



Las situaciones de enseñanza

Laura Abero | Maestra. Licenciada en Ciencias de la Educación (UDELAR). Profesora de Investigación Educativa y de Investigación en el campo de la Didáctica en los IINN.

El trabajo se orienta a comprender la forma en que el docente reflexiona sobre su enseñanza, partiendo de sus teorías, saberes prácticos, y de qué manera esa práctica reflexiva obstaculiza o desarrolla su accionar en el aula.

El abordaje del tema se hace desde la perspectiva del enfoque crítico. Para tal fin se retoman como ejes centrales de análisis, las investigaciones de Luria, Pozo, Lacasa, Resnick y Tharp, porque han sido los que nos han aportado ideas sobre las cuales reflexionar. Además, el planteamiento del tema refleja el ánimo de invitar a los docentes a problematizar su labor como una necesidad que posibilite la apertura de canales para comprender la realidad, su naturaleza dinámica y compleja.

La idea central es repensar las prácticas áulicas, cómo estas se gestionan y el papel preponderante que tiene el maestro para que la enseñanza se produzca y tenga el efecto deseado: el aprendizaje de cada uno de los integrantes del aula. Existe en el día a día una construcción social de la mente, el docente es responsable del desarrollo de las funciones psicológicas superiores: la atención, la memoria, la voluntad, así como del desarrollo de las interacciones entre los pares en el sentido de que las mismas colaboran en la apropiación de conocimiento.

Las reformas educativas se están llevando a cabo en muchas partes del mundo; y en algunos países, estas reformas promueven procesos continuos de cambio. Sin embargo, las reformas no siempre producen los cambios deseados en el aula y, si bien es cierto que estos esfuerzos se centran en impactar en el aprendizaje de los alumnos, en muchos casos estos son los que menos perciben los efectos de dichas reformas. Esta realidad reafirma que una reforma que se plasma en políticas y líneas de gobierno no necesariamente conlleva una reforma en el aula, y que una verdadera reforma es la que surge desde el aula misma.

Los esfuerzos planificados por conseguir que las escuelas funcionen mejor tienen ya una larga historia. Tomando las ideas planteadas por Tharp (2002), los cambios curriculares, o los financiamientos para transformar la educación, solo son posibles si logramos en el enseñante, una rutina de realizar permanentemente una mirada introspectiva sobre las estrategias didácticas que pone en juego para diseñar la **actividad** así como las **pautas** que propone, ya que ellas responden a modelos teóricos sobre el enseñar y el aprender, los que no siempre son explicitados de manera conciente.



y las pautas en contexto

Foto: Concurso Fotográfico QE / Daisy Altamiranda

La concepción del docente como profesional reflexivo responde a una visión de realidad educativa que está lejos de poder describirse como algo simple y bien definido, para cuya solución existen conocimientos prefijados que el docente tiene que simplemente aplicar. Por el contrario, se define la realidad escolar como una serie de situaciones complejas, abiertas, inciertas y cargadas de valores, que no admiten, por lo tanto, una respuesta automática de aplicación de una estrategia dada. Dentro de ese universo cambiante, el maestro se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica y, en buena medida, particulares, condicionados por las características específicas de la situación.

La discusión aquí se encamina a exaltar la relevancia que cobra fortalecer en los profesores la capacidad de análisis, reflexión y crítica como parte de un proceso de constante crecimiento, cuyos flujos siempre estarán en un interminable proceso de modificar la enseñanza. A través de la reflexión del docente es posible superar la mera adopción pasiva de la construcción social del profesor. El propósito es analizar los nexos complejos entre la planeación docente, la construcción social del profesor y la reflexión auténtica de la práctica como trayecto necesario para superar el posible determinismo estructural que impone el currículo, y con ello mejorar en un continuo la enseñanza.

Hacer explícito lo implícito

Lo que intentamos en este apartado es poner en palabras, algunos de los males que nos aquejan como docentes de enseñanza primaria, en un país que ha realizado esfuerzos por reconducir la formación de sus maestros, a pesar de lo cual no se han obtenido logros profundos en el nivel básico de educación. Esta afirmación se relativiza si miramos a nuestro país en la región, pero no dejamos de reconocer la preocupación que tenemos, por ejemplo, en el ámbito de la lectura.

Por otra parte, hoy más que nunca poseemos investigaciones de distintos ámbitos, la psicolingüística, la antropología, la psicología, que han dejado evidencias acerca de cómo se aprende y, sin embargo, no logramos modificar los aprendizajes de nuestros alumnos. Esta idea nos lleva a revisar el enfoque que hasta el momento se ha centrado exclusivamente en el aprendizaje del alumno, cuando lo que también debemos mirar es la actividad del docente, sus concepciones, sus interpretaciones, y la relación entre lo que dice que hace y lo que hace efectivamente, entender la práctica con otro docente y reflexionar sobre la relación teoría-práctica. Existen investigaciones sobre el pensamiento del profesor, abordado por las didácticas especiales y por la propia psicología cognitiva, también existe literatura sobre el

docente como investigador de su praxis, cuyo sustento se basa en el paradigma crítico desde el cual los teóricos W. Carr y S. Kemmis (1988) proponen una nueva manera de entender la enseñanza y, particularmente, la práctica. La generación de conocimiento por parte del docente, por medio de un trabajo colaborativo con otro colega, permite reflexionar, planificar, observar y accionar, así sucesivamente en un ciclo espiralado de investigación-acción. Este ciclo modifica sus entendimientos, pero también mejora su profesionalidad. La investigación en la acción es, sin dudas, una herramienta potente para entender la enseñanza. Desde los años 40, en EE. UU., Kurt Levin había intentado establecer desde una visión tecnicista, nuevas miradas sobre el enseñar. Posteriormente, en los años 60, en Inglaterra, L. Stenhouse y J. Elliot marcarán desde un paradigma interpretativo, un nuevo marco de la investigación-acción.

Asimismo, referirse a la reflexión sobre la enseñanza requiere situarla en tres momentos importantes: comienza en la planeación misma, posteriormente se hace durante la intervención docente (en la acción) y continúa después de concluir la enseñanza (sobre la acción). No obstante, sería un error concebir este proceso en forma lineal; debería pensarse como recursivo, metacognitivo y en espiral, como ya Elliot y Kemmis lo expusieron en la investigación-acción. Desarrollando más sus ideas, debemos concebir que el proceso es recursivo, porque aun cuando ya exista una toma de decisiones deliberada en la planeación, durante la parte operativa de las actividades es prudente regresar a ella, y así sucesivamente. Es metacognitivo, porque la reflexión no solo debe hacerse sobre la acción, sino sobre el pensamiento, es decir, exige pensar y cuestionar sobre nuestros pensamientos. Y es en espiral, porque la reflexión no debe llevarnos al mismo sitio de donde partimos, sino construir otro nivel interpretativo de la realidad.

Para que el docente logre expandir sus formas de atribuir significado a la realidad y a su práctica docente, debe enfrentarse fundamentalmente a un obstáculo difícil de vencer: a sí mismo, y a un sinnúmero de factores, actores y situaciones que, conjuntados, dependiendo de las relaciones que se generen entre ellos,

facilitan o limitan la cristalización de una auténtica postura reflexiva, la cual, cabe señalar, no implica exclusivamente pensar, pues para adquirir sentido debe traducirse en acción y en cambio.

Desde otra perspectiva, el análisis de Pilar Lacasa sobre las **situaciones** del enseñar y el aprender es central para entender cómo ambas situaciones, si bien diferentes, tienen en común el hecho de que las personas que participan de ellas se adaptan y comunican desde *sus* propias *metas* y las de la *sociedad*, y aprenden inmersas en un **contexto**. Pero también destaca que las situaciones no son siempre iguales, porque no siempre los individuos comprenden las metas o la utilidad de las mismas, y pueden variar en participantes, intención o función de cada situación educativa. Como es sabido, de todos modos en las situaciones de enseñanza-aprendizaje confluyen íntimamente dos dimensiones relacionadas, la *dimensión socioafectiva* de la enseñanza y la *dimensión instructiva* de la misma.

Por otra parte, siguiendo a la misma autora, **las situaciones educativas varían** en función de **las metas individuales y colectivas de la sociedad** a la que pertenecen; y en las situaciones educativas formales, el currículo es la marca material de la intencionalidad educativa. La educación, vista como actividad humana situada en un contexto, tiene en el currículo un instrumento mediador entre ella y la cultura. Reconoce a la cultura como delimitada por el espacio humano, y a la educación como proceso que forma y conforma el pensamiento y configura el conocimiento.

Del mismo modo, J. A. Huertas (1999) nos plantea que en la motivación de todo individuo aprendiente existe un conjunto de patrones de acción que son interiorizados en la vida diaria en un procedimiento de recepción y asimilación, y que en dicho proceso intervienen la **cultura**, las características del enseñante, **el formato y el contenido de los mensajes**, la recepción del mensaje y el proceso de asimilación e interiorización. La cultura del enseñante debe tener credibilidad y ser lo suficientemente atractiva como para convencer y así favorecer la interiorización. El contenido y el formato del discurso consideran la capacidad de persuasión del mensaje, el uso que se haga del mismo así



como la utilización de recursos retóricos para dirigir la conducta (gramática retórica). El que recibe el mensaje lo acomodará, lo asimilará e interiorizará, dándole una interpretación a toda la información recibida. Por consiguiente es de vital importancia que, en las dinámicas del aula, el docente pueda hacer concientes sus propios discursos, los mensajes que genera; así, el autor propone estudiar la gramática de los motivos, lo que implica un rastreo del estilo gramatical del profesor para observar los discursos verbales y no verbales que se dan en el aula. Si tenemos un maestro con una meta orientada hacia un continuo aprender, generará un contexto innovador y creativo. Los alumnos encuentran aquí un discurso emocional, lleno de complicidad, humor y optimismo, donde el principio de autoridad no es tan vertical.

El nos-otros para construir el yo en el aula

Tomando las palabras de A. R. Luria (1987) podemos desarrollar la afirmación anterior, «*la comprensión de sí mismos es el resultado de una clara comprensión de otro ser humano, la comprensión del propio yo se forma gracias a la actividad social que supone una colaboración con otros individuos y un análisis de las particularidades de su conducta*»; ello nos permite considerar a la **situación áulica** como posibilitadora o inhibidora de los procesos psíquicos. En

el mismo capítulo agrega: «*la conciencia es la forma suprema de reflejar la realidad, más aún, esta forma no se da de antemano, invariable y pasiva, sino que se forma a lo largo de la actividad; no sólo se acomoda a las condiciones que le rodean, sino que también las modifica*» (A. R. Luria, 1987). Esta aseveración clarifica cómo se conforma la mente del ser humano, no solo del que aprende, sino también del que enseña, que puede ser otro par; es decir, la conciencia del sujeto es un producto del desarrollo histórico y de la cultura, cuanto más compleja es la sociedad más incide en la mente.

El significado de las acciones del profesor y de los alumnos, y el resultado de estas, cobran sentido en el contexto de la historia institucional y personal de cada uno. Todos pueden contribuir a crear un clima adecuado, pero hay que tener en cuenta que los resultados se verán en el tiempo porque forman parte de un proceso. Pozo y Monereo sostienen que el autoconcepto es una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional, pero debemos entender -siguiendo a Luria- que ese autoconcepto primero es construcción social, con los otros, y en la medida en que los otros generen un valor especial en la acción que desarrolla el aprendiente en el grupo, cualquiera que esta sea, el sujeto valorará sus habilidades, sus potencialidades, dejando paso al *yo puedo y soy*

importante para... Siguiendo los planteos de M. Acosta Contreras, será tarea del maestro lograr un clima apto para el aprendizaje, sin tensiones, donde el alumno se encuentre a gusto, se sienta aceptado y realice las tareas a su ritmo; es decir que esté integrado a la tarea del grupo -lo que se logra cuando tiene objetivos significativos- y sienta que tiene herramientas para enfrentarse a las actividades. Debemos formar una comunidad de aprendizaje donde todos aprendamos y enseñemos, afirma el autor. Las claves contextuales que nos propone, implican condiciones dentro de las cuales se debe desarrollar el aprendizaje, las que deberán ser lo suficientemente adecuadas y atractivas para los alumnos, de modo que les permitan el proceso de aprender. Una de las claves es el sentirse aceptado, respetado en sus ritmos, facilitando la reflexión dentro de un clima de comprensión y afecto. La segunda clave contextual, en la que pone el ejemplo de Tagore con el conocimiento robado, es ofrecer objetivos claros y significativos. Esto abarca tareas que sean estimulantes para los alumnos, lejos de la reproducción o ejercicio memorístico. La siguiente clave contextual son los instrumentos o herramientas que se utilizarán, donde los contenidos, las estrategias, los útiles, sirven de apoyo a la inteligencia para que pueda construir conocimiento.

Según Tharp, el conocimiento que construye cada individuo es producto de una situación educativa realizada en conjunto, la situación y sus resultados son la esencia, pero las interacciones simbólicas, como las palabras, son las que permiten la construcción individual del conocimiento, que primero fue grupal. Así, la memoria, la atención, los conceptos, los valores, las percepciones y las rutinas de resolución tienen su origen en esa interacción, que posteriormente se interioriza. El generar **situaciones en conjunto**, con una **meta en común** -propinquidad- pone de relieve la necesidad de desarrollar **relaciones sujeto-sujeto** que redunden en un desarrollo psíquico beneficioso para cada uno de los integrantes.



Foto: Concurso Fotográfico QE / Julia Arancio Vázquez

Desde el trabajo de campo

Tomando las ideas de Tharp y otros, en su libro *Transformar la enseñanza* (2002), intentaremos analizar tres propuestas de actividad y las pautas dirigidas al alumnado, en un aula de educación primaria correspondiente a un cuarto grado, para la enseñanza de la Lectura. Para el análisis de las propuestas utilizamos elementos teóricos expuestos por L. Resnick en *Currículo y cognición* (1999).

Situación 1

El maestro entrega el texto.

- Solicita su lectura.
- Realiza interrogantes por escrito, cuyas respuestas se encuentran explícitas en el texto.
- Una para cada párrafo.
- Revisa los trabajos, y a pesar de tener que señalar dónde está la respuesta a algunos de los alumnos, dice: "todos han comprendido".



Situación 2

El docente selecciona un texto del libro escolar de Ciencias Naturales.

- Solicita que realicen un recorrido visual por todo el texto, de arriba-abajo.
- Propone que reparen en la forma en que está escrito en los dibujos antes de leer.
- Indica que lean el título y el subtítulo. Posteriormente interroga oralmente de qué se trata.
- Posteriormente indaga en forma escrita, cuál es el tema tratado y con qué otros temas lo relacionan.
- Realiza interrogantes explícitas, implícitas, en forma escrita.
- Finalmente pide que expresen de qué se trata el próximo capítulo y justifiquen.
- El docente revisa individualmente la actividad propuesta, dice: “todos han comprendido”.

Situación 3

El maestro aclara que ha borrado un párrafo del texto que les entregará.

- Explicita que es sobre un tema ya abordado en clase, solicita que de los párrafos escritos grafiquen o dibujen lo que entienden de ellos y del párrafo que solo les ha dado el subtítulo, indica que expliquen qué desarrollará el autor por escrito. Esta actividad la desarrollarán en equipos predeterminados por él. Pero que para la siguiente actividad sobre el mismo texto se pueden agrupar de a dos o tres como ellos quieran.
- Para terminar propone que realicen una lista de ideas que se relacionan con el texto.



Foto: Concurso Fotográfico QE / Darío Greni

Lograr que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela, y especialmente el maestro, debe enfrentar. Es lógico que así sea, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje.

Podría pensarse que en la actualidad, cuando el sistema educativo es accesible a todos los ciudadanos, no deberían existir las dificultades con que actualmente nos encontramos, en todos los niveles de enseñanza, situación que si bien no tiene datos exactos, los maestros de enseñanza primaria y los profesores de secundaria perciben día a día en sus clases. La pregunta sería por qué el alumno no comprende, cuál es el motivo de que no encuentre significado en los textos que se manejan en los distintos subsistemas. Tampoco debemos generalizar, sabemos o percibimos que existe una dificultad en la lectura, pero también que esta no se presenta en igual condición en todos los alumnos.

La preocupación de las autoridades de la educación se agrava cuando a lo antes mencionado se añade en buena medida el analfabetismo funcional, es decir, personas que pese a haber asistido a la escuela y habiendo “aprendido” a leer y

a escribir, no pueden utilizar de forma autónoma la lectura y la escritura en las relaciones sociales más cotidianas.

De este modo es posible asistir nuevamente al debate en torno a los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. Sin embargo debemos precisar que no son los métodos de enseñanza los que están en cuestión, sino la concepción que sustenta dicha metodología.

L. Resnick centra la lectura como una habilidad que recorre un proceso complejo, lo define como un proceso interactivo, descendente y ascendente, es decir, una interacción que va de la mente al texto y vuelve a la mente del lector para construir el significado.

De acuerdo a los ejemplos de las situaciones propuestas, podemos establecer lo que sigue.

La situación 1 no concibe a la lectura como una interacción entre lector y emisor, el significado está en el texto, daría igual que fuera chino u otro idioma, pues no se atiende a la elaboración de significado.

En la situación 2 existe una concepción de que en el proceso lector, la percepción e identificación de palabras se ponen en juego en la construcción semántica. Esto permite que el sujeto logre recuperar lo que ya sabe; si no hay reconocimiento, la información que se proporciona no estará disponible cuando se necesite,

el autor lo llama lectura pobre, cuando el reconocimiento es débil no se puede realizar el proceso semántico con comprensión y rapidez, lo que resta atención. El reconocimiento se desarrolla con la práctica, pero las palabras sueltas por sí mismas no tienen resultado posterior en la memoria del sujeto, estas se recuperan en un contexto. Propone la lectura reiterada de un texto significativo, para lograr la incorporación de nuevos vocablos. Por ello, la situación 2 no solo remite a ideas o conceptos previos, sino a textos que hayan sido significativos para el alumno, explorando por qué asociamos lo que asociamos.

En la situación 3 se considera la intersubjetividad de los alumnos. Primero los agrupa el docente, considerando los niveles de ayuda entre pares, que posibiliten actuar en la zona de desarrollo próximo, enseña de acuerdo a la importancia de presentar un texto estructurado en párrafos, con títulos, subtítulos, que colaboran en la anticipación de la información que va a encontrar el lector, permite inferir al grupo permitiendo el debate, la construcción conjunta, sostenido en la afinidad que tiene cada alumno. Intenta reestructurar el mapa social del aula, generando nuevos grupos.

De acuerdo con Resnick, otro elemento fundamental es la estructura del texto; la longitud de las oraciones y la dificultad del vocabulario no son variables que incidan directamente en la comprensión. Hay que considerar las características del texto en cuanto a cómo se organizan las relaciones entre las palabras, entre las oraciones, entre fragmentos mayores del discurso. La coherencia textual afecta la comprensión, por ejemplo, textos que omiten relaciones causa-efecto, o incluyen detalles irrelevantes o secuencias nuevas y sin relación con otra que se está presentando. Hay textos que carecen de señalización para subrayar la idea principal, incluyen relaciones no explícitas, secuencias que no tienen orden lógico o referencias oscuras. Señala tres grandes problemas en los textos: los aspectos gramaticales, los conceptos poco claros y el uso de un lenguaje alejado del habla del alumno. Expone ideas tales como comentar el texto antes de leer, alertar sobre la dificultad, usar actividades de autocontrol (autointerrogación) para determinar si se está comprendiendo, extraer conclusiones, predicciones y evaluarlas.

Asimismo nos plantea que debemos considerar el conocimiento de base, tener la capacidad para vincular lo nuevo con lo que se sabe, que es, en nuestro caso, la última pauta que la docente les propone.

Cómo evaluar la lectura

Si comprendemos que la lectura es un **proceso** interactivo, debemos considerar que cualquier circunstancia es propicia para evaluar, ya que hablar de evaluación implica realizar una mirada recurrente sobre aspectos que previamente consideramos relevantes para el aprendiente.

Por otra parte, como docentes podemos establecer algunas consideraciones que permitan enriquecer las actividades que todo maestro o maestra realiza en el aula.

- 1) Ver si comprende en los niveles proposicionales, locales.
- 2) Ver si comprende a nivel explícito o implícito.
- 3) Ver cuáles son los comportamientos exteriores que manifiesta en el acto lector:
 - a) recorre con el dedo la lectura;
 - b) necesita releer la última palabra para continuar;
 - c) realiza movimientos oculares horizontales siempre o se interrumpen con movimientos verticales;
 - d) cómo se nos presenta el alumno, desde lo corporal.
- 4) Ver si comprende poniendo en palabras propias el texto (oral o escrito).
- 5) Ver si cambia una palabra por otra, pero manteniendo la significación.



Foto: Concurso Fotográfico QE/ Rosana Hornes

Las situaciones de enseñanza y las pautas en contexto

No podemos dejar de lado que lo que nos interesa es que el alumno se apropie de un concepto o relacione conceptos en el acto lector; por ello es importante considerar que en el aprendizaje de un concepto, el sujeto utiliza categorías por medio de las cuales el hombre se adapta a su entorno.

El acto de categorización permite reducir la complejidad del entorno, identificar objetos del mismo, minimiza la capacidad de aprender continuamente y proporciona una dirección a la actividad instrumental. Colabora en la oportunidad de ordenar e interrelacionar diversas clases de acontecimientos, trabajamos con sistemas de categorías, constituyendo estructuras. Estructuramos y damos sentido a nuestro mundo, relacionando clases de acontecimientos antes que hechos individuales.

Las naturalezas anticipatoria y exploratoria devienen, gran parte, de nuestra actividad de categorización, y es fundamental enseñar y evaluar estas estrategias lectoras.

“El estado de necesidad” es una de las condiciones que afectan el modo de categorizar.

Categorizar un suceso dándole **identidad** constituye un acto de inferencia, una persona cuando infiere se asegura de la validez a través de la prueba de la consistencia, la prueba del consenso y la congruencia afectiva. Supone, entonces, poner en juego elementos que nos aseguran en forma certera la identidad gracias al aporte de significado construido socio-culturalmente (J. S. Bruner, 2001).

La naturaleza anticipatoria de la actividad cognitiva supone la utilización de ciertos atributos como base de inferencia; un atributo es todo rasgo distintivo de un acontecimiento, susceptible de cierta variación perceptible para cada acontecimiento concreto.

¿Qué función cumple la memoria en el proceso lector?

La función de la memoria humana no es conservar el pasado, sino organizar el presente y hacer más predecible el futuro; no tendría una función retrospectiva, sino prospectiva, de regular nuestra acción en el mundo. Una vida sin memoria no sería vida, así como una inteligencia sin posibilidad de expresarse no sería inteligencia. «*Nuestra memoria es nuestra coherencia, nuestra razón, nuestro sentimiento. Sin ella no somos nada.*» (L. Buñuel, 1982)



La memoria no es un acta notarial del mundo, sino debe servir para **predecir** y **controlar** ese mundo; la memoria requiere situar las representaciones obtenidas en el pasado, no solo hay que activar una representación, sino reconocerla; representarnos el mundo a través de ella.

Los nuevos enfoques de la cognición situada resaltan la importancia del contexto en tareas de aprendizaje; memoria y contexto son rasgos constitutivos en la situación del que aprende, por consiguiente no pueden concebirse meramente como claves asociativas. Ambos elementos, memoria y contexto, son aspectos esenciales en todo acto lector.

Si a través de la lectura pretendemos la apropiación de conocimientos, debemos considerar que el uso estratégico del conocimiento requiere cierta conciencia de los procedimientos empleados y las consecuencias de su aplicación; es decir que la mente subjetiva se haga consciente de la mente representacional (J. I. Pozo, 2001).

Si bien no podemos afirmar que en las tres situaciones no exista, por parte del docente, un análisis posterior de su actividad, tenemos claro que en las dos últimas había una propuesta de enseñar a leer. El docente se enfrenta a una



Foto: Concurso Fotográfico QE / Rosana Homes

limitante en su labor reflexiva, y esto no indica que no la haga, pero se queda en un nivel superficial que lo distancia de encauzarse hacia la autonomía docente. Un requisito para vencer este probable callejón sin salida es reconocer que existe un *habitus* -en el sentido

de Bourdieu- ya estructurado, y que la mayoría de las veces somos presos de nuestros propios pensamientos.

Estar arropado bajo una sola visión limita conocer otras formas de pensar y de dar explicaciones trascendentes a la práctica. El *habitus* es pensamiento, pero se traduce en acción, y es ahí donde el docente puede reconocerlo y cuestionarlo, pero a la luz de referentes distintos a los que posee; de lo contrario no haría una *reflexión de su reflexión*, sino un simple acto de análisis desde sus mismas formas de pensamiento.

El desarrollo de una práctica crítica requiere analizar la naturaleza del conocimiento y una conciencia emancipadora que abra la puerta a la problematización de las prácticas o saberes al servicio de intereses específicos.

Finalmente, la práctica sufrirá una transformación en tanto el docente se asuma como sujeto que no solo se construye socialmente o bajo el yugo de la colonización de propuestas teóricas novedosas, sino cuando pueda, mediante la crítica profunda sobre su enseñanza, cobrar autonomía, y comprender que no hay un estado final ni válido de teorías y saberes, que la realidad es compleja, y para ello es necesario realizar una mirada introspectiva para entender cómo funciona. 

Bibliografía

- ACOSTA CONTRERAS, Manuel (coord.) (1998): *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ÁLVAREZ PÉREZ, Luis; GONZÁLEZ PINEDA, Julio Antonio; NÚÑEZ PÉREZ, José Carlos; SOLER VÁZQUEZ, Enrique (1999): *Intervención psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso*. Madrid: Ed. Pirámide.
- BRUNER, Jerome S. (2001): *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones.
- BUÑUEL, Luis (1982): *Mi último suspiro*. Barcelona: Random House Mondadori.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- COLL, César (coord.) (1999): *Psicología de la instrucción*. Barcelona: ICE/Horsori.
- HUERTAS MARTÍNEZ, Juan Antonio (1999): "Cultura del profesor y modos de motivar: a la búsqueda de una gramática de los motivos" en J. I. Pozo; C. Monereo (coords.): *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*, pp. 59-72. Madrid: Aula XXI, Editorial Santillana.
- LACASA, Pilar (1994): *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- LURIA, Alexander R. (1984): *Atención y memoria*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- LURIA, Alexander R. (1987): *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Ed. Akal.
- POZO, Juan Ignacio (2001): *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Ed. Morata.
- POZO, Juan Ignacio; MONEREO, Carles (coords.) (1999): *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI, Editorial Santillana.
- RESNICK, Lauren; KLOPPER, Leopold (comps.) (1998): *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Colección Psicología Cognitiva y Educación.
- THARP, Roland G.; ESTRADA, Peggy; STOLL DALTON, Stephanie; YAMAUCHI, Lois A. (2002): *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Ed. Paidós.