humana, creando las condiciones que permitan una participación significativa de una amplia gama de personas, incluidas las personas con discapacidad” ([Astorga, 2014, p. 2](#)).

El enfoque de derechos humanos es “un acuerdo y un compromiso por parte de las personas con discapacidad, los Estados y el sistema internacional de derechos humanos para poner en práctica los aspectos principales del modelo social” ([Astorga, 2014, p. 3](#)).

[Palacios \(2008\)](#) realiza una comparación entre el modelo social y los valores que sustentan a los derechos humanos y encuentra algunas coincidencias como

la dignidad, entendida como una condición inescindible de la humanidad; ... la libertad entendida como autonomía –en el sentido de desarrollo del sujeto moral– que exige entre otras cosas que la persona sea el centro de las decisiones que le afecten; y la igualdad inherente de todo ser humano –respetuosa de la diferencia–, la cual asimismo exige la satisfacción de ciertas necesidades básicas. (pp. 155,156)

Son entonces, el modelo social de la discapacidad y el enfoque de derechos humanos, por los que se apuesta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad y para la consideración de la diversidad en general.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Desde esta perspectiva, es importante crear los espacios, apoyos y condiciones educativas necesarias para que toda persona desarrolle su potencial, independientemente de sus características personales y sociales. Es así que se apuesta por la metacognición como una herramienta útil para la toma de conciencia de todos los actores involucrados en los procesos de mediación pedagógica, de manera que se tengan presentes las formas de enseñar y de aprender, así como también las estrategias y herramientas inclusivas – individuales o colectivas– que generen un ambiente áulico propicio para el desarrollo y la participación de toda la población estudiantil, de manera inclusiva y en respeto absoluto de los derechos humanos.

Según el constructivismo, mediación pedagógica se entiende como un proceso recíproco en la construcción de aprendizajes en donde se parte de los conocimientos previos del estudiantado, del contexto en donde se medía el aprendizaje y de la experticia del docente como agente activo en una dinámica, participativa y colaborativa. Se comprende como una relación horizontal basada en el respeto, en la construcción conjunta de conocimiento y en la posibilidad de revisar y replantar las acciones en procura de mejora.

La mediación pedagógica está caracterizada por la relación dinámica del estudiante, con sus pares, el docente y el medio social que le rodea, donde el educador es quien orienta intencionalmente la actividad, para que el joven construya aprendizajes que le permitan auto organizar sus ideas con el fin de que le sean útiles en su cotidianidad y al enfrentar nuevas experiencias. (León, 2014, p. 143)

A continuación se describen brevemente cada uno de estos postulados teóricos.

Según León (2014), los postulados teóricos que fundamentan a la mediación pedagógica son “contexto axiológico, motivación educando-docente, contexto sociocultural, metacognición, clima educativo” (p. 143).

Por contexto axiológico se entiende el espacio en el que la cultura elige los valores morales, éticos, estéticos y espirituales. El valor que se le asigna a un objeto es una decisión individual, subjetiva y producto de la cultura de cada persona. Por lo tanto, cuando se plantea la mediación pedagógica se deben considerar los aspectos culturales que determinan tanto a las personas como al ambiente áulico.

La motivación en el proceso de mediación pedagógica debe ser desarrollada tanto en docentes como en estudiantes, para lograr procesos de aprendizaje significativos y generar el deseo tanto por enseñar como por aprender.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

El contexto sociocultural, por su parte, resulta esencial para que la mediación se desarrolle en espacios conocidos por los actores y que se vinculen con sus experiencias. Este se constituye en un elemento que cada docente debe aprovechar para ligar conocimientos previos a los nuevos y lograr aprendizajes significativos.

La metacognición es indispensable en el proceso de mediación pedagógica para el control y regulación de los propios procesos cognitivos de manera consciente. Más adelante se detallará el concepto de metacognición y sus componentes.

Finalmente, el clima educativo debe estar basado en el respeto, en la consideración de las diferencias individuales y en evitar situaciones, actividades y estrategias que propicien la exclusión de ningún tipo. El ambiente áulico es precisamente ese clima en el que se desarrolla el acto educativo y que potencia la mediación pedagógica.

El ambiente áulico se concibe entonces en el espacio específico en donde se dan las interacciones sociales, la toma de conciencia, la mediación pedagógica y todos los aspectos involucrados con el quehacer educativo. El ambiente áulico está determinado por el macrocontexto que es el entorno en donde se ubica el centro educativo, por lo que los aspectos culturales, sociodemográficos y políticos, entre otros, van a influir en el tipo y elementos implícitos en el ambiente áulico.

El ambiente áulico inclusivo es entonces un espacio en donde tanto, docentes como estudiantes, basan sus relaciones en el respeto a la diversidad en la eliminación de las barreras por el aprendizaje y la participación en la construcción conjunta del aprendizaje.

¿Qué es educación inclusiva?

La educación inclusiva se desprende del principio de atención a la diversidad, el cual según [Arnaiz \(2003\)](#) tiene “un significado más amplio de lo que ha venido representando el de educación especial, referido exclusivamente a los alumnos con discapacidades.” (p. 146).

Según [Arnaiz \(2009\)](#), los principios de la educación inclusiva son: a) clases que acogen la diversidad; b) un currículo más amplio; c) la enseñanza y aprendizaje interactivo; d) el apoyo a docentes y e) la participación de la familia.

Esta autora propone la adopción de un concepto de diversidad más amplio que se considere como un valor educativo. La educación inclusiva es una herramienta para hacer real la atención a la diversidad en los centros educativos, con el fin de evitar que alguien sea excluido del sistema, de forma que todo residente de cada país tenga acceso a este derecho fundamental.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Hablar sobre diversidad supone considerar una serie de indicadores muy diversos como son el origen social, familia, cultural, de sexo, intra o interpsicológicos, y ligados a necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad o sobredotación (Marchesi y Martín, 1998). Factores que pueden combinarse entre sí y que requieren de una respuesta educativa común con matizaciones diferenciales. (Arnaiz, 2009, p. 45)

La heterogeneidad y diversificación de la población estudiantil se contraponen de este modo a la homogenización metodológica en los procesos de mediación pedagógica vigentes y plantean la necesidad de crear e implementar métodos y técnicas variadas que satisfagan las necesidades de toda la población, incluyendo la que presenta condiciones de discapacidad.

La discapacidad se conceptualiza como la interacción de la deficiencia que presenta la persona con las barreras para el aprendizaje y la participación que imponen los distintos contextos sociales. Desde la diversidad, la discapacidad es uno de los tantos indicadores no el único, razón por la cual no es posible equiparar los conceptos de educación especial y educación inclusiva, ni los de integración e inclusión, ya que responden a paradigmas y posturas distintas.

Desde esta perspectiva, la persona no presenta una discapacidad, sino que está en la imposibilidad del entorno el dar respuesta a la diversidad de las personas y de las barreras que asigna para la libre participación.

El MEP y el camino hacia la educación inclusiva: un reto actual para Costa Rica

Costa Rica, como muchos otros países del mundo, se enfrenta a un escenario en el que coexisten, en el sistema educativo, enfoques respecto a la atención de la población con discapacidad, donde gran parte de la estructura, los servicios y los apoyos apuntan a la rehabilitación. Esta es una realidad en la que se hacen igualmente esfuerzos, más individuales que colectivos, de acercarse a la educación inclusiva con el planteamiento de estrategias diversas y participativas, basadas en el trabajo colaborativo y en metodologías que evitan la exclusión de cualquier persona del contexto educativo y su entorno social.

A nivel jurídico, Costa Rica cuenta con un marco amplio que garantiza el derecho a la educación de calidad para la población con discapacidad. Algunos de estos instrumentos legales son: La Constitución Política de la República de Costa Rica (Costa Rica, Constitución, 1949), Código de la Niñez y Adolescencia (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1998), La Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2006), Ley 8661 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2006), Ley 7948 Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (Asamblea Legislativa de la República





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

de Costa Rica, 1999), El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense (República de Costa Rica, Consejo Superior de Educación, 2008) y la Política Nacional de Discapacidad 2011-2021 (Poder Ejecutivo, Costa Rica, 2011).

Pero la realidad es que algunos actores educativos como docentes, Direcciones de centros educativos y profesionales involucrados en el sistema manifiestan enojo, crean barreras, carecen de la información idónea y de herramientas para atender, dentro de la sala de clase, a estudiantes con discapacidad (Navarro y Vásquez, 2011). De ahí que, a 16 años de aprobada la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1996), no se haya hecho real la integración de esta población y mucho menos se puede aseverar que el sistema educativo es totalmente inclusivo y que se atiende a la diversidad en todos los niveles (Navarro y Vásquez, 2011).

Con la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad (Asamblea Legislativa, Costa Rica, 1996), el sistema educativo dio un salto importante en el enfoque y atención de la población con discapacidad, cuya consecuencia concreta fue la creación de servicios de apoyo que buscaban la integración de esta población.

Los servicios de apoyo educativo que existen en el Sistema Educativo de Costa Rica se dividen en tres grandes categorías: a) Servicio de apoyo fijo: problemas emocionales y de conducta, problemas de aprendizaje, audición y lenguaje, retraso mental y terapia de lenguaje; b) Servicio de apoyo educativo itinerante: audición y lenguaje, problemas de aprendizaje, retardo mental, discapacidad visual, discapacidad múltiple, neurodegenerativa y sordo ceguera; y c) Servicio de apoyo complementario: terapia física y terapia ocupacional (MEP, 2005).

Si bien este cambio estructural en la educación nacional fue positivo, dado que hizo posible que muchos estudiantes con discapacidad fueran atendidos en espacios menos restringidos, también contribuyó a validar el enfoque educativo sustentado en el déficit y la especialización del profesional en discapacidad o enseñanza especial, como único poseedor del conocimiento.

Curiosamente esta situación ha posicionado las adecuaciones curriculares como la única estrategia para atender las necesidades educativas de la población con discapacidad, condicionando la prestación de los servicios de apoyo a la aprobación de estas; sin embargo, se busca modificar dicha concepción y, desde la educación inclusiva, “contemplar una metodología que favorezca la individualización de la enseñanza, teniendo en cuenta las diversidades en las capacidades de los alumnos” (Arnaiz, 2003, p. 212).

Una adecuación curricular “Es la acomodación o ajuste de la oferta educativa a las características y necesidades de cada alumno, con el fin de atender las diferencias individuales de éstos” (MEP. Centro nacional de recursos par la inclusión educativa, 1997, p. 9).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Existen entonces, según este planteamiento, tres tipos de adecuaciones curriculares: las adecuaciones curriculares no significativas, las adecuaciones curriculares significativas y las adecuaciones de acceso.

Las adecuaciones curriculares no significativas

Se refiere a aquellas que no modifican sustancialmente la programación del currículo oficial. Constituyen las acciones que los docentes realizan para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas, con el fin de atender las necesidades educativas de los alumnos.

Estas acciones incluyen la priorización de objetivos y contenidos, así como ajustes metodológicos y evaluativos de acuerdo con las necesidades, características e intereses de los educandos. ([MEP. Centro nacional de recursos para la inclusión educativa, 1997, p. 10](#))

Por su parte las adecuaciones curriculares significativas

son aquellas que consisten principalmente en la eliminación de contenidos esenciales y objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes asignaturas y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación.

La aplicación de este tipo de adecuaciones requiere de un análisis exhaustivo ya que no se trata de simples adaptaciones en la metodología o en la evaluación, sino que representan modificaciones sustanciales del currículo oficial. ([MEP, Centro nacional de recursos para la inclusión educativa, 1997, p. 10](#))

Desde el punto de vista del modelo social y de la Educación Inclusiva las adecuaciones curriculares son una de tantas estrategias para atender la diversidad dentro de la sala de clase, pero no la única. El trabajo colaborativo y otras técnicas y estrategias son idóneas para el abordaje educativo inclusivo.

[Arnaiz \(2009\)](#) plantea dos propuestas de estrategias para atender la diversidad del alumnado. Según [Gimeno citado en Arnaiz \(2009\)](#), las estrategias inclusivas implican

Debatir y lograr consensos. Las tareas académicas definen distintos modos de trabajar y de aprender. Los centros y profesores tienen que posibilitar el progreso. Se requiere riqueza de materiales. Itinerarios formativos que rompan el marco organizativo dominante (p. 78).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Según [Ainscow, citado en Arnaiz \(2009\)](#), algunas de las estrategias para la diversidad son

Empezar con los conocimientos existentes. Planificar teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase. Considerar las diferencias como oportunidades para aprender. Analizar los procesos que conducen a la exclusión. Utilizar los recursos disponibles. Desarrollar un lenguaje común para la práctica. Crear condiciones de apoyo. (p. 78)

Con la Ley 8661 de Aprobación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo ([Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2006](#)), se plantea que la educación, desde la perspectiva de los derechos humanos, atienda la diversidad de toda la población estudiantil, lo que implica un replanteamiento del actual funcionamiento del sistema educativo nacional.

Desde esta mirada, el currículum debe ser flexible, abierto y contextualizado, en contraposición con aquellos que son “prescriptivos y rígidos, muchas veces centrados exclusivamente en el libro de texto” ([Arnaiz, 2003, p. 206](#)). “Debe ser un currículum común, equilibrado, relevante y diferenciado que incluya a todos los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje” ([Arnaiz, 2003, p. 206](#)).

Dicha autora plantea, además, que es necesario adecuar la programación educativa a la diversidad de estudiantes presentes en el aula a fin de “ofertar una respuesta educativa adecuada” ([Arnaiz, 2003, p. 216](#)). Propone, asimismo, una serie de estrategias para atender a la diversidad, las cuales se enumeran a continuación: a) partir de los conocimientos previos de la población estudiantil; b) debatir y lograr consensos respecto de los intereses comunes; c) considerar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje; d) analizar los procesos que conducen a la exclusión; e) tener presente que se requiere de una gran riqueza de recursos y metodologías en el aula para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje; e) reflexionar y compartir aspectos específicos de la práctica; y f) crear condiciones de apoyo que faciliten la innovación en el aula.

Dentro de esa riqueza de recursos y metodologías para diversificar los procesos de mediación pedagógica a las que se refiere [Arnaiz \(2003\)](#), se consideran igualmente, las estrategias metacognitivas como una posibilidad que permite la participación real de todas las personas involucradas en los contextos educativos.

La metacognición: toma de conciencia de cómo se aprende y cómo se enseña

Para [González\(1993-1996,p.7\)](#) “la metacognición alude a una serie de operaciones cognoscitivas ejercidas por un interiorizado conjunto de mecanismos que permiten recopilar, producir y evaluar información, así como también controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio”.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La metacognición está conformada por dos componentes generales:

El conocimiento metacognitivo, autovaloración o conciencia metacognitiva: se refiere al conocimiento del individuo acerca de sus propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad.

El control ejecutivo, regulación de la cognición o autoadministración: se trata de la habilidad para manipular, regular o controlar los recursos y estrategias cognitivas con la finalidad de asegurar la terminación exitosa de una tarea de aprendizaje o solución de los problemas. (Klingler y Vadillo, 2000, p. 87)

Para Mateos (2001) "el conocimiento metacognitivo abarca el conocimiento que desarrollamos sobre las características de la persona, de la tarea y de la estrategia que pueden afectar a nuestro rendimiento en las tareas de naturaleza cognitiva" (p. 53).

Mateos citado por Castañeda y Figueroa (2009, p. 23) al referirse al desarrollo del control metacognitivo mencionan que

La metacognición entendida como control de la propia actividad cognitiva, también denominada función ejecutiva, hace referencia, a procesos tanto de supervisión o auto-evaluación del propio conocimiento y de la propia actividad cognitiva (monitoring), cuando llevamos a cabo tareas de aprendizaje o solución de problemas, como a procesos de regulación de esa misma actividad ... (Nelson y Narens, 1990,1994 citados por Mateos. (2001)

La toma de conciencia sobre cómo aprende cada quien y del tipo de estrategias utilizadas para aprender, constituye una forma de autoconocimiento que es de vital importancia para que se logren aprendizajes significativos. Pero esto involucra a todos los actores en los procesos de mediación pedagógica, ya que los docentes también deben ser conscientes de las formas en que aprenden y, lo más importante, de las formas en que enseñan, en un proceso de construcción conjunta de conocimientos, considerando, además, las distintas formas de apropiación del mundo que existe en el contexto áulico.

Una vez que la persona toma conciencia de sus propias formas, estilos de aprendizaje y estrategias, es que se conoce a sí misma y puede interiorizar un conjunto de mecanismos cognitivos que le permiten recabar, producir y evaluar la información proveniente de su entorno para tener éxito en las tareas que realiza.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Las estrategias metacognitivas

Las estrategias constituyen planes de actuación elaborados por una persona para representarse una tarea, es la capacidad de prever sus dificultades y de tomar decisiones sobre las acciones que se han de realizar. Consisten en un plan general que se formula para tratar una tarea de aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas son procedimientos que se desarrollan sistemática y conscientemente para influir en las actividades de procesamiento de información como buscar y evaluar información, almacenarla en la memoria y recuperarla para resolver problemas y auto-regular el aprendizaje. Es así que las estrategias metacognitivas son un grupo de estrategias que permiten que los procesos cognitivos se lleven a cabo de manera que la información sea procesada adecuadamente.

Para [Mateos \(2001\)](#) el conocimiento de las estrategias resulta fundamental para que la persona sepa “cuál es el repertorio de estrategias o cursos de acción alternativos para llevar a cabo una tarea, cómo se aplica y las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultan más efectivas” (p. 58).

Algunas estrategias metacognitivas que sirven para trabajar los procesos cognitivos se describen a continuación.

Las estrategias de atención tienen que ver con captar la información proveniente del entorno, y en términos de aprendizaje se recomiendan algunas como hacer preguntas anexas en fichas o sobre el texto, enunciados en forma de objetivos, resumir, evaluar la comprensión de manera verbal o escrita, elaborar hipótesis, subrayar (ayudas tipográficas, como clave de color, por ejemplo), diagramas, esquemas, mapas conceptuales, resumen de un texto, entre otras.

Las estrategias de ensayo permiten guardar la información en la memoria de corto plazo, para luego codificarla en la memoria de largo plazo. Este tipo de estrategias implica repetir, ensayar, practicar, enumerar y todas las técnicas mnemotécnicas; además, hacen posible que se guarde la información de manera temporal.

Las técnicas mnemotécnicas se conocen como aquellas que le facilitan a la persona memorizar más rápido, mejor y eficientemente. De esa manera, la persona puede almacenar y recordar de manera más fácil la información.

Las estrategias de codificación son las estrategias metacognitivas que se realizan para que la información se almacene en la memoria de largo plazo, es decir de manera permanente. Las estrategias empleadas son similares a las utilizadas para el ensayo, pero con la diferencia de que la información permanece registrada definitivamente en la memoria a largo plazo.

Las estrategias de evocación se relacionan con la búsqueda de la información en el registro permanente y puede hacerse mediante el recuerdo dirigido así como las estrategias de organización como la clasificación, agrupación-clasificación, mapas y esquemas.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Las estrategias metacognitivas en general implican de manera transversal la planificación, el monitoreo y la evaluación de la tarea cognitiva realizada, es decir, las estrategias para establecer los procesos de control que las personas ponen en marcha cuando se enfrentan a diversas tareas.

[Mateos \(2001\)](#) plantea que la adquisición del conocimiento metacognitivo

no constituye, sin embargo, una garantía para el aprendizaje y la solución de problemas efectivos, al menos que seamos capaces de utilizarlo activamente cuando tenemos que aprender algo o cuando tenemos que resolver un problema. Lo que diferencia a los aprendices más competentes de los aprendices menos competentes es su habilidad para controlar su propio aprendizaje. (p. 69)

Para planificar, se utilizan técnicas como anticipar, prever y programar. La regulación o monitoreo se hace de manera constante en la realización de las estrategias de forma que pueda modificar en el camino para buscar las respuestas adecuadas a la tarea cognitiva que enfrenta la persona. Finalmente, la evaluación se vincula con las técnicas para valorar la calidad de los resultados obtenidos. El uso de preguntas, reformulaciones y cuestionamientos permiten al aprendiz valorar si la tarea cognitiva realizada es adecuada o no según la demanda del entorno.

Con respecto a la selección de las estrategias más apropiadas para una tarea específica, [Mateos \(2001\)](#) expresa que “se ha podido constatar cómo con la edad y con la experticia los aprendices van siendo cada vez más eficientes” (p. 73). Agrega que “conocer las condiciones para la adopción de una estrategia puede contribuir a la decisión de adoptar esa estrategia particular” (p. 74).

Las estrategias metacognitivas deben enseñarse de manera explícita, es decir, cada estudiante debe saber el tipo de estrategia que está empleando, para qué sirve, y cómo puede aplicarla según la tarea cognitiva por enfrentar, de forma tal que pueda tomar las decisiones respecto de cuál es la mejor estrategia a emplear y cuándo aplicarla. Es por esta razón que quienes asumen la labor de enseñar este tipo de estrategias, deben conocerlas y saber guiarlas en los procesos de mediación, con el fin de que se realicen de manera adecuada y consciente, favoreciendo con ello el respeto a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje.

La enseñanza de la metacognición se hace mediante la transferencia gradual del control del aprendizaje ([Mateos, 2001](#)). El docente en ese proceso de mediación

Asume fundamentalmente el papel de modelo y guía de la actividad cognitiva y metacognitiva del alumno, llevándole poco a poco a un nivel creciente de competencia, al tiempo que va retirando paulatinamente el apoyo que proporciona hasta dejar el control del proceso en manos del alumno (p. 103).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Esta mediación pedagógica se realiza a lo largo de un continuo de “responsabilidad en la realización de la tarea que se va desplazando progresivamente desde el profesor hasta el alumno” (p.103).

Considerando que en la mediación pedagógica se requiere disminuir de manera paulatina el apoyo docente y aumentar la autonomía del estudiante, [Mateos \(2001\)](#) propone cuatro métodos: a) instrucción explícita; la responsabilidad es asumida por el docente; b) la práctica guiada: es compartida por docente-estudiante; c) la práctica cooperativa: es compartida por el grupo de estudiantes y d) la práctica individual: es asumida en su totalidad por el estudiante.

De esta forma, gradualmente, el aprendiz va adquiriendo destrezas, competencias y habilidades para conocer y controlar de manera consciente su propio proceso.

Dificultades metodológicas y no de aprendizaje

Además de la discapacidad, muchas personas tienen asociadas otras condiciones que incrementan la vulnerabilidad de estos grupos, como son la pobreza, la falta de acceso a servicios de salud y entornos socioculturales poco estimulantes, que los hace más propensos a la exclusión social, económica y educativa.

Según el [Programa Estado de la Nación \(2011\)](#), la discapacidad es uno de los grupos asociados a la pobreza, y son personas que “enfrentan serios obstáculos para incorporarse al mercado laboral, acceder a vivienda e ingresos dignos y recibir una educación de calidad” (p. 75).

Se agrega en dicho informe que el perfil de este grupo de personas da muestras de las desigualdades socioeconómicas y de las dificultades que enfrentan “para estudiar y obtener empleo digno” ([Programa Estado de la Nación, 2011, p. 79](#)).

Al respecto, [Antezana \(2014\)](#) expone que, a pesar de los avances con el marco normativo y de jurisprudencia costarricense, la población con discapacidad sigue estando excluida; aun se requiere de muchos esfuerzos para la disminución de la pobreza, para mejorar la salud, la educación y para resguardar y validar sus derechos humanos.

Este conjunto de condiciones legitiman las concepciones tradicionales asociadas a la población con discapacidad, como un “problema” que el centro educativo debe enfrentar; debido a que se centran en las dificultades de aprendizaje del estudiante; lo cual –sumado a los problemas metodológicos– genera barreras importantes que propician la exclusión.

En el Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA), se han realizado una serie de estudios cuyos resultados han demostrado que la dificultad no siempre se origina en el estudiante, sino en la forma en la que se enseña ([Ávila, Hidalgo, Rojas y Vásquez, 2005](#); [M. Castro, L. Castro, Dijeres, Madrigal y Vásquez, 2006](#); [Espinoza, Núñez y Vásquez,](#)





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

2006; León, Rodríguez y Vásquez, 2003; Mora, Ramírez, Vargas y Vásquez, 2006). Estos estudios han demostrado que estudiantes tanto con discapacidad cognitiva así como con trastornos emocionales y de conducta, logran aprendizajes significativos que promueven la creatividad, la participación, la toma de conciencia y, lo que es más importante, la independencia para tomar control de su propio aprendizaje, sin importar el contenido que se trate.

Para Castro et al. (2006) “la aplicación de este tipo de estrategias metacognitivas promueven en el docente una autoevaluación y toma de conciencia de sus propios procesos de enseñanza” (p. 179). Es a partir de los estudios emprendidos en el CIDE, que surge la inquietud en la autora de este ensayo, de poner en evidencia los abordajes metodológicos que obstaculizan la potencialización de las personas con discapacidad en los contextos áulicos.

A continuación se presentan algunos de esos resultados que fundamentan el presente planteamiento sobre el uso de la metacognición como una herramienta pedagógica útil que potencia la educación inclusiva.

Castro et al. (2006) plantean al respecto que

es necesario capacitar a los docentes y a los niños en el uso de la metacognición como una forma cotidiana de abordar el conocimiento. Entre mayor sea el contacto y asimilación en el uso de la metacognición en la sala de clase, mayores serán los beneficios en el logro de aprendizajes significativos y funcionales para todos los actores del proceso educativo. (p. 175)

Mora et al. (2006, p. 258) concluyen por su parte que

Se evidencia la importancia de trabajar estrategias metacognitivas tanto para los niños como para sus docentes, así como la necesidad de un entrenamiento en su construcción y empleo, que permita conocer su utilidad y aplicabilidad en el trabajo de aula.

La metacognición permite, tanto al docente como al aprendiente, tomar conciencia de la forma en que mejor aprende y de las dificultades que enfrenta en el proceso de aprendizaje.

El uso de la metacognición como una herramienta pedagógica

Dentro de la riqueza metodológica para atender a la diversidad, se propone el uso de la metacognición como una herramienta fundamental que propicia la toma de conciencia individual y colectiva por parte de docentes y estudiantes, así como de todos los actores involucrados en el ambiente de la sala de clases; ya que la metacognición potencia la capacidad de las personas para conocer, controlar y evaluar sus propios procesos, mediante la creación





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

e implementación de estrategias metacognitivas que permiten derribar las barreras de aprendizaje, así como las actitudinales y las de participación.

Las estrategias metacognitivas buscan que se realicen los procesos cognitivos de atención, almacenamiento, ensayo, recuperación y ejecución de la información, cuando una persona realiza determinada tarea cognitiva, como comprender un texto, resolver una operación matemática o una situación problemática, así como tareas relacionadas con aspectos emocionales o de conducta entre otras.

Según [Mora et al. \(2006, p. 255\)](#) el uso de estrategias metacognitivas, independientemente del contenido que se abarque,

constituyen herramientas muy valiosas para el trabajo con niños que presentan discapacidad cognitiva. Esto tiene gran relevancia para el trabajo de las docentes de educación especial, ya que los estudios realizados por [León et al. \(2003\)](#), los de [Ávila et al. \(2005\)](#) y los resultados de esta investigación, confirman que, si bien los niños con discapacidad cognitiva, por su condición presentan una serie de dificultades, si sus docentes aplican adecuadamente las estrategias metacognitivas muchos de esos problemas disminuyen o se compensan.

En este sentido ([Castro et al., 2006, p. 176](#)) plantean que con el uso de este tipo de estrategias “se rompe con la idea preestablecida de que los niños con discapacidad cognitiva, tienen mala memoria, no recuerdan lo aprendido y desarrollan pocas habilidades de pensamiento”.

Entonces, este estudio, así como los anteriores, viene a demostrar que no se trata ni del contenido que se aprende, ni de la condición cognitiva del estudiante, sino de la forma en la que la información es presentada, almacenada, recuperada y puesta en práctica.

De esta manera, cada docente debe procurar que, en el desarrollo de la mediación pedagógica, se potencie la construcción y aplicación de estrategias metacognitivas que permitan a cada estudiante tener el conocimiento y control de su actividad cognitiva, de forma que el ambiente áulico sea inclusivo, participativo y de calidad; con ello, se minimizan las barreras para el aprendizaje y se promueve la mejora la forma de presentar la información de manera efectiva y pertinente al estudiantado, lo que garantiza en definitiva, el logro de aprendizajes significativos.

Queda clara la responsabilidad que tiene el docente que atiende a esta población, y que implica una cuota grande en temas de capacitación y aplicación real de la metacognición en el desempeño laboral.





A modo de conclusión

Es necesario entender la diversidad en la escena del aula como un valor y a partir de ella, generar un espacio de construcción de aprendizajes conjuntos que potencien las capacidades de todo el estudiantado.

La educación inclusiva es posible cuando se toma conciencia de todas las situaciones implícitas en el proceso de mediación pedagógica, lo que a su vez, posibilita que se convierta en el medio para considerar la diversidad en la sala de clase.

La diversidad implica una serie de aspectos que caracterizan y distinguen a las personas que conforman un grupo, por lo que la población con discapacidad debe ser asumida desde una perspectiva de inclusión, participación y equidad.

La metacognición en el ámbito educativo constituye una valiosa herramienta. Conocer y aprender de lo que se trata la metacognición pone en evidencia la importancia de su inclusión en el currículum educativo; ya que este fundamental instrumento permite a docentes tener un medio eficaz para analizar y comprender a profundidad las muy distintas maneras en que aprenden sus estudiantes y ellos mismos. Es, en realidad, el fundamento indispensable para que cada docente pueda diseñar e implementar estrategias que satisfagan, de manera integral, las necesidades de la población estudiantil, para así lograr un proceso de mediación pedagógica arraigado en aprendizajes verdaderamente significativos.

La metacognición debe ser enseñada de manera explícita en todos los niveles del sistema educativo nacional; ya que muchas personas desconocen el potencial de su aplicación y los beneficios que tiene en el desarrollo cognitivo y en los procesos inclusivos.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, L. y Soler, E. (2000). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.
- Antezana, P. (2014). *Informe sobre la situación de la niñez y adolescencia con discapacidad*. San José, Costa Rica: Unicef y (CNREE).
- Arnaiz, P. (2009). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Alijbe.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1996). *Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. San José: Costa Rica: Editorama. Recuperado de <http://www.cenarec.org/images/Documentos%20sitio/Informacion/Publicaciones/LEYES%20Y%20DECRETOS/LEYES/LEY-7600.pdf>

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1998). Ley 7739 Código de la niñez y la adolescencia. San José, Costa Rica: Autor. <http://cpj.go.cr/docs/derechos/codigo-ninez.pdf>

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1999). *Ley 7948 Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. San José, Costa Rica: Autor.

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2006). *Ley 8661 Aprobación de la convención de los derechos de las personas con discapacidad*. San José: Costa Rica: Autor. Recuperado de http://www.cenarec.org/images/Documentos_sitio/Informacion/Publicaciones/LEYES Y DECRETOS/LEYES/Ley 8661-La Gaceta 187-29SET-2008DISCAPACIDAD.pdf

Astorga, L. (2014). *Sin acción no hay derecho. Lo que debemos saber y hacer para lograr avances en los derechos de las personas con discapacidad*. San José, Costa Rica: Prolista.

Ávila, G., Hidalgo, R., Rojas, R. y Vázquez, P. (2005). *Los procesos cognitivos y la autorregulación de la tarea en la resolución de situaciones matemáticas al aplicar estrategias metacognitivas en niños con retraso mental que asisten a aulas integradas de Grecia* (Seminario de Licenciatura inédita). Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.

Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Castañeda, K. y Figueroa, L. F. (2009). *Factores asociados con el nivel de desempeño en el trabajo independiente de los estudiantes de pregrado del programa de optometría de la Universidad de la Salle* (Tesis de maestría). Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1436/T85.09%20C275f.pdf?sequence=1>

Castro, M., Castro, L., Dijeres, E., Madrigal, M. y Vázquez, P. (2006). *Estrategias metacognitivas para la enseñanza de nociones pre-numéricas, operaciones fundamentales y resolución de situaciones matemáticas en niños con retraso mental que asisten a aulas integradas* (Seminario de Licenciatura inédito). Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.

Costa Rica. Constitución. (1949). *Constitución Política de la República de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Espinoza, R., Núñez, N., y Vásquez, P. (2006). *El uso de estrategias metacognitivas para determinar los factores que generan comportamientos agresivos que asisten al servicio de Apoyo de Problemas Emocionales y de Conducta de dos instituciones públicas de la provincia de Heredia* (Tesis de Licenciatura inédita). Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- González, F. (1996) *Acerca de la metacognición. Paradigma*, 14-17, 109-135. Recuperado de <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc5.htm>
- Klingler, C. y Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. Naucalpan de Juárez, México: McGraw-Hill.
- León, G. (Mayo, 2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 135-155. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348/249>
- León, S., Rodríguez, J. y Vásquez, P. (2003). *El uso de estrategias metacognitivas en la determinación de los procesos cognitivos que emplean los niños con retraso mental que asisten a aulas integradas, en la resolución de situaciones matemáticas* (Seminario de Licenciatura). Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Madrigal-Lizano, A. M. (Mayo-Agosto, 2015). *El papel de la familia de la persona adulta con discapacidad en los procesos de inclusión laboral: Un reto para la educación especial en Costa Rica*. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 197-211. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.12>
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2005). *Estructura y organización técnico-administrativo de la educación especial en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública. Centro nacional de recursos para la inclusión educativa. (1997). *Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales*. San José, Costa Rica: Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. Recuperado de http://www.cenarec.org/images/Documentos_sitio/Informacion/Publicaciones/NORMATIVAS_MEP/politicas,_normativa_y_procedimientos.pdf
- Mora, R., Ramírez, A., Vargas, C., y Vásquez, P. (2006). *Los procesos cognitivos que emplean los niños con discapacidad cognitiva que asisten a las aulas integradas cuando aplican estrategias metacognitivas en la comprensión lectora* (Seminario de Licenciatura). Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Navarro, T. y Vázquez, P. (2011). I Informe General de Sistematización. Proyecto: Apoyo a la gestión de Centros Educativos de calidad con orientación inclusiva. *Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva*. Manuscrito inédito.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.

Poder Ejecutivo, Costa Rica. (2011). *Política nacional en discapacidad 2011-2021*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de http://www.asamblea.go.cr/Centro_de_informacion/biblioteca/Centro_Dudas/Lists/Formule%20su%20pregunta/Attachments/1295/Decreto%2036524.pdf

Programa Estado de la Nación. (2011). *Decimoséptimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/017/cap_2_equidad.pdf

República de Costa Rica. Consejo Superior de Educación. (2008). *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*. San José, Costa Rica: Autor.



Cómo citar este artículo en APA:

Vázquez-Chaves, A. P. (Setiembre-Diciembre, 2015). La metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

