

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
DISCUSSION ARTICLE

Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores

Teacher reflection and metacognition. A look at teacher training

Cecilia Inés Fourés

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 14 julio - diciembre, 2011
ISSN 1657-2416
ISSN 2145-9444 (on line)



Roberto Rodríguez. *Dog-God*, 2007.
Lápiz de color diluido sobre papel, 25 x 35 cm.

CECILIA INÉS FOURÉS

PROFESORA Y LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA.
DOCTORANDO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CÓRDOBA - ARGENTINA.
DOCENTE DE LA CÁTEDRA DE DIDÁCTICA GENERAL DEL CENTRO
REGIONAL UNIVERSITARIO BARILOCHE. UNIVERSIDAD NACIONAL DEL
COMAHUE, RÍO NEGRO, ARGENTINA.
INTEGRANTE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN B146: LA PRÁCTICA
DOCENTE Y EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS EN CIENCIAS
EXPERIMENTALES Y MATEMÁTICA, SUBSIDIADO POR LA SECRETARÍA
DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL
COMAHUE.
DOCENTE REGULAR DE LA ORIENTACIÓN TEORÍAS DEL APRENDIZAJE
EN LA CARRERA DE EGB 1 Y 2 EN EL INSTITUTO DE FORMACIÓN
DOCENTE CONTINUA DE SAN CARLOS DE BARILOCHE.
CECILIAFOURES@BARILOCHE.COM.AR

FECHA DE RECEPCIÓN: ENERO 12 DE 2010
FECHA DE ACEPTACIÓN: ABRIL 3 DE 2011

zona próxima

Durante algunos años, en el Centro Regional Universitario Bariloche – Patagonia – Argentina, el equipo de investigación en DIPEC (Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas) ha convocado a los docentes con la propuesta de compartir las problemáticas que se presentan en su trabajo cotidiano, para realizar sobre ellas una reflexión en común e intentar así contribuir al mejoramiento de la práctica. En este trabajo se relata y analiza un caso que colocó el concepto de metacognición como un emergente de singular importancia al detectar la dificultad que encuentran los docentes para trabajar sobre sus procesos metacognitivos. Consideramos que los docentes al experimentar con la aplicación de la metacognición dentro de la praxis pedagógica lograrán reconocer sus propios procesos cognitivos y así podrán ayudar a sus estudiantes a alentar y cultivar una disposición favorable para la reflexión y la metacognición. Trabajamos desde la relación ineludible que se establecen entre conceptos como reflexión, toma de conciencia, metacognición.

PALABRAS CLAVES: docencia universitaria, metacognición, reflexión, práctica pedagógica.

RESUMEN

ABSTRACT

For many years, the Centro Regional Universitario Bariloche - Patagonia - Argentina, the research team at DIPEC (Didactics in Everyday Teaching Practice) have summoned teachers with the proposal of sharing didactical problems, as well as debating and trying to find a contribution to improve the practice. In this paper, a case in which the metacognition concept was involved as a relevant issue, after detecting the difficulty teachers find in order to work on (metacognitive) process, will be narrated and then analyzed. They are teachers who, when experimenting with the application of megacognition for the pedagogical praxis, are able to realize their own cognoscitive processes and thus to help their students to encourage in addition to develop a favorable attitude-environment for reflection, a metacognition intrinsic condition. We work with the relationship established between concepts such as reflection, self-awareness, metacognition.

KEY WORDS: higher education, metacognition, reflection, pedagogical practice.

INTRODUCCIÓN

El propósito del siguiente escrito es comunicar un estudio de caso sobre el trabajo en un curso de formación docente continua llevado a cabo en el Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, provincia de Río Negro, Argentina. En el curso participaron docentes pertenecientes a la Carrera de Profesorado de Educación Física.

La coordinación estuvo a cargo del grupo de investigación en DIPEC, del cual formaba parte la autora del presente artículo.

Motivó la realización del curso el interés expresado de manera formal e informal por los compañeros educadores que mostraron preocupación por reflexionar sobre la tarea docente que llevaban a cabo cotidianamente en el ámbito universitario.

Muchas veces el trabajo docente da muy poco margen para una tarea verdaderamente profesional, la cual incluye reflexión, autoevaluación, diseño/planificación para el cuidado y mejoramiento de la actividad, entre otras cosas.

Ante este panorama es importante destacar que los participantes manifestaron en todo momento un profundo deseo de mejoramiento en la calidad y eficacia de su labor docente y en particular de su trabajo en el aula, lo cual era coherente con la asistencia a los encuentros, ya que la misma fue de carácter voluntario.

Al inicio del curso desde la coordinación se distribuyó un material bibliográfico base y se fijaron las fechas para los encuentros con una frecuencia quincenal durante el primer cuatrimestre. Se realizaron siete encuentros a los que asistieron de manera regular, aproximadamente, ocho docentes.

En el grupo se plantearon diversas problemáticas que los docentes manifestaron querer abordar, pero fue el tema planificación el que ganó un lugar destacado. A partir de ello surgió la intención de realizar una revisión conceptual en torno a esta problemática: ¿Qué es la planificación?, ¿Cuáles son sus funciones? ¿Cómo se relaciona con otros conceptos del campo de la Didáctica?, ¿Cómo se constituye en una herramienta para la práctica docente? Pero teníamos claro que buscábamos no quedarnos sujetos a un desarrollo conceptual poco relacionado con las prácticas cotidianas de los docentes, por lo cual consideramos esencial compartir las planificaciones que los educadores utilizaban en sus materias. Nos movilizaba la necesidad de establecer una relación entre práctica y teoría como potente herramienta de su tarea docente.

Además, nuestra intención en el curso era propiciar en los docentes participantes un espacio de reflexión sobre sus procesos de conocimiento puestos en juego en los distintos encuentros a partir de, lo que nosotros denominamos, diarios de ruta. Este era un escrito realizado por cada docente, luego del encuentro de trabajo, en el cual se les requería una reflexión sobre los procesos cognitivos realizados en el transcurso del mismo.

METODOLOGÍA

En el curso propusimos una metodología de taller por entender que la misma resultaría apropiada para favorecer la construcción de conocimiento compartido, tomando como eje problemáticas surgidas del contexto del trabajo cotidiano de los docentes.

Consideramos que el taller es un dispositivo analizador privilegiado (Edelstein & Coria, 1996), que permite revelar elementos constitutivos de la

práctica por la posibilidad de trabajar sobre contenidos manifiestos y latentes de la cotidianidad.

Lo visualizamos como un espacio valioso para intercambiar experiencias y, a la vez, fuente de nuevas experiencias; donde la comunicación se abre a redes múltiples que respeta los tiempos y los marcos de procesos reflexivos diferentes. Era un espacio para pensar y pensarse en grupo.

En este espacio de reflexión los propios docentes traían sus problemáticas cotidianas y se decidió profundizar sobre alguna de ellas.

En esta tarea nuestro trabajo era acompañar a los formadores en ese recorrido y acercar elementos teóricos que les permitieran problematizar, analizar sus prácticas y generar propuestas superadoras.

También partimos de una mirada sobre la realidad desde la complejidad que ésta presenta. Desde esta visión creímos necesario no cerrarnos sólo en una concepción metodológica sino recurrir a distintos aportes que nos permitieran un acercamiento a dicha complejidad, ya que en eso consiste el pensamiento complejo: en buscar una forma de conocer la realidad sin mutilarla (Morín, 1994).

Para posibilitar la reflexión utilizamos aportes de desarrollos conceptuales de diversos autores, particularmente los realizados por Paulo Freire. Compartiendo sus ideas, trabajamos el concepto de *percibido destacado* el cual es desarrollado por el autor en su libro *Pedagogía del oprimido* (1985). El señalamiento de un percibido destacado dirige nuestra mirada a la concepción gestáltica figura –fondo. Los estudios gestálticos sobre la percepción (Heidbreder, 1976) abrieron un campo potente para la Psicología y las Ciencias Sociales. La figura sobre un fondo es lo

que otorga inteligibilidad a una percepción y le da a la persona la capacidad de ordenamiento interno de la información que potencialmente impacta sobre ella. De las múltiples situaciones que ocurren al docente en su práctica cotidiana algunas no se perciben destacadamente y otras producen un gran impacto. Así, un percibido destacado surge de considerar que el docente, al tener la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y sobre el mundo en el cual está inmerso, tiene también la capacidad de objetivarse y objetivar su actividad, permitiéndole esta objetivación sobre sí mismo y su realidad tomar distancia de ella para problematizarla. Encuentra a partir de este proceso, aquellas situaciones que emergen desde su accionar cotidiano. De allí surgen desafíos que permiten, en un trabajo reflexivo, enunciar percibidos destacados y, a partir de ellos, buscar alternativas para resolver los problemas detectados.

Una práctica docente reflexiva implica reconocer en los docentes un papel activo, con capacidad de pensar, de formular los propósitos y finalidades de su trabajo y así ser generador de propuestas en el ámbito académico y de la organización institucional.

DESCRIPCIÓN DE UN PERCIBIDO DESTACADO

En el primer encuentro del curso realizado a comienzos de año surgió la necesidad, por parte de los docentes participantes, de trabajar el tema de planificación ya que al ser inicio del año escolar las mismas debían ser presentadas tanto a las autoridades académicas como a los alumnos.

Sosteniendo la importancia de trabajar con la práctica cotidiana de los docentes, consideramos primordial crear un espacio donde los mismos pudieran compartir, analizar y reflexionar sobre

sus propias planificaciones. Persiguiendo este fin, desde la coordinación se requirió a los docentes traer sus planificaciones. Pero en sucesivos encuentros la consigna no fue cumplida y aparecía un olvido reiterado de los participantes. Tomemos algunos registros textuales de las reuniones que nos permiten componer la situación:

Docente 1- Me olvidé de traer la planificación pero estuve pensando que verla les resultaría aburrido porque es muy específica de mi materia. Es más importante realizar acuerdos teóricos...

Docente 2-...Yo no la traje porque no tengo la definitiva...

Coordinación- Trabajemos sobre el borrador. Para eso son estos encuentros, para pensar sobre sus producciones...

Docente 2- No, yo prefiero traer algo más armado, por eso no la traje...

Desde la coordinación del curso se señaló la necesidad de comenzar a analizar estos olvidos reiterados.

Además se propuso, en las mismas reuniones, que los docentes pudieran hacer al finalizar cada encuentro, y para ser entregado, un diario de ruta que abordara una actividad de reflexión acerca de sus propios procesos de conocimiento. La consigna implicaba responder, a manera orientadora, las preguntas: ¿Qué se aprendió?, ¿Qué no se aprendió?, ¿Cómo aprendí?, ¿Cuáles fueron, en el proceso de trabajo, los facilitadores y cuáles los obstaculizadores? ¿Qué dudas me quedan? Nos encontramos aquí nuevamente frente al incumplimiento de la consigna.

Ante la reiteración de los pedidos por parte de la coordinación aparecieron discursos de los participantes que de algún modo contradecían

sus acciones. Es decir, nos encontramos ante contradicciones entre el decir y el hacer:

Docente 1- "En realidad dijimos que no lo habíamos hecho porque había pasado tiempo y no nos dieron los tiempos. Pero yo siento que es valioso y que me encantaría hacer el diario de ruta ..."

Docente 2- "...yo sé que es importante hacer el Diario de Ruta pero no encuentro tiempo para poder dedicarme a hacer algo bien hecho y no solo para cumplir la consigna..."

Desde la coordinación se señala: "...había salido como propuesta, de hecho no se tomó, no hay hasta ahora ningún diario..." (Registro textual de reunión con docentes).

Estas situaciones descritas: no cumplir con las consignas de traer las planificaciones y los diarios de ruta en los distintos encuentros, fueron tomadas como un percibido destacado y propusimos una reflexión en torno a él: ¿por qué estos "olvidos"? Los docentes involucrados manifestaron en un primer momento que detrás de sus acciones se encontraba la distracción propia de estar frente a distintas tareas de su trabajo cotidiano. Pero al tomar como foco de análisis y problematizar la situación lograron complejizar la misma y develar otras causas: dificultad para la escritura y dificultad de compartir las producciones personales ya sea la planificación o el diario de ruta.

APORTES EN TORNO A LA PLANIFICACIÓN

Concebimos la planificación como una hipótesis de trabajo (Stenhouse, 1987) que opera como anticipación de la práctica docente pretendiendo el mejor aprovechamiento de la situación de enseñanza y de aprendizaje.

La planificación ha de servir a la práctica y no a la inversa; se torna un obstáculo cuando se la encara de manera formal y rígida, buscando forzar su aplicación. La planificación constituye una orientación flexible del trabajo y como tal resulta necesario reestructurarla cuando las condiciones de trabajo así lo imponen. Otorga una base para sostener al proceso permanente de evaluación y reflexión de la propia práctica profesional.

Planificar es representarse la realidad para anticipar la situación de enseñanza actuando como prefiguración de la realidad para guiar la práctica docente.

Partimos de una concepción de la situación de enseñanza como realidad compleja, multidimensional, simultánea, inmediata e impredecible que se desarrolla en contextos complejos y no en ámbitos prefigurados.

Desde una concepción crítica (Carr & Kemmis 1988) al ubicar la planificación al interior del trabajo docente -práctica histórica, ética, social y política que requiere del docente un saber hacer reflexivo- es que necesariamente concebimos a la planificación en relación a aspectos técnicos, humanos, éticos y político-sociales (Candau, 1986).

La planificación debe ser abordada como un diseño público, científico y práctico. Como uno de los ámbitos de concreción de las propuestas docentes, debe ser trabajada a partir de un permanente proceso reflexivo para que se constituya en verdadera herramienta y así ser utilizada por el docente para modificar su práctica cotidiana.

ACERCA DEL CONCEPTO DE METACOGNICIÓN

En este trabajo abordaremos consideraciones generales del concepto de metacognición que

nos permitirán caracterizar este proceso para luego poder establecer su aporte al campo de la didáctica.

En sentido amplio, metacognición es un término que se usa para designar a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, tendiente a conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual.

Así, la metacognición es definida como conocimiento del propio conocimiento a partir del cual la propia persona toma conciencia y considera sus estrategias y procesos cognitivos (Flavell, 1993).

Es importante diferenciar los conceptos de cognición y metacognición que si bien se encuentran relacionados aluden a procesos distintos. La cognición se refiere los procesos que una persona realiza en: (a) la adquisición de información del mundo exterior, (b) la relación de los conocimientos previos del sujeto con la nueva información, (c) la integración de ambas en un nuevo conocimiento y (d) el almacenaje de la información en la memoria para, subsiguientemente, poder recuperarla y usarla.

Los trabajos de Flavell (1993) sirvieron para sostener que el ser humano es capaz de someter a estudio y análisis los procesos que él mismo usa para conocer, aprender y resolver problemas, es decir, puede tener conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos y, además, controlar y regular el uso de estos procesos.

La capacidad metacognitiva es un atributo del pensamiento humano que se vincula con la habilidad que tiene una persona para: (a) conocer lo que conoce; (b) planificar estrategias para conocer (c) tener conciencia de sus propios

pensamientos durante el acto de conocimiento; y (d) para reflexionar y evaluar la productividad de su propio proceso de conocimiento.

Así, en la regulación de los procesos cognoscitivos se toman en cuenta, por lo general, tres factores: la planeación que consiste en la anticipación de las actividades a realizar, el control que involucra verificación, rectificación y revisión de las estrategias empleadas y la evaluación que consiste en valorar las estrategias empleadas para saber si han sido eficaces.

REFLEXIÓN DOCENTE Y METACOGNICIÓN

Tomamos el concepto de metacognición como un concepto estructurador de la didáctica. Nos encontramos frente a la necesidad de poder abordarlo con los docentes en ejercicio por lo que sostenemos la importancia de su trabajo en estos espacios de reflexión.

El concepto de metacognición se relaciona ineludiblemente con problemáticas epistemológicas pero en este caso lo tomamos particularmente como un concepto del campo psicológico que realiza aportes al campo de la didáctica. Trabajamos desde la relación que se establece entre conceptos como reflexión, toma de conciencia, metacognición.

No podemos reducir el concepto de metacognición al de reflexión, pero creemos necesario encontrar las relaciones posibles ya que la metacognición es un tipo específico de reflexión (Sanjurjo, 1995). Consideramos que las actividades metacognitivas en las cuales se reflexiona sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben ocupar un lugar central en la formación de formadores.

Tomamos el concepto de reflexión, siguiendo a Paulo Freire (1993), como un proceso a través del cual la conciencia es llevada desde una mirada ingenua a una mirada crítica.

Concebimos la reflexión indisolublemente ligada a la acción y coincidimos con Sanjurjo cuando afirma: *"...los docentes dedicados a la formación docente, vemos muchas veces con preocupación, las dificultades de los alumnos, del profesorado y de los docentes en ejercicio para dar cuenta de los procesos que planifican y que ejecutan en el aula, explicitar argumentos teóricos, fundamentar"* (Sanjurjo, 1995:150). A partir de los cursos de formación continua buscamos asistir a los docentes en una tarea reflexiva que ayude en la consecución de procesos metacognitivos tendientes a releer su práctica cotidiana.

Un problema intensamente presente en la docencia es la dificultad para establecer relaciones entre teoría y práctica. El uso de procesos metacognitivos, ayudaría a los docentes a generar y establecer estas relaciones al lograr revisar y reconocer sus propias estrategias de conocimiento y planificación utilizadas en su práctica cotidiana. Buscamos asimismo, profundizar nuestro planteamiento al trabajar la relación entre diálogo, reflexión, metacognición y pensamiento autónomo. Lev Vygotsky (1979) aborda los vínculos entre pensamiento y lenguaje expresando la idea del pensamiento como interiorización del diálogo. Las personas que se involucran en un diálogo reflexivo con otros, no sólo reproducen éste a su interior sino que lo personalizan y reelaboran en este proceso de socialización. Encuentran alternativas a las ideas y opiniones planteadas o las hacen suyas a partir de recrearlas y reelaborarlas en su mente. De igual forma se interiorizan los mecanismos y los procesos del propio diálogo, las formas comunicativas usadas,

las habilidades desplegadas por la propia persona y por los demás.

Esta interiorización posibilita un desarrollo de la visión metacognitiva de la persona y permite la regulación de sus procesos para dialogar y para aprender a través de ese diálogo. De este modo, el sujeto "capta", "se da cuenta" y "se apropia" de los aportes realizados por "los otros". Comprende y asimila los modos en que se hacen inferencias, las acciones que se emplean para construir una solución o para formular preguntas, para establecer relaciones, para criticar y argumentar. El diálogo genera reflexión y a su vez la reflexión enriquece el diálogo.

ANÁLISIS Y REFLEXIONES

Muchas veces en los cursos de formación continua, los docentes están habituados a recibir información teórica pero no se trabaja sobre cómo integrar esa información a sus prácticas cotidianas.

Nuestra propuesta de trabajo buscó abordar sus planificaciones, analizar sus producciones para confrontar teoría y práctica. Intentó además trabajar sobre sus propios procesos de aprendizaje. En este intento nos encontramos con la resistencia por parte de los docentes a compartir sus producciones. Resistencia que se manifestó en olvidos reiterados.

Creemos que en las situaciones aquí descritas se manifestaba una misma problemática: la dificultad que tienen los docentes para re-venir su práctica cotidiana y re-conocer sus producciones y sus acciones.

Analicemos el caso. Con respecto a la planificación, los docentes organizan su práctica cotidiana a partir de una planificación la cual se constituye

en una hipótesis de trabajo. La misma es una elaboración personal sobre aquello que el docente considera que debe realizar en su práctica: cuáles son sus propósitos, qué metodología propone, qué contenidos legitima, entre otros. Pero nos encontramos muchas veces con que dicha planificación queda encerrada en el propio docente o en el espacio acotado de la cátedra. Ampliar el ámbito de miradas en torno a ella al poder compartirla con otros docentes y explicitar racionalidades de su construcción, permitiría al educador hacer conscientes y develar aspectos que de otro modo permanecen en el terreno de lo individual.

Hacer conscientes en el diálogo con otros las racionalidades, reflexiones y acciones puestas en juego frente a la construcción personal que supone la planificación posibilitaría una toma de conciencia sobre las estrategias de conocimiento del docente que sustentan su práctica cotidiana. En numerosos casos encontramos que las prácticas de los educadores se sostiene sobre un actuar en la práctica y una empiria de la cual los propios protagonistas no siempre pueden dar cuenta.

Lograr develar las dificultades que implica para los docentes el compartir sus proyectos de trabajo — generalmente desplegados en el ámbito acotado del aula y sobre los cuales los protagonistas realizan reflexiones en solitario — constituye un aporte importante en nuestra propuesta de trabajo. Detectar esta dificultad y analizarla es una base sólida para comenzar a construir un trabajo sistemático de reflexión compartida que posibilite una toma de conciencia, por parte de los docentes, de sus procesos de conocimiento y planificación.

En el segundo caso, los diarios de ruta, se les requiere a los docentes que reflexionen sobre

sus propios procesos cognitivos frente a lo trabajado en cada encuentro y realizar el ejercicio de escritura de los mismos. Buscamos abordar una propuesta para enfocar su proceso de conocimiento y producir una toma de conciencia de sus estrategias de aprendizaje.

Como docentes, muchas veces nos encontramos naturalizando nuestros procesos de conocimiento y accionar frente a la práctica y esto dificulta una instancia reflexiva. Sostenemos que esta toma de conciencia, la cual buscamos provocar de un modo intencional en estos espacios de trabajo, posibilitaría el pasaje de lo implícito a lo explícito acompañado de una revisión crítica.

Nos guía la tarea esencial de trabajar sobre procesos metacognitivos que permitan a los docentes superar los inconvenientes para reflexionar sobre sus conocimientos y acciones e integrar teoría y práctica.

REFLEXIONES FINALES

Con otros autores compartimos la postura que mejorar la enseñanza pasa por reconceptualizar la formación del docente desde el análisis de su práctica a partir de la reflexión crítica sobre sus concepciones y prácticas (Stenhouse, 1987; Schön, 1992).

Consideramos central en nuestra propuesta de trabajo lograr recuperar y abordar las problemáticas que se les presentan a los docentes en sus prácticas cotidianas con la intención de mejorar la relación entre teoría y práctica.

No buscamos desarrollar mecánicamente teorías que poco le aportan al docente en su accionar cotidiano por lo cual nuestro planteamiento atiende a procesos metacognitivos e intenta proponer,

desde la enseñanza, una relación diferente con el conocimiento.

Lo analizado pone de manifiesto la necesidad de poder trabajar con los docentes en ejercicio sobre la importancia de reflexionar y conocer sus procesos de aprendizaje y de enseñanza. Nos preguntamos: ¿puede un docente enseñar a trabajar procesos metacognitivos cuando él mismo no los realiza? Son los docentes los que al experimentar con la aplicación de la metacognición dentro de la praxis pedagógica logran reconocer sus propios procesos cognitivos y así pueden ayudar a sus estudiantes a alentar y cultivar una disposición favorable para la reflexión, condición intrínseca de la metacognición.

Acercar herramientas para leer las prácticas cotidianas de los docentes es fundamental para ejercer una actividad reflexiva, crítica y autónoma. Cuando decimos autónoma no nos referimos en solitario ya que la reflexión en grupo permite el trabajo y aporte desde puntos de vista diferentes promoviendo la confrontación de puntos de vista diferentes y, consecuentemente, la descentración de los argumentos personales. El trabajo grupal potencia el trabajo personal y creemos que es fundamental continuar con propuestas que los desarrollen y profundicen un camino en la socialización de las prácticas cotidianas y a partir de ello, en el conocimiento.

La acción reflexiva compartida permite a los docentes en formación construir sus propios estilos y formas y no adoptar otros predeterminados. Se basa por esto en un proceso de acompañamiento del docente para ayudarlo a encontrar progresivamente sus propios caminos en la enseñanza.

El meta análisis de la práctica cotidiana o la reflexión acerca de ella nos permitirá recrearla y entenderla en una nueva dimensión generando

la próxima desde una propuesta más comprensiva, en la que acortemos la brecha entre lo que buscamos para nuestra tarea como educador y lo que en ella acontece, sin perder de vista nuestras mayores aspiraciones y utopías (Litwin, 2008).



Referencias

- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la Metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Candau, V. (1986). *La didáctica en cuestión*. Madrid: Nercea.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación- acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrizalez Retamoza, C. (1992). Alienación y cambio en la práctica docente. En Alliaud y Duschatzky (comp.) *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. (pp. 145-159). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Heidbreder, E. (1976). *Psicologías del siglo XX*. Buenos Aires: Paidós.

- Hevia, R. (1987). *Material de apoyo para los talleres de educación democrática. Cuadernos n° 4: Aprendizaje y evaluación en los TED*. Santiago de Chile: PIIIE.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Argentina: Paidós.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Pérez Aguirre, A. M. y et al. (2002). *Didáctica de las prácticas Escolares Cotidianas (DIPEC). Preguntas a compartir con docentes de todos los niveles*. Neuquén: Manuscritos.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Sanjurjo, L. (1995). La metacognición: un concepto estructurante de la Didáctica. En Aebli y otros, *Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa*. (pp 139-155). Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.